

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

**Helena Maria Fernandes Pinto Borges**

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

Orientado por  
**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires**

**Bragança  
Agosto 2011**

Dedicatória

À pequena Mariana, com muito carinho e dedicação  
A todas as crianças que ainda não têm oportunidade de  
frequentar a Educação de Infância.

## AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa, esta, particularmente importante na minha vida, não poderia deixar de expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram nesta longa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho. O meu maior reconhecimento vai para todos aqueles que mais directamente colaboraram comigo.

Agradeço de modo especial às crianças com quem partilhei momentos inesquecíveis, ao longo desta caminhada, tornando possível a realização deste trabalho, e o alargar de perspectivas sobre a educação de infância.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Cristina Mesquita-Pires, pela forma empenhada como acompanhou todo este meu trajecto, por todo o seu apoio, cooperação, disponibilidade, compreensão e muita paciência, mas principalmente pelos incentivos constantes, em tempos mais difíceis.

Agradeço às minhas colegas Filó e Lena pela partilha, troca de saberes e colaboração. O caminho foi muito mais interessante na sua companhia.

Agradeço também, às seguintes Instituições a oportunidade concedida e sem a qual não seria possível a concretização deste trabalho e de mais esta etapa de formação:

- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança,
- Ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, por ter permitido a realização deste trabalho.

Às minhas filhas, Sílvia e Inês, sempre.

Ao meu marido, pela ajuda e disponibilidade dispensada.

Finalmente e de uma forma muito particular, expresso a minha profunda gratidão a todos os meus familiares que de uma forma ou de outra me apoiaram, mas, particularmente à minha cunhada Célia, ao meu irmão e aos meus sobrinhos, Paula e Marco, pelo incentivo e apoio constante e incondicional, que sempre me transmitiram.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento.

## RESUMO

Este Relatório procura descrever o trabalho desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar itinerante. O estudo decorreu num pólo fixo de educação itinerante em meio rural, com um grupo de três crianças e procurou compreender os contributos que emergem da educação de infância itinerante na potenciação da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo das crianças. Desta forma, enquanto educadora de infância trabalhamos no sentido de perceber que experiências de aprendizagem favoreceriam a integração das crianças na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença.

O presente trabalho sustenta-se numa abordagem qualitativa, privilegiando a descrição e interpretação da acção educativa desenvolvida em contexto, utilizando uma linha baseada nos princípios da investigação-acção.

Ao longo do processo procurámos desenvolver experiências de aprendizagem potenciadoras da construção de significados; proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento e a igualdade de oportunidades, para todos e para cada um dentro do próprio grupo; promover a cooperação, colaboração partilha, responsabilidade e respeito pelo outro facilitando a socialização entre as crianças e potenciando o seu desenvolvimento sócio-cognitivo; interpretar os processos de construção de significado das crianças, a partir das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Decorre da acção desenvolvida que foram promovidas aprendizagens muito valorizadoras da formação pessoal e social, não apenas pela construção de saberes, capacidades e atitudes que lhe estão associados, mas igualmente pela vivência com os outros. As experiências que organizámos promoveram e permitiram a progressiva intervenção da criança, individualmente e em grupo, contextualizada ao seu grau de maturidade. Além disso, a utilização de pedagogias participativas sustentou-se na criação de condições e situações estimulantes do ponto de vista intelectual (como a descoberta guiada, a resolução de problemas) tendo sido estratégias que facilitaram à criança a atribuição de sentido às aprendizagens.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar itinerante, oportunidades educativas, investigação-acção.

## ABSTRACT

This report aims at describing the work implemented in the area of itinerant pre-school education. The study took place at a fixed spot of itinerant pre-school education in a rural area, dealt with a group of three children and sought to understand the contribution that itinerant pre-school education may have to the achievement of equal opportunities as far as children's learning success is concerned. Thus, as a kindergarten teacher, we have tried to work out which learning experiences might favor the integration of the children in the school culture, enhancing the culture from which they stemmed.

The present work is based on a qualitative approach, giving priority to the description and interpretation of educative action in context, following a line based on the investigation/action principle.

Along the process we have tried to develop learning experiences that might broaden the concept of children's education; create an adequate environment for their development and equal opportunities for each and for all inside their own group; promote cooperation, collaboration and sharing, responsibility and respect for their peers, facilitating the socializing process of children and potentiating their socio-cognitive development; interpret the processes of the construction of meaning from the learning experiences implemented.

Analyzing all the work which has been done, it can be concluded that all the learning activities have been extremely important for the children's shaping of personal and social skills, owing not only to the *know how* acquiring path they had to follow and capabilities and attitudes which are linked to it, but also to the opportunity of sharing a living experience with others.

