



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Ana Virgínia Soares Oliveira

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

Orientado por
Doutora Angelina Sanches

Bragança

2014

Dedicatória

Aos meus pais Conceição e José

À avó Cecília (in memorium)

À minha irmã Patrícia

Aos meus tesouros Afonso, Catarina e Daniel

Agradecimentos

Este relatório constitui a parte final de um percurso marcado por sentimentos, por vezes, controversos, passando por estados de grande alegria e de querer muito esta profissão, mas também por estados de tristeza em não conseguir ultrapassar os receios sentidos. Nessa caminhada contei sempre com o apoio e ajuda de pessoas que estiveram presentes para me dirigir uma palavra amiga e incentivar a prosseguir. A elas quero agradecer por me ajudarem a tornar este momento possível.

À Doutora Angelina Sanches por todo o incentivo que me deu ao longo da prática pedagógica, pelas palavras de carinho e saberes, não só científicos como também pessoais que, de um ou outro modo, serviram de exemplo, por todas as vezes que dizia “Ana, tem que trabalhar”, e acima de tudo por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Às crianças e à educadora que me acompanharam ao longo da prática, por me ajudarem a ser uma pessoa melhor e mais competente a nível profissional.

Às minhas companheiras e amigas de estágio, Raquel e Sandra, por todas angústias partilhadas, por todos os sorrisos, por todo o apoio, pela relação afetuosa manifestada e por nunca me deixarem desistir, quando a vontade era muita.

A todos os amigos, em especial ao Leandro, João, Ana, Cátia e Natércia, por todas as palavras de conforto, por todos os gestos de amizade, por todas as vezes que me fizeram encarar os obstáculos como uma nova etapa na minha vida, por todos os momentos de riso e de brincadeira.

Ao Carlos por toda a ajuda que me deu nesta reta final e por acreditar em mim.

À minha irmã por sentir todas as minhas más disposições e por ter sempre uma palavra de conforto.

Ao Ivo por todo o companheirismo, o carinho e por compreender as minhas ausências.

Aos meus pais por todos os sacrifícios que fizeram ao longo destes anos, por serem pessoas lutadoras, por todas as oportunidades que deveriam ter aproveitado e não o fizeram para investirem em mim, por todas as palavras de amor e gestos de carinho, e por todos os valores transmitidos, e porque sem eles nada disto seria possível.

A toda a minha família que fez parte deste percurso que me apoiou e me ajudou na concretização deste grande objetivo de vida, por todos os sorrisos e por fazerem de mim a pessoa que hoje sou. São sem dúvida um pilar fundamental na minha vida.

A todos estou grata e desejo que estejam sempre perto de mim.

Resumo

Este trabalho procura apresentar e refletir a ação educativa desenvolvida com um grupo de crianças de 5 anos de idade e o modo como a escuta das suas opiniões e concepções é fundamental para orientar e melhor compreender o processo de ensino aprendizagem. Construimos um quadro teórico que fundamentasse a nossa prática educativa de forma a contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

Descrevemos e analisamos experiências de aprendizagem que permitem retratar a ação educativa que desenvolvemos, evidenciando o processo de ensino-aprendizagem promovido e a participação que os diferentes intervenientes, adultos e crianças, assumiram.

Para a recolha de informação que ajudasse a sustentar o estudo realizado sobre a prática educativa, recorremos à observação participante, registando dados através de notas de campo e fotografias, à análise de documentos e à entrevista semiestruturada realizada às crianças do grupo.

Os resultados apontam, na sua globalidade, para a importância de promover e dar atenção à escuta das crianças na educação pré-escolar, no sentido de promover respostas educativas de qualidade.

Palavras-chave: Escuta ativa, direitos das crianças, cidadania, aprendizagens significativas, interações

Abstract

This study aims to present and reflect the educational activity developed with a group of children with 5 years old and show in what way the listen of their opinions and conceptions is crucial to guide and better the understanding the process of teaching and learning. So, we tried to build a theoretical framework that can substantiate our practice, in order to construct meaningful learnings.

Were described and analyzed learning experiences that enable to portray the educational activity that was developed, evidencing the promoted teaching and learning process and the participation assumed by all the different participants, adults and children.

For gathering information that would help sustain the study on educational practice resorted to participant observation, noting data through field notes and photographs, the analysis of documents and semi-structured interview held the children of the group.

The results show, in its entirety, to the importance of promoting and giving attention to listening to the children in pre-school education, in order to promote quality educational responses.

Keywords: Active listening; rights of children; citizenship; significant learning; interactions

Índice

Índice de Figuras	vii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Tabelas	viii
Lista de Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1.1 Em torno do conceito de cidadania.....	3
1.2 O direito da criança à escuta	5
1.3 Importância da escuta ativa: perspectivas pedagógicas.....	6
1.4 Modelos curriculares em educação de infância	9
1.5 Importância da documentação pedagógica	13
1.6 Papel do educador como observador/investigador	15
Capítulo II - Contexto educativo	17
2.1 Caracterização da instituição	17
2.2 Caracterização do grupo de crianças	18
2.3 Organização do espaço	20
2.4 Rotina diária.....	27
2.5 As interações.....	29
Capítulo III - Apresentação e análise de experiências de ensino-aprendizagem.....	33
3.1 Experiência de ensino-aprendizagem – À procura de elementos facilitadores segurança.....	34
3.1.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem	40
3.2 Experiência de ensino-aprendizagem – Descobrimo se todos os meios de transporte serão poluentes	41
3.2.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem	47
3.3 Experiência de ensino-aprendizagem – Mais, menos ou a mesma quantidade?	48
3.4.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem	54

Capítulo IV – Perspectivas das crianças sobre o processo educativo pré-escolar.....	57
4.1. Opções metodológicas	57
4.1.1 Objetivos do estudo	57
4.1.2Técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados	58
4.2 Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista.....	60
4.2.1 Análise global	66
Reflexão Crítica Final.....	68
Bibliografia.....	72
Legislação.....	75
Anexo I.....	A

Índice de Figuras

Figura 1: Quadro dos deveres do responsável do dia.	21
Figura 2: Calendário mensal.	22
Figura 3: Organização da sala.	22
Figura 4: Área da biblioteca.	23
Figura 5: Área do computador e da escrita.	24
Figura 6: Área faz de conta – Cozinha.	24
Figura 7: Área faz de conta - Quarto.	24
Figura 8: Área de expressão plástica/espço de pintura.	27
Figura 9: Sinal de Perigo	35
Figura 10: Sinal de quadro elétrico	35
Figura 11: Sinal de alarme.	35
Figura 12: Planta de emergência.	36
Figura 13: Construção de palavras.	38
Figura 14: Técnica de impressão com cuvetes.	40
Figura 15: Registo das caraterísticas dos carros.	42
Figura 16: Jogo da Glória.	44
Figura 17: Circuito Rodoviário.	44
Figura 18: Materiais utilizados na coloração dos cravos.	52
Figura 19: Coloração dos cravos.	52
Figura 20: Registo da experiência.	53
Figura 21: Gradação das cores.	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Constituição do grupo de crianças	18
Gráfico 2: Habilitações académicas dos pais.	19
Gráfico 3: O que as crianças fazem no Jardim de Infância	60
Gráfico 4: O que as crianças aprendem no jardim de infância.	61
Gráfico 5: Preferências pelas áreas da sala.	62
Gráfico 6: Importância de os pais conhecerem o que as crianças aprendem no J.I.	65
Gráfico 7: Intervenientes no processo de aprendizagem	65

Índice de Tabelas

Tabela 1: Regras da sala enunciadas pelas crianças	64
--	----

Lista de Abreviaturas

Art.º - Artigo

C – Criança

DEB – Departamento de Educação Básica

E.E. – Educadora Estagiária

J.I. – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito das atividades da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrendo estas num Jardim de Infância, com crianças de 5 anos, no ano letivo de 2013/2014. A prática de ensino supervisionada teve como objetivo construir e aplicar conhecimentos profissionais, apoiando-nos em conhecimentos de natureza teórica e prática que ao longo desta etapa nos foi possível aprofundar. Permitiu-nos criar e planificar situações educativas, ao nível da escola e da comunidade, agir e avaliar a intervenção educativa de forma integrada e recorrer a metodologias de investigação em educação de forma a analisar e compreender as práticas educativas. Na educação pré-escolar, as experiências de aprendizagem em que as crianças se envolvem são fundamentais para a sua formação e desenvolvimento, contribuindo para que possam explorar o mundo que as rodeia, questionar a razão dos acontecimentos e as pessoas, promover a curiosidade e procurar respostas para os problemas com que se confrontam. Neste sentido, corroboramos a opinião de Arends de que “o principal objetivo do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados” (2008, p. 17). A criança tem necessidade de aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que a circunda, e os educadores/professores “têm a responsabilidade de assegurar que todos (...) têm iguais oportunidade de aprender” (*idem*, p. 44).

No que se refere à estrutura do relatório este encontra-se organizado em quatro capítulos e, respetivos, subcapítulos. No primeiro capítulo, temos o enquadramento teórico onde tentamos explicar o conceito de cidadania, o direito da criança à escuta e a importância de promovê-la, os modelos curriculares em que pode apoiar a prática educativa, bem como a importância da documentação pedagógica e do papel a assumir pelo educador.

No segundo capítulo descrevemos o contexto organizacional, em que caracterizamos a instituição onde decorreu a prática educativa, o grupo de crianças, bem como a organização do espaço e do tempo da sala de atividades.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos a intervenção pedagógica que desenvolvemos, apresentando um conjunto de três experiências de ensino-aprendizagem e relevando a escuta das crianças promovida no decurso das mesmas.

No quarto capítulo, começamos por descrever as opções metodológicas do estudo que foi apoiado a ação investigativa promovida no âmbito deste trabalho, indicando os objetivos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Nestes, incluem-se as notas de campo, decorrentes da observação da ação educativa, as fotografias, a análise de documentos e a entrevista, de tipo semiestruturado (Pardal, & Correia, 1995) realizada às crianças. Referimos, ainda, os procedimentos de tratamento e análise dos dados. Neste capítulo, também apresentamos e analisamos os dados recolhidos pela entrevista realizada às crianças, através da qual procurámos aprofundar o conhecimento das perceções das crianças sobre o processo educativo pré-escolar.

Por último, apresentamos uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e resultados obtidos, evidenciando a importância de promover uma escuta ativa e continuada das crianças, em ordem à criação de oportunidades facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. Relevamos ainda os contributos do percurso de formação desenvolvido e importância de dar-lhe continuidade, no quadro de aprendizagem ao longo da vida.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Neste capítulo pretendemos abordar alguns tópicos relevantes para a problemática em análise neste relatório. Começamos por refletir sobre o conceito de cidadania, o direito da criança à escuta e a importância de promovê-la, bem como os contributos apresentados por modelos pedagógicos de matriz participativa e o papel que a documentação pedagógica assume nesse processo.

1.1 Em torno do conceito de cidadania

A preocupação em aprofundar conhecimentos sobre a relevância da escuta e da participação das crianças leva-nos a discutir o conceito de cidadania, bem como a sua articulação com a educação. O significado de cidadania é construído e, por isso, o sentido que em diferentes sociedades lhe é atribuído pode ser muito variado.

Segundo Cortina, citado por Sarmiento (2009):

existem dimensões complementares de cidadania: a cidadania política, entendido como o direito de participação numa comunidade política; a cidadania social, que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; a cidadania económica, que se refere à participação na gestão e nos lucros empresariais, a partir de modos de transformação produtiva que tenham em vista a equidade; a cidadania civil, onde se afirmam os valores cívicos como a liberdade, a igualdade, o respeito ativo, a solidariedade e o diálogo; e por fim, a cidadania intercultural, em que se verifica a interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo (p. 46).

No mundo atual, o significado de cidadania tem sido bastante explorado e direcionado para a defesa dos Direitos do Homem. Podemos entender esses direitos em dois grandes grupos: direitos humanos e direitos civis. Ao longo deste trabalho iremos debruçar-nos, essencialmente sobre direito à educação (direito humano) e o direito à liberdade (direito civil).

Para melhor compreender o significado desses direitos, importa contextualizar a sua emergência. Essa necessidade decorreu da Revolução Francesa no séc. XVIII, devido às lutas da burguesia, no sentido de fazer valer o reconhecimento pelos interesses económicos. Esta questão económica não é a central deste trabalho, mas é importante fazer esta retrospectiva histórica, para analisarmos o alargamento que o conceito de *cidadania* sofreu nos últimos séculos.

Segundo a socióloga Ester Buffa (Sarmiento, 2009, p. 46), o que nos ajuda a compreender o desenvolvimento e o incentivo pela educação para a cidadania é a relação existente entre a economia, a sociedade e a educação. As ciências sociais e humanas têm vindo a ganhar uma grande “fatia”, no que diz respeito às grandes alterações no campo científico e à promoção da ciência moderna. Nestas ciências, o desenvolvimento de metodologias qualitativas e o entendimento do ator social como sujeito produtor de conhecimento, “vem manifestar o reconhecimento do poder participativo de cada um, o que, de si, traduz uma postura de cidadania” (Sarmiento, 2009, p. 46). Com a implementação do direito e o dever de participar nas decisões de vida em comum geraram-se novas necessidades de educação, o que terá estado na base de grandes alterações a nível da organização do saber escolar, progressiva e lentamente alargada a toda a população. A educação para a cidadania é um tópico que tem surgido como problemática a abordar na escola, desde meados do século XX, período de maior sensibilidade face aos direitos humanos, em que se evidencia a importância do livre arbítrio e da autodeterminação dos povos, a promoção do espírito crítico, o desenvolvimento da consciência da igualdade de oportunidades e dignidade de diferentes etnias, culturas e religiões. Assim, os valores universais defendidos são a tolerância, o respeito mútuo e a solidariedade. Na origem da inclusão desta problemática na educação, está o interesse em formar cidadãos ativos e responsáveis.

A ligação entre a educação escolar e cidadania não esteve, de forma alguma, ausente das reflexões de filósofos e sociólogos como Rousseau, Durkheim e Dewey, entre outros autores (Sarmiento, 2009, p. 49). Rousseau afirmava que a criança nasce boa, mas a sociedade transforma-a. Contrariamente, Durkheim afirma que a criança nasce egoísta e só a sociedade pode torná-la cooperativa e altruísta, ou seja, só a educação a pode transformar num ser capaz de “participar ativa e adequadamente como cidadã” (Sarmiento, *idem*, p. 49). Por sua vez, Dewey propôs uma ligação entre estas duas perspetivas, mostrando que deveria existir uma aproximação entre a escola e vida como possibilidade de formação de pessoas democratas, de cidadãos atuantes na sociedade, onde a criança, como sujeito singular, interatua com os diferentes elementos da comunidade. O autor, de acordo com Sarmiento (2009), defende que a democracia deveria ser guia na educação, no sentido em que a considera como sistema de vida moral e humana e que a ideia de educação é como uma preparação das crianças para as “responsabilidades e regalias da vida adulta” (p. 49), não aceitando a visão da criança

como um ser incompetente. Seguindo a opinião de Sarmiento (*idem*), Dewey considera que só vivendo de forma plena é que a pessoa se prepara para viver o futuro.

Nesta linha de pensamento e considerando que as experiências contextualizadas constituem os pilares para o exercício da cidadania, a aprendizagem desta é baseada nas vivências quotidianas da criança, ou seja, aprende a cidadania sendo cidadão.

Dewey defende que a escola deverá ser uma escola cidadã, pois esta deverá ser assente no respeito pelas características histórico-culturais, inicialmente da região, e abrindo-se às realidades multiculturais, devendo a escola dar voz às crianças e famílias.

1.2 O direito da criança à escuta

O papel reconhecido às crianças até às últimas décadas do século XX era pouco relevante na sociedade, como já foi referido anteriormente. Segundo Prout, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “as crianças têm sido entendidas, por um lado, como *estando em perigo*, uma ideia ligada a conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada e, por outro lado, como *perigosas*, uma imagem que retrata as crianças como ameaça para si próprias, para os outros ou para a sociedade global” (p. 16).

No entanto, novas realidades se sobrepõem a estes conceitos. Vários autores têm dado os seus contributos à construção da nova imagem da criança, referindo Woodhead, de acordo com Araújo e Oliveira-Formosinho (*idem*), “quatro tipos de conceções da criança: criança tribal, a criança em desenvolvimento, a criança-adulto e a criança social” (p. 16). Explicitando esta última conceção da criança, afirmam que “a criança social é perspectivada como um ator social, constituindo este um conceito que enfatiza a forma como as crianças poderão ser capacitadas para crescerem em competência através da participação” (Araújo, & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

A imagem social da criança foi-se desenvolvendo ao longo dos séculos na medida em que a criança deixou de ser considerada um adulto em miniatura, mas sim, alguém com características específicas e uma identidade que deve ser entendida e respeitada. Enveredando por uma perspetiva pós-moderna, Dahlberg, Moss e Pence (1999), consideram a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como uma voz própria, devendo ser-lhe dada importância, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.

Os primeiros e grandes desafios que se encontram na sociedade atuais são no âmbito da pedagogia e dos direitos da criança. Relacionado com a mudança da forma como se entende que a criança deve participar nos processos sociais, Araújo e Oliveira-Formosinho (2008) salientam dois princípios básicos e complementares: a crença nos direitos e na competência das crianças.

Quanto à crença nos direitos das crianças, as autoras referem o “direito da criança a ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (*idem*, p. 17). Para salientar este princípio anotam dois artigos (12.º e 13.º) da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 pelas Nações Unidas, nos quais se prevê que:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Artº 12.º)

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Artº 13.º).

A Convenção sobre os Direitos da Criança não é o único documento que explicita e valoriza os direitos das crianças, existindo outros¹, nomeadamente os Princípios Orientadores de Riade para a Prevenção da Delinquência Juvenil, as Regras para a Protecção de Menores Privados de Liberdade, a Convenção de Haia de 1993 relativa à Protecção das Crianças e à Cooperação em matéria de Adopção Internacional, a Convenção n.º 182 para a Eliminação Imediata das Piores Formas de Trabalho Infantil e o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional.

