

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar**

**Ana Raquel da Cunha Tomada**

*Relatório Final de estágio apresentado à Escola Superior de Educação com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*

**Orientadora:** Doutora Maria Angelina Sanches  
Doutora Rosa Maria Novo

Bragança

2014



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha avó (*in memorium*)

Aos meus pais e irmão por todo o  
apoio que me deram ao longo da minha  
vida e formação académica



## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de várias pessoas que de certa forma foram essenciais ao longo desta etapa, pelo qual quero agradecer e demonstrar-lhes a minha consideração.

À professora Doutora Maria Angelina Sanches, pela orientação deste trabalho, pelo apoio, motivação e total disponibilidade, e pelos conhecimentos científicos e pedagógicos que transmitiu.

À instituição onde decorreu a prática pelo acolhimento e pela disponibilidade.

À educadora Maria do Amparo Silva, pelo apoio e confiança depositada em mim, que apesar de cooperante nesta etapa, se tornou uma confidente e uma amiga.

Às crianças agradeço o bom ambiente, e acima de tudo pelo que me ensinaram durante o tempo de prática.

À Sandra Fonseca, por todos os minutos gastos a dar-me força, para seguir em frente, e por me ouvir nos momentos de maior desgaste.

Às minhas colegas de estágio Sandra Ribeiro e Ana Oliveira, pelo companheirismo e pelo espírito de equipa, durante a preparação de cada atividade. Sem dúvida que sem elas muitas das coisas não teriam sido possíveis. Agradeço também pela grande amizade que encontrei, uma amizade que levo para a vida.

Ao Telmo Correia, pelo amor e carinho, e pela confiança que depositou em mim durante todo o meu percurso académico.

À minha grande família, pelo apoio, coragem, por acreditarem que era possível e por sempre me mostrarem que para conseguirmos atingir os nossos objetivos, o caminho que temos de percorrer nem sempre é fácil.



## **Resumo**

Este relatório centra-se na reflexão e estudo da prática educativa que desenvolvemos com grupo de crianças da faixa etária pré-escolar, questionando-nos particularmente sobre a participação das crianças.

Nele procedemos à descrição do contexto educativo, caracterizando a instituição, o grupo de crianças e o ambiente educativo, considerando a organização do espaço/sala, dos materiais pedagógicos e do tempo.

No que se refere ao enquadramento teórico do trabalho debruçamo-nos sobre o modo como se entende hoje a educação pré-escolar, o papel da criança, as pedagogias e o papel do educador, aprofundando saberes nestes domínios.

Procurando ilustrar a prática educativa que desenvolvemos, apresentamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem, salientando ao longo da sua descrição e análise a participação das crianças.

Para recolha de informação recorreremos a notas de campo da observação realizada no decurso da prática educativa e, como técnica complementar de dados à entrevista semi-estruturada dirigida às crianças do grupo, visando conhecer as suas perceções sobre o processo educativo.

Os resultados do estudo deixam perceber a necessidade de continuar a desenvolver esforços para promover práticas em que a participação das crianças seja tornada mais expressiva.

**Palavras-Chave:** Pré-escolar, experiências de aprendizagem, pedagogia participativa.



## **Abstract**

This report focuses on reflection and study of educational practice we have developed with group of children of preschool age, questioning in particular on the participation of children.

It carried out a description of the educational context, featuring the institution, group of children and the educational environment of the room level, considering the organization of space, of the teaching materials and time.

Regarding the theoretical framework of the work we focused on how it is understood today pre-school education, the role of the child, pedagogies and the role of the educator, deepening knowledge in these fields.

Looking illustrate the educational practice that we developed, we present a set of teaching and learning experiences, highlighting throughout its description and analysis the participation of children

For data collection we used the field notes the observation made in the course of educational practice and as a complementary technique to the data semi-structured interview to children of the group that developed the educational practice, seeking to learn their perceptions about the educational process.

The results of the study leave realize the need to continue efforts to promote practices in which the participation of children is made more expressive.

**Key words:** Pre-school, learning experiences, participative pedagogy



## Índice geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract.....	IX
Índice de Tabelas .....	XIII
Índice de Figuras.....	XIII
Introdução .....	15
I. Caraterização do contexto .....	17
1.1 Caraterização da instituição .....	17
1.2 Caracterização da sala de atividades.....	18
1.3 Organização do tempo no jardim-de-infância.....	21
1.4 Caracterização do grupo .....	22
II. Enquadramento teórico .....	25
2.1 Importância da educação de infância .....	25
2.2 Olhares da sociedade sobre a criança .....	27
2.3 Clarificando o que se entende por participação .....	28
2.4 Pedagogia de transmissão vs Pedagogia de participação.....	31
2.5 Papel do educador na promoção de uma pedagogia participativa .....	33
2.6 Parceria escola-família numa perspetiva de participação ativa .....	35
III. Opções metodológicas .....	41
3.1 Problemática e objetivos do estudo .....	41
3.2 Técnicas de Recolha de dados .....	42
3.2.2. Notas de campo .....	43
3.2.3 Análise de conteúdo .....	44
IV. Experiências de aprendizagem .....	45
4.1 Explorando tradições e modos de recreação .....	45
4.2 Descobrimo, as condições de segurança dos espaços da instituição....	50
4.3 Descobrimo processos de germinação .....	55
4.4 À procura da segurança nos espaços externos .....	60
4.5 Descobrimo um mundo mais saudável .....	66
V. Apresentação e análise dos dados da entrevista às crianças.....	71
VI. Reflexão crítica.....	79
Bibliografia .....	83



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária .....	22
Tabela 2 - Idades e género das crianças .....	23
Tabela 3 - O que podes contar sobre o teu jardim-de-infância.....	71
Tabela 4 - O que fazem aqui no jardim-de-infância, os educadores e os auxiliares .....	72
Tabela 5 - Quem é que vos ajuda a prender aqui no jardim-de-infância.....	73
Tabela 6 - De manhã, quando chegam á sala como é que sabem o que vão fazer .....	74
Tabela 7 - Que coisas?.....	74
Tabela 8 - Quando não concordas com alguma coisa, podes dizer que não concordas? 75	
Tabela 9 - Quando estás na sala, há alguma coisa que não possas fazer? .....	75
Tabela 10 - Há sítios na sala para onde não possas ir?.....	77
Tabela 11 - Podem pegar nas coisas que quiserem da sala?.....	77
Tabela 12 - Quem manda na sala?.....	78

## Índice de Figuras

Figura 1 - Área da escrita e da biblioteca .....	19
Figura 2 - Área dos jogos .....	20
Figura 3 - Planta da sala de atividades .....	20
Figura 4 - Cartaz "o carnaval é..." .....	47
Figura 5 - Construção do palhaço com formas geométricas .....	48
Figura 6 - Produção da máscara de carnaval .....	49
Figura 7 - Sinas existentes na instituição .....	52
Figura 8 - Depósito de gás.....	54
Figura 9 - Uma das fases da sementeira .....	56
Figura 10 - Sementeiras na sua fase final .....	57
Figura 11 - Preenchimento do quadro de registos .....	58
Figura 12 - Sequência com sementes .....	58
Figura 13 - Registo com tintas aguarela .....	61
Figura 14 - Jogo da glória.....	63
Figura 15 - Exemplo do circuito rodoviário .....	64
Figura 16 - Placas do quiz dos transportes .....	67
Figura 17 - Cartaz sobre a terra .....	69



## **Introdução**

O presente relatório inscreve-se no processo de reflexão acerca da prática de ensino supervisionada que desenvolvemos numa instituição da rede pública de educação pré-escolar, com um grupo de crianças de 3 a 5 anos de idade.

Considerando a importância que o estágio reveste na formação dos futuros profissionais de educação de infância, importa que nos interroguemos sobre como este se apresentou e como contribuiu para a nossa formação e desenvolvimento profissional. Neste processo as interações educativas assumem particular relevo, pelo que também estas carecem de cuidada atenção e reflexão. Neste âmbito, Novo (2009) afirma que “para cuidar a interação educativa é importante um contexto organizacional que valorize a formação. Este processo de formação requer espaço e tempo para que a construção do conhecimento profissional e o desenvolvimento profissional se tornem realidade” (Novo, 2009, p. 87).

Quanto às linhas de orientação da ação educativa valoriza-se uma perspetiva pedagógica participativa que pressupõe, como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2011), “a criação de espaços-tempo pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-contruir a sua própria aprendizagem” (p. 104). Releva-se a importância de a educação pré-escolar promover uma aprendizagem por descoberta, proporcionando às crianças oportunidades de colocar hipóteses e de se envolverem na procura de respostas para as mesmas. Neste sentido, importa organizar um ambiente educativo que favoreça o envolvimento das crianças em experiências interativas e na concretização de aprendizagem significativas.

Por conseguinte, procurámos enveredar por uma ação participativa, valorizando estratégias que facilitassem a integração e a progressão de cada criança e do grupo.

Quanto à estrutura do relatório este encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo incide essencialmente sobre a caracterização do contexto educativo em que realizámos a prática profissional, contemplando as dimensões do ambiente educativo, no que se refere ao grupo de crianças, às infraestruturas da instituição, aos espaços e à rotina diária e interações promovidas.

No segundo capítulo procedemos à revisão da literatura, procurando aprofundar conhecimentos acerca das linhas de orientação da educação pré-escolar e dos modos de entender a criança, a sua participação e os contextos em que se integram, bem como as

perspetivas em que podem apoiar-se as práticas educativas, numa quadro de confronto entre a pedagogia de transmissão e a de participação.

No capítulo três desenvolvemos as opções metodológicas adotadas ao nível da dimensão investigativa sobre a prática educativa, procurando explicitar a natureza da metodologia e os procedimentos de recolha e análise da informação. Recorremos à entrevista semiestruturada como técnica complementar de dados recolhidos por observação direta e registados através de notas de campo, no sentido de acedermos a informação que nos permitisse melhor compreender como era percecionada pelas crianças a sua participação no quotidiano pré-escolar.

O quarto capítulo refere-se à descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos ao longo da prática educativa, atendendo aos objetivos definidos, atividades promovidas e às opiniões manifestadas pelas crianças. Nessas experiências acentuam-se formas diversas de motivar as crianças e os recursos utilizadas para a sua concretização.

No quinto capítulo procedemos à apresentação e discussão dos dados recolhidos através da entrevista, procurando uma leitura interpretativa dos mesmos.

No sexto, e último capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a globalidade do trabalho que desenvolvemos, cujos resultados relevam a necessidade de continuar a desenvolver esforços para promover práticas educativas em que a participação das crianças seja tornada mais expressiva.

## **I. Caraterização do contexto**

Neste capítulo procedemos à caraterização do contexto em que desenvolvemos a prática educativa, considerando as caraterísticas do contexto institucional, do grupo, do espaço sala e da gestão do tempo. Procuramos não apenas explicitar como se encontram organizadas estas dimensões do ambiente educativo, como também interrogar-nos sobre as potencialidades que oferecem para que as crianças usufruam de oportunidades de uma ação pautada por princípios de participação ativa.

### **1.1 Caraterização da instituição**

A instituição onde decorreu a prática de ensino supervisionada era um centro escolar que integrava as valências de educação pré-escolar e de primeiro ciclo de ensino básico e que se enquadrava num Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança.

A instituição tinha um horário de funcionamento das 8:00 às 19:00 horas, incluindo cinco horas de componente letiva e o restante tempo integrava atividades que se inseriam na componente de apoio à família, assumindo estas, como refere Vilhena (2002), um cariz essencialmente socializante e de cuidados.

No que se refere ao espaço físico, a instituição integrava dois pisos. A entrada era feita pelo piso superior, dispo de um espaço amplo de entrada, equipado com placares para afixação de informações e trabalhos produzidos no âmbito dos projetos promovidos. Nesse piso situavam-se as quatro salas de atividades destinadas à educação pré-escolar, algumas salas destinadas ao primeiro ciclo do ensino básico, a sala de professores, o gabinete de reuniões, a sala da direção e a biblioteca da escola. Esta dispunha de diversos materiais e livros, bem como equipamento informático com acesso à internet. O corredor de acesso às salas ao do jardim-de-infância era amplo e estava equipado com cabides para as crianças colocarem os seus pertences. Nas paredes eram afixadas trabalhos das crianças e registos sobre os projetos desenvolvidos, visando partilhar os trabalhos produzidos e experiências de aprendizagens desenvolvidas com as crianças.

No piso inferior, situavam-se algumas salas de atividades destinadas também ao 1º ciclo do ensino básico, um ginásio e o refeitório da instituição. Ambos os pisos estavam equipados com instalações sanitárias para crianças e adultos e com salas de arrecadação para materiais didáticos.

É, ainda, de referir que a instituição se encontrava equipada com elevador para ser usado em caso de dificuldade de movimentação de crianças ou adultos.

Quanto ao espaço exterior, a instituição dispunha de um parque de estacionamento reservado aos funcionários, dois recreios, situado um no piso superior e outro no piso inferior. O primeiro era destinado às crianças do pré-escolar e era composto por diversos equipamentos, como baloiços de molas, escorregas e parede de escalada. Integrava ainda um espaço revestido por relva, onde as crianças podiam brincar e realizar experiências de observação e de exploração de recursos naturais. O recreio situado no piso inferior destinava-se às crianças do 1º ciclo e encontrava-se equipado com material semelhante ao referido anteriormente.

O centro escolar integrava cerca de duzentos crianças organizadas em catorze grupos/sala, sendo quatro de educação pré-escolar e dez de 1º ciclo do ensino básico.

## **1.2 Caracterização da sala de atividades**

O espaço da sala de atividades em que nos integrámos era bastante amplo e dispunha de materiais em quantidade e variedade suficientes para as crianças se envolverem em atividades diversas. Apresentava boa luminosidade natural, aquecimento central, pavimento de fácil higienização e uma parede revestida em corticite, que era utilizada para expor trabalhos das crianças e que contribuía para que oferecesse um ambiente acolhedor.

No que se refere aos recursos tecnológicos, a sala estava equipada com um computador e um quadro interativo. O espaço encontrava-se organizado em cinco áreas de atividades: área da casa; área de expressão plástica; área da biblioteca e da escrita; área dos jogos e a área das construções.

A área da casa permitia às crianças envolver-se em ações diversas de faz de conta, sendo composta por utensílios de cozinha, de limpeza, algumas roupas, uma cama e um roupeiro. É importante perceber que o faz-de-conta é uma brincadeira com sentido, em particular quando as crianças encarnam o papel pretendido, apresentando sinais e atitudes relacionados com o papel que pretende representar. Tal facto é de grande importância, pois, permite à criança abstrair-se do seu mundo e entrar no mundo imaginário, agindo e relacionando-se de acordo com papéis específicos que a desafiam a aprender e a desenvolver-se. Como referem Formosinho e Andrade (2011<sup>a</sup>), é importante permitir às crianças ocasiões de brincar ao faz de conta, porque “é uma

forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (p. 49).

Na área de expressão plástica encontrava-se um cavalete de grandes dimensões, que podia ser utilizado por três crianças ao mesmo tempo. Em frente estavam duas mesas redondas onde as crianças podiam realizar atividades de desenho, recorte e colagem e de modelagem. Os materiais para a realização dessas atividades estavam organizados e arrumados em locais de fácil acesso, no sentido de serem as próprias crianças a poderem a escolher, aceder e arrumar os materiais que utilizavam.

Na área de abordagem à escrita existia um quadro de escrita, alguns jogos de letras e palavras e variadas caixas com jogos de palavras, adivinhas e também números. Junto a essa área encontrava-se a biblioteca, composta por livros selecionados pelo adulto, mas também outros trazidos de casa pelas crianças ou que escolhidos na biblioteca da instituição (figura 1).



Figura 1 - Área da escrita e da biblioteca

Na área dos jogos existia uma grande variedade de materiais, entre os quais barras cuisenaire, tangrans, puzzles, blocos lógicos, legos, geoplanos, cubos com números e letras para construções 3D e para junção de palavras e números, um jogo de argolas coloridas com números e quantidades, entre outros. Esses jogos eram geralmente feitos em mesa.