The experiments that we have put together promoted and facilitated the progressive intervention of children, individually or in a group, according to their level of maturity. Furthermore, the use of participative pedagogy relied on the creation of stimulating conditions and situations under the intellectual point of view (like the guided discovery or problem solving) and ended up being a strategy that helped children giving sense to their learning experiences.

**Keywords:** itinerant pre-school education, education opportunities, investigation/action

**ÍNDICE GERAL**

<b>Resumo</b> .....	III
<b>Índice</b> .....	V
<b>ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS</b>	
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Anexos .....	IX
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>QUADRO TEÓRICO</b>	
<b>1. Educação Itinerante: um meio de garantir a igualdade de oportunidade</b>	5
1.1. Breve apontamento sobre o desenvolvimento da rede de Educação Pré-escolar em Portugal.....	5
1.2. Modalidade de Educação de Infância Itinerante antes e depois da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: projectos, objectivos e estrutura organizativa.....	8
1.2.1. A Educação de infância itinerante do ICE.....	9
1.2.2. A Educação de infância itinerante do Ministério da Educação.....	10
a) Sistema de intervenção no domicílio.....	13
b) Sistema de intervenção em Pólo.....	14
1.3. O Educador de Infância itinerante: perfil e acção.....	15
<b>ACÇÃO EDUCATIVA</b>	
<b>2. Caracterização do Contexto</b> .....	18
2.1. Caracterização do grupo.....	18
2.2. Caracterização do ambiente educativo.....	19
2.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	23
<b>3. Metodologia</b> .....	26
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação .....	26
3.2. A investigação-acção como opção.....	27
3.3. Trajecto da investigação.....	29
3.4. Instrumentos de recolha de dados.....	30

3.4.1. Planificação das acções.....	30
3.4.2. Portfolios das Crianças.....	31
3.4.3.Ficha das oportunidades educativas.....	33
3.5. Processo de triangulação dos dados .....	35
<b>4. Descrição da acção educativa.....</b>	<b>36</b>
4.1. Estrutura da apresentação dos dados .....	36
4.2. Apresentação e análise dos dados .....	36
4.2.1. As sementeiras: a importância da observação e experimentação.....	37
4.2.1.1. Experimentando os sons das palavras .....	43
4.2.2. Um Bicho Muito Estranho: uma oportunidade para criar .....	45
4.2.3. O Ovo: uma experiência entre a curiosidade e o intencional.....	51
4.2.3.1. Experiência de aprendizagem com ovos: “O ovo nu” .....	54
4.2.3.2. Experiência de aprendizagem com ovos: o ovo flutua ou não flutua?.	59
4.2.4. A nossa horta: Um projecto de interacção com os saberes da comunidade.....	63
4.3. Os dados emergentes da Ficha de Oportunidades Educativas.....	70
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>	
Referências Bibliográficas.....	81
Legislação Consultada.....	84
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A – Ficha das oportunidades educativas .....	86

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

### Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Área da casa .....	20
<b>Figura 2</b> – Construções e garagem .....	20
<b>Figura 3</b> – Área da Biblioteca .....	20
<b>Figura 4</b> – Expressão plástica .....	21
<b>Figura 5</b> – Observação das características das sementes .....	39
<b>Figura 6</b> – Diversidade de sementes .....	39
<b>Figura 7</b> – A preparação do recipiente e da terra para a sementeira .....	40
<b>Figura 8</b> – A escolha das sementes .....	41
<b>Figura 9</b> – Identificação e registo da sementeira .....	41
<b>Figura 10</b> – O crescimento das plantas .....	42
<b>Figura 11</b> – Divisão silábica .....	44
<b>Figura 12</b> – Contagem das sílabas .....	44
<b>Figura 13</b> – Produção de rimas .....	44
<b>Figura 14</b> – Materiais disponibilizados .....	46
<b>Figura 15</b> – Registo da história .....	46
<b>Figura 16</b> – A leitura da história: a construção e desconstrução do bicho .....	47
<b>Figura 17</b> – Registo gráfico da história .....	47
<b>Figura 18</b> – Contagem do número de palavras da frase .....	48
<b>Figura 19</b> – Ampliação das frases .....	48
<b>Figura 20</b> – Supressão de palavras na frase .....	49
<b>Figura 21</b> – Sequencialização da história .....	49
<b>Figura 22</b> – O jogo dos cartões .....	50
<b>Figura 23</b> – Planificação da experiência e dos materiais necessários .....	54
<b>Figura 24</b> – O processo da acção do vinagre na casca do ovo .....	55