Relativamente ao princípio da crença na competência das crianças, este implica uma imagem que foi desenvolvida, lentamente, a de um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional. Este relaciona-se essencialmente, com a crença na capacidade da criança para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social.

1.3 Importância da escuta ativa: perspetivas pedagógicas

Ao longo dos tempos o papel da criança na sociedade foi evoluindo, sendo esta agora “conceptualizada como mais competente” (Oliveira-Formosinho, & Lino, 2008,

¹Ver Comité dos Direitos da Criança, Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html>

p. 58). É cada vez mais importante dar atenção às competências das crianças, e isso verifica-se na forma como as crianças são solicitadas a participar e são ouvidas as suas opiniões e escolhas. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 fevereiro) sublinha o papel desta etapa educativa no desenvolvimento de cidadãos livres, autónomos, solidários e capazes de se inserir socialmente, reconhecendo, assim, o valor formativo dos anos da infância. As investigações mais recentes acentuam essa dimensão, bem como a competência precoce da criança e, para isso, é necessário dar voz às crianças em relação ao sistema escolar que experienciam. Para conhecer as suas interpretações sobre os contextos é necessário escutá-las e promover oportunidades para que descrevam e reflitam sobre o seu dia-a-dia.

A nível pedagógico, quando se entende a criança como um ser passivo, que se limita a ouvir e assimilar, aponta-se para uma pedagogia transmissiva. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a pedagogia transmissiva é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (p. 17).

Contrariamente a esta pedagogia, podemos enveredar por uma construtivista que consiste em entender a criança com capacidade de produzir, sozinha ou em cooperação, ou seja, como coconstrutora do seu próprio conhecimento e capaz de adquirir novas aprendizagens através das suas motivações. Neste processo valoriza-se o papel do meio como facilitador do enriquecimento cultural e social das crianças, para o que se requer que lhes proporcionem esse tipo de oportunidades. É importante ter em conta que a interação com o meio é o principal fator de conhecimento do ser humano, sendo ele um impulsionador da escola construtivista. Como afirma Fosnot (1996) “ estas facetas do modelo construtivista possuem um enorme alcance no estabelecimento do princípio fundamental de que a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar” (p. 20). Para isso o educador tem a tarefa de proporcionar oportunidades e incentivos que os ajudem a construírem o conhecimento.

Indo ao encontro desta ideia, encontra-se a pedagogia da participação que, como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008)²:

a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e

² As autoras retomam aqui o pensamento de Oliveira-Formosinho (2007).

cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade (p. 33)

As autoras (*idem*) acrescentam que entender a criança como tendo agência pressupõe reconhecer-lhe poder e capacidades, portanto, que pode ser interventiva, participativa e ativa no meio em que se integra. Como os principais suportes da pedagogia da participação sublinham a observação, a escuta e a negociação. É sobre uma destas dimensões, a escuta, que incide o estudo que desenvolvemos no âmbito deste trabalho, pelo que nele relevamos a importância do recurso à pedagogia participativa.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (p. 49). Para que o processo da escuta seja um ato natural e significativo para a própria criança, esta deve ser ouvida com bastante atenção e valorizada. Este processo deverá ser “contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (*idem, ibidem*).

Para acesso a descrições ricas acerca do que as crianças fazem e das suas potencialidades, é necessário observar e escutar atentamente as suas ações e o que dizem, registando detalhadamente essa informação para que seja compreensível a outras pessoas, caso queiram ler. Assim, é importante que os educadores compreendam a necessidade e importância de uma escuta ativa, prestando especial atenção e promovendo uma relação próxima com a criança, com o objetivo de apoiar e facilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido deve permitir integrar a perspectiva e interesses das crianças e centrar-se na resposta às suas necessidades, valorizando nesse processo as experiências do dia-a-dia. Torna-se, assim, essencial conhecer as características das crianças e dos contextos em que se integram, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação, e, ainda, para relevar as suas aprendizagens.

Cabe ao educador ouvir cuidadosamente, refletir sobre essa escuta e orientar a sua ação para dar resposta às necessidades das crianças. Deve também “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças [sejam] escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.

127). Para isto acontecer, é necessário organizar o espaço e os materiais de modo a que ajudem as crianças a realizarem experiências de partilha e construir experiências de aprendizagem significativas. Para isso, o educador deve desafiar a criança no sentido de progredir no seu desenvolvimento.

A par disto, a criança deve ser entendida como um ser rico de recursos, inteligente, capaz e atenta, com capacidade para ser independente e digna de confiança. Um dos desafios do último século é a recriação da imagem “do aprendiz como participante”, na base do qual esta, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008): “a compreensão da criança como ativa e com iniciativa, em Dewey; como interativa e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora em Malaguzzi” (pp. 16-17).

Em síntese, o educador tem de ajudar as crianças a construírem o seu conhecimento, desafiando-as e colocando-as perante situações problemáticas, com a intencionalidade de progredirem. Para desenvolverem as aprendizagens pretendidas, deve escutá-las e motivá-las. Importa, para isso, promover saberes e vivências e, ainda, ter em conta que “constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 127). É também importante escutar os seus medos e anseios, envolvendo-as na resolução de problemas e levando-as a participar ativamente na vida do mundo que as rodeia.

Assim, tal como sublinham Oliveira-Formosinho e Lino (2008, retomando o pensamento de Woodhead & Faulkner), “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (p. 71), pois estas são possuidoras de uma voz própria que tem de ser escutada, valorizada e levada a sério, no quadro de princípios de vida democrática.

1.4 Modelos curriculares em educação de infância

Para promover a escuta e a participação das crianças, é importante prestar atenção ao modelo pedagógico em que se pretende apoiar a prática educativa. Por outro lado, é necessário atender a que a criança é um ser competente e que, por conseguinte, deve participar na construção das suas aprendizagens e na tomada de decisões. Assim, o

educador deve conhecer bem o seu grupo e as suas necessidades para poder enquadrar a sua ação e as suas práticas pedagógicas.

Nos modelos curriculares de matriz construtivista, o papel do educador é guiar e orientar a ação do seu grupo, estruturando o ambiente educativo para o estimular e proporcionar-lhe aprendizagens significativas. Nestes modelos a planificação e avaliação são feitas tendo por base as características que o educador conhece das crianças, registando o que observa no decurso das práticas educativas que desenvolve com o grupo.

O modelo *Reggio Emilia* é um modelo de matriz construtivista e pressupõe que a criança tem que ter um papel ativo no seu processo de construção do conhecimento. Isto implica que seja criado um ambiente agradável e familiar para que as crianças se sintam bem. Neste modelo para existir um clima de relacionamento positivo é necessário valorizar e considerar o modo como os processos de interação ocorrem. Assim, tanto ao nível da interação criança-criança como da interação criança-adulto deve ser observado e analisado o que a criança partilha ou diz, guiando-se esse processo por uma pedagogia de escuta. Com isto a criança é vista como um ser competente e perfeitamente capaz de envolvimento em projetos e trabalhos. O educador tem o dever de incentivar as crianças a explorar o ambiente e ajudá-las a expressarem-se através das mais diversas formas de linguagem – desenhos, pintura, música, movimentos, palavras, etc. As cem linguagens de que se fala no modelo *Reggio Emilia* (Rinaldi, 1999), faz com que a criança seja entendida como ser multifacetado, criativo e capaz de desenvolver criações que surpreendam qualquer adulto. A arte é entendida como não tendo limites e é defendida a exposição das produções das crianças, dando-as a conhecer aos pais e comunidade. Neste modelo, de acordo com Lino (2013), a educação é baseada em relações de cooperação, colaboração e comunicação. Como refere a autora (*idem*) “procura-se promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo – as crianças, os professores, os pais – e a comunidade em geral” (p. 118). Entende-se o diálogo e as trocas como elementos fundamentais de um processo educativo que se sustenta nas interações, na colaboração e na comunicação.

Outro modelo que constitui também um importante referente para as práticas educativas é o modelo *High/Scope*. Este tem como princípios a aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem avaliação e rotina diária. A aprendizagem pela ação releva a ideia de que a criança aprende fazendo. Por isso, as

crianças devem usufruir de liberdade para escolher e tomar decisões, experienciando a cooperação e, assim, colocam conhecimentos em prática vivendo, fazendo e construindo.

Neste modelo os educadores devem proporcionar um ambiente de modo a desenvolver a autonomia das crianças, no sentido de que sejam elas próprias a fazer as suas descobertas. No que diz respeito ao espaço, as salas devem ser organizadas de maneira diferenciada e com áreas delimitadas. São indicadas como áreas a considerar, a área da biblioteca, a área do faz-de-conta, área da expressão plástica, área das construções, área da escrita, entre outras (Hohmann, & Weikart, 2011).

A organização dos materiais por áreas, onde são utilizados, pode entender-se como a primeira forma de intervenção do educador, no sentido de criar um ambiente onde a criança possa criar gosto em estar e aprender. A diversidade e quantidade de materiais são consideradas importantes para favorecer as possibilidades de ação e opção das crianças e, por conseguinte, o seu empenho, imaginação e desenvolvimento.

Quanto à rotina diária podemos dizer que é uma característica importante deste modelo pedagógico, reconhecendo-se facilitadora da construção de um ambiente estável e de confiança, pois, as crianças podem prever com o que vai contar a seguir.

Quanto ao Movimento da Escola Moderna (MEM), é definido como sendo um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Isto porque as crianças, em conjunto com o educador, criam condições necessárias para que seja possível desenvolver um ambiente favorável a cada criança e ao grupo, sendo ele o motor para a cooperação, comunicação e organização.

Este modelo baseou-se, na fase inicial, na perspetiva de Freinet (1973) defendendo que é importante manter-se um clima de livre expressão das crianças e dar valor às suas opiniões, ideias, atitudes e experiências de vida. Existem vários valores em que assenta este modelo, mas os mais importantes são a entreajuda e a cooperação.

As salas integram diversos instrumentos de organização, no sentido de facilitar a monitoração do grupo, a concretização de aprendizagens diversas e a orientação no dia-a-dia das crianças, como por exemplo, o quadro de presenças, o quadro de frequência das áreas, o quadro do tempo, o calendário mensal e anual e o calendário de aniversários.

Por último, é importante referir a metodologia de trabalho de projeto como forma de promover propostas de qualidade para educação pré-escolar. Como referem

Vasconcelos *et al.* (2012), independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância, o recurso a uma metodologia de trabalho de projeto “poderá antecipar, desenvolver e estimular o processo de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (p. 8). Os autores (*idem*) citando Katz e Chard, referem que o trabalho de projeto pode considerar-se o “estudo em profundidade de um determinado tema ou tópico” (p. 10) e acrescentam que é uma metodologia que envolve pesquisa e que pressupõe a implicação de todos os participantes. Este processo de ensino-aprendizagem dá importância a três aspetos: ação, intencionalidade e o contexto social. Nesta metodologia o educador deve tirar partido das manifestações das crianças, para que, com a sua ajuda, busquem informação para o que pretendem. Desta forma haverá um plano de ação que corresponda ao desejo das crianças.

Inerente ao desenvolvimento do projeto estão um conjunto de ações planeadas e executadas de acordo com uma intencionalidade real e contextualizadas no meio onde se vive. A metodologia de trabalho de projeto, de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012), percorre quatro fases fundamentais: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e divulgação/avaliação.

Na definição do problema, surgem as questões a investigar e definem-se as dificuldades a resolver ou o assunto a estudar. Na primeira etapa é quando as crianças questionam, indo ao encontro de novos interesses. Nesta primeira etapa é quando as crianças questionam, indo ao encontro de novos interesses e se partilham os saberes que já se possuem sobre o tópico. Normalmente esse registo é feito numa teia de projeto, onde se indica o que as crianças sabem e o que não sabem relativamente ao tema.

Quanto à fase de planificação e desenvolvimento faz-se a previsão de como concretizar. O educador observa a organização do grupo, dá ideias, orienta e regista, pois nesta fase é importante tornar as ideias concretas. Assim, é necessário uma investigação sobre os percursos, espaços, recursos necessários para dar resposta às questões que vão surgindo, levando a uma reflexão em grupo sobre “o que queremos fazer”; “com quem”; “com o quê”; “onde” e “quando”. As planificações são encaradas como uma antecipação das atividades que serão realizadas pelas crianças, que são pensadas de forma cuidada, com a devida preparação e organização, de modo a obter uma maior qualidade do trabalho, mas sendo necessário que sejam flexíveis e que respeitem a liberdade das crianças.

Na fase de execução procede-se à concretização do que se pensou e decidiu, é quando as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, realizando, por exemplo, uma visita de estudo, uma entrevista e pesquisa documental.

Para que haja um enriquecimento social, o educador deve incentivar as crianças na formação de pequenos grupos, de acordo com os seus interesses ou projetos, pois assim comunicam entre si, relatando experiências e trocando saberes.

Visto que a pedagogia de projeto é algo que se pretende conseguir, o educador tem o papel de coconstrutor de conhecimentos, promovendo a interação com as crianças e contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem se torne uma transação entre os intervenientes. Para isto é necessário que o educador entenda a criança como um ser competente e capaz, motivado, que investigue, pesquise e resolva problemas, demonstrando ser autónomo e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o trabalho de projeto incentiva a criança a colocar questões, a resolver problemas e a ter percepção de fenómenos ao seu redor, promovendo as aprendizagens significativas.

Por fim, na última fase o projeto é divulgado de acordo com os conhecimentos adquiridos e avalia-se o processo. As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado para que possam relançar-se em novos projetos. Estas também comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entreajuda. A documentação quando feita “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 17).

1.5 Importância da documentação pedagógica

O processo de ensino-aprendizagem das crianças e do educador requer ser documentado, no sentido de melhor refletir sobre o pensar, fazer, sentir e aprender da criança, bem como do adulto (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013). Para o desenvolvimento e compreensão da complexidade que envolve o processo de aprendizagem das crianças é necessário documentar e refletir em torno das ações e experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Esta documentação, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) não é apenas um método central para a aprendizagem da criança e dos profissionais, referindo que “serve para monitorizar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens”, bem como para constituir uma “base de dados para investigação praxeológica” (p. 55).

A criação de um formato de documentação constitui um processo evolutivo. O objetivo central da criação dos dossiês ou portefólios é uma forma de documentação pedagógica que revela o ser e o aprender da criança e do adulto. A transformação pedagógica do quotidiano passa por essa documentação, sendo esta parte integrante de toda a pedagogia.

A este respeito importa tomarmos em conta algumas ideias defendidas no âmbito do modelo *Reggio Emilia*, já antes referido, onde se sublinha que a documentação pedagógica é a primeira tarefa para providenciar um contexto onde, como refere Rinaldi, citado por Lino (2013), se escuta e se é escutado, “criando assim, oportunidades de observação de um ponto de vista exterior, quer para o grupo, quer para a criança individual” (p. 132). Então a documentação é uma forma de narrar as experiências e atividades que as crianças realizam no seu quotidiano, dentro do jardim de infância e inclui diferentes formas de registos: escritos, vídeos, áudio, fotografia, amostras de trabalhos de crianças entre outros. Esta narração é constituída pelas crianças, quer seja a nível individual quer em grupo, e pelas educadoras. É então considerada como um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem para os pais, crianças e para os educadores. Documentar é criar documentos do que se observa, é visualizar as experiências realizadas por essas crianças.

Este tipo de documentação não é somente observação, no sentido que não consta uma representação direta do que a criança faz ou diz, inclui algum grau de subjetividade. O grupo de crianças e a equipa educativa devem documentar de forma seletiva, parcial e contextual o que representa uma escolha entre várias escolhas.

Neste sentido, é preciso ter em conta que o processo de documentação não é neutro, pois, envolve sentimentos, crenças e valores de quem observa e documenta, não sendo portanto um ato totalmente objetivo.

Segundo Rinaldi, citado por Lino (2013), “a documentação pedagógica constitui, simultaneamente, um conteúdo e um processo” (p. 133). Quanto ao conteúdo, podemos dizer que a documentação constitui o material que regista o que a criança faz e diz e as suas formas de registo são diversificadas, tornando visível e concreto o trabalho da

criança. Enquanto processo, este envolve o uso de material como meio para refletir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico.

Tomando como referência a experiência do modelo *Reggio Emilia* pode considerar-se que a documentação desempenha três funções. A primeira função é proporcionar às crianças a memorização das experiências realizadas e, para isso, usam-se imagens e palavras que são um ponto de partida para explorar os conhecimentos prévios. Quanto à segunda função, consiste em proporcionar aos educadores uma reflexão sobre a sua prática e sobre o seu papel na educação. Por último, e não menos importante, a documentação consiste em providenciar informação para os pais e para o público, com o objetivo de mostrar o que acontece nas escolas.

1.6 Papel do educador como observador/investigador

De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar [OCEPE] (ME/DEB, 1997) o educador é construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações de outros agentes e níveis educativos.

O educador deve exigir-se a si próprio uma contínua formação, onde a observação, avaliação e reflexão têm de estar constantemente ativas e interligadas. Isto exige um estudo contínuo sobre as metodologias, as práticas e as teorias para se manter atualizado e dar o melhor de si nos diferentes âmbitos da sua intervenção. O educador deve ser um profissional que faça consecutivas autoanálises e com espírito auto e hétero reflexivo. Um educador reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a ação, o pensamento e uma nova prática, o que implica, que faça uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores. Esta reflexão permanente permite que toda a organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evoluções do grupo. O educador deve ter em conta o contexto onde as crianças estão inseridas de maneira a responder às suas necessidades, interesses e capacidades. A reflexão permite também que possa reorganizar as suas ideias e práticas educativas, permitindo-lhe agir com intencionalidade e consciência. A reflexão é essencial não só nas planificações e avaliações, mas também no dia-a-dia, pois, as crianças necessitam de respostas

imediatas e por isso é essencial agir tendo que refletir em situação para optar pelas respostas que lhe pareçam, no momento, mais adequadas.