Figura 2 - Área dos jogos

A área das construções estava delimitada por um tapete quadrangular que delimitava e incluía blocos grandes, carros, blocos e legos.

A sala integrava também uma área destinada ao acolhimento, sendo as cadeiras organizadas em forma de círculo e ao centro encontrava-se uma mesa redonda onde eram realizadas alguma atividade em grupo, procurando-se que todas as crianças tivessem boa visibilidade.

No sentido de melhor poder entender-se a organização da sala apresentamos a sua planta na figura 3.

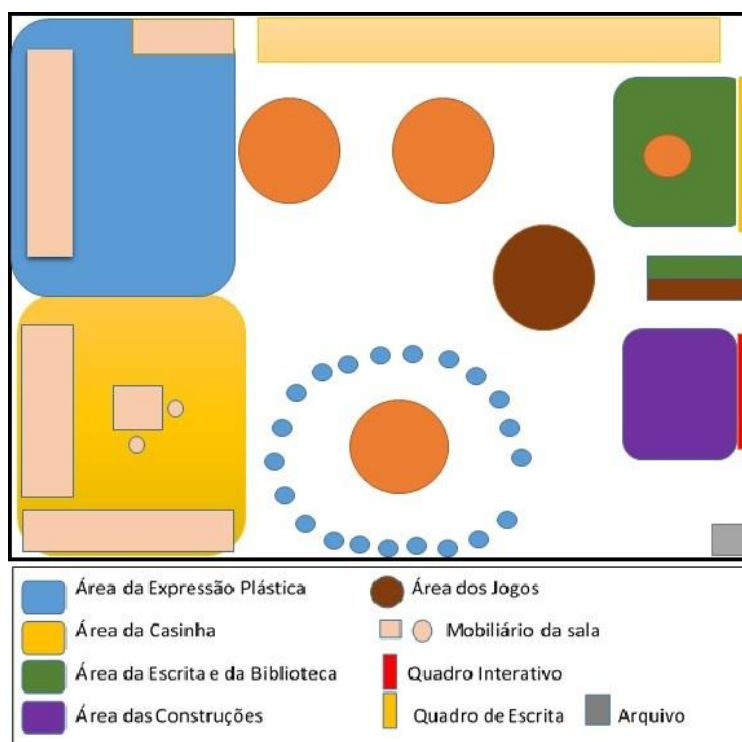


Figura 3 - Planta da sala de atividades

É de referir que o espaço de acolhimento sofreu algumas alterações no decurso do ano letivo, sentando-se no início em colchões e passando depois a usar as cadeiras e a alargar o espaço ocupado. As áreas foram sendo enriquecidas, ao longo ano, incluindo materiais que pudessem ajudar a concretizar projetos e atividades diversas. Os espaços verticais foram sendo também transformados, expondo neles algumas produções das crianças.

### **1.3 Organização do tempo no jardim-de-infância**

A organização do tempo no contexto pré-escolar remete para uma rotina diária que ofereça às crianças uma sequência de acontecimentos que possam seguir e compreender. Como afirmam Formosinho e Andrade (2011b),

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p. 72).

A importância da organização da rotina diária centra-se em permitir às crianças acederem a tempo suficiente para poderem escolher, seguirem os seus interesses e envolverem-se em atividades diversas, apoiando-as nesse processo.

Um tempo importante da rotina diária é o que se refere ao primeiro contacto do dia com as crianças, o acolhimento, pois, o modo como se apresenta pode ter uma interferência diferenciada na predisposição para a aprendizagem. Este tempo não serve só para que as crianças se sintam confortáveis e acolhidas, serve também para aprender a acolher e para que possam estabelecer objetivos a alcançar nesse dia, sozinhas ou em grupo. Neste âmbito, Formosinho e Andrade (2011b) defendem que:

O reencontro, vivido com o bem-estar de quem tem um amigo para ajudar a apertar o bibe e de quem sabe que em breve vai então para a prazerosa rotina de grupo, facilita a transição casa-escola e abre portas para um dia cheio de experiências e expectativas (p. 74)

A sequência da rotina diária da sala em que nos integrámos pode observar-se no quadro 1.

Quadro 1 - Rotina diária

PERÍODO DA MANHÃ	
HORAS	ATIVIDADES
9:00H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento, incluindo: a recepção das crianças; marcação das presenças e do tempo; e diálogo sobre as atividades a realizar.</li> </ul>
9:30H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade a desenvolver, em grande grupo ou pequenos grupos.</li> </ul>
10:15H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche da manhã</li> </ul>
11:00H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades nas áreas da sala, de acordo com as suas preferências.</li> </ul>
12:00H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene e Almoço</li> </ul>
PERÍODO DA TARDE	
14:00H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade em grande grupo: momento de narração de histórias, poesias, lengalengas ou concretização de projetos.</li> <li>• Atividades nas áreas da sala</li> </ul>
16:00H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche da tarde</li> <li>• Componente de apoio à família</li> </ul>

É de referir que todos os tempos de atividades da rotina podiam ser alterados e estes nem sempre decorriam na sala de atividades, podendo ser utilizados os espaços exteriores. Apresentava-se, então, flexível, podendo sofrer alterações quando considerado oportuno.

#### **1.4 Caracterização do grupo**

O grupo integrava crianças com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos. Era constituído por vinte e uma crianças e integrava equilibrada, incluindo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Quanto à idade a constituição era diversificada, mas equilibrada em termos de distribuição por grupos de idade, incluindo oito crianças e três anos, oito de quatro anos e cinco de cinco anos, como pode constatar-se na tabela 1.

Tabela 1 - Idades e género das crianças

Idade	Sexo		Total de crianças
	Feminino	Masculino	
3 Anos	5	3	8
4 Anos	3	5	8
5 Anos	1	4	5
Total	9	12	21

A organização vertical do grupo, permitindo diferenças de idade de um a mais de dois anos de idade entre as crianças, como este apresentava, é referida por Teixeira *et al.* (2011), sublinhando a otimização do seu potencial formativo. Os autores (*idem*) acrescentam, dizendo que “tem o objetivo de recuperar as anteriores relações naturais e aproveitar os seus aspetos mais positivos, capitalizando as diferenças entre as crianças em termos de experiências, conhecimentos e capacidades de cada um” (p.58). Também nós lhe reconhecemos potencialidades, considerando ser uma mais-valia tanto para as crianças mais velhas como para as mais novas.

No que se refere aos pais/família das crianças, como podemos observar nas tabelas 2 e 3, alguns possuem baixas habilitações académicas, apresentando treze (sete pais e cinco mães), habilitações que se situam entre o 4º ano e o 11º ano, ou seja, abaixo do que se reconhece, hoje, como nível de escolaridade obrigatória (12º ano). Por sua vez, quinze (cinco pais e dez mães) apresentam uma formação de nível superior, situada sobretudo ao nível de licenciatura (N=13), uma ao nível mestrado e outra de bacharelato.

Tabela 2 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PAI	MÃE
4º Ano	0	1
6º Ano	2	2
8º Ano	1	0
9º Ano	4	2
11º Ano	0	1
12º Ano	5	4
Bacharelato	0	1
Licenciatura	5	8
Mestrado	0	1
Não indicadas habilitações	4	1
Total	21	21

Na tabela 3 podemos observar as habilitações académicas apresentadas pelo núcleo familiar de cada criança, permitindo perceber que entre os vinte e um, apenas em cinco se observa possuírem os dois membros (pais e mãe ou seus substitutos) formação de nível superior.

Tabela 3 – Habilitações académicas por núcleo familiar da criança

CRIANÇA	HABILITAÇÕES	
	PAI	MÃE
A	Licenciatura	Licenciatura
B	12º Ano	Licenciatura
C	12º Ano	9º Ano
D	6º Ano	6º Ano
E	8º Ano	12º Ano
F	12º Ano	Bacharelato
G	-	Mestrado
H	Licenciatura	Licenciatura
I	9º Ano	11º Ano
J	12º Ano	12º Ano
K	Licenciatura	Licenciatura
L	-	9º Ano
M	-	4º Ano
N	6º Ano	Licenciatura
O	9º Ano	6º Ano
P	12º Ano	12º Ano
Q	9º Ano	12º Ano
R	-	-
S	Licenciatura	Licenciatura
T	9º Ano	Licenciatura
U	Licenciatura	Licenciatura

Os dados das tabelas acima apresentados deixam ainda perceber que as mães apresentam habilitações académicas ligeiramente superiores às dos pais. É, ainda, de considerar que de quatro pais e uma mãe não nos foi possível obter informação sobre as suas habilitações académicas, por não indicarem esses dados na ficha de inscrição das crianças, tratando-se, num dos casos, do pai e da mãe de uma criança.

## II. Enquadramento teórico

### 2.1 Importância da educação de infância

Já no século XIX, se mostrava um grande interesse e se dava muita importância à educação pré-escolar, no entanto só na década de 1990 se publicaram medidas legislativas que ajudaram projetar e afirmar esta etapa educativa de forma mais significativa.

Como afirma Carvalho (*in* Ministério da Educação Básica/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1996) “o desenvolvimento da educação pré-escolar deve-se sobretudo a factores de ordem social, associados ao facto de muitas mulheres começarem a trabalhar fora de casa, dando origem a grandes alterações na estrutura e no funcionamento da família” (p. 9). Todavia, como também refere a autora citada (*idem*) “as novas correntes da pedagogia vieram a exercer uma séria influência sobre o pensamento da época, renovando uma atenção centrada sobre a educação da criança, perspectiva que se desenvolveu no seio de uma classe média mais informada e exigente” (pp. 11-12). Assim, se desenvolveram em Portugal duas tendências para a educação pré-escolar, uma mais orientada para os cuidados e outra mais marcada por preocupações educativas.

Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) surgiu um novo olhar e impulso na organização e programação da educação pré-escolar em Portugal, sendo definida como “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art. 2.º), passando a reconhecer-se que, enquanto etapa de educação básica, deveria ser-lhe dada maior atenção para a criação de ambientes educativos de qualidade. Assim, a par da componente educativa passou a merecer atenção a componente de apoio à família, prevendo-se a possibilidade adotar horários que atendessem às necessidades das famílias (*idem*, art. 12.º). Acentua-se a importância da complementaridade da ação educativa da família e de favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (*idem*, ar. 2.º).

A grande diferença entre o “antes” e o “depois” da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar situa-se em esta etapa começar a ser percebida e afirmada como fundamental para a formação das crianças, ou seja, como podendo ajudar a criar bases para uma escolaridade básica e vida bem-sucedidas.

Aspeto que se tornou importante, pois, alguns estudos internacionais e nacionais vinham alertar para a importância que assume esta etapa na educação das crianças. Neste sentido, importa referir que a Comissão das Comunidades Europeias (2000) alertou “que uma educação básica de qualidade para todos “desde os primórdios da vida da criança constitui um alicerce fundamental” (p. 8). Em relação ao nosso país, importa considerar que um estudo promovido pela OCDE (ME/DEB, 2000) refere que a equipa que visitou o nosso país no ambiente desse estudo, constatou que as crianças gozavam de um lugar especial na sociedade portuguesa, mas também que lhe pareceu existir “uma visão idealista sobre a infância” e “um menor reconhecimento das crianças como atores sociais” (p. 41).

Assim, a ideia de se atribuir melhor atenção à educação pré-escolar começa a ganhar relevo e a entender-se ser necessário pensar em formas de articulação com o primeiro ciclo do ensino básico, no sentido de se poder aceder à continuidade da educação básica. A publicação de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE]\* foi uma, entre outras medidas, que veio contribuir para esse processo.

A par destas medidas surgiu também a necessidade de pensar a formação de profissionais de educação de infância, entre outros, passando esta a exigir o nível de licenciatura. Mais recentemente, com a implementação do processo de Bolonha, o nível passou-se à exigência de mestrado (Lei nº 49/2007, de 24 de fevereiro) para a obtenção de habilitação profissional para a docência neste nível educativo.

A necessidade de aprofundamento desta formação parece poder ver-se reforçada com as recentes medidas legislativas de alargamento da duração do curso de mestrado, passando de dois para três semestres (D.L 79/2014, de 14 maio).

Apesar de todas estas mudanças, tem vindo a fazer-se sentir, nos últimos anos, a grande necessidade em melhorar os ideais e as pedagogias implementadas na educação pré-escolar, defendendo Oliveira-Formosinho (2007), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) a importância de enveredar por uma pedagogia da participação, de matriz socioconstrutivista. A sua implantação é uma tarefa de difícil implementação nos contextos educativos pré-escolares portugueses, talvez devido à ainda grande ligação que os profissionais têm à pedagogia tradicional.

---

\* Ministério da Educação Básica/Departamento de Educação Básica (ME/DEB, 1997; Despacho nº 5220, de 4 de agosto.

## 2.2 Olhares da sociedade sobre a criança

Ao longo dos tempos, a imagem da criança foi sofrendo algumas alterações, mas foi, essencialmente, no século XX que esta mudança de concepções mais se fez sentir para o que contribuiu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Segundo o definido na Convenção dos Direitos da Criança, como refere Oliveira Formosinho (2004):

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (...) encorajam a organização em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de igualdades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade (p. 11).

Assim, ela passou a ser considerada como detentora de direitos, pelos quais se tem vindo a lutar constantemente, de maneira a que sejam respeitados e cumpridos.

As concepções em relação ao papel da criança perante a sociedade foram sendo também alteradas e, com isso, as exigências de lhe serem asseguradas oportunidades de educação e de cuidados de qualidade aos quais têm direito legalmente direito. Atualmente reconhece-se que ela deve usufruir de oportunidades para construir autonomia, assumir uma atitude crítica e responsabilidades. Segundo o previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança:

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais, à medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (UNICEF, 1990, p. 21).

Olha-se a criança como elemento fundamental na construção de uma sociedade cada vez mais produtiva, humana e evoluída. Acredita-se que, como defendem Dahlberg, Moss e Pence (2003), esta deve ser entendida como “co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade” (p. 71), rica em potencial e competente. Nesta linha de pensamento, os autores (*idem*) lembram que a criança “tem ideias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio” (p. 72).

Seguindo esta ideia, entende-se que as crianças devem usufruir de oportunidades de intervir no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, com ideias e motivações, ser incentivada a trabalhar em cooperação e individualmente, a respeitar o

seu espaço e o dos outros. Importa que possam crescer e viver a infância na sua plenitude, devendo assumir responsabilidades adequadas à sua idade. Como referem Craveiro e Ferreira (2007) “é fundamental reafirmar que as crianças não são adultos em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios” (p. 16).

A imagem da criança passou a ser de um indivíduo que na sua generalidade necessita de cuidados para a de um indivíduo que necessita imprescindivelmente de expor as suas opiniões e de continuar o seu desenvolvimento, de acordo com as suas potencialidades. Importa entendê-la, como defende Vasconcelos (2009, retomando o pensamento de Rinaldi, 2006) como “uma pessoa, capaz de construir mapas pessoais para a sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica, ativa, crítica, ‘desafiadora’ e capaz de gerar mudanças nos sistemas em que está envolvida (pp. 39-40).

É, neste sentido, que entendemos a criança no âmbito deste trabalho, isto é, como um ser ativamente participativo, como sendo capaz de intervir e envolver-se na construção de oportunidades de aprendizagem, de colaborar na elaboração de regras e cumpri-las, assumir uma atitude crítica, atender à perspectiva dos outros, tomar iniciativas, comunicar as suas ideias e experiências, mas também como de alguém que necessita de cuidados e proteção.

Considerando que, como refere Fernandes (2009), as crianças passam “grande parte do seu tempo em contextos formais de atendimento, a intervenção terá de lhe criar e fornecer margens de acção e intervenção respeitando as suas vulnerabilidades, mas também as competências” (p. 102). Nesta linha, merece-nos reflexão o modo de entender a sua participação no quotidiano pré-escolar, bem como as suas perceções sobre esse processo

### **2.3 Clarificando o que se entende por participação**

Para melhor poder compreender-se o sentido que, no âmbito desta reflexão, atribuímos à participação, é importante esclarecermos o conceito do termo. Segundo o indicado no Dicionário de Língua Portuguesa (2013), a palavra participação pode entender-se como apontando para o “envolvimento em determinada atividade” e para “comunicação”. Acentua-se, então, a ideia de implicação da pessoa na ação e a possibilidade de expressão, mas é necessário atender que se trata, como refere

Fernandes (2009), de um conceito multidimensional, podendo essas ações depender de variáveis, como o contexto onde se desenvolvem.