<b>Figura 25</b> – A descoberta da Lara .....	55
<b>Figura 26</b> – Observação do ovo .....	56
<b>Figura 27</b> – Os ovos após a acção do vinagre .....	57
<b>Figura 28</b> – Comparação dos ovos .....	58
<b>Figura 29</b> – Retirar a membrana do ovo .....	58
<b>Figura 30</b> – Sentindo o ovo/fazendo desenhos .....	59
<b>Figura 31</b> – Concepções Prévias das Crianças .....	60
<b>Figura 32</b> – O ovo na água sem sal .....	60
<b>Figura 33</b> – Misturar o sal na água .....	61
<b>Figura 34</b> – O que acontece ao ovo .....	61
<b>Figura 35</b> – Registo após a realização da experiência .....	61
<b>Figura 36</b> – A Sr. <sup>a</sup> Maria a amanhar a terra .....	65
<b>Figura 37</b> – A delimitação do espaço com as pedras .....	65
<b>Figura 38</b> – A identificação das sementes .....	66
<b>Figura 39</b> – A Sr. <sup>a</sup> Maria a sulcar a terra .....	66
<b>Figura 40</b> – A sementeira/plantação .....	67
<b>Figura 41</b> – As primeiras folhas: rama da batata e folha da fava .....	67
<b>Figura 42</b> – Colocar paus nos feijões .....	68

### **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> – Fases de implementação do Projecto de Educação de Infância Itinerante/ME .....	11
<b>Quadro 2</b> – Rotina Diária .....	23
<b>Quadro 3</b> – Fases de desenvolvimento do processo de acção .....	29
<b>Quadro 4</b> – Os agrupamentos das sementes realizadas pelas crianças .....	39
<b>Quadro 5</b> – Tipo de interacções observadas .....	70
<b>Quadro 6</b> – Experiências de aprendizagem observadas .....	71

**ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo A** - Ficha das oportunidades Educativas ..... 86

## INTRODUÇÃO

A modalidade de educação de infância itinerante surge, em Portugal, como meio de esbater a desigualdade de oportunidades educativas, que se observavam em algumas zonas do país, provocada pela desertificação dos meios rurais, bem como, pela insuficiente cobertura da rede de educação pré-escolar.

A educação de infância itinerante surgiu, assim, como forma de garantir igualdade de oportunidades às crianças que se encontravam em situações de isolamento, pelo contacto com uma realidade educativa potenciadora do seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, esta modalidade poderia favorecer a interacção entre a família, a educadora e a comunidade, sustentando a continuidade entre as aprendizagens que se realizavam no seio familiar e em meio escolar. Tal como sugere Bruner (1997) a valorização e interacção entre os “contextos particulares nos quais a criança é protagonista” (p.88) é mais favorável ao seu desenvolvimento, porque é mais securizante e é neles que ela recolhe os referentes culturais de pertença.

O papel do educador de infância itinerante será assim, o de trabalhar com as crianças e suas famílias, implicando-as e envolvendo-as directamente na educação dos seus filhos. Esta acção requer a construção de interacções positivas entre os parceiros envolvidos, devendo ser o educador de infância o impulsionador desse processo.

Foi no âmbito desta modalidade educativa, com características particulares, que se realizou o trabalho que se descreve neste relatório. O estudo desenvolveu-se num pólo fixo de educação itinerante em meio rural, com um grupo de três crianças e procurou compreender os contributos que emergem da educação de infância itinerante na potenciação da igualdade de oportunidades no sucesso educativo das crianças. Desta forma, enquanto educadora de infância trabalhamos no sentido de perceber que experiências de aprendizagem favoreceriam a integração das crianças na escola valorizando a sua cultura de pertença.

O presente trabalho sustenta-se numa abordagem qualitativa, privilegiando a descrição e interpretação da acção educativa desenvolvida em contexto, utilizando uma linha baseada nos princípios da investigação-acção que supõe a análise praxiológica inicial, a construção de planos de acção que a sustentassem e a análise dos dados pós implementação (Maximo-Esteves, 2008). A preferência por esta metodologia intencionalizou-se a partir da necessidade que tínhamos, enquanto

educadora/investigadora, em compreender e melhorar as práticas educativas que desenvolvíamos, o que indubitavelmente requeria mudanças na acção, numa dinâmica de *observação-acção-reflexão*, que desse consistência às opções educativas assumidas. Enquanto educadora adoptamos a dupla função de *actora e investigadora*, recolhendo os dados, num ambiente natural, dando maior relevância a aspectos que se relacionem com o processo e menos com o produto final. Ao longo do processo procurámos desenvolver experiências de aprendizagem potenciadoras da construção de significados; proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento e à igualdade de oportunidades; promover a cooperação, colaboração, partilha, responsabilidade e respeito pelo outro facilitando a socialização entre as crianças e potenciando o seu desenvolvimento sócio-cognitivo; interpretar os processos de construção de significado das crianças, a partir das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Assim, este relatório organiza-se em cinco partes. Na primeira parte procedemos ao seu enquadramento teórico fazendo uma breve abordagem ao desenvolvimento da rede de educação pré-escolar em Portugal. Consideramos ainda os objectivos, os projectos e a estrutura organizativa da modalidade de educação de infância itinerante antes e depois da Lei-quadro da educação pré-escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Referenciamos, ainda a educação de infância itinerante do Instituto das Comunidades Educativas [ICE] e a educação de infância itinerante do Ministério da Educação, clarificando, neste último, o sistema de intervenção no domicílio e o sistema de intervenção em pólo. Terminamos este ponto caracterizando o perfil do educador de infância, que em regime de itinerância se enquadra no perfil específico do educador de infância.