Um educador não deve, em algum momento, ficar estagnado e julgar-se possuidor de todo o conhecimento perante o seu grupo de crianças. O estudo e formação têm de ser contínuos, pois como defende Alarcão (2001) “ser professor-investigador é (...) primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). Para que o educador seja capaz de resolver os imprevistos, tem que se organizar constantemente e resolvê-los com base na sua investigação. É esta sede pelo conhecimento que nos torna mais completos, mais dedicados e que nos ajuda a formar melhor e ajudar as nossas crianças. Assim, a teoria deve ser posta em prática depois de bem assimilada e entendida.

Entendemos ser importante acreditar que podemos contribuir para transformar a sociedade e a educação, pelo que devemos empenhar-nos nessa tarefa.

Capítulo II - Contexto educativo

Neste capítulo iremos caracterizar a instituição bem como o grupo de crianças, iremos verificar como se encontrava organizado o espaço dentro da sala onde decorreu a prática profissional, a rotina diária das crianças e as interações criança-criança e criança-adulto.

2.1 Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertencia ao sistema de rede pública e tratava-se de um centro escolar que integrava as valências de jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. Este centro escolar enquadrava-se num Agrupamento de Escolas, situado na cidade de Bragança e que incluía todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. No entanto, debruçamo-nos apenas sobre a educação pré-escolar, pois foi nesta etapa que decorreu a nossa intervenção e, por conseguinte, onde incide este relatório.

O edifício do centro escolar era relativamente recente, com cerca de 4 anos de construção. Era constituído por dois pisos, situando-se no primeiro piso as quatro salas de jardim de infância, a biblioteca, sala de professores, gabinete de reuniões, sala de coordenação, instalações sanitárias para adultos e crianças, arrecadação, posto de primeiros socorros e entrada onde estava presente um funcionário para receber as crianças e encarregados de educação. Ainda no primeiro piso existiam algumas salas destinadas a atividades de crianças a frequentar o primeiro ciclo.

No piso inferior, havia salas de atividades para do 1º ciclo, refeitório, cozinha e uma sala polivalente onde eram realizadas as atividades de expressão motora e, também, o local onde eram acolhidas as crianças que necessitavam de usufruir da Componente de Apoio à Família. O centro escolar estava equipado com aquecimento central. No exterior do centro, existia um parque infantil destinado às crianças que frequentavam a educação pré-escolar, no qual havia espaços com pavimento em borracha adequado a esta faixa etária e equipado com material lúdico.

Quanto ao pessoal docente, ao nível da educação pré-escolar, a equipa educativa era constituída por seis educadoras, quatro titulares de grupo e duas que se encontravam a apoiar dois desses grupos. O grupo com o qual desenvolvi a prática de ensino supervisionada tinha uma educadora e era constituído por vinte e quatro crianças.

Quanto a assistentes operacionais, havia quatro profissionais para apoiar o trabalho desenvolvido ao nível da educação pré-escolar.

2.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a PES era constituído por vinte e quatro crianças, todas com cinco anos de idade, sendo treze do sexo masculino e onze do feminino, como podemos observar no Gráfico 1.

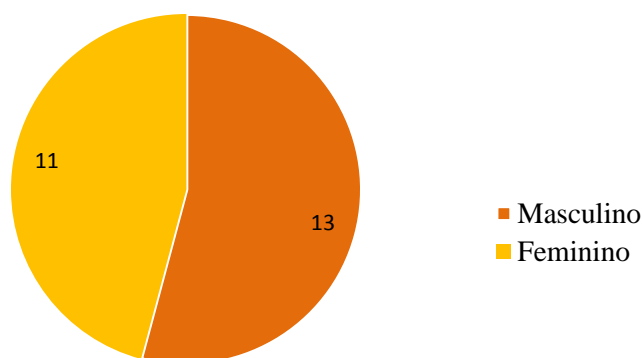


Gráfico 1: Constituição do grupo de crianças

Em relação à família das crianças, 20 pertenciam ao grupo familiar de tipo nuclear, ou seja, constituído por pai, mãe e filhos e 4 crianças incluíam-se em famílias monoparentais. Destas quatro crianças, uma não vivia com os pais, mas sim com uma família que não lhe pertencia diretamente. Das 24 crianças, 14 não eram filhos únicos. As famílias participavam e cooperavam nas atividades em que eram solicitadas, com materiais para a sala e na própria rotina diária das crianças, e manifestavam uma relação próxima com a educadora.

Quanto às habilitações académicas dos pais/encarregados de educação das crianças, estes integravam formações diversas, observando-se que 9 mães e 9 pais possuíam habilitações de nível superior, 3 mães e 5 pais concluíram o ensino secundário (12º ano), 5 mães e 5 pais concluíram apenas o ensino básico (9º ano) e 7 mães e 5 pais não tinham concluído este nível de escolaridade. Em relação a um dos pais, não nos foi possível obter informação sobre as suas habilitações académicas, por não estar essa informação na ficha de inscrição da criança.

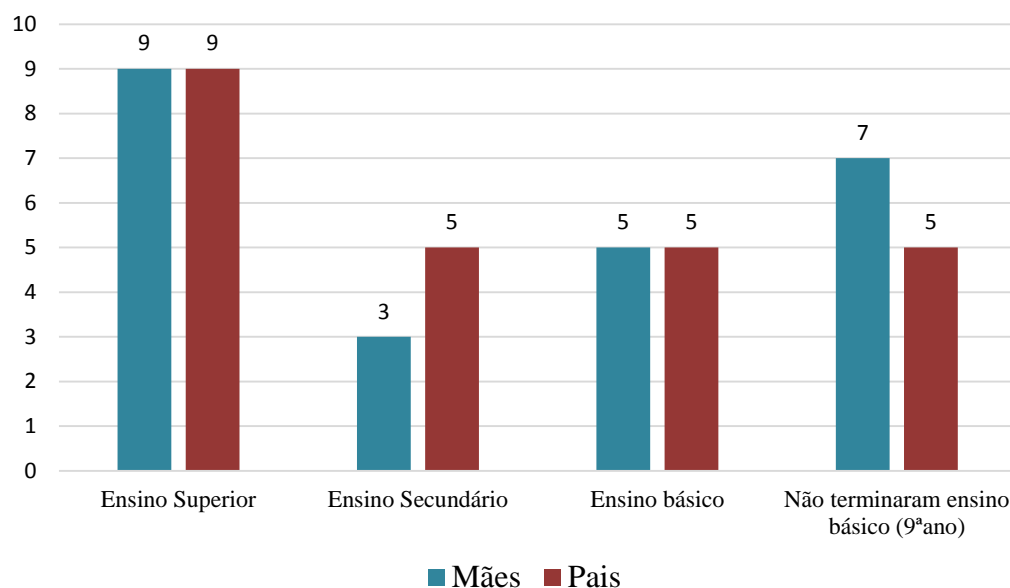


Gráfico 2: Habilitações académicas dos pais.

No que se refere ao grupo de crianças este era um grupo heterogéneo a nível das características de aprendizagens, comportamentais e relacionais. Estas apresentavam características de cariz participativo e cooperativo, bem como de curiosidade em relação ao mundo e gosto por aprender. No entanto, em alguns momentos, necessitavam de ser chamadas à atenção por causa do seu comportamento e concentração, e, por vezes, não respeitavam os colegas ou a sua vez de participar. Estes momentos eram resolvidos com o diálogo e a solicitação às crianças de manifestarem a sua opinião sobre os acontecimentos. Todas as crianças manifestavam autonomia e independência na realização de atividades básicas do seu dia-a-dia. Nenhuma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais, no entanto, uma delas frequentava a terapia da fala. Das 24 crianças, 4 revelavam um pouco de dificuldade em expressar-se nos momentos de trabalho em grande grupo, mas quando questionadas individualmente expressavam-se fluentemente e sem inibições.

Todas as crianças mostravam grande interesse por atividades ao ar livre, preferencialmente se fossem atividades físico-motoras ou atividades práticas da área do conhecimento do mundo e de expressão plástica. Dentro da sala, as áreas de preferência das crianças, ou seja, as que eram escolhidas em primeiro lugar era a área do jogo simbólico e a da garagem/construções. As restantes também eram bastante solicitadas pelas crianças. Tratava-se crianças que se manifestavam muito carinhosas e atenciosas,

tanto com adultos como com os pares, preocupando-se em se envolverem em situações de entreajuda.

Inicialmente as crianças manifestaram alguma timidez e falta de confiança em nós, o que dificultou, um pouco, a concretização de algumas atividades propostas. Porém, no decurso do ano letivo as interações foram evoluindo de forma positiva, deixando as crianças perceber um crescente interesse pelas atividades e em manter relações mais próximas connosco, com particular relevo ao nível do colocar-nos questões e de nos envolverem nos seus jogos.

2.3 Organização do espaço

Para o crescimento saudável e a estimulação das crianças, a organização do espaço e dos materiais é um aspeto fundamental a considerar, pretendendo-se que se apresente, como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais das crianças e comunidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Este espaço tem subjacente a ideia de um lugar onde se integram múltiplas intencionalidades, nomeadamente as de ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. É necessário que apresente oportunidades para brincar, para trabalhar, para fazer pausas e para acolher diferentes ritmos, identidades e culturas. É, neste sentido, que a sala é organizada em contexto pré-escolar em áreas de atividades diferenciadas, que permitam às crianças envolver-se em diferentes aprendizagens. Assim a sala de atividades não pode ter um modelo único de organização, ou seja, pode sofrer alterações de acordo com as atividades a realizar e as curiosidades manifestadas em descobrir. Para passar, às crianças, mensagens explícitas de organização, o espaço deverá apresentar-se de modo a que os materiais estejam visíveis, acessíveis e etiquetados. Essa organização pode ajudar as crianças a poderem agir com mais autonomia. A primeira intervenção do educador, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), é organizar o espaço em áreas e colocar os materiais, atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética.

Como também referem as autoras (*idem*), “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar” (p. 12)

De forma a usufruir das potencialidades que o espaço oferecia, a educadora da sala em que nos integrámos negociou algumas regras com as crianças no início do ano, desenvolvendo um trabalho de cooperação entre todo o grupo. Nesse sentido, foi criado o quadro de responsabilidades (Figura 1), no qual era indicada, com uma foto da criança, qual era o(a) responsável naquele dia. Este quadro mostrou-se muito funcional e com significativo para o grupo, pois, através dele as crianças refletiam sobre algumas das suas atitudes e compreendiam que as regras acordadas deveriam ser cumpridas. As crianças sabiam os seus direitos, mas também estavam consciencializadas quanto aos seus deveres, tendo em conta a importância de viver democraticamente.

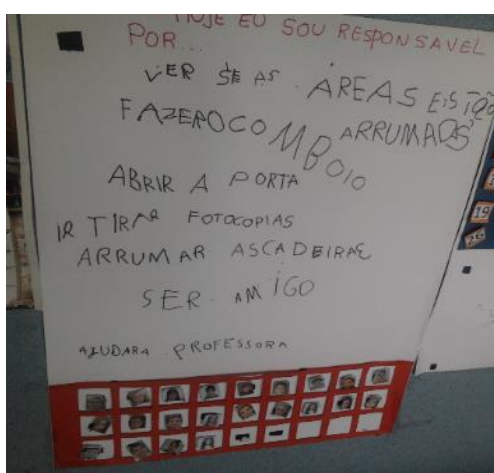


Figura 1: Quadro dos deveres do responsável do dia.

Outro instrumento utilizado diariamente pelas crianças, era o quadro de presenças. Este era constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na vertical encontrava-se o nome das crianças de forma aleatória e, na horizontal, a sequência dos dias da semana, identificados com cores. Este instrumento tinha como função, para além de cada uma assinalar a sua presença, permitir-lhe verificar quantos elementos do grupo se encontravam presentes e ausentes, contribuindo para a sua socialização e para o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

O calendário mensal (Figura 2) foi outro instrumento que utilizámos ao longo do ano, pois, era usado para as crianças fazerem a marcação do dia da semana. Ao lado encontrava-se o calendário anual, com os meses assinalados nas respetivas estações do ano, no qual as crianças colocavam o número à frente do mês correspondente.



Figura 2: Calendário mensal.

O espaço físico disponível, as suas características e a localização dos materiais podem, de acordo com a sua natureza, limitar ou facilitar a imaginação pedagógica. Merece, por isso, observação e reflexão o modo como se organiza a sala por áreas e os materiais que nelas se incluem. No que se refere à sala em que desenvolvemos a prática educativa, damos conta da sua organização na planta que apresenta na Figura 3.

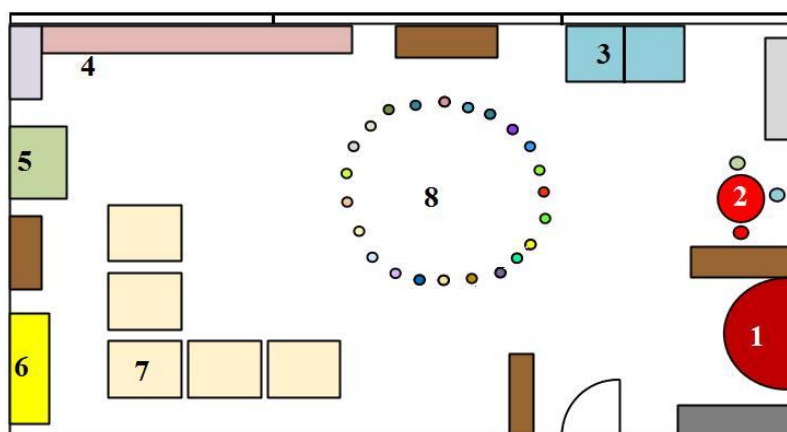


Figura 3: Organização da sala.

Legenda:

1. Área das construções e jogos
2. Área da biblioteca
3. Área do computador e da escrita
4. Área da casa
5. Área das ciências
- 6 e 7. Área da expressão plástica
8. Área de trabalho em grande grupo

A área das construções e de jogos ocupava um espaço amplo e proporcionava às crianças vários tipos de jogos. Assim, para trabalhar/jogar mais ao nível das mesas havia puzzles, lotos, dominós, jogos conjuntos de materiais que podiam ser manipulados e usados de diversas formas. Algumas crianças durante o tempo repetiam e expandiam as suas aptidões e usavam os materiais ou de forma simples ou complexa. Algumas crianças aprendiam a fazer um puzzle e repetiam diversas vezes, seguindo o exemplo ou com ajuda, em outros momentos desafiavam-se a si próprias, fazendo sozinhas sem olhar para a imagem.

Havia ainda outro tipo de materiais de jogo, como por exemplo, blocos e carros, que permitiam às crianças criarem as suas garagens, pistas e casa, entre outros espaços. Os jogos que praticavam eram do tipo “guiar” comboios e carros e fazer construções. Esta área por vezes, também se tornava em brincadeiras de “faz-de-conta”. Como exemplo disto é a construção, por parte de algumas crianças, de um jardim zoológico, utilizando os animais de plástico que lá se encontravam, bem como legos e blocos de madeira, como verificámos várias vezes durante a prática.

A área da biblioteca estava localizada perto das janelas, de modo a possuir uma boa iluminação natural e estava equipada com uma mesa e três sofás para que as crianças pudessem sentar-se confortavelmente.

Nesta área as crianças observavam e liam livros, simulavam a leitura com base nas memórias que guardavam das histórias e em pistas visuais contidas nas imagens. Algumas delas pediam para lhes ler histórias com o objetivo de logo a seguir recontá-las ou representá-las. Os livros encontravam-se organizados em prateleiras, com a capa à vista, para que pudessem estar visíveis e acessíveis às crianças (Figura 4).



Figura 4: Área da biblioteca.

A área do computador e da escrita encontravam-se juntas como se pode observar na Figura 5, o que nos parece adequado, pois, este é também um equipamento de escrita. Quanto ao computador, só existiu nesta sala porque a educadora colocou um

computador pessoal, para usufruto das crianças. Estas utilizavam-no para fazerem experiências com as letras e escreviam o seu próprio nome. Algumas crianças pediam para escrever o nome completo delas numa folha, para poderem “copiar” para o computador. De acordo com Hohmann e Weikart, (2011) uma área de computadores deve “ser suficiente grande para integrar de um a três computadores”, mas nesta sala não era possível não só pelo espaço, mas também pelo facto de o único computador existente ter sido facultado pela educadora, como já referimos. Como mostra a planta da sala, o computador estava encostado à parede onde havia janelas, isto por causa dos cabos de ligação, bem como de os fios elétricos não estarem ao alcance das crianças.



Figura 5: Área do computador e da escrita

Nesta área havia ainda materiais diversos de escrita, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), embora as crianças em idade pré-escolar “*escrevam* habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca início dos comportamentos de leitura e escrita” (p. 203).

Quanto à área da casa, integrava espaços e materiais que favoreciam o jogo simbólico, nomeadamente a nível do quarto e da cozinha, onde existiam objetos de natureza diversa (Figura 6 e Figura 7).

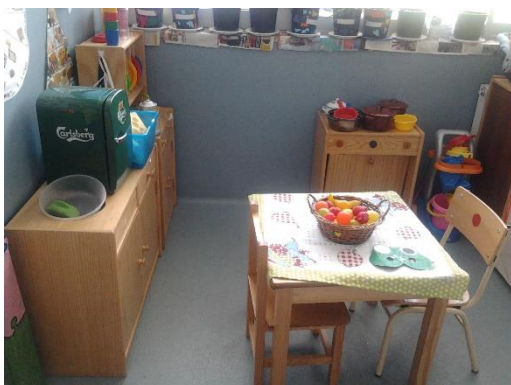


Figura 6: Área faz de conta – Cozinha.



Figura 7: Área faz de conta - Quarto.

Nesta área as brincadeiras tanto podem ser individuais como cooperativas. As crianças que optavam por esta área eram, em grande maioria, meninas e passavam um

tempo considerável a explorar, arrumar, despejar, misturar, dobrar, fechar, escovar, a vestir e a despir roupa. As crianças imitavam “as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 187). Aproveitavam o facto de brincar com outras para representarem papéis familiares, como por exemplo, de mães, pais, bebés, irmãos ou profissionais, como empregados de loja, cozinheiros, entre outros. Representam ainda nesses espaços acontecimentos que observaram ou ouviram falar.