Parece-nos poder assumir-se que um indivíduo é participativo quando se implica numa ação e exerce uma partilha de poder e de autoridade, estando essa partilha ligada a um conjunto de responsabilidades. Diogo (1998, retomando a ideia de Rubio) considera que a participação consiste “na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a anima a contribuir para os objetivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles” (p. 67). Com a integração do peso das responsabilidades, passou a associar-se o conceito de participação ao conceito de democracia, ou seja, um indivíduo participativo é aquele que é capaz de agir e colaborar em processos decisivos do meio social.

Importa salientar que temos de ter em consideração que a definição de participação não está intrínseca a um só indivíduo, mas sim a um conjunto de indivíduos ou grupos de trabalho, devendo existir uma articulação bem estruturada entre os diferentes grupos, de modo a que não existam somente trocas de ideias ou até mesmo intenções, mas que essa troca seja feita com o propósito de atingir os objetivos pretendidos no consenso geral.

Associada à participação, encontra-se também a definição de cidadão. De certo modo, considera-se um bom cidadão, aquele que apresenta uma atitude participativa perante a sociedade, que segundo esta, é um direito à cidadania (Diogo, 1998). Trata-se de garantir o direito de todos poderem intervir.

Este direito apresenta também alguns aspetos essenciais, definidos por vários investigadores, que afirmam que o direito à participação amplia o conhecimento sobre os problemas, a responsabilidade mas, também, a eficácia das ações. Quanto mais agentes participativos existirem, maior probabilidade de coerência existirá na tomada de decisões, apresentando-se assim, como um poderoso instrumento da política social.

Segundo Galego (citado por Diogo, 1998):

No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projeto da sua existência. (...) Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a construir e manter (p. 67).

Neste âmbito, Diogo (1998, retomando a ideia de Paterman) apresenta três níveis de participação, afirmando que este não é um processo linear nem igual para todos os indivíduos. O primeiro nível direciona-se para indivíduos que não apresentam qualquer poder de intervenção nas tomadas de decisão, ou seja, pode opinar, mas tais opiniões não são relevantes. Encontramos depois a possibilidade de haver poder na tomada de decisões, mas ainda assim é necessária a aprovação de órgãos mais elevados e, por fim, existe uma participação total, em que, os participantes assumem poder na tomada de decisões, sendo que este é igual para todos os intervenientes.

Quanto à participação das crianças, Fernandes (2009) refere que importa ter em conta os seus interesses, necessidades e direitos. A autora (*idem*) acrescenta, dizendo:

a participação infantil terá que ser considerada numa estreita ligação quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças quer com conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afectam e influenciam tais relações (p. 95).

Importa ainda considerar que a participação se relaciona com os direitos das crianças, entre os quais “o direito à livre expressão”. Como se prevê na Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 13º), a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito, tem ainda direito de ver essa opinião ser tomada em consideração, bem como a exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações (UNICEF, 1990).

Estas ideias fizeram com que se olhassem numa outra direção os modelos pedagógicos, no sentido de as crianças usufruírem de oportunidades de se expressarem e serem ouvidas as suas opiniões. Têm ainda de beneficiar de um ambiente de bem-estar, onde se sintam livres. Como referem Lopes e Silva (2008), “as crianças têm a necessidade de segurança, prazer, liberdade de descobrir por elas próprias e de se relacionar com outras crianças” (p. 32).

A participação pode, assim, entender-se, de acordo com Fernandes (2009), como sendo “uma possibilidade de emancipação do grupo social das crianças relativamente aos adultos, no sentido de resgatar o seu papel activo, numa ordem social plural e partilhada” (p. 103). Todavia, para que as crianças participem, é necessário, segundo a autora (*idem*), que lhes sejam proporcionadas condições para tal, e que não adiem tal facto. É sabido que este processo tem como objetivo formar cidadãos que no futuro possam ser participativos, mas, é no presente que devem ser criadas as oportunidades para exercer essa ação, devendo os efeitos fazerem-se sentir no presente.

Segundo Fernandes (2009) a falta de consciencialização sobre a importância da participação das crianças é reflexo dos discursos e das práticas educativas e familiares, que continuam a olhá-las como objeto de proteção e de socialização e não tanto como cidadãos de direitos. Pode, assim, entender-se que ainda existe uma certa subestimação das capacidades participativas das crianças. Como afirma Lansdown (2005, citado por Kickbusch, 2012):

As suas capacidades de participação são subestimadas, é-lhes negada influência nas suas próprias vidas e o valor do seu envolvimento não é reconhecido. No entanto, há um conjunto de indícios cada vez maior e mais persuasivo que desafia estas barreiras. Esses indícios têm de ser promovidos e partilhados. O entendimento da participação tem de ser reconstruído de molde a incorporar e respeitar as formas de expressão e de comunicação utilizadas pelas crianças pequenas (p. 47).

Para que seja possível implementar esta ideia de participação das crianças, uma assembleia de jovens do país de Gales, denominada por Funky Dragon, propôs alguns aspetos importantes para que seja implementada uma maior participação das crianças e jovens, entre os quais se encontram ideias, como por exemplo, mostrar respeito pelas suas ideias, envolvê-los em decisões, encontrar formas de ouvi-los, de modo a dar a entender que a sua voz é importante e pode fazer a diferença (Kickbusch, 2012).

## **2.4 Pedagogia de transmissão vs Pedagogia de participação**

Com a proclamação dos direitos da criança e a forma como passaram a ser geridos os tempos de aprendizagem começou a ponderar-se a necessidade de repensar a metodologias de intervenção. Foi, então, que alguns investigadores da área da educação passaram a olhar para a pedagogia de transmissão como uma pedagogia desatualizada, que não responde à imagem que hoje se defende das crianças. No entanto, ao mesmo tempo que afirmam esta estar desatualizada, apresentam uma nova possibilidade de fazer pedagogia que se identifica com a imagem que na atualidade se reconhece à criança, como seja, no dizer Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia de participação.

De seguida iremos abordar algumas componentes de cada uma destes dois tipos de pedagogia, no sentido de desocultar princípios que possam ajudar-nos a (re)pensar a prática educativa em que nos envolvemos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) uma ideia da pedagogia tradicional era a de que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (p. 13), mas aceitar ao nível dos valores e das teorias outras imagens das crianças que apontam para competência

participativa da criança e dos direitos a essa participação acentuam o recurso e uma perspectiva pedagógica diferente, participativa. Estas duas pedagogias encontram-se, por isso, no confronto de diferentes ideias e metodologias. No sentido de melhor compreendermos essas diferenças, passamos a debruçar-nos sobre elas.

No que se refere aos objetivos essenciais, a pedagogia de transmissão defende que as crianças devem adquirir conhecimentos, que as aprendizagens devem ser adquiridas o mais rápido possível e que importa sobretudo superar qualquer défice existente. Como afirma Freire (2010):

Tradicionalmente, a pedagogia entregava a responsabilidade total das decisões do que se deve aprender, como se deve aprender e quando se deve aprender ao professor. O aluno era um mero receptor passivo e dependente de todos os conhecimentos que o professor lhe transmitia (p. 185).

Por sua vez, a pedagogia de participativa acentua que se deve proporcionar momentos de aprendizagens significativas sem se preocupar com o tempo que as crianças poderão demorar a adquirir as aprendizagens.

Quanto aos métodos de ensino-aprendizagem, na pedagogia transmissiva centram-se essencialmente no adulto, na transmissão e nos resultados finais enquanto que na pedagogia de participação se valoriza mais o processo que a criança percorre ao aprender e desenvolver-se, entendendo o professor como orientador desse percurso, ajudando a criança a descobrir e apoiando o seu processo de aprendizagem.

A pedagogia participativa permite atender às proposta da iniciativa das crianças, tentando o adulto ajudá-la a atingir os seus objetivos, colocando meios ao seu dispor meios de aprender e de pensar, de formar a implicar-se na superação dos problemas com que se confronta. Por sua vez, a pedagogia transmissiva parte do que o adulto pensa que é importante abordar, na realização das tarefas considera-se imprescindível evitar os possíveis erros das crianças e, caso aconteçam, limitar-se a corrigi-las. Já a pedagogia de participação acredita que a criança desenvolve melhor o seu conhecimento, admitindo-se que pode errar e aprendendo a partir deles, questionando o adulto, experimentando e criando hipóteses.

No que se refere ao papel do professor, na pedagogia transmissiva limita-se a propor tarefas a informar e a avaliar os produtos, enquanto na participativa se apresenta dá importância às vozes das crianças, questiona-as não de modo a avaliar, mas sim para que elas pensem e reflitam sobre os assuntos e, principalmente, que investiguem novas formas de ajudar a criança a desenvolver-se.

Ao nível das interações na pedagogia de transmissão são escassas as que as crianças estabelecem com as outras crianças e com os materiais, mas existindo maior interação com o adulto. Em contrapartida, na pedagogia de participação é dado grande valor aos diferentes tipos de interação, entendendo-se que as crianças devem ter uma interação de alto nível, não só com o adulto mas também com as outras crianças e os materiais. Para que tal seja possível, deve valorizar-se o trabalho, em pequenos grupos, grande grupo e individual. Isto permite às crianças poderem expressar e partilhar opiniões, em grande grupo e em pequeno grupo, cooperar com as outras crianças em tarefas comuns e, também individualmente, realizar projetos do seu interesse pessoal.

Resumindo, como refere Oliveira-Formosinho (2007):

A pedagogia de transmissão [centra-se] na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. (...) A pedagogia de participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais (pp. 17-18).

Como também refere Oliveira-Formosinho (*idem*), é de considerar que a “participação implica a escuta, o diálogo e a negociação o que representa um importante elemento de complexidade desse processo” (p. 19). Por conseguinte, para enveredar por uma metodologia desta natureza, importa promover estes processos, o que não é tarefa fácil, mas que se reconhece ser facilitadora da construção de ambientes educativos pré-escolares de qualidade, pelo que importa desenvolver esforços para promovê-la.

## **2.5 Papel do educador na promoção de uma pedagogia participativa**

Para que possam entender-se as linhas de ação pedagógica em que se apoia a ação educativa, importa centrarmos a reflexão sobre o papel que nesse processo o educador/professor lhe cabe assumir. Temos ainda de ter em consideração que só possível assegurar o envolvimento das crianças num ambiente educativo que facilite a sua participação se o adulto estiver predisposto para criá-lo.

É papel do educador orientar e facultar oportunidades às crianças para que estas consigam atingir os seus objetivos. Neste âmbito importa considerar que como afirma Malaguzzi (1993, citado por Dahlberg, Moss, & Pence, 2003):

quanto mais ampla for a extensão de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. (...) As crianças são autonomamente capazes de construir significado a partir de experiências – o papel dos adultos é ativar as competências de construção de significado das crianças” (p. 105).

Embora a criança seja valorizada como co-construtora do seu conhecimento, é necessário que ela seja apoiada pelo educador, proporcionando-lhe espaços e experiências ricas para que possa progredir, de forma regular e positiva, indo ao encontro das suas expectativas. Pode então questionar-se qual é o papel do educador nesse processo, o qual pode considerar-se, segundo Dahlberg, Moss e Pence (*idem*), também como “co-contrutor de conhecimento e cultura, tanto das crianças como de si mesmo” (p. 112). Os autores (*idem*) acrescentam, referindo que pode entender-se como um profissional que:

Mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e novas técnicas (p. 112)

O educador necessita ainda assumir o papel de pesquisador, de profissional reflexivo que procura aprofundar conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem em que se envolve, recorrendo a documentação de natureza diversa, ao diálogo e à reflexão. Neste âmbito, é necessário refletir também sobre o papel das instituições no apoio ao educador.

Assim, as condições oferecidas pelas instituições ao educador merecem reflexão, no sentido em que são elas o seu primeiro vínculo profissional. Importa ter em conta as condições do ambiente educativo que nela existe. Se o adulto encontrar um ambiente pré-estabelecido e organizado, será mais fácil construir e programar estratégias para a promoção das aprendizagens. Partindo daí, é da responsabilidade do educador, criar ambientes e oportunidades significativas para as crianças, tanto dentro da sala como fora.

O que referimos, no capítulo 1, na caracterização do grupo, essas ideias são também válidas para compreender o papel que se atribui ao educador. Não pode ainda deixar de se considerar que é visto pelas crianças como um exemplo a seguir e um

modelo de valores. Por conseguinte, para além do compromisso que tem em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças necessita adotar uma postura exemplar em valores a serem aprendidos pelas crianças, como o de respeitar cada um e promover a participação de todos.

Nesta linha, a perspetiva participativa coloca novos desafios ao educador. Todavia, importa considerar que se, por um lado, existe a necessidade de criar condições que estimulem a participação ativa das crianças, por outro lado, acaba por retirar-lhe um pouco o papel de gestor, passando a ser colaborador no seu desenvolvimento.

## **2.6 Parceria escola-família numa perspetiva de participação ativa**

Sendo os pais os primeiros e os principais responsáveis pela educação e cuidados dos filhos, é também de considerar o importante papel que lhes cabe assumir na sua aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de atualmente as crianças se inserirem num ambiente educativo de grupo muito novas, as responsabilidades educativas dos pais para com elas mantêm-se. Por isso, e reconhecendo a educação pré-escolar como sendo complementar da ação educativa da família, haverá que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para crianças e famílias (ME/DEB, 1997, pp. 22-23). Aspeto que se torna importante “”pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (*idem*, p. 22).,

Segundo Sarmiento (2005) “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica” (p. 53). Acentua-se a importância de as famílias e a instituição (pré) escolar estabelecerem um contacto regular, de forma a partilharem informação as várias dimensões de vida e aprendizagem das crianças.

As dificuldades, por vezes sentidas, na conciliação do horário dos pais com o horário de atendimento do educador fazem com que, nem sempre, esse contacto seja estabelecido entre eles com regularidade desejada. Neste processo é, ainda, preciso ter em conta que o facto de ambos os pais trabalharem fora de casa e terem que investir nas carreiras profissionais, lhe retira oportunidades de dedicar algum tempo aos filhos, pelo

que aquele de que dispõem deve integrar ações e relações de qualidade. Outro aspeto importante, é o facto de, em geral, as famílias terem hoje uma dimensão reduzida, sendo de considerar, como sublinha Sarmiento (2005) que:

A diminuição da dimensão das famílias é acompanhada e ajuda a explicar algumas alterações nos processos educativos infantis: por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas e, por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos (Sarmiento, 2005, p. 54).

Segundo o estudo da OCDE (2012) “A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care” o envolvimento dos pais na educação dos filhos não é só um direito mas também um dever. Eles devem ser informados e participar em quaisquer decisões que digam respeito à educação dos seus filhos.

Para que isto seja possível é imprescindível existir uma relação de cooperação entre o educador e a família. Esta cooperação não se restringe a informar os pais do comportamento dos filhos ou das atividades que realizou durante o dia, ela deve servir também para que o educador possa partilhar com eles saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma é possível educador e famílias criarem ambientes que ajudem a sustentar as aprendizagens das crianças. Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) apresenta esta ideia, afirmando que os pais sejam considerados como parceiros dos filhos, “sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou gestão das aprendizagens, não são apenas consultados, mas participam nas decisões” (Diogo, 1998, p. 71).

A implementação de parcerias entre a escola e a família apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança, mas também para os próprios contextos, educativo e familiar.

Tal facto pode ajudar a incutir na sociedade uma visão da escola como um local de aprendizagens, mas também de entreajuda, levando assim a que seja, cada vez mais, dada a importância ao trabalho de cada um dos contextos e do trabalho que desenvolvem em parceria.

Possivelmente, poderemos encontrar, no futuro, famílias que em casa diariamente dão continuidade ao que estará a ser aprendido na escola e o mesmo passar-se, ao contrário, sendo a escola a dar continuidade ao trabalho das famílias.

A melhoria das parcerias entre a escola e a família ajudará também a que comece a deixar de existir de certo modo a reação por parte dos pais, em que a escola é

que tem que se responsabilizar por quaisquer problemas que possam existir. Em vez disso, não seria melhor que os pais, em vez de culpabilizarem a escola por qualquer lapso existente, tentar perceber o que é preciso para tentar contornar o problema ou até mesmo ajudar a que os filhos não sintam essa pressão. Mas para isso é necessário também que os educadores sejam capazes de partilhar as suas intencionalidades com a família.

Ainda assim, há que ter em atenção que nestas parcerias devem existir determinados limites, os pais não devem tentar interferir nas opções didáticas e pedagógicas tomadas pelo educador, mas mantendo-se informados dessas opções. E os educadores devem exercer a sua autoridade de forma ponderada, de modo a não adquirirem entre as crianças o papel dos pais.

No entanto, ainda é notória a dificuldade no estabelecimento dessas parcerias, devendo-se, principalmente, segundo Vilas-Boas (2000, retomando a ideia de Marques, 1991):

- À tradição centralista do sistema educativo;
- A existência de escolas com número exagerado de alunos;
- A falta de espaço nas escolas;
- A falta de um corpo docente estável, o que retira continuidade às relações com as famílias;
- A quase ausência desta questão na formação de professores (p. 7).

Em contrapartida é também perceptível o esforço que se tem vindo a verificar, em as escolas tentarem manter um contacto regular com as famílias, embora muitas vezes seja apenas através das reuniões de pais, sendo estas geralmente utilizadas para a troca de informações sobre o funcionamento da instituição. Como afirma Matos, sendo estas reuniões “consideradas como uma estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias, muitas vezes a sua realização não alcança o sucesso pretendido” (Matos, 2012, p. 47).

O autor questiona o porquê das escolas não aproveitarem as reuniões para informar os pais e tentar que compreendam que havendo um apoio mútuo pode facilitar-se o desenvolvimento das crianças. É importante que seja o educador a favorecer a colaboração dos pais e a facilitar-lhes estratégias nesse sentido, encorajando-os a desenvolverem atividades em conjunto com os filhos e apoiarem-nos no processo educativo.

Seguindo este propósito, será possível fazer com que os pais tomem consciência do seu papel como agentes educativos, que prestem mais atenção às dificuldades apresentadas e estejam aptos a poderem apoiá-los em casa.

Neste âmbito, Diogo (1998, Alexander, Beresford e Bastiani) apresenta uma tipologia que segue seis ideias, considerando que:

- A família deve proporcionar à criança condições básicas de segurança, de saúde, de disciplina e de orientação ao longo do seu desenvolvimento.
- A escola deve manter com a família tempos de comunicação, quer por reuniões, cartas, folhetos informativos, entre outros meios.
- Para além da comunicação necessária, é também imprescindível que a escola se encontre envolvida no contexto familiar, de uma forma mais distanciada, mas de maneira a poder orientar eventuais famílias na promoção de um ambiente mais confortável.
- Fazer entender à família a importância do acompanhamento a ter em casa quanto ao desenvolvimento dos filhos.
- Dar lugar aos pais na tomada de decisão de aspetos a clarificar quanto às estratégias e às metodologias praticadas na escola.
- Dar importância às interações das comunidades na escola, tais como serviços de saúde, acontecimentos culturais, ou outros acontecimentos

Desta forma, não só se proporciona um ambiente mais rico para o desenvolvimento das crianças, como tanto os pais e os educadores se sentem mais aptos a intervir no processo educativo das crianças.

Em suma, sente-se que é necessário um desdobramento por parte das famílias e dos educadores. Para que a família possa participar nas decisões pedagógicas é necessário que esteja disposta a fazê-lo. No entanto, é também necessário que os educadores se comprometam a inseri-la nas mesmas, ou seja, para que haja parcerias positivas entre educadores e famílias, é preponderante que ambos estejam dispostos a trabalhar cooperativamente. Havendo esta cooperação equilibrada, ajuda também para que todo o resto da comunidade educativa (estagiárias, auxiliares, e de outros funcionários da escola) possa estar dentro das tomadas de decisão, como afirma Guzman (2012) “não nos limitamos a falar de participação das famílias, mas também da

participação da equipa educativa, das crianças e de todas as pessoas que trabalham na escola” (p. 18).



### **III. Opções metodológicas**

Neste ponto são apresentadas as opções metodológicas que apoiam a componente investigativa deste relatório. São apresentadas como metodologia os objetivos que procuramos atingir e as técnicas de recolha de dados recolhidos durante a prática

#### **3.1 Problemática e objetivos do estudo**

Como o quadro teórico permite perceber atribui-se hoje uma grande importância ao papel de participação ativa das crianças na estrutura de relações em que se integram. Entende-se, ainda, que embora reconhecida a pedagogia participativa como um importante suporte às práticas educativas ainda se revelam dificuldades em adotá-la como princípio de orientação desta.

Também nós sentimos que nem sempre nos é fácil promover e gerir a participação das crianças, sobretudo, nos tempos de trabalho em grande grupo. Todavia, é nossa preocupação que as crianças criem um ambiente educativo em que todos participem democraticamente, mas também saber como esse processo é entendido pelas crianças.

Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: Como são percebidas pelas crianças as práticas educativas que experienciam em contexto pré-escolar?

A procura de resposta para esta questão é orientada pelos seguintes objetivos:

- . Identificar princípios pedagógicos em que apoiar uma prática participativa.
- . Analisar as perceções das crianças sobre as práticas educativas em que participam.
- . Refletir sobre o papel do educador/estagiário na construção de pedagogias participativas

Nesta linha, pretendemos encontrar indicadores que nos ajudem a melhor compreender o que fazer e como para que possamos enveredar por práticas pautadas por princípios de participação ativa dos diferentes intervenientes e contextos em que se integram

## **3.2 Técnicas de Recolha de dados**

Como principal técnica de recolha de dados recorreremos à observação direta da intervenção educativa e indireta na recolha, através de entrevista, das perceções das crianças sobre a questão em estudo.

Como refere Máximo-Esteves (2008) “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto (...) é uma faculdade que sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87).

### **3.2.1. A entrevista**

A entrevista pode entender-se, de acordo com Sousa (2003), como “um instrumento cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito”, estabelecendo “com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera (p. 247).

A realização de uma entrevista tem como ponto de partida alguns objetivos inerentes ao processo de inquirição, entre os quais se destacam, o pretender-se, através dela, conhecer as opiniões das pessoas, perceber os seus sentimentos e vontades em relação aos factos que estão a ser abordados e o que se entende como possível mudança para que haja uma melhor conjugação na forma como se trabalha o problema em causa.

O recurso a esta técnica de recolha de informações, como apontam vários autores apresenta vantagens, mas também algumas desvantagens face a outros instrumentos de recolha de dados. Entre as vantagens, destacam-se: possibilitar uma recolha de dados qualitativos que de outra forma poderia não ser tão significativa, as informações obtidas poderem ser mais precisas e através delas ser possível ter acesso aos dados de uma forma mais imediata. Ao nível das desvantagens são de considerar a dificuldade de acesso a assuntos mais delicados e o processo de inquirição poder influenciar o respondente.

Recorremos a um tipo de entrevista semi-estrurada, em que delineámos algumas perguntas, mas em que poderiam ser incluídas outras consideradas oportunas. As perguntas incluídas na entrevista foram formuladas a partir das questões apresentadas no manual do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP), Quadro 1, em que indicam dez dimensões da qualidade, relativamente aos tópicos “Estratégias de

Ensino e Aprendizagem, Planeamento, Avaliação e Registo e Espaço Educativo” (Bertram & Pascal, 2009, pp. 40-41).

A entrevista integrou dez questões, que indicamos à medida que apresentamos os dados (ponto 5) e, no sentido de tornar mais fidedigno o registo da informação, optámos por gravar em vez de escrever as respostas das crianças.

A entrevista como técnica de recolha de dados apresentou benefícios, manifestando as crianças à vontade para falar e expor as suas opiniões e mostrando-se empenhadas em responder às variadas questões, embora em relação a algumas delas não emitissem resposta. Revelaram curiosidade em perceber a razão pela qual estavam a ser inquiridas para o que, no início de cada entrevista, tivemos o cuidado de explicar o propósito da mesma, pois, como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), antes de iniciar o tempo de entrevista devemos ter em conta alguns aspetos importantes, como tentar não apresentar um conjunto de questões com estrutura predefinida, ou seja, elas devem ir ao encontro das respostas das crianças. Devemos ainda, como também referem as autoras, ir instruindo a criança para a forma com vai decorrer a entrevista, realizar as questões de forma natural, de modo a não impor uma resposta e, se possível, realizá-la num ambiente em que a criança se sinta confortável e com confiança para responder. Quanto à utilização do gravador como estratégia de recolha, esta não suscitou reação por parte das crianças, pois já estavam familiarizadas com o uso deste instrumento no quotidiano da prática educativa.

No que se refere à justificação do recurso à entrevista, como já referimos anteriormente, era nosso objetivo conseguir obter as perceções das crianças em relação à participação.

Pretendíamos que as crianças estivessem à vontade e que sentissem aquele momento como uma partilha de opiniões e não um interrogatório e, para isso, tivemos o cuidado de não entrevistar mais que duas crianças ao mesmo tempo, de modo a que não houvesse influência nas respostas de cada um. Sentimos também que esta estratégia fez com que a imagem de autoridade que muitas vezes se apresenta em relação ao adulto se transformou num momento de cumplicidade entre adulto-criança, proporcionando assim uma troca de ideias mais simples e socializadora.

### **3.2.2. Notas de campo**

Para registo da informação recolhida no decurso da observação da prática educativa, recorreremos a notas de campo. Estas, como refere Máximo-Esteves (2008)

“incluem registos detalhados, descritivos, focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações (p.88)

Como sugerem Bogdan e Biklen (2013) a nossa preocupação foi captar a imagem de cada situação através das palavras das crianças, procurando transcrever o mais fielmente possível, dentro do que é possível neste tipo de situações.

### **3.2.3 Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo apresenta-se como uma técnica através da qual se procura descrever, analisar e interpretar a informação recolhida e com base nela aceder à compreensão e produção de conhecimento sobre uma determinada situação. Pode apresentar-se de diversas formas, sendo utilizada neste trabalho para acedermos a dados que nos permitissem melhor compreender as perceções das crianças sobre o processo educativo pré-escolar. Como referem Pardal e Correia (1995) o campo de ação desta técnica é imenso e permite a “identificação de um modelo pedagógico” e a “captação do tipo de educação pretendida” (p. 73), aspetos que nos mereceram atenção no âmbito deste estudo.

No que se refere à informação recolhida através das entrevistas, procedemos à sua organização e sistematização, recorrendo a categorias de análise emergentes da leitura das mesmas. A seguir foram integrados nelas os dados e organizados em tabelas.

## IV. Experiências de aprendizagem

### 4.1 Explorando tradições e modos de recreação

Com a aproximação da celebração do carnaval sentimos necessidade de explorar este tópico e procurarmos conhecer as percepções das crianças em relação ao mesmo.

Tendo em conta que o carnaval é uma tradição já antiga e que de região para região as suas características diferem foi também por este meio que achámos interessante perceber até que ponto as crianças se encontravam familiarizadas com a cultura regional.

Neste domínio é de considerar que as crianças constroem conhecimentos a partir das interações com o meio que as circunda e que o meio social é um dos fatores que influencia a sua aprendizagem (Wajskop, 1998).

Esta experiência de aprendizagem foi iniciada com a visualização de imagens e leitura da história, “O espantalho Juvenal quer brincar ao carnaval” de Maria Jesus Sousa (s/d), sendo ilustrada em formato Power Point e apresentada com recurso ao quadro interativo.

O conteúdo da história centrava-se num espantalho que se sentia triste por não ter amigos para brincar e que depois conheceu umas crianças que decidiram mascarar-se de espantalho para que o Juvenal pudesse ter a oportunidade de se divertir e viver o espírito do carnaval com alguém.

Após a leitura da história, propusemos às crianças que a recontassem e manifestassem na sua opinião sobre o conteúdo da mesma. Começámos por lhes colocar uma questão de resposta aberta, no sentido de falarem da história e do estado emocional e interesses da personagem principal, como o excerto mostra:

- Então de que fala a história? (Estagiária)
- Que o espantalho estava triste. (U)
- E queria brincar ao carnaval. (K)
- Estagiária: E porque é que ele estava triste? (Estagiária)
- Porque os amigos dele eram os pássaros e ele não podia brincar com eles porque ele tinha que os espantar. (A)
- Mas depois ele conheceu umas crianças e ficou mais feliz. (B)
- Porque as crianças se mascararam de espantalho como ele. (C)
- As crianças foram amigas dele, porque ele não podia sair dali. (G)

(nota de campo 24 de fevereiro de 2014)

Através dos enunciados podemos perceber que as crianças recontaram o conteúdo da história, identificando como se sentia a personagem, o porquê de sentir assim e o que foi feito para ajudá-la.

Partindo desta ideia, propusemos uma reflexão com as crianças sobre os sentimentos que cada um também podia sentir, pois, como refere Mata,

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. (...) pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (Mata, 2008, p. 80).

De seguida solicitámos às crianças que nos contassem o que para elas significava o carnaval. O objetivo era elaborar um cartaz onde ia ficar escrito o que pensavam que era o carnaval. Todavia, as crianças sentiram a necessidade de dizer quais iam ser os seus disfarces de carnaval. Sendo assim cada criança teve a oportunidade de dizer qual o disfarce que ia utilizar na festa.

*-Então qual vai ser o vosso disfarce de carnaval? (Estagiária)*

*-Eu vou de princesa. (M)*

*-Eu vou vestido de careto. (L)*

*-Eu vou de cowboy. (K)*

*-Eu vou de homem-aranha. (P)*

*-Eu de princesa. (S)*

*-Eu vou ser um pirata. (G)*

*-O meu disfarce é da Brave. (B)*

*-Eu vou-me disfarçar de esqueleto. (C)*

*-Eu vou ser uma joaninha. (N)*

*-Eu vou de princesa. (R)*

*-Eu vou de homem-aranha. (F)*

*-Eu vou mascarado de vampiro. (A)*

*-Eu vou de Branca de neve. (J)*

*-Eu vou de tartaruga ninja (H)*

*-O meu vai ser surpresa. (T)*

*-Eu vou de super-homem com espada. (E)*

*-Eu também vou vestida de princesa. (U)*

(nota de campo 24 de fevereiro de 2014)

Do grupo de crianças, apenas duas optaram por não comunicar o disfarce que escolheu. Estas afirmações permitem observar que, na grande maioria, os disfarces estão relacionados a figuras animadas do meio televisivo e fantasioso. Apenas uma criança nomeou um disfarce inserido na sua cultura regional, o careto.

Depois deste momento, demos continuidade ao que inicialmente era pretendido, procedendo à elaboração do cartaz através do registo de frases que traduziam o que significava o Carnaval para as crianças do grupo. O excerto a seguir apresentado dá conta dessas opiniões e a figura 4 do cartaz em que foram registadas:

O Carnaval é...

- Música. (C)
- São os palhaços. (L)
- Brincar com os amigos. (O)
- É dançar. (S)
- Mascarar. (F)
- Brincar. (E)
- Brincar com o mano. (M)
- Uma festa muito importante. (A)
- Um dia feliz. (K)
- Disfarçar-me de joaninha. (N)
- Mascarar. (P)
- Bailar. (U)
- Dançar. (B)
- São os caretos. (R)
- Uma festa. (H)
- Dançar com as pessoas. (D)
- Brincar com os amigos mascarados. (T)
- Mascarar de branca de neve. (J)

(nota de campo 24 de fevereiro de 2014)



Figura 4 - Cartaz "o carnaval é..."

As opiniões expressas pelas crianças sobre o Carnaval apontam para entendê-lo como uma festa, que envolve música, dança, recreação, dança e disfarce. Percebemos, desta forma, que a dimensão cultural que esta festa assume a nível local ainda não está muito presente.