Com a integração deste tipo de espaços de representação/jogo são proporcionadas oportunidades às crianças de assumirem diferentes papéis sociais, ou seja, a área da casa permite-lhes aprender modos de estar e de se recrear. Hohmann e Weikart (*idem*) afirmam que “as crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (p. 188).

Nesta área verificámos que, por exemplo, o lavatório, forno e mesa eram de tamanho proporcional ao da criança, o que permitia o uso destes equipamentos de modo a imitar situações do quotidiano vivido. Alguns utensílios eram à escala do adulto, o que permitia uma imitação mais forte dos adultos, por parte da criança. Esta área também possuía um “carrinho” que fazia de vestiário, podendo ser usado para representar papéis, como podemos verificar na seguinte nota de campo.

- *Vamos levar a bebé ao médico. Ela “tá” muito doente. C10, fazendo o papel de mãe.*
- *“Tá” bem. Mas tenho que lavar a loiça. C8 enquanto fazia o papel de pai.*
- *A bebé “ta” muito doente e vai ter que levar uma pica! C19 enquanto fazia o papel de médico.*

Nota de campo, 28/4/2014

A área das ciências foi sofrendo algumas alterações ao nível da localização. Inicialmente encontrava-se ao lado da área da pintura, mas depois de alguns ajustamentos, a educadora questionou-me se concordava com a alteração de local. Depois de observar, concordei, pois de facto o sítio onde se encontrava não existia muito espaço para que as crianças pudessem usufruir dela. Decidimos então mudá-la para o lado da área das construções, embora soubéssemos que era importante que esta se integrasse num lugar mais calmo. Esta área possibilita, às crianças, desenvolver o espírito científico, de forma a tornarem-se capazes de levantar hipóteses, de as testar,

comparar, contrastar e verificar resultados. De acordo com Oliveira-Formosinho e Freire (2011), as observações e manipulações “permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e compreender fases e processos” (p. 58). Nesta área existiam diversos tipos de materiais: microscópio, estetoscópio, um recipiente com lama onde continha minhocas, um globo, entre outros. Os materiais devem ser “interessantes e estimulantes que despertem os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo” (*idem*, p. 58).

Assim, podemos sublinhar que um conjunto diversificado de áreas de interesse bem organizadas e equipadas é a base para construção de oportunidades de aprendizagem que se requerem desafiadoras para cada criança e para o grupo. Releva-se, neste sentido, que os materiais sejam em quantidade e estejam acessíveis às crianças, o que lhes permite trabalhar para atingir os seus próprios objetivos e intencionalidades.

No que se refere à área das atividades artísticas (Figura 8), podemos afirmar que é um lugar de exploração de materiais. Nesta área, as crianças misturavam tintas em recipientes diferentes para formarem novas cores, faziam recortes de revistas ou jornais, combinavam e transformavam materiais, faziam colagens e desenhos com diferentes materiais (tintas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, purpurinas entre outros) e modelavam plasticina, entre outros tipos de pastas. Sendo esta uma área bem organizada e com materiais diversificados, permitia à criança explorar e trabalhar, conjuntamente, com outras crianças, podendo usar os mesmos materiais para fazerem algumas coisas mais específicas. Embora esta área não se encontrasse em frente a uma janela, no entanto o local onde estava tinha a iluminação necessária para as crianças poderem trabalhar sem qualquer problema. Os trabalhos eram pendurados para secar (no caso de uso de tintas), com a ajuda de cordas e molas. Nesta área era necessário ir repondo materiais, pois integrava produtos consumíveis, e ir renovando outros, no sentido de diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão e de produção.



Figura 8: Área de expressão plástica/espço de pintura.

A área de trabalho em grande grupo ocupava a parte central da sala e era utilizada para a concretização de atividades que envolviam todas as crianças.

2.4 Rotina diária

A rotina diária diz respeito à organização do tempo ao longo do dia, seja em grande ou pequeno grupo. Esta pode oferecer uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender, e permite aos adultos organizarem o seu tempo com as crianças de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Assim, uma rotina diária consistente, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). Oferece um “enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (*idem, ibidem*).

A rotina diária do grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa iniciava, ao nível da componente letiva, às 9:00 quando a educadora entrava em contacto com as crianças e procedia-se ao momento de acolhimento, que durava cerca de 15 a 20 minutos. O tempo de acolhimento era o momento em que a educadora procurava entender se as crianças se encontravam bem, trocando opiniões umas com as outras e, essencialmente, de troca de emoções. Este momento, normalmente durava a parte inicial da manhã, de acordo com as necessidades das crianças, e era também um tempo de planificação e reflexão do trabalho feito anteriormente. Depois até às 10:15 as crianças realizavam atividades em pequenos grupos. A essa hora as crianças dirigiam-se para o

refeitório para lanchar e seguia-se o tempo de recreio, em que iam brincar para o ginásio ou parque infantil. Em qualquer um destes locais, as crianças encontravam-se sob a vigilância de assistentes operacionais. Este momento, como também referem Hohmann, e Weikart (*idem*), destina-se à “brincadeira física, vigorosa, barulhenta (...) sem a limitação de quatro paredes, muitas crianças, sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar (...), permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras” (p. 231).

Depois do recreio, as crianças deslocavam-se para a sala de forma a dar continuidade ao dia, realizando atividades individualmente ou em grupo. Neste momento a educadora tinha o papel de organizar as crianças de acordo com a atividade que iria ser realizada, ou seja podia decorrer em grande grupo ou em pequenos grupos. O trabalho em pequenos grupos era destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à própria resolução de problemas numa atividade proposta pela educadora com um objetivo específico. Assim o educador pode concentrar-se mais num grupo restrito de crianças, de forma a atender às suas necessidades e dificuldades e encorajar “as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer” (*idem*, p. 229). O tempo educativo da parte da manhã terminava por volta das 11:50, hora em que as crianças faziam a sua higiene pessoal e se deslocavam para o refeitório para almoçar. O momento de almoço e de lazer era incluído na Componente de Apoio à Família e decorria noutros espaços da instituição.

Às 14:00, de regresso à sala de atividades era feito um acolhimento com o objetivo de proporcionar às crianças um momento de relaxamento que durava por volta de 15-20 minutos. A seguir eram desenvolvidas atividades em pequenos grupos, de acordo com o tema proposto no momento de acolhimento, a partir dos segmentos temporais: Planear – Fazer – Rever. Quanto ao *Planear*, as crianças explicitavam quais as atividades que iriam realizar, onde e como. O tempo *Trabalhar* correspondia ao momento em que a criança começava as atividades escolhidas. Este tempo permite à criança centrarem a sua atenção, quer seja na resolução de problemas quer em brincadeiras. O momento *Rever* consistia na divulgação e partilha daquilo que tinham realizado, em grande grupo. O tempo educativo terminava às 16:00, no qual algumas crianças iam para casa enquanto outras ficavam na instituição a usufruir da Componente de Apoio à Família.

A rotina diária descrita podia sofrer alterações, de acordo com as necessidades das crianças ou da instituição. Todavia, ajudava a estruturar as atividades ao longo do dia e ao ser conhecida essa estrutura pelas crianças ajudava a que desenvolvessem um sentimento de segurança e controlo, bem como a manter o equilíbrio entre limites e liberdade. Importa considerar que a sucessão dos diferentes momentos do dia, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997):

tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações “ (p. 40).

2.5 As interações

As interações promovidas num contexto pré-escolar constituem uma dimensão importante a considerar, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “a autoconfiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia” (p. 62). As interações entre o grupo de crianças e os adultos da sala decorreram, ao longo do ano, de forma positiva, sem conflitos e num clima de apoio e amizade. A rotina diária decorria de forma harmoniosa e baseada, essencialmente, no respeito pelas crianças. Com um sorriso no rosto e de forma cativante a educadora envolvia as crianças nas atividades propostas e nas suas brincadeiras, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante, valorizando o diálogo, a partilha de conhecimentos e a realização das aprendizagens. Hohmann e Weikart (*idem*) alertam que os adultos devem procurar “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (2011, p. 63).

Os afetos e o carinho predominavam dentro da sala de atividades. Quando uma criança falava de um tema do qual tinha interesse especial, a educadora ouvia atentamente, fazia comentários e observações que se relacionassem com o mesmo. Isto permitia às crianças expressar as suas opiniões, sentimentos e pensamentos com liberdade e confiança. Neste âmbito, importa considerar que o desenvolvimento de aprendizagens significativas depende, entre outros fatores, do clima de interação positivo que se cria entre os adultos e crianças e entre estas.

No sentido de melhor se compreender como decorria o processo de interação e porque foi nossa preocupação, no âmbito deste trabalho, aprofundar a reflexão sobre o processo de escuta da criança, entendemos pertinente relançar um breve olhar como este decorreu em alguns momentos da rotina diária, como o do acolhimento. Assim, e no sentido de melhor se compreender o significado que aqui atribuímos ao acolhimento, retomamos a ideia de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), de que este “é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (p. 73). Entende-se ainda que “acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitando no sentir, estimulando a comunicar (p. 73).

Nesta linha, no início da semana, era perguntado às crianças se desejavam partilhar as suas experiências com o grupo. Geralmente a maioria das crianças entrava nessa partilha, no entanto, uma das crianças no início manifestava não querer participar nesse momento e nós procurámos respeitar a sua vontade. Interrogámo-nos sobre esse aspeto, tentando identificar formas de interação que nos permitissem ajudar a mudar a situação e favorecer a participação da criança, em grande grupo, de modo a que sentisse bem e não condicionada. Neste sentido, um dia decidimos incitá-la a partilhar as suas vivências com o grupo, estabelecendo a interação que a seguir descrevemos, através da qual, como o excerto permite perceber, conseguimos promover a sua participação:

- *Então, queres contar-nos o que fizeste no fim de semana? Eu e os teus amigos, daqui da sala, estamos curiosos por saber o que fizeste. Eu aposto que fizeste coisas muito engraçadas. Olha eu ajudei a minha mãe a limpar a casa e depois fui passear e tu o que fizeste? E.E*
- *Brinquei. C2*
- *E brincaste a quê?*
- *Brinquei com as minhas bonecas, as mães e filhas. Eu era a mãe e as bonecas eram as filhas. C2*
- *Muito bem! E estiveste o tempo todo a brincar? E.E.*
- *Não. Também fui andar de bicicleta com a mãe e o pai. E fui à casa dos avós. C2*
- *Eu também gosto de ir visitar os meus avós. Estás a ver como fizeste coisas engraçadas no fim de semana. Vocês não acham? E.E.*
- *Ela às vezes não quer falar porque tem vergonha. Porque quando está na casinha a brincar ela fala muito. C8*
- *Pois fala. Mas nós contamos as nossas coisas e ela também pode contar. C9*
- *Hum! Afinal eu tinha razão não tinha meninos? Vocês também gostam de saber o que C2 faz quando não está na escola. E.E.*

- *Pois gostamos!* **C5**

- *É bom partilharmos com os nossos amigos as coisas que fazemos quando não estamos na escola.* **E.E.**

Nota de campo, 24/3/2014

Este diálogo decorreu no primeiro dia da semana, em que contávamos e escutávamos as novidades e experiências mais importantes que cada um tinha para partilhar com os outros. Não era fácil gerir este tempo, pois, o grupo era grande e era nossa preocupação garantir a todos oportunidades de falar e de ser escutados. Por outro lado, enquanto alguns solicitam atenção para contar as suas experiências outras não fazem, como o caso referido, optando pelo silêncio. Todavia, sendo este um tempo importante para conhecer os outros e dar-se a conhecer importa que todos participem nele, o que não significa que o façam todos no mesmo momento, mas que sintam autoconfiança em fazê-lo quando entendido oportuno. É de ter em conta que, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), no momento de acolhimento “a comunicação alarga-se, expande-se, contam-se emoções, cria-se empatia” (p. 76).

Assim e refletindo sobre o diálogo estabelecido com a criança C2 é de referir que apesar das suas respostas surgirem num tom de voz fraco, que custava a ouvir, mas entendemos ser gratificante e que contribuiu para ultrapassar constrangimentos de falar para públicos maiores, pois, como alerta C8 a criança em situação de jogo comunicava com os colegas. É, por isso, importante promover uma observação atenta dos processos de interação estabelecidos entre as crianças e com as crianças para melhor poder apoiar a sua progressão e favorecer a sua integração no grupo.

Um outro momento considerado importante para promover a escuta das crianças era o que envolvia o ciclo planear-fazer-rever que no ponto anterior referimos fazer parte da rotina diária. Assim, numa interação mais pessoalizada, solicitávamos cada uma a pensar e indicar o que pretendia desenvolver, procurando entender as suas motivações, definir intenções e até mesmo antecipar alguns aspetos do modo de ação. O desenvolvimento da atividade envolvia também alguns momentos de diálogo e apoio.

Por sua vez, a comunicação ao grupo do que cada um fez, como e o que descobriu tornou-se também num momento importante de interação. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) “o facto de a criança desenvolver este ciclo em comunicação com a educadora e com os pares cria-lhe um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações” (p.76).

Na nossa prática educativa procurámos promover a partilha de informações e ideias sobre o trabalho realizado, comunicando-as ao grupo. A título de exemplo apresentamos excerto do diálogo estabelecido com uma criança sobre um trabalho que realizou na área de expressão plástica.

- *Então C3 queres mostrar- nos e explicar o desenho que fizeste? E.E.*
- *Oh Ana sabes o que é isto? C3*
- *Não, eu não sei o que é! Queres explicar-me? E.E.*
- *Ana isto são anticorpos e micróbios! C3*
- *Como sabes? Eu nunca vi isso! C4*
- *Eu às vezes vejo documentários com o meu pai, em canais que não sei dizer o nome. E às vezes mostram os anticorpos e micróbios. C3*
- *Olha e sabes como se veem esses anticorpos e micróbios? EE*
- *Sei! É naquela máquina que temos na área das ciências! Mas eu não consigo dizer bem o nome! C3*
- *Diz-se mi-cros-có-pio. Olha e porque desenhaste isso? EE*
- *Porque gosto de ver aquelas coisas! E também quero ser médico! C3*

Nota de campo, 22/4/2014

Este momento de reflexão era realizado em grande grupo, no qual as crianças falavam e mostravam os seus trabalhos ou então contavam o que fizeram ao nível do faz de conta. Este processo permite às crianças que ao relembrar as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Neste momento a criança pensa sobre as coisas, começa a perceber que pode fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver problemas. Apresenta-se como um importante momento de enriquecimento sociocultural do grupo que deve ser valorizado pelos adultos, pelo que devem ouvir com atenção e suscitar o diálogo, a reflexão e o debate de opiniões, no sentido de ajudá-las a melhor compreenderem e poderem desenvolver-se.

Capítulo III - Apresentação e análise de experiências de ensino-aprendizagem

As OCEPE baseiam-se no princípio geral enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, em que é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2º), no sentido de que a criança estrutura uma base sólida de aprendizagem para que possa ser bem sucedida nas etapas seguintes de escolaridade e ao longo da vida. Nesse processo não pode esquecer-se que quando a criança chega à educação pré-escolar possui conhecimentos, atitudes e predisposições que importa ter em conta e tirar deles partido para que continue a desenvolver-se. Possui ainda interesses que podem ser desencadeadores de projetos e atividades não apenas pessoais como do grupo.

Um elemento fundamental a considerar são as experiências de ensino-aprendizagem promovidas com as crianças, pressupondo-se que lhes possibilitem envolver-se em atividades de natureza diversificada e que, no quadro de um projeto formativo integrado, contemplem as diferentes áreas e domínios curriculares previstos nas OCEPE (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto; ME/DEB, 1997) e nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010), nomeadamente: a área de formação pessoal e social; a área de expressões, que inclui a expressão plástica, expressão musical, expressão dramática, dança e expressão motora; a área da linguagem oral e abordagem à escrita; a área da matemática; a área do conhecimento do Mundo e a área das tecnologias da informação e comunicação.

No sentido de uma melhor compreensão desse processo importa considerar que as áreas de conteúdo entendem-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência socio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes de saber-fazer” (ME/DEB, 1997, p. 47). As áreas de conteúdo são trabalhadas de forma a permitir o desenvolvimento das crianças, as suas atividades, procurando assim desenvolver a sua curiosidade, o seu sentido crítico e reflexivo bem como o seu desejo de criar.

Assim, é pretendido que a aprendizagem realizada pelas crianças seja significativa, do ponto de vista da sua progressão e bem-estar, para o que se requer entendê-las como sujeito ativos no seu processo educativo e ter em conta o que já sabem e a sua cultura.

Importa ainda considerar que quando as atividades são agradáveis e estão relacionadas com os interesses e necessidades formativas das crianças, elas ficam mais motivadas e interessadas, provocando-lhes sensações positivas de controlo e êxito.

Foi tomando estas ideias em consideração que desenvolvemos a ação educativa que a seguir procuramos retratar através da descrição e análise de três experiências de ensino-aprendizagem. Estão organizadas através de uma sequência lógica de atividades, nas procurámos atender a motivações e intencionalidades das crianças.

3.1 Experiência de ensino-aprendizagem – À procura de elementos facilitadores segurança

Procurando ir ao encontro do projeto curricular do grupo/sala “Passo a passo para a cidadania” e do plano anual de atividades que previa a exploração do tópico “Segurança na escola”, promovemos iniciativas neste âmbito. Começámos por conhecer como este espaço era, em termos de segurança, percebido pelas crianças.

Nesta linha, e reconhecendo a importância de uma observação atenta dos espaços para melhor poder identificar as potencialidades ou limitações que apresentavam, num primeiro momento propusemos às crianças que observassem a sala e representassem a sua organização através do desenho, fazendo a planta da mesma.

De seguida cada criança assinalou os possíveis locais perigosos dentro da sala. Deparámos-nos com a dificuldade manifestada por algumas crianças em pronunciarem “perigoso”. Então propusemos-lhes dividir silabicamente a palavra através do batimento de palmas e pés, permitindo-nos trabalhar a consciência silábica o que “facilita o processo formal da aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 53).