De modo a aprofundar a exploração desta temática, lemos algumas adivinhas sobre o Carnaval. À medida que estas iam sendo lidas, as crianças iam tentando decifrar a mensagem das mesmas, através das pistas que eram dadas por iniciativa do adulto ou de resposta a questões que as crianças colocavam. Desta forma as crianças sentiram necessidade de estar com bastante atenção para poderem descobrir a resposta.

Aproveitando este momento de leitura e tendo em conta as perceções que obtivemos acerca do carnaval, decidimos realizar a leitura de um poema, cujo título era



Figura 5 - Construção do palhaço com formas

“O entrudo”. Desta forma as crianças tiveram a oportunidade de conhecerem outro nome pelo qual é designado o Carnaval e perceber algumas características do mesmo, que ainda não faziam parte do seu conhecimento. Usufruíram também de oportunidades para alargar algum capital lexical, que é uma das metas de aprendizagem indicadas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

No decurso das várias leituras, as crianças pronunciaram diversas vezes a palavra “palhaço”, como sendo a que mais identifica o Carnaval. Para a continuação da temática já havia sido proposto a construção de um puzzle das várias partes da figura de um palhaço, sendo essas partes formadas por várias formas geométricas.

Essas partes da figura estavam separadas e algumas crianças puderam recortá-las sozinhas, no entanto algumas crianças manifestaram que ainda tinham dificuldades em manusear a tesoura, sendo necessário auxiliá-las nessa tarefa. Durante o desenvolvimento da tarefa, pudemos observar algumas situações de entreajuda e apoio das crianças mais velhas às mais novas, percebendo assim alguns benefícios que a organização vertical do grupo representa. Assim, ao serem as crianças mais novas encorajadas e ajudadas pelas mais velhas a concretizarem a tarefa, parece-nos poderem mais tarde vir a concretizá-las sozinhas, como aponta a perspetiva de Vygostky (1991). Segundo Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana e Guimarães (2011), “As crianças precisam



Figura 6 - Produção da máscara de carnaval

não só de observar e reproduzir um leque variado de atitudes, mas também de encontrar companheiros entre os pares para partilhar, complementar ou suplementar os seus interesses de formas diferentes” (p. 58).

Inicialmente foi solicitado às crianças que identificassem as formas geométricas que observaram e, de seguida, cada uma ilustrou a figura de palhaço, recortou cada uma das partes e organizou-as de modo a constituir a imagem completa.

Por fim, cada criança teve a oportunidade de, entre de um conjunto alargado de moldes de máscaras, escolher a que pretendiam produzir. Para essa produção as crianças escolheram os materiais a utilizar, atendendo a gostos e interesses pessoais. Os resultados obtidos permitiram-nos observar que foi produzida uma grande variedade de máscaras, bem como de materiais utilizados e modos de disposição e conjugação dos mesmos.

Desta experiência de aprendizagem podemos sublinhar alguns aspetos que reconhecemos como importantes do ponto de vista da (in)formação das crianças e dos adultos. Assim, sendo o Carnaval, geralmente, associado a diversão pudemos observar que as perceções manifestadas pelas crianças iam nesse sentido. O objetivo que nos propusemos atingir foi clarificar o seu significado, percebendo que essa festa, descendia de tradições antigas, onde as pessoas por um dia podiam pregar partidas a toda a gente sem que ninguém levasse a mal, expor opiniões próprias de forma lúdica, já que não havia tanta liberdade como hoje existe para o fazer e muitas pessoas aproveitavam essa celebração para o efeito.

Quanto ao rumo tomado pelas tarefas realizadas no âmbito desta experiência de aprendizagem, foram tarefas compreensíveis para as crianças, onde não pretendíamos a existência de grandes complexidades no seu processo.

Como foi das primeiras experiências de aprendizagem trabalhadas durante a prática educativa, confrontámo-nos com algumas dificuldades em concretizar certas

tarefas, sobretudo porque, no momento, ainda sentíamos muitos receios e insegurança ao nível da planificação de atividades.

No decorrer desta experiência de aprendizagem, houve momentos em que tentámos perceber de que modo poderíamos suscitar o interesse das crianças e, conseqüentemente, a sua participação ativa. Isto, porque entendemos ser importante que cada uma consiga através da manifestação dos seus interesses, influenciar o decurso das tarefas realizadas, quer em grupo quer individualmente. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007), o envolvimento da criança “nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho 2007, p. 21)

As crianças mostraram-se muito interessadas e motivadas no decurso desta experiência de aprendizagem par ao que, nos parece, ter contribuído, o facto de o tópico estar associado à diversão e ao lúdico. Seguindo este pensamento refletimos sobre o caso em que as atividades possam não integrar um cariz tão lúdico, ou seja, que estratégias promover para proporcionar-lhes oportunidades diversas de aprendizagem e desenvolvimento.

#### **4.2 Descobrimo, as condições de segurança dos espaços da instituição**

Seguindo o plano anual de atividades definido para desenvolver com as crianças, propusemo-nos explorar questões ligadas à segurança na escola. Este tópico apresentou-se importante, pois, o projeto curricular de escola intitulava-se “Passo a passo para a cidadania”, abarcando todo um conjunto de conteúdos importantes para a sua formação como cidadãos responsáveis. Sendo assim, a abordagem da temática da segurança na escola tornou-se um ponto de partida para a consciencialização das crianças sobre aspetos aos quais nem sempre se atribui a devida atenção, mas que são importantes para usufruir de um ambiente de bem-estar para todos.

Começámos por questionar as crianças, no sentido de indicarem quais os perigos que entendiam poderem encontrar-se na instituição. A grande maioria afirmou que os lápis afiados e correr nos corredores eram os maiores perigos que existiam na escola. Seguindo estas afirmações, descobrimos que o significado de segurança necessitava ser mais alargado. Assim, entendemos que era importante recolher as perceções das crianças quanto a alguns sinais de segurança existentes na instituição, tais como plantas e saídas de emergência, entre outros.

Apresentámos variados sinais sem ser feita referência ao seu significado. Em conjunto, todos os sinais foram observados e analisados consoante a cor e a imagem que tinham.

Começámos por mostrar os sinais de saída de emergência, em que as crianças afirmaram, desde logo, serem de cor verde e que apresentavam uma seta a dizer para onde as pessoas se deviam dirigir. De seguida apresentámos variados sinais de cor vermelha, entre os quais estavam presentes o sinal de extintor e as suas características, o botão de alarme de incêndio, uma planta de emergência, o quadro elétrico e a mangueira de incêndio.

Depois de algum tempo a observar e a dialogar sobre o papel e a importância desses sinais, decidimos observar os espaços da instituição para tentar saber se alguns deles existiam, porquê e para quê.

Esta parte final da atividade foi muito interessante pois houve alguns comentários inesperados das crianças.

- Raquel, está ali um sinal igual ao que nos mostraste na sala. (D)
- Muito bem. E encontraste mais algum? (Estagiária)
- Sim. Muitos, só que as setas são diferentes? (D)
- E sabes o que isso quer dizer? (Estagiária)
- Eu sei. Quer dizer que as setas dizem o lado para onde devemos ir. (A)
- Muito bem. Mas só encontram esses sinais, ou existem outros? (Estagiária)
- Está ali um, é vermelho. E por baixo tem aquilo que apaga os fogos. (O)
- Sim, e sabem como se chama isso que está por baixo? (Estagiária)
- Tu disseste na sala, mas já não me lembro, é um nome esquisito. (C)
- Sim, é verdade. Isto chama-se extintor. (Estagiária)
- Na nossa escola há tantos sinais de emergência. (B)
- Eu só agora é que os vi, nunca os tinha visto cá. (A)

(nota de campo 10 de março de 2014)



Figura 7 - Sinais existentes na instituição

Partindo destas afirmações, podemos inferir que a noção das crianças em relação aos sinais de segurança era quase nula. As crianças passavam diariamente pelos sinais de segurança mas nem tinham a percepção que eles lá estavam, mas a partir do momento que os observaram e perceberam o seu significado mudaram completamente de atitude. À medida que encontravam um sinal, ficavam entusiasmadas por saberem o que esse sinal significava. Encontraram também outro sinal que não tinha sido abordado durante a atividade anterior, o de botão de alarme, como podemos ver na figura 7. Percebemos assim que para além de reconhecerem os sinais já abordados, as crianças conseguiram também encontrar sinais que não conheciam e demonstraram interesse em saber o que significavam.

Esta atividade foi bastante importante, pois qualquer instituição tem obrigatoriamente regras de evacuação de emergência. Deste modo existe a necessidade de, desde cedo e no jardim-de-infância, as crianças serem alertadas e conhecedoras dessas regras para que futuramente estejam conscientes das atitudes a tomar, em caso de emergência.

Como forma de dar continuidade a esta temática, decidimos realizar um jogo em que as crianças tinham que associar e relacionar o número de figuras com o algarismo correspondente. A atividade consistia em cada criança ter disponível um cartão, sendo que todos os cartões eram diferentes, uns tinham uma determinada quantidade de figuras e outros tinham somente o algarismo correspondente à quantidade de figuras existente no cartão a que se relacionava.

Foi solicitado às crianças que retirassem um cartão e que não o mostrasse a ninguém. Depois cada uma mostrou o cartão que lhe havia correspondido. À medida que iam mostrando o cartão, quem tivesse o que lhe correspondia tinha que comunicar e mostrar o cartão. Durante este processo todas as crianças participaram, desde identificar o que estava no seu cartão, como também ajudar os outros colegas quando tinham alguma dificuldade em fazer essa correspondência.

Assim que as crianças iam encontrando as correspondências, juntavam-se ao colega que tinha o cartão que os relacionava. Desta forma, para além de estarem a analisar as figuras e os algarismos tiveram também a possibilidade de formar conjuntos.

No final da atividade e depois dos conjuntos formados, questionámos as crianças sobre quais os grupos que tinham maior e menor número de figuras.

Esta atividade tornou-se bastante significativa, considerando as aprendizagens promovidas e a satisfação manifestada pelas crianças. Desta forma as crianças envolveram-se em atividades de “matemática”, nas quais o prazer da descoberta se articulou com o aprender e onde puderam assumir um papel ativo na concretização das propostas e interagir com os colegas. Aproveitámos também para abordar alguns tópicos matemáticos inseridos nas metas de aprendizagem do pré-escolar, que são a contagem de objetos e a formação de conjuntos.

Aproveitámos ainda para dialogar sobre o que já havíamos aprendido acerca dos vários sinais de emergência e para tentar perceber se a informação, recolhida durante observação dos espaços da instituição, tinha sido interiorizada. Depois promovemos o questionamento sobre um problema imaginado, acerca de como poderão ser encontrados esses sinais em situação de escuridão, como acontece durante noite.

Algumas crianças responderam que não podem encontrar-se, porque de noite está escuro e, por isso, não era possível vê-los. Partindo desta afirmação e recorrendo a sinais de emergência verdadeiros, mostrámos às crianças que esses sinais têm uma característica muito importante que é estarem preparados para serem vistos no escuro. Decidimos fechar todos os estores da sala e colocar alguns sinais da parte de fora da janela de modo a absorver a luz solar. Depois de alguns segundos, solicitámos às crianças que dissessem o que achavam que ia acontecer, ao que responderam não saber. Posto isto, resolvemos mostrar o sinal e admiradas, as crianças afirmavam que o sinal estava a brilhar. Foi então que explicámos que os sinais de emergência, são sinais que absorvem e refletem a luz solar e que durante o dia aproveitam a luz e “guardam-na” para durante a noite libertarem essa luz para serem visíveis.

Esta atividade permitiu explorar, ainda que de forma simples, as características refletoras que apresentam alguns materiais, o que futuramente pode ser abordado a um nível mais aprofundado e complexo.

Analisando o decurso de cada tarefa, podemos perceber que em algumas atividades as crianças participaram mais do que noutras, mas nesse processo um dos aspetos que mais nos chamou a atenção foi o facto de serem as crianças mais velhas as que participavam mais. O recurso a questões abertas a todo o grupo fazia com que, por vezes, estas se antecipassem à resposta das mais novas. Procurámos, em algumas situações, atender a este aspeto, no sentido de garantir a todos, oportunidades efetivas de participação.

Das diferentes atividades desenvolvidas, a que mais entusiasmou as crianças foi a visita que fizeram às instalações da instituição, para observação da sinalização existente.

Dentro dos espaços da instituição, houve apenas um que não foi muito



Figura 8 - Depósito de gás

explorado, o espaço exterior (recreio), pois o único elemento sobre o qual fizemos incidir a observação foi o depósito de gás industrial (figura 8). Aí, as crianças tiveram oportunidade de observar sinais referentes a não foguear, nem utilizar telemóveis por perto. Isto aconteceu não por falta de tempo ou oportunidade, mas sim por estarmos mais focadas em explorar a sinalização de incêndio. Reconhecemos que as propostas para observação do exterior poderiam ter sido alargadas, como por exemplo, termos alertado para o gradeamento que existe à volta do recinto e o cuidado a ter perto dos balouços, entre outros.

### 4.3 Descobrimos processos de germinação

Na educação pré-escolar a aprendizagem das ciências naturais e humanas tem como objetivo primordial desenvolver competências essenciais para um pensamento científico bem estruturado e elaborado de modo que a criança seja capaz de compreender, interpretar, orientar-se e integra-se no mundo que a rodeia.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê.” (Educação, 1997, p. 79). As experiências em que a criança se envolve permitem-lhe construir e desenvolver conhecimentos, favorecendo a sua aprendizagem através da descoberta.

No decurso da primavera entendemos ser interessante implicar as crianças na realização de sementeiras. A experiência de aprendizagem foi iniciada com a leitura da história “A viagem da sementinha” de Loureiro e Nunes (2009). O conteúdo da história incide sobre uma semente que faz uma viagem sobre o bico de um pássaro e com a força do vento cai na terra e germina, dando origem a uma macieira.

A leitura da história foi realizada através de uma apresentação de diapositivos no quadro interativo. A seguir à leitura foi possível mostrar às crianças a história em formato de livro de modo a elas poderem observar as diferentes formas em que podemos encontrar a informação. Durante a observação do livro foi perceptível que as crianças mais velhas (de cinco anos) já tinham falado sobre as características que completam um livro, como por exemplo a lombada e a contra capa.

Segundo Teixeira *et al.* (2011), as crianças, “mais novas que são encorajadas e confortadas e cuidadas pelas mais velhas, mais tarde serão capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem mais velhas do grupo (p.58).

Partindo daí, as crianças mais velhas tiveram a oportunidade de explicar às mais novas os diferentes componentes do livro.

*-Esta é a lombada. É a parte do lado do livro e tem lá o nome do livro e quem o escreveu. (A)*

*-Esta é a contra capa. É a parte de trás do livro. (C)*

*-Estas são as guardas. São a primeira e a última folha do livro e às vezes têm desenhos. (B)*

*-Muito bem. (Estagiária)*

(nota de campo 31 de março de 2014)



Figura 9 - Uma das fases da sementeira

Depois deste diálogo, foi possível procedermos ao reconto da história. Durante o reconto algumas crianças mostraram bastante curiosidade em realizar uma experiência de germinação. O entusiasmo percebido veio prioritariamente das crianças mais novas, pois, este trabalho experimental ainda não tinha sido trabalhado por elas. Quanto às crianças mais velhas, observámos uma grande vontade de mostrar aos outros colegas o que já tinham aprendido sobre o assunto.

Sendo assim, iniciámos os preparativos da atividade, e criadas oportunidades de todas as crianças participarem. A experiência consistiu em semear quatro sementes diferentes. Para isso, o grupo de crianças foi dividido em quatro pequenos grupos, sendo cada um constituído por um máximo de seis crianças. A cada grupo foi apresentado um tipo de sementes, utilizando feijões, tremoços, ervilhas e favas (figura 10).

O principal objetivo em semear diferentes sementes foi mostrar às crianças que sementes diferentes germinam de forma diferente e em tempos diferentes, que umas demoram mais a germinar do que outras.