Retomando a discussão sobre os perigos que podemos encontrar, questionámos as crianças acerca dos cuidados a ter na sala de atividades. Das respostas dadas, constatámos que os perigos mais enunciados foram os relacionados com os materiais e equipamentos, como por exemplo, com as tesouras, o espelho e fios do computador, bem como com o pavimento da sala, em caso de queda. Embora as crianças manifestassem saber que têm que manusear as tesouras com cuidado, entendemos demonstrar a sua correta utilização e a forma de passá-la uns aos outros, no sentido de criar hábitos de prevenção da segurança pessoal. Quanto ao espelho, decidimos que devíamos arranjar uma forma de o fixar, através de ganchos ou até mesmo pregá-lo à parede e os fios do computador, apesar de se encontrarem atrás da secretária, optámos por escondê-los melhor. Quanto à possibilidade de escorregar no pavimento,

relembramos as regras da sala, pois, ajudam a prevenir esse tipo de perigos ao estabelecerem que se deve “andar devagar na sala”.

A seguir perguntámos às crianças se pensavam que na escola existiam perigos e quais, indicando a maioria das crianças as escadas como o que oferecia maior perigo. Então propusemos-lhes: “E se fôssemos visitar a nossa escola e ver se existem perigos?”, ao que as crianças responderam de forma afirmativa. Então dividimos as crianças em pequenos grupos e fomos observar os espaços da escola. As crianças rapidamente chamaram à atenção por causa dos sinais encontrados, sendo esse o objetivo pretendido nesta atividade. Os sinais que rapidamente identificaram foram os que assinalavam os extintores e as saídas de emergência. Questionámo-las sobre os seus significados e responderam acertadamente, ou seja, o extintor era para apagar o fogo e as saídas de emergência para ser mais fácil sair, caso houvesse um incêndio. Surgiram então, alguns sinais que apresentamos na Figura 9 e na Figura 10, não conhecendo as crianças o seu significado



Figura 9: Sinal de Perigo



Figura 10: Sinal de quadro elétrico



Figura 11: Sinal de alarme

Em relação ao significado da primeira e da segunda figura decidimos perguntar a um funcionário que se encontrava perto do quadro elétrico. Isto porque, normalmente era ele que utilizava o quadro e nos permitia envolver elementos da comunidade escolar no desenvolvimento da atividade. Em relação ao último sinal (Figura 11) pedimos às crianças que tentassem descobrir o que indicava, ou seja, observar e tentar ver o que se encontrava perto do dele. No sentido de obter confirmação da resposta, uma criança questionou-me:

- Ana este sinal não é como se fosse um alarme? Carregamos no botão e dá o alarme. C10³

- Muito bem! E quando acham que devemos carregar no botão? E.E.

³ Os nomes das crianças encontram-se codificados para manter o seu anonimato

- *Quando há um incêndio, porque o botão está à beira do extintor.* C10

Nota de campo, 10/3/2014

De seguida encontramos uma planta de emergência (Figura 12), dizendo as crianças rapidamente que “servia para sairmos mais rápido quando houvesse incêndios”. Estas plantas estavam colocadas em vários locais estratégicos dentro da instituição.



Figura 12: Planta de emergência.

Explicámos às crianças o modo como deveriam proceder no caso de uma emergência, ou seja, sair de acordo com as indicações das setas existentes na planta. À medida que íamos percorrendo a escola, as crianças iam dizendo algumas regras de segurança para evitar “acidentes”, nomeadamente descer as escadas devagar, ter cuidado com os meninos mais pequenos, andar devagar no refeitório por causa das cadeiras e mesas. De seguida questionámo-las se consideravam existirem bons acessos na instituição para as pessoas que se deslocavam em cadeiras de rodas. Rapidamente responderam que sim, pois na escola existiam rampas e elevadores. Algum tempo depois deslocámo-nos para a sala de atividades e, nesse momento, falámos do espaço exterior, isto porque o dia encontrava-se chuvoso. Assim enumerámos os vários perigos, sendo que o mais relevante era o facto de não haver gradeamento entre o parque infantil e o parque de estacionamento. Em grande grupo, escrevemos tudo o que descobrimos na visita ao centro. Neste momento procurámos escutar todas as crianças, para que pudessem participar na realização do registo escrito. Após esta troca de informações cada criança fez um registo no qual constavam todos os sinais encontrados.

Para dar continuidade à atividade optámos por explorar a planta de emergência e, para isso, trabalhámos em pequenos grupos e organizámos o seguinte jogo. Imprimimos uma planta na qual colocámos papel autocolante, de seguida assinalámos,

um local com o marcador, a partir do qual a criança tinha que desenhar o percurso até à saída. Deslocámo-nos a vários locais do centro escolar, onde se encontrava a planta para que pudéssemos por em prática o jogo feito anteriormente. No fim, explicámos que as plantas não eram só por causa dos incêndios mas também por causa dos sismos e indicámos alguns passos a ter em conta para sabermos como proceder nesse tipo de situações. Propusemos às crianças que ao longo do percurso contassem e identificassem os sinais que se encontravam até à saída e, posteriormente, que íamos partilhar essa informação uns com os outros.

Para dar seguimento às atividades, na semana seguinte solicitámos às crianças para que, durante o percurso escola-casa e casa-escola, estivessem atentas aos sinais que encontravam e às pessoas que passavam na rua.

De forma a criar interação com as crianças das diferentes salas do jardim de infância e, também, para criar mais entusiasmo por parte das crianças, optámos por criar uma peça de teatro com fantoches relacionada com a segurança rodoviária. Esta consistia na história de um menino que passeava com o avô até ao parque e que pelo caminho encontrava vários sinais de indicação de perigos e de regras de segurança que deveria respeitar. Escolhemos um nome para a história “Aprender a passear na rua”, alertando para a importância de respeitar os sinais luminosos, atravessar corretamente nas passadeiras, usar cinto de segurança e respeitar os sinais verticais. À medida que íamos encenando a história também mostrávamos os sinais que nela apareciam, nomeadamente os de informação, obrigação e proibição.

No fim do teatro de fantoches, com a ajuda destes, questionámos as crianças acerca das regras que apareceram na história e refletimos, em conjunto, sobre o seu significado. Entoámos a letra de uma canção sobre a segurança rodoviária, explorando o ritmo e a melodia. Introduzimos os fantoches na área do faz de conta da sala, sendo utilizados pelas crianças para fazerem representações dramáticas diversas, aproveitando assim para enriquecer e dinamizar a área. Pretendíamos, ainda, possibilitar às crianças que realizassem dramatizações mais complexas, uma vez que implicam um “encadeamento de acções, em que (...) desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal” (ME/DEB, 1997, p. 60). Como foi dito anteriormente, as crianças trabalharam com os fantoches, o que facilitou a expressão e comunicação através de “um outro”, o fantoche. À medida que a atividade se ia desenvolvendo, as crianças iam contando a história, por vezes

corretamente, por outras “inventavam”, mas observámos que procuravam integrar aspetos ligados à segurança. Procurámos criar oportunidades para que pudessem recriar essas situações, alertando para a existência de outros materiais e que, caso o desejassem, poderiam recorrer a eles.

De seguida, em trabalho de pequenos grupos, desenvolvemos uma atividade em que procurámos explorar conteúdos relacionados com a Abordagem à Escrita. Apresentámos cartões com as palavras “PERIGO”, “SEGURANÇA” e “OBRIGAÇÃO” e cartões soltos com as letras correspondentes às mesmas. O objetivo era construir as palavras, descobrindo e colocando as letras até completá-la, sempre no sentido linear, ou seja começar a construir a palavra da esquerda para a direita. Cada criança escolhia a palavra que queria construir (Figura 13).



Figura 13: Construção de palavras.

À medida que as crianças iam identificando as letras, por iniciativa própria enumeravam palavras iniciadas pelas letras identificadas, como por exemplo, “P de Pai” ou “R de Rato”.

Depois propusemos às crianças colarem as letras em folhas brancas para que escrevessem a palavra completa. Assim, corroboramos a ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 19979, quando referem que o ambiente que é criado deve ser facilitador de uma familiarização com o código escrito e que “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (p. 69). Ao mesmo tempo que as crianças construía as palavras, dividiam-nas silabicamente.

Relacionado ainda com o tópico segurança, num outro momento, promovemos uma atividade de matemática, tendo como principal objetivo estabelecer relações numéricas. Esta atividade decorreu também em pequenos grupos, no sentido de melhor poder apoiar e acompanhar as crianças e favorecer a sua implicação e concentração. A tarefa consistia em identificar sinais, contá-los e indicar o número correspondente. Tirando partido desses cartões e números, sob a forma de jogo explorámos o conceito

da operação de adição. Para tal, organizámos uma tabela de dupla entrada em que o objetivo era somar as bicicletas do lado esquerdo com as bicicletas do lado direito e colocar o número correspondente. Para facilitar o raciocínio recorremos a objetos da área da garagem, como carros, motos e bicicletas. O excerto a seguir apresentado dá conta de como tentámos explorar a soma até a um máximo de seis elementos, com uma criança:

- *Aqui do lado esquerdo temos quantas bicicletas?* (foram colocadas 3 objetos em cada lado) E.E.
- *Uma, duas, três! Três bicicletas Ana! E acho que do lado direito também!* C2
- *Achas que sim? Vamos confirmar então!* E.E.
- *Uma, duas, três! Acertei, tinha três!* C2
- *Muito bem! Mas agora precisamos de saber quantas são ao todo, temos que somar as três do lado esquerdo com as três do lado direito! Como fazemos?* E.E.
- *Olha contamos primeiro estas três e depois continuamos a contar as outras três!* C2
- *Tenta tu então!* E.E.
- *Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Temos seis bicicletas Ana. Fogo! São muitas!* C2
- *Então que número colocamos no último quadrado?* E.E.
- *Pomos o seis! O seis é meio redondinho não é? Acho que não sei fazer muito bem!* C2
- *Tenta escrever o número e depois eu mostro-te como se faz, e vê se está certo!* E.E.
- (enquanto que escreve o número) *Tá bem Ana?* C2
- *Ora estas a ver como sabes? Muito bem!* E.E.

Nota de campo, 14/5/2014

Como as afirmações apresentadas deixam perceber, foi nossa preocupação que a criança (C2) fosse operando e descobrindo por si própria, adotando o adulto o papel de apoio e incentivo à utilização de estratégias operativas. Neste âmbito Castro e Rodrigues (2008) referem que “as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objetivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos” (p. 13).

Ao nível da expressão plástica, no tempo de trabalho nas áreas, propusemos explorar a técnica de impressão, utilizando cuvetes. Ou seja, cada criança tinha uma cuvette, na qual iria desenhar com uma ponta seca (lápiz ou palito) o que quisesse e de seguida iriam pintar com tintas e depois imprimir numa folha branca. Este processo repetia-se até a cuvette ficar sem tinta, ou seja, era impresso 2 ou 3 vezes. Sugerimos às crianças que desenhassem alguns sinais de trânsito que tivessem observado no percurso

casa escola, como lhes tinha proposto. Algumas crianças concretizaram essa tarefa, embora outras não o fizessem, optando por trabalho da sua iniciativa (Figura 14).



Figura 14: Técnica de impressão com cuvetes.

As técnicas de expressão plástica implicam um controlo da motricidade fina e permite a exteriorização espontânea do que cada um imagina ou pensa. De acordo com as OCEPE (ME/DEB,1997) “a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (p. 62).

Os trabalhos realizados foram expostos no placar exterior à sala, criando a possibilidade dos pais e restante comunidade educativa poderem observar os trabalhos realizados pelas crianças e acompanhar o que iam fazendo e aprendendo. Estes trabalhos foram, mais tarde, integrados no portefólio de cada uma, evidenciando a experiência realizada.

Importa sublinhar que a documentação pedagógica tem um papel importante na educação pré-escolar, enquanto meio de registo das experiências realizadas.

3.1.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem

À medida que fomos desenvolvendo esta experiência de aprendizagem íamos observando os progressos manifestados pelas crianças sobre o tópico explorado, o que nos permitiu ir organizando a planificação de modo a que todos tivessem oportunidade de progredir. Relevamos a alegria e o desejo manifestado pelas crianças em quererem aprender e ajudar os outros a fazê-lo.

Como exemplo da mobilização de alguns saberes sobre a segurança rodoviária, importa referir que numa saída ao exterior para ver uma exposição temática, à medida que percorríamos o caminho, as crianças por iniciativa própria diziam o significado dos

sinais que observavam, exemplificavam como deveriam passar na passadeira e indicavam o comportamento adequado a adotar nos sinais luminosos.

Esta experiência de aprendizagem foi desenvolvida por etapas, entre os meses de março e maio, o que nos permitiu explorar aspetos diversos e aproveitar as saídas ao exterior para manifestar atitudes de cidadania.

A observação atenta destes e outros aspetos permitia-nos conhecer melhor as crianças e o impacto que as atividades iam tendo na forma de olhar criticamente face a atitudes e comportamentos considerados perigosos. Máximo-Esteves (2008) afirma que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), sendo que inicialmente o contexto era a sala de atividades, alargando-se depois para o centro escolar e de seguida para o meio próximo, explorando percursos que as crianças faziam diariamente. Pensamos que a exploração deste tema era essencial para contribuir para o bem-estar da criança.

3.2 Experiência de ensino-aprendizagem – Descobrimo se todos os meios de transporte serão poluentes

Para responder à questão feita pelas crianças, se “os carros sempre foram como são hoje?” sentimos a necessidade de mostrar às crianças as diferenças entre os carros modernos e os carros antigos.

Começámos por propor às crianças a observação das características de um carro antigo e, para isso, constituímos pequenos grupos, cinco crianças por grupo. Colocámos o carro no parque de entrada do centro escolar, procurando garantir a sua segurança. As crianças entraram dentro do carro e puderam explorar o seu interior e exterior. A observação atenta de um carro mais antigo serviu para recolher dados que nos permitissem comparar as suas características como as de um carro moderno. A questão mais colocada pelas crianças, foi como o carro andava, pelo que exemplificámos com o ligar do carro para por o motor em funcionamento. À medida que íamos trocando os grupos, os que já tinham explorado faziam a narrativa gráfica do que viam.

De volta à sala de atividades, partilhámos, em grande grupo, a informação recolhida através da observação realizada por cada um. Optámos por fazer o registo dessa informação num cartaz (Figura 15). Algumas das crianças decidiram ilustrar o cartaz como se vê também na mesma figura.



Figura 15: Registo das características dos carros.

Algumas crianças manifestaram dificuldade em pronunciar as palavras “*airbag*” e “*embraiagem*”, sendo palavras que geralmente não usam. No entanto, tentámos introduzi-las, ensinando-as a pronunciar corretamente, através da divisão silábica.

De seguida quisemos perceber se as crianças sabiam que antigamente não havia automóveis. Após escutarmos as respostas das crianças entendemos que algumas não tinham a perceção de noutros tempos não existirem este tipo de meio de transporte, como podemos verificar no seguinte diálogo:

- *Vocês acham que os carros sempre existiram?* E.E.

- *Oh eu acho que sim! Porque eu desde que nasci sempre andei de carro!* C8

Nota de campo, 19/5/2014

No entanto outras tinham conhecimento da sua inexistência, porque já tinham observado em filmes ou membros da família os informaram sobre isso, como o excerto permite perceber:

- *Eu acho que as pessoas antes andavam a pé.* C1

- *Eu vi num filme que as pessoas andavam numa carroça puxada por burros.* C5

- *Eu vi um filme de reis e eles andavam numa coisa que era puxada por cavalos brancos.* C17

- *O meu pai disse-me que há muitos, muitos anos atrás não havia carros! Ele diz que foram uns homens que inventaram os carros.* C20

- *O meu avô quando ia “pa” longe trabalhar ia de comboio, aqueles muito velhos.* C6

Nota de campo, 19/5/2014

Ao longo do diálogo as crianças foram enumerando os transportes desde os mais antigos até aos mais recentes. De seguida, apesar de termos levado algumas imagens, por sugestão de uma criança, procedemos à pesquisa na internet de imagens de meios de transporte. Para uma melhor visualização dessas imagens utilizámos o quadro interativo. Neste âmbito, corroboramos a ideia de que a utilização dos meios informáticos “pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (ME/DEB, 1997, pág. 72). Juntamente com as crianças, decidimos começar por procurar imagens dos transportes antigos, nomeadamente as carroças, coches, carruagens, carros, comboios a vapor. De seguida procurámos imagens de transportes modernos. Depois de alguma discussão acerca destes transportes, em conjunto decidimos imprimir algumas imagens, recortá-las e organizá-las, formando dois conjuntos. Neste sentido, colocámos papel de cenário no chão e propusemos às crianças traçar uma linha ao meio e colocar as imagens dos transportes antigos do lado esquerdo e dos recentes no lado direito. Para escrever os títulos, foram as crianças que se ofereceram para essa função, salientando que precisavam de ajuda porque ainda eram palavras que não dominavam ao nível da escrita. Então, antes de escrever, desenhar e colar as imagens, decidimos explorar as palavras “antigo” e “moderno”. Dividimos as palavras silabicamente com batimento de palmas, pés, entre outros, que era a estratégia que as crianças mais apreciavam. De seguida escrevemos as palavras no quadro e foi pedido que contassem as letras de cada palavra e que as identificassem. Este processo demorou algum tempo, pois, todas as crianças quiseram explorar as duas palavras. Concluída esta atividade, decidimos dividir os transportes de acordo com a sua modernidade. Algumas crianças quiseram desenhá-los, outras optaram por recortar as imagens e colar, no qual colocaram a sua identificação.

Para consolidar os conhecimentos promovidos decidimos realizar um jogo, intitulado jogo da glória. As crianças jogavam em pequenos grupos, no máximo 5 crianças, e cada uma tinha que lançar um dado gigante. De acordo com o número de pintas que saísse, era o número de casas que tinham que se deslocar no jogo. As casas cujos números eram múltiplos de 3 estavam identificadas com um ponto de interrogação e sempre que alguma criança parava numa delas era-lhe feita uma pergunta, como podemos ver na Figura 16. As questões efetuadas eram relativamente aos transportes explorados anteriormente, bem como também as questões de segurança.



Figura 16: Jogo da Glória.