Durante todo o processo experimental, as crianças manipularam todos os materiais necessários para o efeito. A terra, a água, as sementes e foram elas que orientaram todo este processo.

No decorrer da atividade as crianças foram referindo alguns aspetos importantes para a realização da mesma, como as afirmações a seguir apresentadas permitem perceber:

- Raquel, primeiro temos que pôr terra. (F)
- Mas só pomos a terra, ou temos que fazer mais alguma coisa? (Estagiária)
- Temos que mexer a terra. (K)
- Muito bem. E agora que já mexemos a terra o que fazemos? (Estagiária)
- Vamos por as sementes na terra. (S)
- E de quantas sementes precisamos? São cinco meninos, é preciso uma semente para cada um. (Estagiária)
- Precisamos de cinco sementes, raquel. (K)

-Agora falta por água, porque senão elas não crescem. (S)  
-Muito bem. (Estagiária)

(nota de campo 31 de março de 2014)



Figura 10 - Sementeiras na sua fase final

Como já foi referido, as sementeiras foram realizadas em pequeno grupo, pelo que enquanto um grupo realizava a sua sementeira, as outras crianças registavam, em figuras de pétalas e folhas, a história lida anteriormente. Estas figuras foram, posteriormente, utilizadas para criar uma flor em grande plano que contasse a história “A viagem da sementinha”.

Terminada a sementeira, em grande grupo, falámos da atividade realizada e do que se poderia esperar a partir daí. Como tinham sobrado algumas sementes iguais às que foram utilizadas, pedimos às crianças que as observassem e que enunciassem quais as diferenças entre as mesmas e se elas se iam comportar da mesma forma durante o processo de germinação.

-Estas sementes são todas iguais? (Estagiária)  
-São, são diferentes. (Todos)  
-Um são maiores e outras mais pequenas. (O)  
-Muito bem. Mas vocês acham que elas vão germinar da mesma maneira?  
(Estagiária)  
-Não (Todos)  
-Vão germinar uma de cada vez. (A)  
-Mas então, quais é que vão germinar mais rápido? (Estagiária)  
-A ervilha. (A)  
-Achas que vai germinar mais rápido? (Estagiária)  
-Não, mais devagar. (A)  
-E a fava, acham que vai ser muito rápido ou mais de devagar? (Estagiária)  
-Rápido (A)  
-Rápido? Porquê? (Estagiária)  
-Porque é muito grande. (A)  
-Então, a partir de agora, vamos tratar bem nas nossas sementeiras e ver quais as sementes que germinam mais rápido e não nos podemos esquecer de as regar.  
(Estagiária)

- *Pois, se não pomos água, elas ficam secas e morrem. (C)*

(nota de campo 31 de março de 2014)

Para que o processo de observação fosse mais rigoroso, foi criado um quadro de registo fotográfico (figura 11), onde todas as semanas as crianças colocariam a data do dia em que fotografaram a evolução das sementeiras. Desta forma as crianças puderam ver a evolução da germinação e perceber quais as sementes que germinaram mais rápido.



Figura 11 - Preenchimento do quadro de registos

Aproveitando as sementes que sobraram das sementeiras propusemos às crianças uma atividade que consistia na realização de sequências, utilizando sementes. O objetivo era que as crianças observassem a sequência inicial e a tentassem completar. Desta forma explorámos, articuladamente, conteúdos da área da matemática e da área do conhecimento do mundo, indo ao encontro do perspectiva apontada nas OCEPE (ME/DEB, 1997), referindo que se deve procurar privilegiar “a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas (ME/DEB, p. 14)



Figura 12 - Sequência com sementes

Em primeiro lugar foi realizada uma sequência, em grande grupo, de modo a que as crianças percebessem a tarefa proposta. Depois, em pequenos grupos, as crianças criaram as suas próprias sequências e registaram-nas.

Entendemos ser ainda importante fazer a leitura da história “Ainda nada” de Christian Voltz (2007). A leitura desta história foi importante pois ela falava dos cuidados a ter com as sementes e que elas demoram o seu tempo a germinar, que tem de ser bem tratadas e que tem que se esperar algum tempo. Desta forma as crianças puderam perceber que não é só colocar a semente na terra e colocar água, para que ela cresça saudável.

A realização de sementeiras é um processo muito comum nas salas de jardim-de-infância, ainda assim, decidimos explorar a temática mas com um objetivo diferente que por vezes lhe é atribuído. As sementeiras mais comuns são feitas utilizando uma semente, mas o nosso objetivo foi realizar algo mais complexo, utilizando quatro tipos de sementes para que fosse possível comparar o desenvolvimento de cada uma.

Durante a atividade as crianças puderam manusear os materiais necessários à realização da mesma. Pensamos ser pertinente dar liberdade à criança de explorar os materiais com os quais está envolvida.

Decidimos realizar essa tarefa em pequeno grupo, pois, pensamos que, desta forma as crianças poderiam concentrar-se mais no iam fazer e nós poderíamos apoiá-las melhor nesse processo. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o tempo em pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar” (p. 375).

Esta experiência prática teve uma componente direta, e uma componente indireta. A primeira componente foi a construção das sementeiras, enquanto a segunda foram os registos que iam sendo feitos ao longo das semanas seguintes. Para que o quadro de registos obtivesse o efeito pretendido foi necessário o auxílio da educadora cooperante, em registar as observações com as crianças, nos momentos em que não nos era possível estar na instituição.

Um aspeto que nos merece relevo nesta experiência de ensino-aprendizagem é articulação estabelecida com a educadora cooperante no decurso das atividades, pois enquanto um grupo de crianças realizava a sua sementeira, as restantes realizavam outras tarefas propostas.

#### 4.4 À procura da segurança nos espaços externos

Seguindo o que era pretendido no projeto curricular, decidimos enveredar pela abordagem da segurança rodoviária. Pensámos ser necessário consciencializar as mentalidades mais jovens pois consideramos que cidadãos responsáveis não são aqueles que simplesmente dão o seu parecer sobre os aspetos sociais e culturais. É dever de um cidadão conhecer e respeitar as regras de circulação nas variadas vias de comunicação. Para que tal aconteça é importante aprender, desde cedo, a respeitar essas regras para que importa conhecê-las. Importa por isso, promover esforços para informar as crianças, ouvi-las e respeitar o seu pensamento sobre estas dimensões e todas as outras que lhe digam respeito. Neste âmbito, corroboramos a opinião de Vasconcelos (2014), quando defende que:

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe, obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos (p. 55)

Iniciámos esta atividade com a leitura da história “A história do Manuel” de Raquel Martins (2009). O conteúdo principal da história diz respeito à segurança quando se viaja de carro. O Manuel era um menino, que quando viajava de carro com os pais, não queria colocar o cinto de segurança nem ir sentado na cadeirinha. Houve então uma altura em que o pai do Manuel teve que travar a fundo e o Manuel deu várias cambalhotas no banco de trás do carro.

Após a leitura da história, questionámos as crianças quanto ao que tinha acontecido ao Manuel e o que deveria ter feito para não acontecer. A maioria das crianças afirmou que se o Manuel estivesse sentado na cadeirinha e tivesse colocado o cinto de segurança que podia ficar mais seguro e nada disso teria acontecido. Indo ao encontro desta afirmação, solicitámos às crianças que comentassem se, quando vão no carro, vão sentados na cadeira e com o cinto de segurança colocado.

As crianças afirmaram que se sentam na cadeirinha e que a maior parte das vezes são os pais que lhes colocam o cinto de segurança ou lhes lembram de o colocar. Houve ainda algumas crianças que afirmaram não utilizar a cadeirinha quando vão para a escola, pois deslocam-se de autocarro e que, nesses transportes, não é usual o uso da mesma.

A história lida anteriormente não estava ilustrada. Partindo daí foi sugerido às crianças que realizassem a sua ilustração, em papel de cenário, onde posteriormente iria ser registado o texto da história. Colocámos o papel de cenário no chão da sala e deu-se total liberdade às crianças em utilizar quaisquer materiais na ilustração da história. Foi notória a forma como elas se organizaram na divisão de tarefas como permitem perceber os seguintes exemplos.

- Eu gostava de desenhar a estrada (F)*
- Eu quero fazer o carro (C)*
- Então eu desenho as árvores (H)*
- Eu faço o polícia (A)*

(nota de campo 5 de abril de 2014)

Depois e querendo aprofundar um pouco mais a temática, as crianças mostraram-se interessadas em observar alguns sinais de trânsito.

- Raquel podes mostrar-nos alguns sinais que estão nas ruas? (B)*
- Sim, vamos ver quais é que vocês conhecem. (Estagiária)*

Utilizando o quadro interativo, através da internet, pesquisamos alguns dos sinais de trânsito mais comuns, como o de passeadeira, o STOP, o de perigo (passagem de peões), entre outros.

À medida que observámos cada sinal solicitámos as crianças a identificarem as características do mesmo, desde a forma, a cor e a imagem que apresentava.



Figura 13 - Registo com tintas aguarela

Depois de alguns sinais observados as crianças tiveram a oportunidade de realizar um registo do observado, usando uma técnica de pintura que nunca tinham utilizado. O objetivo principal desta técnica, era que as crianças trabalhassem mais especificamente a motricidade fina. A atividade consistia em registar, com tintas de aguarela, o que tinham percebido dos sinais. A utilização desta técnica era composta por duas fases, a primeira era realizar o registo pretendido e depois era necessário aguardar

que a folha de registo secasse para iniciar a segunda fase da técnica que consistia em contornar o marcador preto tudo que havia sido registado anteriormente. A maior parte das crianças registou o sinal da passadeira e a própria passadeira. E o resultado final gerou satisfação, pois os contornos faziam sobressair ainda mais os registos. (figura 13)

No final da semana para dar continuidade à temática e de forma a contribuir para a interação da comunidade na escola, foi possível a presença de um agente da Escola Segura que apresentou as regras básicas de segurança rodoviária, incidindo principalmente nas regras direcionadas para peões.

Esta iniciativa foi levada a cabo pelas estagiárias das quatro salas de jardim-de-infância da instituição, pretendendo diversificar os espaços de aprendizagem e a dimensão do grupo, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades de interação com um mais alargado e com pares de diferentes idades.

Para uma melhor organização desta atividade, as quatro salas foram divididas em dois grupos, de modo a não gerar muitas distrações e também para proporcionar eventuais participações das crianças durante a mesma.

A apresentação das imagens foi feita, em formato *power point*, na sala da biblioteca do centro escolar. Durante a apresentação, foram também realizados alguns exercícios, de modo a indicar como se deve passar nas passadeiras, solicitando a participação de algumas crianças. É pertinente referir que apesar de só serem necessárias poucas crianças para exemplificar o que era pretendido pelo agente, todas as crianças que estivessem interessadas em exemplificar algumas regras adquiridas durante a apresentação, tiveram a oportunidade de o fazer.

De modo a dar continuidade à temática e realizar um trabalho em conjunto com as outras colegas estagiárias, decidimos realizar um teatro de fantoches que retratasse um aspeto da vida real sobre as regras de segurança. Decidimos fazê-lo no primeiro dia da semana, de modo a poder dar-lhe continuidade à abordagem do tópico ao longo da semana.

O teatro falava de um menino que queria passear no parque com o avô, mas ele não sabia as regras de circulação. Durante toda a história o avô ia explicando ao menino algumas das regras de circulação que se devem respeitar. Uma outra personagem que entrava na história era um polícia, de modo a desmistificar a imagem menos positiva que se tem do papel desses profissionais. Esta presença teve como objetivo fazer com que as crianças percebessem que o papel dos polícias é proteger e garantir a segurança das pessoas, fazendo para isso cumprir as regras e que podemos confiar neles.

No fim do teatro, decidimos fazer uma brincadeira com os fantoches em que as crianças puderam manipular os intervenientes da história e, por breves instantes, incorporar as personagens, sendo assim podemos afirmar que foi bastante gratificante perceber que as crianças tinham aprendido a informação desejada e que algumas delas referiram respeitar parte das regras abordadas na história.

Como forma de consolidar as aprendizagens inerentes ao teatro e às atividades realizadas anteriormente, decidimos realizar um jogo da glória humano.

O jogo foi construído em cartões e cada um estava numerado de um a vinte, sendo que alguns dos cartões em vez de números tinham pontos de interrogação, como a imagem da figura 14 ilustra.



Figura 14 - Jogo da glória

Esta atividade foi planeada para ser realizada no ginásio da escola, mas devido ao espaço não estar disponível foi realizada na sala.

O objetivo do jogo era que cada criança lançasse um dado gigante e consoante o número que lhe indicado teria que saltar o mesmo número de casas. Caso surgisse indicado uma das casas com o ponto de interrogação, teria de responder a uma pergunta relacionada com a segurança rodoviária.

No final da atividade pudemos perceber que as crianças compreenderam as regras de segurança e todas elas responderam corretamente às questões. É de referir que sempre que uma delas sentia dificuldade em responder podia solicitar a ajuda das outras crianças.

Esta atividade englobou conteúdos relacionados com três áreas do conhecimento, a da matemática, na contagem das casas e do número que era apresentado no dado, a da compreensão oral, em que as crianças tiveram que perceber a

questão que lhes era feita e a do conhecimento do mundo, ligada diretamente ao conteúdo das aprendizagens, promovendo uma abordagem integrada das mesmas.

Entendemos que o facto de esta atividade ser um jogo em que as próprias crianças se tornaram peças chave no decorrer do mesmo, fez com que este se tornasse cativante e, desta forma, as crianças participassem na resposta às questões com entusiasmo, deixando perceber que a importância do lúdico como estratégia de aprendizagem. Segundo Horn (2004) o ato de brincar pode gerar situações que ajudam na promoção do desenvolvimento, ajudando que a criança aceda a um novo estágio de desenvolvimento, existindo uma relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, bem como entre o pensamento e a ação.

Para colmatar as aprendizagens realizadas até então, em conjunto com as outras colegas estagiárias, decidimos realizar um circuito rodoviário, onde existiam carros, sinais de trânsito, passadeiras e sinais luminosos.



Figura 15 - Exemplo do circuito rodoviário

Para o efeito foram construídos, em cartão, cinco carros e um autocarro. Durante a atividade as crianças tiveram a oportunidade de interpretar o papel de condutores e de peões por breves instantes. Desta forma tiveram a possibilidade de experienciar um papel que faz parte do mundo dos adultos e que lhe exigia pôr em prática as regras de segurança aprendidas.

Esta atividade foi organizada de forma a cada sala do jardim-de-infância a realizar individualmente, devido ao número limitado de materiais de jogo, isto é, carros disponíveis. Enquanto umas crianças reproduziam o papel de condutor as restantes reproduziam o de peões. A atividade decorreu durante todo o dia pelo que durante o

tempo da manhã somente duas salas realizaram o circuito, deixando assim para o tempo da tarde as duas restantes salas.

Notou-se um grande entusiasmo, por parte das crianças, durante a atividade para o que contribui a componente lúdica que integrou. Realizamos esta atividade também com o objetivo de as crianças poderem interagir e aprenderem a coordenar ações com os colegas e a respeitar regras.

Esta experiência de aprendizagem foi sem dúvida uma das que mais interesse suscitou nas crianças e, por conseguinte, apresentando-se muito gratificante não apenas para as crianças, mas também para nós que a promovemos.

Sem dúvida que em relação a todas as outras experiências já referidas esta foi a que apresentou mais produtividade não só pelas aprendizagens que envolveu, mas também pelo empenho e interesse demonstrado pelas crianças.

O facto de durante todo o decorrer da experiência terem existido atividades de natureza diferente, ajudou na demonstração de interesse das crianças, pois em contexto pré-escolar é importante que as tarefas a realizar com as crianças não sejam sempre do mesmo género. Diversificar a tipologia de atividades e o conteúdo das mesmas, suscita nas crianças um contínuo interesse em querer participar, para o que contribui também a sua curiosidade e o desejo de descobrir e agir.