Quando respondiam acertadamente à questão eram beneficiadas com o avanço de uma casa, caso errassem tinham que recuar duas casas. Um aspeto importante a salientar, é o facto de as crianças aceitarem perder. E neste aspeto é de sublinhar o trabalho feito, anteriormente, pela educadora. O jogo foi realizado no refeitório, pois, por ser um local amplo e no qual poderíamos estender as peças do jogo sem qualquer problema. Este jogo foi integrado na área de expressão motora, pois o objetivo, para além de consolidação dos conteúdos, também era cumprir as regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características deste jogo. Em conjunto com as colegas estagiárias realizámos um circuito rodoviário onde todas as crianças do pré-escolar iriam participar. Este circuito consistiu na representação de situações reais em que as crianças tiveram a oportunidade de serem condutores e peões, respeitando as respetivas regras de circulação rodoviária. Foram disponibilizados diferentes sinais de trânsito, passeadeiras e alguns carros personalizados em cartão como podemos observar na Figura 17



Figura 17: Circuito Rodoviário.

O circuito, inicialmente, iria realizar-se no exterior do centro escolar, mas devido às condições climatéricas preferimos concretizá-lo no salão polivalente, o que nos dificultou um pouco devido ao espaço limitado.

Num dos momentos em que as crianças realizavam o circuito, algumas crianças falaram acerca do meio de transporte em que se deslocavam para escola. Depois de terminado o circuito voltámos para a sala de atividades e então colocámos a questão “Qual é o meio de transporte que utilizas para vires para a escola?”. Construámos uma tabela de dupla entrada, em que na coluna do lado direito cada criança escreveu o seu nome e na primeira linha estavam identificados os transportes que eram mais usuais, no qual cada criança assinalava com uma cruz. Mas na recolha de dados surgiu uma dúvida:

- *Ana eu venho de táxi “pa” escola porque o meu pai tem um táxi. C3*
- *Olha o táxi que meio de transporte é? É um carro! Então se o táxi é um carro, tu vens de carro “pa” escola, não é Ana? C10*
- *Sim tens razão! Um táxi é um carro! Então em que local vais colocar a tua cruz C3? E.E.*
- *Vou pôr a cruz no quadrado do carro! C3*
- *Muito bem! E.E.*

Nota de campo, 20/5/2014

A dúvida, rapidamente se superou, pois as crianças ajudaram-se mutuamente na sua resolução. De seguida fizemos a análise e interpretação dos dados recolhidos, procurando promover o desenvolvimento numérico. Questionámos as crianças sobre os dados recolhidos, com questões como: “Quantos meninos vêm de carro para a escola?”; “Quantas meninas vêm de carro para a escola?”; “Quantas crianças vêm a pé para a escola?”; “Quantas crianças não vêm de carro?”; “Quantas crianças vêm de autocarro?”; “Quantas crianças utilizam a bicicleta para se deslocarem para a escola?”; “Quantas crianças vêm de camião para a escola?”; “E de mota?”; “Qual o transporte mais utilizado pelas crianças? E o menos?”.

Como podemos observar neste tipo de perguntas, o número é uma constante, seja ele através da contagem dos elementos de cada conjunto ou através do estabelecimento de relações numéricas entre os diferentes conjuntos. Com este tipo de atividades pretendemos que, no futuro, desenvolver capacidades que permitam às crianças serem elas próprias a criarem questões ou formularem problemas acerca dos temas do quotidiano, como é o caso deste.

A partir deste momento pensámos ser oportuno perguntar às crianças se achavam que os transportes eram poluentes. Algumas delas não entendiam bem o significado de poluição e, então, introduzimos a história “Valéria e a Vida” de Sidónio Muralha e Inês Oliveira (2004). A história fala dos vários tipos de poluição, atmosférica, aquática, sonora e dos solos e do mal que faz à natureza. Sentimos necessidade de ler a história duas vezes, isto porque da primeira vez não foi compreendida, pois, as crianças não entenderam bem a sua mensagem. Pretendíamos que identificassem as personagens da história, descrevessem acontecimentos, fizessem perguntas e que manifestassem ter compreendido a informação transmitida. Após, a exploração da história pedimos às crianças se alguma queria recontá-la, procurando percebermos a interpretação da mesma.

De seguida começámos por envolver as crianças no questionamento sobre o que se entende por poluição. Todas as crianças disseram o que pensavam acerca deste conceito, sendo que a maioria entendia a poluição como “deitar lixo para o chão” e “deitar lixo na água”. Então optámos por explorar melhor as diferentes formas de poluir e usámos, novamente, o quadro interativo para a visualização de imagens. Iniciámos por observar representações alusivas à *poluição aquática*, em que eram visíveis as descargas feitas pelas fábricas e navios em alto mar, bem como os resíduos sólidos deixados pelas pessoas. De seguida mostrámos as imagens que ilustravam a poluição dos solos e as devidas causas. As crianças manifestaram um grande desconforto na visualização dessas imagens.

Quanto à *poluição atmosférica* foi exemplificado com o fumo dos escapes dos carros e das chaminés das fábricas. Para exemplificar a poluição sonora, como não há imagens reais que a explicitem, decidimos juntar os sons de vários transportes numa faixa de áudio. Assim fechámos os estores das janelas para que a sala ficasse às escuras e colocámos as crianças em círculo. De seguida colocámos a gravação a reproduzir e repetir algumas vezes. Perguntámos às crianças se o barulho as incomodava e, prontamente, as crianças disseram que sim. Manifestaram ainda sentir-se incomodadas com o ruído produzido pelos transportes que encontravam no dia-a-dia.

Após este momento e de imprimir algumas imagens referentes à poluição, voltámos a mostrá-las e questionámos sobre quais os transportes que provocam os diferentes tipos de poluição. As crianças enumeram que os transportes aéreos e terrestres provocam a poluição atmosférica, os navios e barcos provocavam poluição aquática e quanto à poluição dos solos era devido aos resíduos deixados pelos

transportes terrestres. Uma criança questionou acerca da poluição provocada pela bicicleta. Algumas crianças responderam, rapidamente, que a bicicleta não polui o ambiente, justificando C10 da seguinte forma “A bicicleta não precisa de combustível para andar! Só temos que dar com os pés!”. De seguida enumerámos as várias formas de evitar a poluição, ao nível das águas, ar, solos e sonora.

Para consolidar as aprendizagens promovidas optámos pela leitura de um poema intitulado como “A Terra”, cujo autor é desconhecido. Após a segunda leitura, as crianças pediram para ajudar na sua memorização. Então decidimos dividir as crianças em seis grupos e cada grupo memorizava uma quadra. Este processo demorou um pouco mais do que era pretendido, pois o poema era um pouco extenso. No entanto, mostraram bastante interesse em querer saber a quadra que lhes estava destinada. No fim juntámo-nos, em grande grupo, e cada grupo recitava a sua parte do poema. Posteriormente, voltámos a recitar o poema por completo para que todas as crianças pudessem memorizá-lo.

De seguida, a pedido das crianças, escrevemos o poema em papel de cenário e algumas crianças procederam a sua ilustração. Este foi exposto numa parede da sala de atividades.

3.2.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem

Esta atividade permitiu-nos escutar o que as crianças entendiam por poluição, manifestando terem consciência de que a poluição era provocada pelos Homens. Escutar as conceções das crianças sobre os temas propostos é essencial para a realização das atividades que deverão ir ao encontro das suas necessidades e curiosidades acerca do mundo que os rodeia. De acordo com as OCEPE (ME/DEB, 1997), este tema está relacionado com a educação para a saúde, ou seja, com o bem-estar e a qualidade de vida, incluindo os cuidados a ter com a preservação do ambiente. As regras como manter a sala arrumada e limpa, não deixar lixo no chão, entre outras, fazem parte do jardim de infância. Todavia, “a educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural” (*idem*, p. 84). Para que as próximas gerações e até mesmo, as gerações presentes possam apreciar a riqueza de bens naturais, dos quais o nosso planeta dispõe é necessário que haja um maior investimento na qualidade e preservação dos ecossistemas, valorizando-os como elementos essenciais no quadro de

desenvolvimento sustentável. Neste âmbito, Sanches (2012, retomando a opinião de Martins, 2003), alerta que é preciso considerar que:

sendo indiscutível o contributo do desenvolvimento científico e tecnológico para a crescente melhoria da qualidade de vida de um número cada vez maior de pessoas, permitindo-lhes dispor de um leque alargado de bens e serviços a baixo custo, tem também contribuído para a emergência de novos e complexos problemas ambientais e sociais” (p. 22).

Assim é fundamental que, ao nível educativo, sejam promovidos conhecimentos, comportamentos e atitudes que favoreçam uma ética de relação com a natureza.

3.3 Experiência de ensino-aprendizagem – Mais, menos ou a mesma quantidade?

A experiência de aprendizagem “Mais, menos ou a mesma quantidade de água?” surgiu de uma situação de interação de duas crianças em que uma delas, enquanto manuseava duas garrafas de água de diferentes formatos, mas com a mesma quantidade, questionava a outra: “Achas que as duas garrafas têm a mesma água?”. Pensámos oportuno, a partir da dúvida manifestada pela criança, realizar uma atividade ligada às ciências.

Sendo o jardim de infância o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, é neste que devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração e conhecimento do mundo que as rodeia.

Assim aproveitámos a dúvida manifestada pela criança para proporcionar ao grupo uma atividade em que lhe fosse possível explorar conceitos relacionados com a conservação do volume da água, fazer previsões e testá-las. Organizámo-nos, em pequenos grupos, para que todas as crianças pudessem participar. As crianças dispuseram-se à volta da mesa em que foi realizada a experiência. Esta integrava cinco recipientes de diferentes formatos e transparentes (três tinas de formas diferentes, um balão, uma luva), contendo todos a mesma quantidade de água, e um recipiente vazio (uma garrafa). O objetivo central desta atividade era prever, experimentar e observar o que acontecia ao volume e à forma da água contida no recipiente quando esta fosse transferida para outro. No início da atividade foi necessário explicitar às crianças, de forma clara, o objetivo pretendido. Partimos de seguida para a exploração didática, onde

inicialmente contextualizámos a atividade dizendo que foi uma dúvida surgida por uma criança a qual queríamos ajudar a resolver. Segundo Martins *et al* (2009) para “assegurar que as atividades tenham significado para as crianças e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contextos que lhes são próximos” (p. 19). Isto levou-nos à questão-problema *Mais, Menos ou a mesma quantidade de água nos recipientes?* Após isto decidimos fazer o registo das ideias prévias das crianças. Aproveitando o facto de os recipientes serem de formas diferentes decidimos explorar também a forma da água. Para Mendes e Delgado (2008) é importante que “as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas” (p. 10). Então propusemos às crianças que descrevessem as características de cada recipiente.

Depois procedemos à escuta das ideias prévias das crianças sobre se tinham igual ou diferentes quantidades de água. Todas as crianças afirmaram que os recipientes mais altos (de forma circular e triangular) tinham maior quantidade do que os outros, justificando, porque “*são mais altos e levam mais água*”. Foi dada uma folha às crianças onde estavam desenhados os diferentes recipientes e pedimos-lhes que pintassem, então, aquele que achavam que tinha mais água. Partindo destas ideias prosseguimos para a experiência. Dispusemos os recipientes com água numa fila e também o vazio, sendo este o recipiente-medida. Pedimos a uma criança que transferisse a água de um recipiente para o recipiente-medida e com uma caneta de acetato marcasse a altura por onde se encontrava a água. Depois de assinalar voltámos a transferir o conteúdo para o recipiente inicial. De seguida repetimos o mesmo processo com os restantes recipientes, sendo que cada criança participava na experiência. À medida que íamos transferindo a água para o recipiente-medida, as crianças entendiam que todos tinham a mesma quantidade de água. Quanto ao balão e à luva tínhamos colocado neles, também, a mesma quantidade de água que nos recipientes. Com estes dois objetos fizemos o mesmo procedimento, para verificar se realmente tinham a mesma quantidade. Algumas crianças quiseram repetir o processo para confirmarem as suas observações, porque “acharam estranho” os recipientes serem diferentes e terem a mesma quantidade de água. Para isso devemos respeitar e apoiar o tempo de exploração de cada criança, “permitindo-lhe manipular livremente os materiais em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões” (Martins, 2009, p. 21).

Ao longo da experiência, as crianças questionavam acerca do porquê de aquilo acontecer, ou seja, as formas dos recipientes eram diferentes, mas tinham a mesma quantidade de água. Durante o procedimento, tivemos em conta um aspeto importante, o desenvolvimento do vocabulário usado. Para falarmos de quantidade de água, utilizamos o termo volume de água, como podemos constatar no excerto seguinte:

- *Quando transferimos a água de um recipiente para o outro a quantidade não muda, ou seja o volume mantém-se igual.* E.E.
- *Então quantidade é o mesmo que volume?* C7
- *Exatamente.* E.E.

Nota de campo, 23/4/2014

Assim procedemos à reflexão com as crianças sobre a adaptação da água à forma do recipiente onde está contida e sobre a conservação do seu volume, independentemente da forma deste. De seguida fizemos o registo das observações feitas, no qual as crianças registaram altura alcançada pela água, quando se efetuou a transferência da água dos recipientes para o recipiente-medida. Depois de todos os grupos explorarem a experiência e da realização dos registos de observação, juntámo-nos em grande grupo para sistematizar as aprendizagens promovidas com a atividade. Nesta sistematização, decidimos registar por escrito o que aprendemos, sendo que iriam ser as crianças a reproduzir essas aprendizagens. As crianças manifestaram ter entendido que a água não tem forma própria, adaptando-se à forma do recipiente em que está contida, a mesma quantidade de água pode atingir alturas diferentes, dependendo do recipiente onde é colocada e quanto ao volume ficou explícito que, quando mudamos a água de um recipiente para o outro, a quantidade não se altera. Após a sistematização da informação e perceber se todas tinham entendido o observado, pedimos a uma criança para descrever todo o processo realizado até ao momento. Foram colocadas algumas questões, tais como “O que pretendíamos observar?”; “O que prevemos?”; “Quais os procedimentos realizados?”; “O que medimos?” e “O que observámos?”. Foi a partir destas questões, que nos permitiu avaliar as aprendizagens realizadas.

As observações e conclusões feitas pelas crianças foram escritas num cartaz e este foi afixado na sala de atividades para que pudessem relembrar a atividade. Visto que esta atividade foi realizada durante a primavera, algumas crianças questionaram se podiam aproveitar a água da experiência para colocar nas flores que apanharam no parque infantil. Aproveitando o momento, propusemos às crianças a realização de uma nova experiência: a coloração de cravos.

Algumas crianças ficaram intrigadas quando afirmámos que podíamos mudar a cor a algumas flores, dizendo uma criança que era impossível isso acontecer. Então propusemos-lhes testarmos se era possível ou não. Para a realização da experiência foram necessários cravos brancos, corantes (azul, verde, amarelo e vermelho), água, colheres, garrafas de plástico e tesoura. Antes de iniciarmos a atividade dividimos as crianças em pequenos grupos, dispusemos o material em cima de uma mesa e as crianças sentaram-se à volta da mesma. Começámos por colocar a água utilizada na experiência anterior dentro das garrafas e, em todas, colocámos a mesma quantidade. Decidimos registar, em conjunto, os procedimentos da experiência e os materiais utilizados, para expor na área das ciências (Figura 20). Assim, depois da enumeração dos materiais, fizemos o registo dos procedimentos, tendo em conta as seguintes questões: “o que queremos ver?”; “O que vamos manter?”; “O que vamos mudar?”.

De seguida, com a participação das crianças e utilizando uma colher do café, foi colocado corante, de cor diferente em cada uma das garrafas, mexemos até se dissolver por completo, depois fizemos um corte oblíquo no caule de cada cravo e colocámo-los dentro das garrafas (Figura 19). Passámos para o registo sobre “O que acho que vai acontecer?” e deixámos um em espaço em branco para, mais tarde, registarmos os resultados da observação (Figura 21).

Algumas crianças (5 crianças) afirmaram que não ia acontecer nada, as restantes acreditavam que os cravos iriam mudar de cor.

Sendo este um processo um pouco demorado, não pudemos observar de imediato o que ia acontecer. Na hora de saída, algumas crianças tiveram a curiosidade em observar como estavam os cravos, para ver se já tinham começado a colorir.

- *O cravo que “tá” a mudar mais rápido de cor é o que “tá” na água vermelha, mas ainda “tá” pouquinho. E o amarelo ainda não se vê nada. C20*
- *Amanha já vemos se todos mudam de cor! Mas tens razão, o cravo que está na água vermelha é o que muda mais rápido. Olha e o azul não achas que também está a mudar de cor? E.E.*
- *Também “tá”! É como o vermelho! C20*

Nota de campo, 5/5/2014

Então no dia seguinte, no momento de acolhimento, juntámo-nos, em grande grupo, e no centro colocámos as garrafas com os cravos para que todos pudessem observar com atenção (figura 20) Pedimos às crianças que fosse cada um buscar um cravo para observá-lo, mas como não tínhamos cravos suficientes para todas crianças,

solicitámos-lhes que depois de observarem com atenção, nomeadamente os capilares das pétalas, que o passassem para o colega do lado. De seguida perguntámos-lhes o que tinham observado na flor. Todos deram ênfase aos “risquinhos” visíveis nas pétalas e perguntaram o porquê daquilo acontecer. Expliquei que as flores absorvem a água através dos seus capilares, sendo que estes no caule são mais largos e vão estreitando até às pétalas e a água vai subindo até lá. Surgiu a questão “O que são os capilares?”.

- *Alguém consegue explicar o que são os capilares? E.E.*
- *Os capilares não são como as nossas veias, por onde passa o sangue? C18*
- *Exatamente. E como a água que temos na garrafa tem corante, o cravo ao absorver a água, vai mudar de cor. E.E.*
- *Então se mudarmos esta água, para água limpa o cravo fica branco? C18*
- *Se em vez desta água colorida, tivesse água incolor, o cravo continuava branco. Incolor significa sem cor. E.E.*

Nota de campo, 6/5/2014



Figura 18: Materiais utilizados na coloração dos cravos.



Figura 19: Coloração dos cravos.

De seguida fizemos o registo do que observámos (Figura 20) e lembrámos o que cada um tinha imaginado que ia acontecer, confrontando as ideias iniciais de cada um com os resultados obtidos.

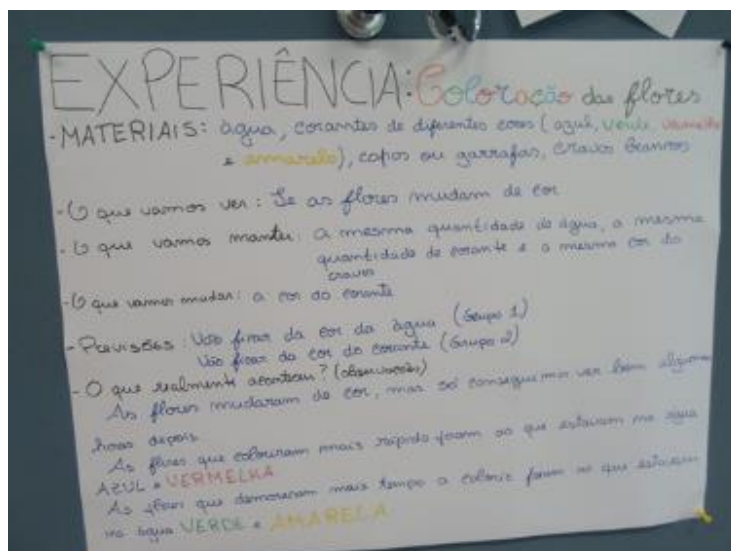


Figura 20: Registo da experiência.

No decurso da atividade acima referida as crianças perguntaram se podíamos fazer novas cores. Então sugerimos que realizássemos experiências de gradação de cores, recorrendo às mesmas usadas na coloração dos cravos. Enquanto estávamos em grande grupo, colocámos no centro guache magenta, azul, amarelo e preto e diversos copos. Pegámos na tinta magenta e em quatro copos de plástico e colocámos uma colher de sobremesa de tinta em cada copo e repetimos o processo com as restantes tintas correspondentes às cores primárias. Para os quatro copos colocámos medidas diferentes de guache preto, ou seja, no primeiro copo não colocámos tinta, no segundo colocámos uma colher de café de guache preto, no terceiro copo duas colheres de café de guache e no quarto juntamos três colheres de café de guache preto. Este processo repetiu-se com as restantes cores. Depois questionámos as crianças sobre o que ia acontecer se misturássemos as duas tintas, ao que as crianças responderam que a cor ia ficar mais escura. Então misturámos as tintas até obtermos uma mistura homogénea. Após a observação atenta do processo as crianças concluíram que aconteceu o que elas tinham previsto, a cor ficou mais escura.

De seguida as crianças colocaram os copos por ordem crescente, ou seja do mais claro para o mais escuro e por ordem decrescente de gradação de cor, do mais escuro para o mais claro, como podemos observar na Figura 21.



Figura 21: Gradação das cores.

Todas as crianças realizaram esta atividade, até que uma questionou o porquê de utilizarmos estas cores. Explicámos então que estas cores – magenta, azul e amarelo – eram as cores primárias, com as quais podíamos fazer novas cores. As crianças já tinham observado, antes de iniciarmos a prática pedagógica, as misturas de cores primárias, por isso relembrámos quais eram as cores que se formavam com a mistura das cores primárias: azul e amarelo=verde; azul e magenta=violeta; amarelo e magenta=cor de laranja. De seguida propusemos a realização de uma pintura, utilizando palhinhas e as cores referidas anteriormente. Esta técnica de pintura é chamada de técnica do sopro, no qual as crianças deixavam cair gotas de tinta e com a palhinha sopravam-nas em várias direções, fazendo assim com que as cores se misturassem.

3.4.1 Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem

Nesta experiência de aprendizagem optámos por valorizar a área de conhecimento do Mundo. Apesar disso, não podemos esquecer que todas as áreas estão interligadas, ou seja, ao trabalhar conteúdos a nível das ciências é, também, possível explorar conteúdos ligados à área da expressão e comunicação, bem como à área de formação pessoal e social. Importa ainda considerar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997):

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

Assim, procurámos corresponder à curiosidade demonstrada pelas crianças, permitindo-lhes ocasiões de descoberta e exploração. O confronto das ideias prévias

com as observações realizadas foi um meio para ouvir e conhecer as suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas.

Capítulo IV – Perspectivas das crianças sobre o processo educativo pré-escolar

Neste capítulo procuramos enquadrar e descrever a ação investigativa que desenvolvemos no âmbito da prática educativa. Começamos por descrever as opções metodológicas, tomando em consideração os objetivos do estudo e as técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados. Procedemos ainda à apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças.

4.1. Opções metodológicas

4.1.1 Objetivos do estudo

Ao longo dos anos foram efetuados vários estudos que evidenciam o valor formativo da infância e a competência precoce das crianças (Oliveira-Formosinho, & Lino, 2008). A prática educativa em contexto de jardim de infância permite que as crianças se tornem progressivamente mais competentes, para o que se requer que usufruam de respostas de qualidade. Como referem Oliveira-Formosinho e Lino (*idem*), esta etapa educativa “deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização dessa competência e a investigação mostra que a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade” (p. 57).

Assim, promover a competência das crianças e garantir-lhes o direito a uma educação de qualidade irá contribuir para que possam usufruir de oportunidades de qualidade de vida. Quanto aos níveis de competência da criança que, de acordo com as autoras acima citadas (*idem*), são mais investigados e ensinados prendem-se com o desenvolvimento cognitivo, social, motor e linguístico, sendo menos apresentadas as áreas do desenvolvimento expressivo e estético e “quase esquecidos os pontos de vista das crianças acerca do comportamento, funções, papéis e interações do adulto, assim como problemas e questões sociais” (p. 58).

Nesta linha de pensamento, procurámos no estudo que desenvolvemos ao longo da prática educativa que descrevemos neste relatório, escutar as crianças em relação ao processo educativo que experienciam no jardim de infância, no sentido de melhor compreendermos como o percebem.

Constituíram-se, assim, como objetivos de pesquisa:

1. Analisar as perceções das crianças acerca do processo educativo pré-escolar;
2. Identificar estratégias que se tornem facilitadoras da escuta das crianças na educação pré-escolar;
3. Analisar o papel dos diferentes agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

4.1.2 Técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados

Para a recolha de informação optámos por entrevistar as crianças acerca de como entendem o processo educativo pré-escolar e de questões relacionadas com o que no jardim de infância fazem e aprendem, bem como sobre o papel dos intervenientes nesse processo. Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “na última década, para os investigadores preocupados com a criança como participante nos processos educativos, a entrevista às crianças tem sido um instrumento vital” (p. 59)⁴. Pretendemos, assim, através dela recolher dados que ajudem a complementar a informação obtida ao nível da observação participante desenvolvida no decurso da prática educativa e registada através de notas de campo. A observação permitiu-nos ouvir o que era dito e feito pelas crianças, interagir e partilhar das suas experiências, embora, nem sempre fosse uma tarefa fácil passar a escrito os dados obtidos, dado o nosso envolvimento no processo. Os registos fotográficos e a análise de documentos, como as planificações e as fichas de dados das crianças foram também importantes para a compreensão e análise do processo de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos.

Enveredando pela inquirição das crianças através de entrevista, é de considerar que existem duas questões essenciais a ter em conta no uso da mesma, nomeadamente as de dimensão ética, nas quais deverá existir uma atitude básica de compreensão, o que não significa envolvimento mas sim a capacidade de estar disponível para o outro, de olhar de um modo diferente, e as de carácter cognitivo que exigem conhecimento do meio onde se realiza o trabalho de pesquisa e um olhar crítico sobre essa realidade.

A entrevista é uma técnica que, como refere Máximo-Esteves (2008), é “utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (p. 93), podendo destinar-se a um ou vários respondentes. Existem vários tipos de entrevista, de acordo

⁴ As autoras retomam aqui o pensamento de Graue e Walsh (1998), Cristensen e James (2000), Woodhead e Faulker (2000) Oliveira-Formosinho e Araújo (2006).

com diferentes organizadores conceituais, considerando a formalidade da situação, a diretividade da orientação e o padrão de estrutura do seu conteúdo. Segundo Máximo-Esteves (2008), a escolha do tipo de entrevista a utilizar deve ser consistente com a finalidade do estudo a desenvolver. Podem, considerar-se dois tipos de entrevista: a entrevista informal ou e a entrevista formal.

A entrevista informal é não estruturada e aproxima-se das conversações do quotidiano, distinguindo-se pela intencionalidade de obter informações que complementem outros dados e é, frequentemente, utilizada em situações informais.

A entrevista formal é estruturada e, de acordo com os seus propósitos, deve-se adotar um grau de estrutura, pouca, média e elevada. O discurso é baseado na memória e nas representações do entrevistado, mas é conduzida segundo os objetivos de investigação definidos, ou seja, consiste em ouvir falar da realidade segundo um traçado que lhe é proposto.

Baseando-se na perspetiva de Scott (2000), Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem que “as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23). Este tipo de entrevista, de acordo com Pardal e Correia (1995) “nem é inteiramente livre e aberta - comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori (p. 65). O entrevistador possui um referencial de perguntas, mas suficientemente aberto e que pode integrar outras não previstas, mas oportunas para melhor interpretar a situação em estudo. Foi este tipo de entrevista que utilizámos, neste estudo, e as questões-guia encontram-se em anexo (Anexo I).

A entrevista foi realizada a 24 crianças com 5 anos de idade, uma de cada vez, no sentido de não serem influenciadas pelas respostas de cada uma. Na formulação das perguntas tivemos em consideração os contributos da informação do manual do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP) (Bertram, & Pascal, 2009).

As questões da entrevista foram organizadas tendo em conta as seguintes dimensões: O que fazem as crianças no jardim de infância; O que as crianças aprendem no jardim de infância; Preferência pelas áreas de atividades; Interação criança-criança; Regras da sala de atividades; Importância dos pais conhecerem o que as crianças aprendem no jardim de infância e Intervenientes no processo de aprendizagem.

Ao nível dos procedimentos de análise da informação recorreremos à análise de conteúdo, técnica que, segundo Pardal e Correia (1995), “viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72) e incide sobre a

captação de ideias e significações da mesma. Com base no conteúdo das respostas das crianças foram criadas categorias emergentes.

4.2 Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista

De seguida procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos através da entrevista realizada às crianças. Assim, optámos por categorizá-los e apresentá-los sobre a forma de gráficos ou tabelas, seguindo as dimensões indicadas no ponto anterior.

Na leitura dos dados é de considerar que todas as crianças responderam às questões colocadas e em relação a algumas indicaram mais do que uma ideia.

• O que fazem as crianças no jardim de Infância

Em relação à questão em que solicitámos às crianças que nos dissessem o que as crianças fazem no jardim de infância, os dados apresentados no Gráfico 3, deixam perceber que as crianças indicam várias atividades. A maioria das crianças (n=17) indicou *brincar*, fazendo referências, como: “brincar com os amigos”, “brincar às mães e aos pais” (C22) e “jogar”(C13). Segue-se, por ordem decrescente, a ideia de que o que aí fazem é *aprender* (n=11), apresentando afirmações, como por exemplo: “Aprender coisas novas” e “Aprender coisas que não sabemos”, apontando para a construção de saberes. Algumas crianças (n=6) relevam o *trabalhar*, referindo atividades realizadas por iniciativa da educadora ou de si próprias. As possibilidades de *interação com os outros* (n=5), são também apontadas, bem como as *fazer atividades diversas* (n=4) e ainda, embora com apenas uma referência, *divertir-se*, *desenhar* e *escutar a educadora*.

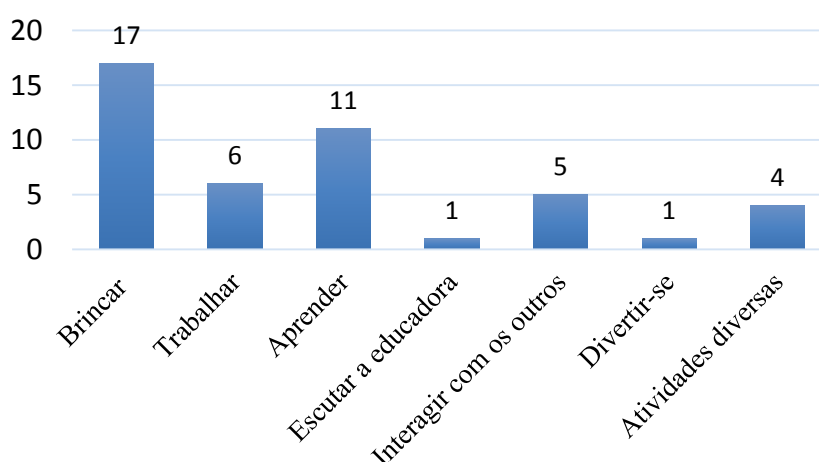


Gráfico 3: O que as crianças fazem no Jardim de Infância

Considerando que se entende que, na educação pré-escolar, se deve valorizar a ludicidade como princípio pedagógico essencial (ME/DEB, 1997; OCDE, 2006; Vasconcelos, 2009), esta dimensão parece ser percebida pelas crianças em relação ao experienciado no jardim de infância. Neste âmbito, importa considerar que todos os aspetos indicados podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

• **O que as crianças aprendem no jardim de infância**

Quanto à questão relativa ao que as crianças aprendem no jardim de infância, os dados apontam para aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, destacando, no entanto, o domínio da *matemática* (n=17) e o da *linguagem oral e abordagem à escrita* (n=14), como o Gráfico 4 permite observar.

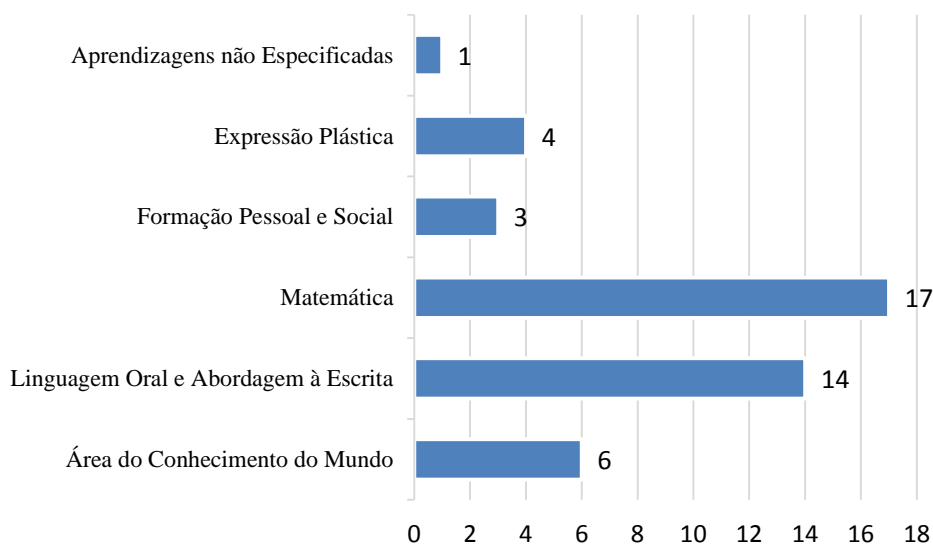


Gráfico 4: O que as crianças aprendem no jardim de infância.

No que se refere às aprendizagens relevadas pelas crianças, quanto ao domínio da *matemática* encontram-se referências que tem a ver com aprender “números” (C1), “fazer fichas de matemática” (C9) e “fazer contas” (C15). Ao nível da *Linguagem oral e abordagem à escrita*, indicaram que aprendem “as letras” (C13), “escrever o nome” (C20) e “ler” (C5). Quanto a aprendizagens relacionadas com a área do *conhecimento do Mundo* (n=6), surgem referências, como: “aprender que a minhoca rasteja com os seus anéis” (C16), “a segurança na escola e na rua” (C4) e “coisas sobre o planeta” (C21).

No que se refere ao domínio da *expressão plástica* surgem 4 referências. Incluindo-se este domínio na área de expressões, é de ter em conta que as crianças não fizeram referência aos restantes domínios, como o de expressão musical, dramática e motora e dança, deixando perceber a necessidade lhes atribuir atenção ao nível da prática educativa.

Surgem, ainda, referidas por 3 crianças aprendizagens ao nível da “de Formação Pessoal e Social”, atribuindo ênfase à aprendizagem das regras de vida em grupo e uma criança referiu apenas que “aprendia coisas” (C24), o que incluímos na categoria de aprendizagens não especificadas.

- **Preferências pelas áreas de atividades**

Uma das questões procurava recolher dados que nos permitissem conhecer as preferências das crianças em relação às áreas de trabalho, surgindo como a mais indicada a área da casa” (n=18), seguindo-se-lhe a área das construções (n=12), a área da expressão plástica (n=5). Por sua vez, a áreas da biblioteca, do computador/escrita e a dos jogos apresentam, cada uma, duas referências (Gráfico 5).

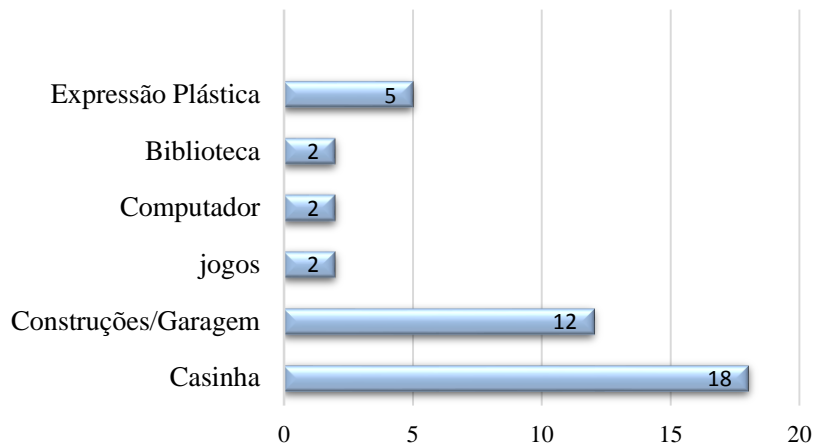


Gráfico 5: Preferências pelas áreas da sala.