As atividades promovidas no âmbito desta experiência de aprendizagem decorreram fora do espaço da sala de atividade, tirando partido dos recursos espaciais e materiais de que dispõe o centro escolar e da colaboração de membros da comunidade local. Assim, utilizámos o espaço da biblioteca do centro escolar aquando da apresentação feita pelo agente da escola segura, o ginásio para a realização do circuito e também para o teatro de fantoches.

Quanto à duração desta experiência, esta foi desenvolvida ao longo de duas semanas, sendo dada continuidade ao trabalho, pelas educadoras cooperantes, nos dias em que não tínhamos estágio.

Quanto à participação das crianças, e falando particularmente do grupo/sala em que me integrava, foi possível observar a elevada participação das crianças em todas as atividades propostas, manifestando quererem sempre ir mais além. Neste âmbito, não posso deixar de atribuir particular reflexão à participação de uma criança (B), revelando notórias diferenças face a atividades anteriores, em que tinha manifestado um mais baixo envolvimento. A sensibilidade em relação à temática e a vontade manifestada em trabalhar e em concretizar as propostas que essa criança apresentava, levou-me a refletir

sobre a pertinência de criar oportunidades educativas que possam desafiar todas a envolverem-se no processo de aprendizagem e a criar gosto por aprender. Percebi o quanto esta criança se interessava por carros e todo o tipo de máquinas a motor. Já havíamos observado que manifestava preferência pela área da garagem, ao nível das áreas de trabalho da sala, tendo-a observado um dia a fazer de conta que era mecânico e outro dia de motorista, mas foi através da sua participação nesta experiência de aprendizagem que melhor compreendemos o seu grande interesse por este tipo de tópicos e brincadeiras que a sua exploração envolve.

Desta forma e indo ao encontro do que já foi referido, é importante que as atividades propostas sejam planeadas de modo a considerar as intencionalidades, interesses e necessidades formativas de todos. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da participação segue a ideia que se deve dar importância à motivação intrínseca da criança e que é papel do educador, entender os seus interesses e conhecimentos.

#### **4.5 Descobrimo um mundo mais saudável**

Considerando o desenvolvimento, mas também os problemas decorrentes da crescente urbanização das sociedades atuais, existe a necessidade de atribuir um novo olhar quanto aos cuidados a ter com o ambiente. As indústrias, o maior número de automóveis em circulação e, mesmo, os materiais químicos utilizados, são fatores de influência na contaminação do ambiente.

Assim, pensámos ser pertinente aproveitar a abordagem feita no âmbito da segurança rodoviária para explorarmos os meios de transporte e quais se apresentam, ou não, não poluentes.

Iniciámos esta experiência de aprendizagem com um diálogo sobre as regras de segurança, que já tinham sido exploradas. De seguida, questionámos as crianças sobre se os meios de transporte seriam todos iguais, partindo da seguinte questão:

*Nós só nos podemos deslocar de carro, ou existem outros tipos de transportes?*  
(Estagiária)

- A mota. (C)
- O camião. (F)
- O barco. (B)
- E o avião. (G)
- Muito bem. E conhecem mais alguns? (Estagiária)
- Sim. (Todos)
- O Helicóptero. (K)

- *A bicicleta. (M)*
- *Muito bem! Eles deslocam-se todos da mesma maneira? (Estagiária)*
- *Não. O carro é a motor e a bicicleta não. (A)*
- *Muito bem! E que mais? (Estagiária)*
- *O avião anda no ar, e o carro na terra. (C)*
- *E o barco no mar. (G)*
- *Muito bem. É isso mesmo. Já perceberam que existem transportes que se deslocam em sítios e de maneiras diferentes. (Estagiária)*

(nota de campo 19 de abril de 2014)

Indo ao encontro destas afirmações realizámos um jogo de memória, que consistia em colocar várias imagens de diferentes meios de transporte voltada para baixo e cada criança teria de virar duas, e se fossem iguais tinha direito a voltar mais duas, se não coincidisse tinha que passar a vez a outra criança e, assim, sucessivamente.

Ao longo da atividade as crianças foram classificando os diferentes transportes em relação à sua forma de deslocação.

- Este anda no mar. (C)*
- Este anda no chão. (H)*
- Este anda no céu. (T)*

(nota de campo 19 de abril de 2014)

Depois de todos os transportes terem sido classificados, uma das crianças sugeriu colocar as imagens dos transportes, organizadas consoante a sua forma de deslocação. Para o efeito recortamos três tiras de papel para a identificação dos transportes: marítimos, terrestres e aéreos. A partir daí, as crianças colocaram os



Figura 16 - Placas do quiz dos transportes

respetivos meios de transporte debaixo da sua identificação. As imagens organizadas pelas crianças foram expostas numa das paredes da sala de atividades.

Tínhamos ainda planeado realizar o registo dos transportes através do uso de digitinta, mas devido à falta de recursos humanos na sala foi sugerido pela educadora cooperante realizar essa atividade noutro momento, sendo concretizada sob a sua orientação num tempo em que não nos encontrávamos em estágio.

Para dar continuidade à abordagem dos transportes, realizamos um jogo de quiz, em que as crianças em vez de responder oralmente, estavam divididas em três grupos e tinham que trabalhar em grupo.

Tinham disponíveis cinco placas, três referentes aos meios onde os transportes se deslocam (ar, terra e água), uma vermelha (que significava NÃO) e outra verde (que significava SIM).

À medida que fazíamos as questões as crianças teriam que levantar a placa correspondente à resposta. Se perguntássemos se o carro era um transporte aéreo, eles teriam de levantar a placa vermelha, de maneira a mostrar que a afirmação não era verdadeira e a resposta era NÃO e, assim, sucessivamente.

Durante o jogo notou-se por parte das crianças, uma grande vontade de manipular as placas para indicar a resposta, mas ao mesmo tempo demonstraram companheirismo e deram oportunidade a todos os elementos do grupo de participar.

Apesar de, na sua globalidade, o jogo correr bem, houve alguns momentos em que as crianças revelaram ter dúvidas sobre como indicar a resposta.

Ainda relacionado com os meios de transporte propusemos às crianças a elaboração de um cartaz, onde desenhámos os diferentes tipos de espaços em que se deslocam e colámos neles os transportes correspondentes. As crianças pintaram, recortaram e colaram as imagens, partilhando ideias entre si e com o adultos sobre como fazer e como atender à colaboração de todos. Notámos que algumas crianças ainda manifestavam dificuldades em concretizar o recorte das figuras, mas também alguma progressão por parte de outras por comparação com atividade sobre as máscaras.

Concluído o cartaz, procedemos à observação e debate de ideias sobre os elementos, nele, incluídos, incidindo sobre os transportes poluentes e não poluentes, partindo da questão:

*Dos transportes que estão no cartaz, quais é que vocês acham que não poluem o ambiente? (Estagiária)*

*- A bicicleta. (A)*

*- A bicicleta. E porquê? (Estagiária)*

- *Porque ela não deita fumo quando anda. (A)*
- *Muito bem! A bicicleta é um meio de transporte não poluente porque não necessita de motor para andar, as pessoas ao pedalar é que fazem com que ela ande. E os outros transportes? (Estagiária)*
- *Os barcos que estão no cartaz não são poluentes, porque não tem motor. Um tem aquelas coisas que mexemos com as mãos. (B)*
- *Muito bem. Aquelas coisas chamam-se remos e o movimento que fazemos com elas, chama-se remar. (Estagiária)*
- *Os aviões poluem, porque eles precisam de motores para poderem ter força para voar. (F)*

(nota de campo 19 de abril de 2014)

Na sequência deste diálogo entendemos ser oportuno ler e visualizar as imagens da história “Valéria e a vida” de Sidónio Muralha (2004).

Esta foi apresentada no quadro interativo da nossa sala, em formato *power point*, juntamente com as crianças da sala da colega estagiária Sandra Ribeiro, devido ao facto de a sala da colega não estar equipada com este tipo de tecnologias.

A história abordava os vários problemas do meio ambiente em relação aos vários tipos de poluição e as causas que provocavam a poluição, e como podíamos prevenir esse tipo de situações. Após a leitura da história as crianças demonstraram alguma sensibilidade em relação aos maus tratos ao ambiente que eram falados na história. Solicitámos as crianças a pensarem e indicarem possíveis formas de prevenir esses problemas. A sugestão mais referida foi a de não deitar lixo para o chão.

Seguindo a ideia sugerida pelas crianças, uma das educadoras cooperantes ensinou a canção "Preservar a Natureza". Durante este momento aprendemos também alguns movimentos associados à letra da canção.

Algumas crianças perguntaram se as pessoas sujam as águas, como é que



Figura 17 - Cartaz sobre a terra

podiam fazer para as limpar. Partindo desta ideia, pensámos realizar um atividade prática de ciências que consistia na primeira fase do processo de tratamento de águas, a filtração. A ideia principal era realizar juntamente com as crianças o conjunto de processos necessários e utilizados numa central de tratamentos de águas, mas devido à falta de tempo não foi possível concluir essa ideia.

Para perceber a ideia que as crianças tinham em relação às necessidades do planeta terra, elaborámos um cartaz onde explicitávamos o que a Terra é, o que tem e o que precisa. As palavras escritas no cartaz foram ditas pelas crianças, implicando-se algumas crianças mais velhas nesse processo. As outras participaram na ilustração de um poema sobre a terra que foi escrito em papel de cenário e, posteriormente, exposto no corredor da instituição.

O tipo de poluição mais abordado foi a sonora, devido à existência de algum ruído na sala e no recreio. De modo a que as crianças percebessem o problema e o incómodo que os ruídos provocam, aproveitámos uma das mesas existentes na sala e cobrimo-la com um pano. De um dos lados da mesa e, sem que as crianças percebessem, estava uma coluna ligada a um sistema de som. Sugerimos às crianças que passassem por debaixo dela de modo a tentar identificar quais os sons que estavam a ouvir, mas o volume da coluna estava um pouco elevado para provocar um pequeno desconforto nas crianças. Inicialmente os sons que foram audíveis eram singulares mas depois de todas as crianças passarem debaixo da mesa, colocámos novamente o ficheiro sonoro a tocar, mas desta vez eram todos os sons ao mesmo tempo, provocando assim um maior desconforto.

Terminada a atividade as crianças afirmaram não gostar dos últimos sons que ouviram e que se sentiram menos bem-dispostos, dizendo ainda que não se conseguia trabalhar com tanto barulho. Neste âmbito, decidimos realizar ainda um jogo. Cada criança tinha um cartão com dois números, retirávamos aleatoriamente um número de um saco e a criança que tivesse o mesmo número no cartão tinha de responder a uma questão sobre o que tinham abordado anteriormente.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem desenvolvida, importa referir que esta deu continuidade à anterior, favorecendo a continuidade e integração do processo de ensino-aprendizagem. Relevamos que pudemos observar que as crianças mostravam ter alguma sensibilidade em relação aos cuidados a ter com o meio ambiente.

## V. Apresentação e análise dos dados da entrevista às crianças

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças, procurando conhecer as suas perceções sobre o processo educativo pré-escolar. Entrevistámos 18 crianças do grupo, processo que foi desenvolvido no final do ano letivo.

A apresentação dos dados está organizada em forma de pergunta, seguida da análise e da respetiva tabela com os dados recolhidos.

### • Pergunta número um: O que podes contar sobre o teu jardim-de-infância?

Observando a tabela 4, referente à perceção das crianças quanto ao jardim-de-infância, obtivemos respostas de natureza diferente e direcionadas para várias perceções sobre o mesmo. Destaca-se dimensão espacial e estética, indicando que “É grande” (n=11), é bonito (n=2), mas também são referidos os materiais e espaço, como “Tem trabalhos” (n=3), tem muito material (n=2) e “tem espaços de recreio (n=3), apontando nesta categoria para a beleza das flores, como mostra o seguinte exemplo: “tem jardim onde nascem flores” (F).

Tabela 4 - O que podes contar sobre o teu jardim-de-infância?

Categorias emergentes	Nº de respostas <sup>†</sup>
Tem espaços de recreio	3
É bonito	2
Tem muito material	2
É grande	11
Tem trabalhos	3
Sem resposta	3

Podemos perceber segundo estes dados que as perceções das crianças se encontram muito semelhantes, principalmente quanto à categoria “é grande”

---

<sup>†</sup> As crianças apresentaram mais do que uma resposta

As restantes afirmações diferem ligeiramente, mas todas elas remetem para um bom ambiente tanto nos espaços interiores como exteriores.

**Pergunta número dois:** O que fazem aqui os educadores e os auxiliares?

Quanto a esta pergunta, e observando os dados referentes à tabela 5, conseguimos perceber que existe um equilíbrio entre “ajudar a trabalhar” e “ajudar a aprender”, sendo que apenas (n=2) referem que “mandam”. As afirmações que demonstram estas ideias são “os auxiliares ajudam a por os meninos nas áreas a trabalhar” (M) e “ensinam a ter boas maneiras, ajudam a aprender” (A).

Tabela 5 - O que fazem no jardim-de-infância, os educadores e os auxiliares?

Categorias emergentes	Nº de respostas*
Ajudam a trabalhar	6
Ajudam a aprender	5
Mandam	2
Contam histórias	1
Não responderam	4

Nesta questão, quatro crianças não emitiram qualquer opinião sobre o assunto.

**Pergunta número três:** Quem é que vos ajuda a aprender aqui no jardim-de-infância?

Em relação a esta questão, verifica-se um equilíbrio no entendimento dos dois adultos que assumem a responsabilidade diária pela educação e cuidados das crianças “os educadores” e “os auxiliares”, como sendo quem os ajuda a aprender (tabela 6). Estas ideias parecem ir ao encontro das expressas na questão anterior, em que surge indicado que estes profissionais os ajudam a trabalhar e a aprender.

---

\* As crianças apresentaram mais do que uma resposta

Tabela 6 - Quem é que vos ajuda a prender aqui no jardim-de-infância?

Categorias emergentes	Nº de respostas
Os educadores	12*
Os auxiliares	12*
A estagiária	3
Os outros meninos	8*
Sem resposta	1

Podemos observar que tanto a categoria “os educadores” como a “os auxiliares” apresentam o mesmo número de referências (n=12), tornando-se as categorias que apresentam um índice mais elevado de referências. Por sua vez, a categoria “a estagiária” é a apresenta um menor número de referências (n=3), para o que nos parece poder contribuir o pouco tempo de estágio ou ainda o facto de ao ser a própria estagiária a colocar a questão poder levar as crianças a pensar referir-se a outros elementos, que não asi própria.

Os elementos do grupo de pares, “os outros meninos”, surgem também percebidos por algumas crianças (n=8), como ajudando-os a aprender, reconhecendo a sua participação no processo de ensino aprendizagem em que se envolvem, mas incidindo nas crianças de mais idade, como os seguintes exemplos permite perceber: “às vezes os meninos mais velhos ajudam os mais novos” (C) e “os meninos grandes ajudam os mais pequeninos a aprender” (F).

Em relação a esta questão só uma criança não manifestou opinião.

**Pergunta número quatro:** De manhã, quando chegam à sala como é que sabem o que vão fazer?

Quanto à questão de que forma as crianças ficam a saber o que vão fazer durante o dia, encontrámos diversas categorias emergentes. O maior número de referências indica ser o educador a dizer (N=7), seguindo-se por ordem decrescente, que são as crianças (n=4) e a estagiária (n=3). Partindo destes números podemos inferir que existem momentos em que é o adulto que propõe o trabalho, mas também que a criança tem liberdade para o fazer. Como refere a seguinte afirmação “porque os professores dizem, e às vezes os meninos podem fazer outras coisas” (A)

Tabela 7 - De manhã, quando chegam á sala como é que sabem o que vão fazer?

Categorias emergentes	Nº de respostas*
O educador diz	7
Os pais dizem	1
Estagiária diz	3
As crianças dizem	4
Os auxiliares	1
Sem resposta	4

Observa-se ainda uma referência aos pais, o que nos leva a pensar que, eventualmente, é também reconhecida a oportunidade destes poderem participar no desenvolvimento do processo de aprendizagem pré-escolar.

Na resposta à questão, observa-se ainda que algumas crianças (n=4) não emitiram opinião.

**Pergunta número cinco:** Todas as crianças têm que fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?  
Explica que coisas?