Considerando a valorização atribuída na questão 1 ao brincar e, nesta questão, a áreas que se referem ao faz de conta, bem como à menor valorização dos jogos de mesa, parece-nos poder considerar que as crianças relevam as áreas que lhe oferecem mais oportunidades de interação e de trabalhar/brincar em conjunto.

Os resultados relativos a esta questão permitem confirmar o que vínhamos a observar ao nível da escolha das áreas, levando-nos a perceber a necessidade de renovar e dinamizar algumas áreas e implicar as crianças nesse processo.

• **Interação criança-criança:**

No que se refere à questão que incidia sobre se as crianças gostam de brincar umas com as outras, as respostas foram unânimes, ou seja, todas as crianças manifestaram gostar de brincar com as outras. Quando solicitadas a justificarem a sua opinião, apontaram várias razões, como “porque os jogos são mais divertidos” (C7), “porque gostamos de cuidar uns dos outros”(C19) e ”porque gosto dos amigos”(C24), relevando a *interação* que lhes possibilita estabelecer.

No entanto, apesar de uma criança indicar gostar de brincar com outros, disse que que algumas não brincam com ela. Do que nos tinha sido dado observar ao longo da prática pedagógica, os dados recolhidos não nos indicavam que fosse excluída pelas outras crianças dos grupos de jogo ou trabalho. Suscitando-nos questionamento a percepção expressa pela criança, inquirimo-la de novo, pedindo-lhe para nos explicar porque é que achava que algumas crianças não gostavam de brincar com ela, ao que respondeu “às vezes não querem brincar comigo porque às vezes eu faço algumas asneiras” (C4). Esta ideia leva-nos a entender que a percepção da criança sobre o processo de interação com as outras crianças era influenciada por adoção, por vezes, de comportamentos menos positivos.

• **Regras da sala de atividades**

Relativamente à questão número 5 era pretendido recolher dados sobre as percepções das crianças acerca das regras da sala. As regras indicadas pelas crianças encontram-se apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Regras da sala enunciadas pelas crianças

Categorias emergentes	Nº de respostas
Não gritar	13
Não correr	9
Brincar	9
Trabalhar	7
Arrumar	6
Respeitar regras	5
Não mexer nas coisas da educadora	5
Ser amigo	2
Não fazer asneiras	5
Obedecer	3
Contar coisas	2
Pedir para ir à casa de banho	1

Ao analisar os dados apresentados na tabela acima indicada, verificamos que as crianças enumeram várias regras existentes na sala. É de realçar um certo equilíbrio entre as regras enunciadas com uma vertente positiva (n=35) e as enunciadas com uma vertente negativa (n=32). Além disso a maior parte das regras remete para a funcionalidade da sala, demonstrando que as crianças estão conscientes das mesmas e da necessidade de autoridade do adulto.

• Importância de os pais conhecerem o que as crianças aprendem no jardim de infância

Uma das questões solicitava as crianças a emitirem opinião sobre se os pais devem saber os que as crianças aprendem no jardim de infância, apresentando a maioria das crianças (n=22) um opinião favorável a essa ideia, como os dados do Gráfico 6 revelam.

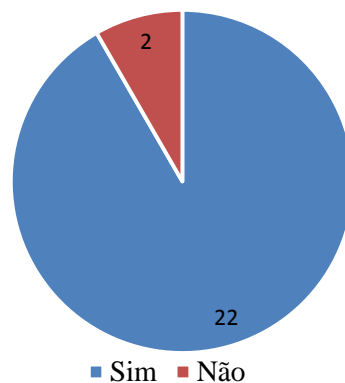


Gráfico 6: Importância de os pais conhecerem o que as crianças aprendem no J.I.

Entre as justificações apresentadas pelas crianças surgem as seguintes opiniões: “porque eles gostam de nós” (C1), “porque as vezes é preciso levar alguma coisa e podemos esquecer” (C9), “querem saber o que aprendemos” (C12) e “porque se preocupam com nós”(C20). As duas crianças que responderam que os pais não devem conhecer o que aprendem no jardim de infância, justificaram a opinião, dizendo que “eles já sabem muita coisa” (C3) e “eles sabem muito” (C18), deixando perceber que interpretaram a pergunta como sendo a aquisição de conhecimentos por parte dos adultos.

• Intervenientes no processo de aprendizagem

No que se, à última pergunta, queríamos recolher dados sobre quem as crianças consideram intervenientes no seu processo de aprendizagem, ou seja, quem os ajuda a aprender. Como os dados do Gráfico 7 permitem observar, a *educadora* surge indicada por todas as crianças (n=24).

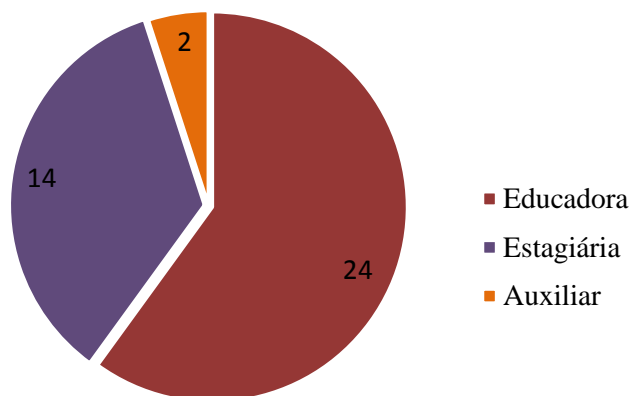


Gráfico 7: Intervenientes no processo de aprendizagem

Mais de metade do grupo indica, também, a *estagiária* como alguém que as ajuda a aprender (n=14) e duas crianças referem a *auxiliar*, surgindo assim referências em relação aos três elementos mais diretamente envolvidos e com responsabilidades na sua aprendizagem ao nível da sala de atividades. Não podemos deixar de referir que nenhuma criança indicou as crianças como intervenientes no seu processo de aprendizagem ou se indicou a si própria, deixando perceber a necessidade de refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem promovidas, no sentido de uma maior valorização da ação e contributos de todos no processo educativo pré-escolar.

Tendo sido solicitadas as crianças a indicarem o que essas pessoas fazem para ajudar a aprender, as opiniões tendem na sua globalidade para que lhes ensinam coisas.

4.2.1 Análise global

Os dados revelam que as crianças conhecem as características do processo educativo em que participam. Elas percebem, descrevem, analisam e interpretam esse processo, tendo em conta as suas experiências e perspetivas dos papéis do adulto e dos seus próprios papéis. Revelam ainda saber comunicar sobre o contexto em que se integram. Nesta entrevista pretendíamos escutá-las no que tinham para nos dizer e que pudesse ajudar-nos a uma melhor compreensão do processo educativo em que nos envolvemos, o que nos parece ter sido conseguido.

As crianças sabem que no Jardim de infância brincam, mas também aprendem e essa ideia encontra enquadramento nas OCEPE (ME/DEB, 1997), bem como nas recomendações da OCDE (2006), relevando que o “brincar” é crucial na passagem da criança pela educação pré-escolar, pois, permite-lhe promover o seu desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania.

A valorização atribuída pelas crianças às áreas de conteúdo faz com que reflitamos sobre se durante a prática educativa teríamos trabalhado com a mesma intensidade todas às áreas, aspeto que nos desafia a dar continuidade a esta pesquisa.

As crianças acentuaram a preferência por áreas de atividades da sala em que podem brincar em conjunto e representar diferentes papéis, assumindo estas atividades importância no seu processo formativo. Ao longo do tempo que passam no JI vão desenvolvendo interações com pares, relevando a interajuda a preocupação com o bem-estar umas das outras. Os resultados permitem ainda verificar que as crianças demonstram ser conhecedoras das regras existentes dentro da sala, sendo de considerar que tinham colaborado na elaboração das mesmas.

Os resultados apontam ainda para o reconhecimento do papel dos profissionais da sala na sua aprendizagem, mas também para a importância do envolvimento dos pais nesse processo, no sentido de o conhecerem e acompanharem. Requer-se, por isso, promover uma interação baseada numa relação de confiança e que facilite a construção de um ambiente educativo acolhedor onde todos possam expressar-se e as suas opiniões serem escutadas e respeitadas.

Neste âmbito, importa enveredar por estratégias que favoreçam participação de todos, para o que se requer promover a escuta das crianças e tê-la em conta, em ordem à construção de respostas pré-escolares de qualidade.

Reflexão Crítica Final

Este relatório final de estágio é, não apenas reflexo da prática educativa que desenvolvemos, mas também do nosso percurso académico, considerando a formação e desenvolvimento profissional e pessoal a que este nos permitiu aceder.

Assim e reconhecendo a importância de aprofundar o conhecimento desse processo, efetuamos uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. Para isso, recorremos aos contributos de alguns autores, no sentido de uma melhor compreensão do que poderá ser o nosso futuro enquanto educadores, do que se espera perante as crianças e as aprendizagens a desenvolver para ajudá-las a acederem a um percurso escolar e de vida bem-sucedido. O grupo de crianças e a educadora cooperante com quem desenvolvemos a prática educativa foram elementos essenciais neste processo, pois receberam-nos da melhor forma e fizeram-nos sentir pertencentes àquele grupo. Neste âmbito, relevamos a ideia de Hohmann (1996) quando referem que “num ambiente em que existe partilha de controlo, há reciprocidade – dar e receber – entre as crianças e adulto” (p. 17). O empenho e a participação ocorreram, em parte, da forma como as crianças e adultos interagiram.

Quanto à problemática em que incidiu o estudo sublinhamos a importância que apresenta a escuta das crianças como forma de melhor podermos conhecê-las, identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses e direitos. O facto de a ação investigativa ter sido realizada com as crianças pensamos que terá sido mais enriquecedora, porque nos permitiu colocar as perspetivas das crianças no centro do estudo e, como afirmam Oliveira-Formosinho e Barros (2008), “as entrevistas com crianças acerca da escola e da pedagogia constituem um meio significativo de reconhecimento do seu extenso e profundo conhecimento destas realidades que vivenciam e constituem-se como uma fonte estimulante para uma pedagogia transformativa” (p. 27).

Sublinhamos, assim, que o educador deve valorizar e dar voz às crianças, respeitar os seus interesses, os seus saberes, as suas origens, as suas opiniões e deve, essencialmente, saber escutá-las e ajudá-las a tornarem-se autónomas, valorizando os conhecimentos que possuem. Então é necessário ser um bom observador, bom ouvinte e ter a capacidade de incentivar as crianças a que pensem sobre elas próprias, bem como sobre o mundo que as rodeia e, para isso, tem que estar disposto a ensinar, mas também a aprender. Um dos fatores essenciais na construção de saberes, por parte das crianças, é

a forma como o processo de aprendizagem ocorre e os resultados que retiram dele. Cabe ao educador ampliar e diversificar as aprendizagens a promover, para que as crianças se tornem cada vez mais capazes de resolver as situações futuras. É importante a “forma como os professores fazem perguntas e organizam atividades [tendo] por objetivo fomentar a exploração e a descoberta por parte das crianças” (MacDonald, 1996, p. 71).

Ao longo da prática educativa tentámos desenvolver atividades que fossem diversificadas e atrativas para as crianças, mas também significativas, procurando que favorecessem o seu desenvolvimento global. Relembramos, neste âmbito, que Brickman e Taylor (1996) referem que as experiências de aprendizagem “devem ser atractivas; isto é, (...) devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento, lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (pp. 3-4). É importante ajudar as crianças a desenvolverem conhecimentos e envolvê-las em experiências de aprendizagem significativas e complexas, desempenhando assim um papel de apoio a sua progressão. Para essas experiências serem mais ricas, o educador deve ter em conta a inovação e o recurso a uma aprendizagem permanente, respeitar a diversidade e as diferenças, partilhar e estar aberto ao diálogo com vários agentes educativos e promover um saber inter e transdisciplinar.

Assim, ao longo da prática procurámos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que se integrassem nas diversas áreas do saber e promover a cooperação e colaboração entre os diferentes intervenientes, bem como responder aos seus interesses e necessidades formativas. No decurso das experiências de ensino-aprendizagem, de forma a desafiar e auxiliar as crianças, procurámos trabalhar em equipa com as crianças, educadoras e colegas estagiárias, fazendo com que todos estivessem envolvidos no processo educativo. Reconhecemos ser importante a partilha de informação entre todos, pois, permite um maior apoio à criança e atender às suas necessidades. Hohmann e Weikart (2011) salientam que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (2011, p. 130). Assim, as crianças tornam-se capazes de trabalhar em cooperação, de dialogar e de expressar-se sobre as atividades desenvolvidas e poderem sentir-se motivadas, respeitadas e ouvidas ao longo do processo.

O nosso papel, enquanto educadoras estagiárias, era de encorajar e motivar as crianças, ajudando-as a formarem-se como seres autónomos e capazes de resolverem problemas. Tivemos em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, dando importância

à sensibilidade e às relações entre pares, procurando criar um clima de proteção, saudável e envolvente.

Para que o educador consiga adaptar as atividades às crianças é necessário conhecê-las, o que permite proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem e tornarem-se mais competentes. As tarefas a realizarem não devem ser impostas, pois a podem levá-las a perderem a motivação só pelo simples facto de serem obrigadas a fazê-las, mas devem ser encorajadas e desafiadas a criarem gosto por fazer e aprender. Assim, a aprendizagem deve ser um desafio em que a criança se sinta envolvida e motivada. Então “podemos afirmar que aprender permite responder a um impulso, a um desejo de mudança que corresponde a uma necessidade de aplicar e aumentar as potencialidades de nós próprios” (Berbaum, 1992, p. 29). A aprendizagem surge, assim, como um meio de satisfazer a necessidade da procura do conhecimento, de implicar na descoberta e de aceder a fontes diversas de conhecimento. Pode, assim, entender-se que as crianças estabelecem finalidades ou objetivos quando se mostram disponíveis para realizarem aprendizagens, ou seja, possuem uma intenção de adquirir os conhecimentos. Nesta linha de pensamento, desenvolver a capacidade de aprendizagem permite que a criança se envolva ativamente. Tal, permite também que desenvolva confiança em si própria e o desejo de querer alcançar algo.

A formação profissional do educador é importante porque é cada vez mais difícil acompanhar as evoluções e exigências no mundo em que vivemos, por isso é essencial uma formação atualizada. Envolver as crianças na sua própria aprendizagem não é uma tarefa fácil para os educadores, pois, como refere Arends (1995) “é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem. Alguns alunos são mais persistentes do que outros e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras” (p. 116). Daí ser essencial que os educadores promovam uma aprendizagem constante sobre as pedagogias favoráveis ao desenvolvimento das crianças, de si próprio e dos contextos em que se integram.

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2000) “a motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais fatores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida” (p. 9). Assim, entende-se que “a missão fundamental da Educação, consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e tornar-se um ser humano completo” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 14). Pretende-se que, cada um, se torne um ser autónomo, crítico e responsável.

Então, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser um elemento da formação, tornando-se o princípio orientador na procura de oportunidades, com o objetivo de dar respostas às mudanças da sociedade e de preparar cada um para melhor poder enfrentar e responder, de forma positiva, às exigências e desafios do futuro.

Nesta linha de pensamento, sublinhamos a importância de aprender ao longo de toda a vida, no sentido de novos saberes enriquecerem os saberes possuídos, considerando a aprendizagem como um processo em continuidade. Importa, por isso, ter em conta que se aprende desde que nascemos até que morremos e que dispomos de diversas formas de aprendizagem, formais (que levam a diplomas e qualificações reconhecidas), não-formais (promovidas em parceria com os sistemas de educação e formação, mas não reconhecidas com certificados oficiais); e informais (que decorrem na vida do dia a dia, ou seja, incluem o sistema educativo informal onde está a família, grupo de amigos, entre outros). Estes tipos de aprendizagens mesmo sendo distintos devem ser complementares na aprendizagem e formação. A articulação dos contributos destes diferentes tipos de aprendizagem é um desafio importante para que cada um possa aprender e desenvolver-se pessoal, social e profissionalmente.

Por conseguinte, é importante inculcar desde cedo nas crianças a vontade de aprender, proporcionando-lhes uma educação de qualidade. Devemos considerar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a sua construção como cidadãos e que, como define a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2.º), é importante favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

Concluimos, relevando que criação de condições favoráveis à formação e desenvolvimento equilibrado das crianças requer saber escutá-las e promover a sua participação no seu processo formativo, construindo bases para uma aprendizagem ao longo da vida e cidadania bem-sucedidas.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Graça Margarido.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e Organização de dados - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias, (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Disponível https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Disponível em <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Editora Artmed.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Hohmann, M. (1996). A socialização na abordagem High/Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- MacDonald, B. (1996). Comunicação: porque é tão importante no curriculum High/Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 71-76). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Martins, I. P. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. D., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (2010) *Metas de Aprendizagem para a educação Pré-escolar*
- Minsitério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141- 160). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). O Tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). 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. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na creche: para aprender sobre a criança*.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1996). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Nove Estudos de Caso*. Lisboa: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertan, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa. Ministério da educação
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal editores
- Rinaldi, C. (1999). O currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp.113-122). Porto Alegre: Artmed
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 45-47). Porto: Porto Editora.
- Muralha, S., & Oliveira, I. (2004). *Valéria e a Vida*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 19-42). Porto: Porto Editora.

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

UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Legislação

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Anexo I

Entrevista às crianças

- Queres dizer-me o que fazem as crianças aqui no Jardim de Infância?
- Queres, também, contar-me algumas coisas que as crianças aprendem?
- Qual é a área da sala que tu achas que as crianças mais gostam? Porquê?
- Será que as crianças gostam de brincar umas com as outras? E tu gostas de brincar com as outras crianças?
- Se viesse uma criança nova para a sala, o que lhe dirias sobre o que poderia fazer e sobre o que não poderia fazer?
- Pensas que os pais devem saber o que as crianças aprendem no Jardim de infância? Porquê?
- Quem é que ajuda os meninos a aprender? E o que fazem para os ajudar a aprender?