Em relação à primeira parte da pergunta, as crianças afirmaram, na sua totalidade, fazerem coisas diferentes na sala.

Quanto á segunda parte da questão, surgem indicadas várias atividades que as crianças podem fazer, mas quase mais de metade das crianças inquiridas (N=10) não indicaram o quê, como os dados da tabela 8 mostram.

Tabela 8 – Explicação das coisas diferentes as crianças podem fazer

Categorias emergentes	Nº de respostas*
Trabalhar	6
Brincar	5
Ler histórias	1
Pinturas	1
Sem resposta	10

Os dados apresentados permitem ainda observar que existe um equilíbrio entre o poderem “trabalhar” e “brincar”, relevando dimensões que ambas as ajudam aprender e a desenvolver-se.

Entre as referências das crianças surgem ainda especificadas duas atividades, uma relacionada com a leitura de história e outra com a expressão plástica (pintura).

**Pergunta número seis:** Quando não concordas com alguém, podes dizer que não concordas, ou que não fazes?

Os dados apresentados na tabela 9, permitem observar que existe um equilíbrio entre o grau de liberdade e o de não liberdade que as crianças percecionam poderem manifestar. Assim, algumas entendem não poderem exprimir as suas opiniões de não concordância (n=7), outras que podem (n=7), indicando uma criança “sim, se não quisermos mais podemos trocar” (A). Por sua vez, uma criança entende que só, por vezes, é que pode dizer que não concorda ou que não faz, embora não especificando quando ou em que situações.

Tabela 9 - Quando não concordas com alguma coisa, podes dizer que não concordas?

Categorias emergentes	Nº de respostas
Sim	6
Às vezes sim	1
Não	7
Sem resposta	4

No entanto também nesta questão algumas crianças não respondem (n=4)

**Pergunta número sete:** Há alguma coisa que não possam fazer na sala?

Em relação a esta questão, como os dados da tabela 10 permitem observar as crianças apresentam opiniões diversificadas sobre o que não podem fazer, incidindo tanto sobre aspetos que se prendem com material do educador, como seja o seu computador, como seja a escolha das áreas de trabalho.

Tabela 10 - Quando estás na sala, há alguma coisa que não possas fazer?

Categorias emergentes	Nº de respostas*
Não	1
Não podemos ir para as mesmas áreas	2
Não podemos mexer no armário	1
Sim	1
Não podemos mexer no computador	2
Sem respostas	9
Não podemos mexer no quadro interativo	2
Não podemos mexer na secretaria da professora	1

A questão parece ter suscitado alguma falta de definição por parte das crianças sobre o que não podem fazer, sendo que metade das inquiridas (N=9) não manifestou opinião.

As referências apresentadas apontam ainda para o não poderem mexer em alguns equipamentos, como “o quadro interativo”, “o armário” e a “secretária” da educadora. Todavia, uma criança aponta no sentido de não sentir limitações ou proibições de mexer nos objetos da sala.

**Pergunta número oito:** Há sítios na sala para onde não possas ir?

Indo ao encontro de ideias apontadas na questão anterior, mas acentuando-as, o acesso ao “computador” parece ser entendido pelas crianças como aquele que apresenta mais limitações de acesso (n=7), mas também outros como o quadro interativo (n=2) e o armário de arquivo de documentos (n=2). Neste âmbito, importa referir que a sala não dispõe de computador, pelo que aquele a que se referem as crianças é o computador pessoal da educadora que coloca à disposição das crianças para pesquisa ou realização de jogos, mas acompanhando esse processo.

Tabela 11 - Há sítios na sala para onde não possas ir?

Categorias emergentes	Nº de respostas
O computador	8*
O quadro interativo	2*
Não	3
Sem resposta	5
Sim	1
Armário de arquivo de documentos	2

É, também, de considerar que três crianças indicam não existirem locais na sala para onde não possam ir. Por outro, lado cinco crianças não apresentam opinião sobre o assunto, em análise, como mostra a tabela 11.

**Pergunta número nove:** Podem pegar nas coisas que quiserem da sala?

Observando os dados da tabela 12, podemos perceber que as percepções das crianças sobre se “podem pegar nas coisas que quiserem da sala?”, apontam para uma falta de consenso sobre esse aspeto, apontando algumas (n=5) que podem, outras que não (n=4) e outras manifestam ainda entender poderem fazê-lo, mas passando a decisão pro outros “só se pedir” (n=3).

Tabela 12 – Podem pegar nas coisas que quiserem da sala?

Categorias emergentes	Nº de respostas
Só se pedir	3
Temos que partilhar	1
Não	4
Sim	5*
Sem resposta	4
Uma coisa de cada vez	2*

---

\* As crianças apresentaram mais do que uma resposta

Três crianças relevam a importância de atender a regras de vida em grupo, acentuando duas que podem pegar, mas “uma coisa de cada vez” e outra que “temos de partilhar”.

**Pergunta número dez: Quem manda na sala?**

Quanto a esta pergunta, podemos observar que os dados da tabela 13 apontam para que é a autoridade dos adultos que prevalece na sala. Entre esses elementos destacam a “educadora” (n=8), mas a indicam ainda a estagiária (n=5), os adultos (n=2) e os auxiliares, outros professores e os pais com uma referência cada um destes grupos.

No que se refere às crianças, surgem algumas referências em relação às mais velhas (n=5), mas não em relação às mais novas, deixando perceber a necessidade de pensar como a autoridade está a ser afirmada e gerida na sala.

Tabela 13 - Quem manda na sala?

Categorias emergentes	Nº de respostas*
A educadora	8
Os meninos mais velhos	5
Os pais	1
Os auxiliares	1
A estagiária	5
Os outros professores	1
Os adultos	2
Sem resposta	6

Podemos afirmar que estas respostas permitem perceber que a pedagogia utilizada no processo educativo destas crianças pode não ir ao encontro da pedagogia de participação defendida no enquadramento teórico deste trabalho.

## **VI. Reflexão crítica**

Sendo este um momento de formação profissional essencial para o desenvolvimento da carreira docente sublinhamos a ideia de que o tempo de prática se encontra um pouco reduzido, pois apesar de termos seis meses de estágio e de termos oportunidade de desenvolver variadas experiências de aprendizagem, sentimos que necessitávamos de mais tempo de intervenção.

Um dos pontos que nos levou a esta opinião foi o facto de que, quando terminámos a prática educativa, o sentimento era de estarmos a começar a “entrar” no ritmo de trabalho pretendido no contexto em que nos integrávamos.

Pensamos que este período é também essencial para desmistificar um pouco a ideia de que a educação pré-escolar por não ser uma etapa de ensino obrigatória seja uma etapa onde a exigência não deve ser levada tanto em conta, onde muito pelo contrário, nesta primeira etapa de educação básica as crianças devem usufruir de oportunidades de vivenciarem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Trata-se de uma etapa onde mora a liberdade na aprendizagem, onde não existe um programa a seguir, mas existem metas a atingir, no sentido de preparar as crianças para vida e, por conseguinte, para poderem aceder a um percurso escolar bem-sucedido, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.

Consideramos as interações com ponto fulcral no desenvolvimento inicial de um profissional, tanto de educação como de outras áreas. Neste âmbito, corroboramos a opinião de Mesquita (2007), quando refere que “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p. 155).

Assim, será mais fácil integrar atitudes e práticas que ajudem a construir as respostas que o contexto pré-escolar pretende proporcionar às crianças. É importante saber ajudá-las a aprender e a desenvolverem-se, levando em conta o seu ritmo e potencialidades, promovendo o contacto e interação com as outras crianças e adultos, podendo assim para além de aprender com os outros poder também através do que sabe ou sente curiosidade de saber, ensinar os outros.

Refletindo mais especificamente sobre o tempo dedicado à prática educativa, importa considerar que fomos procurando superar os obstáculos que fomos sentindo, devido ao facto de ser a primeira vez que nos encontrávamos a trabalhar em contexto pré-escolar. Esta foi a experiência de intervenção mais alargada que vivemos e que nos

permitiu construir um novo e diferente olhar sobre a educação pré-escolar. Inicialmente e, por consequência, de ainda não ter havido muito tempo em contato com o contexto, sentimos várias dificuldades, quer no que se refere às observações a realizar, quer quanto à forma como se desenvolve o trabalho neste contexto, bem como quanto à relação a criar com a comunidade educativa e as crianças. O processo de planificação das atividades e a reflexão a promover sobre as mesmas foram também dimensões que nos suscitaram preocupação e que necessitaram de grande investimento.

O processo de planificação tornou-se muitas das vezes complexo, pois ao mesmo tempo que tínhamos planos de ação que pretendíamos concretizar, tínhamos também de considerar as intenções das crianças e de que forma poderíamos articular as duas dimensões, de modo a que fosse possível construir respostas educativas que podem apresentar-se e ser percebidas por adultos como sendo de qualidade.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem tentámos que as atividades integrassem articuladamente as vertentes lúdica e educativa, de modo a prender a atenção e o interesse das crianças, bem como a promover o seu envolvimento em experiências de aprendizagem significativas. Como é normal nem sempre este processo correu bem, pois trabalhar com crianças não é a mesma coisa que trabalhar com um computador, onde se carrega numa tecla e ele faz o que é pretendido, ou seja, foi necessário durante a prática manter um espírito de trabalho e vontade de fazer mais e melhor, pois as crianças são imprevisíveis e demonstram facilmente a sua opinião sobre querer ou não implicar-se nas tarefas propostas ou tomar a iniciativas.

Por isso, devemos olhar para a educação pré-escolar como um todo, onde cada criança é diferente, e ao mesmo tempo todas elas tem direito à equidade. Nesta linha, procurámos encontrar estratégias que nos permitissem ultrapassar dificuldades e melhor podermos atuar, em grande e pequenos grupos ou individualmente com as crianças.

Direcionando esta reflexão para um outro ponto que consideramos essencial para quem trabalha e interage com outras pessoas ao longo da prática, importa referir que foram surgindo alguns aspetos a nível pessoal, que poderiam ter interferido com o funcionamento na sala e nas interações principalmente com as crianças, mas que tal não aconteceu. Isto porque assumimos assumindo a dimensão ética que como educadores nos cabe assumir, não podemos deixar que os problemas pessoais prejudiquem a nosso desempenho profissional e, em particular, a criação de um ambiente educativo favorável à aprendizagem e bem-estar das crianças. Por vários momentos, apesar de não acontecer, não foi fácil não deixar transparecer para as crianças algumas questões

peçoais. No entanto durante estes momentos e em cooperação com a educadora fomos percebendo que tais assuntos podiam ser abordados não de uma forma negativa e prejudicial ao ambiente da sala, mas sim de maneira a que as crianças compreendessem possíveis factos da vida humana e social, como seja perder entes que nos são queridos.

Considerando a temática à qual atribuímos particular atenção ao longo deste trabalho, percebemos que apesar de defendermos e valorizarmos uma participação ativa por parte das crianças, se tornou bastante difícil promover esta pedagogia durante o tempo de estágio. Tal percepção não a sentimos em todos os momentos de prática, mas na sua grande maioria. Pensamos que isto pode dever-se ao facto de ainda ser muito difícil conseguir passar da teoria à prática, visto que sentimos que na sua grande maioria, os profissionais de educação tanto os que ainda se encontram em formação como os que já praticam a sua formação, têm bastante dificuldade de se distanciarem de uma pedagogia transmissiva. Com esta afirmação, não pretendemos dizer que atualmente a pedagogia adotada seja a transmissiva, mas sim declarar que em certos aspetos ainda não se notou grandes mudanças da pedagogia de transmissão para a de participação.

Sem dúvida, e como referimos no quadro teórico, defendemos a opção por uma pedagogia de participação para construirmos uma prática educativa que possa responder aos desafios e complexidades emergentes. Acreditamos que é possível caminharmos nesse sentido, enveredando por estratégias que nos permitam valorizar os contributos dos diferentes intervenientes no processo educativo das crianças e tornar também efetiva a participação das crianças.

Ainda no âmbito deste ponto, e direcionando-nos para a aplicação do mesmo durante o tempo de estágio, sentimos que em muitas ocasiões proporcionámos às crianças momentos em que lhes era possível expressar as suas opiniões e planear o trabalho que queriam desenvolver. Esses momentos eram mais propícios quando as crianças se encontravam em mútuo acordo e quando o ambiente de sala se encontrava mais calmo. Nem sempre foi fácil criar esses momentos, pois não era tarefa fácil envolver as crianças na partilha de poder, ajudando-as a entender que elas também “mandavam” na sala e que deviam partilhar com os adultos essa responsabilidade. Através do estudo que desenvolvemos em torno desta questão, começámos a perceber que a implementação da pedagogia de participação necessita de ser implementada, mesmo que seja dando pequenos passos, mas investindo para integrar as ideias fundamentais e gerar a inovação das práticas que se deseja.

Neste sentido, importa considerar que, como afirma Mesquita (2011),

o professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar um profissional competente (p. 15).

Querendo finalizar este trabalho e expondo uma opinião pessoal, sublinhamos que no decurso da prática, entendemos que a maior dificuldade em implementar a pedagogia de participação se encontra do lado do adulto, pois, a criança lida com o que lhe é apresentado e com as condições que lhe são proporcionadas. Por sua vez, o adulto é quem deve proporcionar às crianças oportunidades de interação para que consiga criar o diálogo, a compreensão e a autoconfiança necessários para uma participação ativa, livre e responsável. Partindo daí está no adulto a possibilidade e responsabilidade em partilhar o poder com as crianças. Esse processo cabe ainda aos contextos educativos, de modo a que possam criar uma cultura participativa, de diálogo e franca colaboração entre adultos da instituição que vão, também, ser exemplos para as crianças e gerar dinâmicas entre a equipa educativa.

## Bibliografia

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *A Fundamentação Teórica do Projecto DQP in Manual- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-ecolar face aos desafios da sociedade do futuro in Educação de infância N.º 6*.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação de Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, I. R. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Guzman, M. (2012). *Quando as famílias entram na escola in Cadernos de Educação de Infância nº97*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança (6ª Edição ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HORN, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar - uma prioridade política para crianças e jovens na Europa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Porto: Areal Editores.
- Loureiro, M. I., & Nunes, N. (s.d.). *A Viagem da Sementinha*. Editorial Livro.
- Martins, R. (20 de março de 2009). *A História do Manuel*. Obtido de Educação de Infância: <http://educacaodeinfancia.com/a-historia-do-manuel/>
- Matos, M. (2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias in Cadernos de Educação de Infância nº 97*.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educação de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.

- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB) (2000). Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estudo temático da OCDE. Lisboa: Ministério da educação, Departamento de educação básica.
- Novo, R. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho - Instituto dos estudos da criança.
- OCDE. (2012). *Starting Strong III: Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OCDE. doi:10.1787/9789264123564-en
- Oliveira-Formosinho, & Formosinho. (2013). A perspetiva da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. in J. Oliveira Formosinho (org) Modelos Curriculares para a Educação de Infância in *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). *O Tempo na pedagogia-em-participação in O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, j., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas in Oliveira-Formosinho (org) A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- O Espaço e tempo Em Oliveira.-Foormosinho. (. J, Oliveira-Formosinho, J. (2004). Introdução . Em J. Oliveira-Formosinho, *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 9-18). Lisboa: Universidade Aberta.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interação escola-família in Revista Portuguesa*. Universidade do Minho.
- Sousa, A. B. (2005). *Instrumentos de avaliação in Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. (s.d.). *Pré Histórias*. Obtido de <http://historiasparapre.blogspot.pt/2012/01/o-espantinho-juvenal-quer-brincar-ao.html>
- Tietze, W. (1993). *A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA PERSPETIVA EUROPEIA in Encontro sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância* (1ª Edição ed.). Porto: Media XXI.

Vilas-Boas, M. A. (2000). *A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade - Reunião de Pais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Voltz, C. (2007). *Ainda Nada*. Matosinhos: Kalandraka.

Wajskop. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, Gisela: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação.

### **Legislação**

Despacho nº 5220/1997, de 4 Agosto, nº178 – Define Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

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