Na segunda parte, apresentamos o contexto, no qual caracterizamos o grupo de crianças, o ambiente educativo, descrevendo o espaço e os materiais, a organização do tempo, as interacções que se privilegiaram e a forma como se planificou a acção educativa. Mencionamos, ainda, os princípios pedagógicos que sustentaram o processo reflexivo, subjacente às opções tomadas.

Na terceira parte, explicitamos as opções metodológicas que orientaram este trabalho que assume uma linha qualitativa. Descreve-se o trajecto da investigação e os instrumentos utilizados na recolha de dados, tais como: a planificação da acção; os portfolios das crianças, onde se incluem as produções escritas e orais das crianças; os registos fotográficos e a ficha de oportunidades educativas.

Na quarta parte faz-se a descrição da acção educativa tendo por base as experiências de aprendizagem, descrevendo-as e interpretando-as. A interpretação dos dados, emerge ao longo

do processo descritivo e utilizam-se as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar na compreensão dos significados construídos. A *ficha das oportunidades educativas* permitiu avaliar, o tipo de interacções desenvolvidas, as experiências de aprendizagem realizadas, o envolvimento das crianças e o nível de iniciativa.

Finalmente, concluímos este trabalho com as considerações finais das quais emergem os contributos da acção educativa desenvolvida na modalidade de educação de infância itinerante como meio de favorecer aprendizagem das crianças de meios isolados e como forma de potenciar o seu sucesso educativo.

**QUADRO TEÓRICO**

## 1. Educação Itinerante: um meio de garantir a igualdade de oportunidades

### 1.1 Breve apontamento sobre o desenvolvimento da rede de Educação pré-escolar em Portugal

No século XIX e ao longo de todo o século XX, começou a valorizar-se a educação de infância por se considerar que as crianças mais novas eram diferentes, a vários níveis, das crianças mais velhas. Havia a convicção de que as experiências vividas pelas crianças na infância iriam influenciar o adulto emergente (Spodek & Brown, 2002, pp. 193-194). Neste sentido começaram a revelar-se nos *discursos oficiais* preocupações em torno da educação de infância.

Em Portugal, como nos referem vários autores (Cardona, 1997; Mesquita-Pires, 2007), estas preocupações estão patentes no *discurso oficial*, desde o século XVIII, sob a influência das ideias liberais, até aos nossos dias. Como afirma Cardona (1997) “a análise do *discurso oficial* relativo à educação permite identificar um conjunto de normas pedagógicas que são reveladoras de uma certa atitude perante a criança, atitude que por sua vez tem subjacente uma certa forma de conceber a educação de infância” (p. 19). As contradições conceptuais que foram emergindo ao longo do tempo, são “ao mesmo tempo produto da história, de teorias, de ideias e debates situados na esfera académica, profissional e política, determinando diferentes construções de uma mesma realidade (Mesquita-Pires, 2007, p. 25).

Mas é sobretudo a partir da década de 70 do século XX que, em Portugal, se começa a valorizar este nível de educação integrando-o no Sistema de Ensino Português (Lei 5/73). A efervescência revolucionária projecta a construção de jardins-de-infância, um pouco por todo o país, embora a cobertura da rede continuasse muito aquém das necessidades nacionais. Conforme salienta, Vasconcelos (2000)

até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974 e da conseqüente restauração da democracia, os governos não tinham reconhecido a importância crucial da educação de infância. A Reforma Educativa dos anos oitenta descurou-a por completo. As políticas subsequentes entregaram a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação de infância ao sector privado, sem o vincularem a qualquer regulação estatal. A taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era muito baixa e a rede pública não se expandia (p. 97).

Em 1990 o cenário, relativamente à cobertura da rede, não havia melhorado. No Programa para o Desenvolvimento Educativo [PRODEP] revelava-se que em Portugal, em 1988 as taxas de cobertura da educação pré-escolar (3-5 anos) rondando os 36% comparativamente às taxas de países do Norte da Europa que abrangiam entre 60 a 80% das crianças (Vasconcelos, 2000).

Em 1994 o Conselho Nacional de Educação afirmava que a educação pré-escolar apresentava: *i)* uma estrutura fragmentária nos serviços, com responsabilidades atribuídas a diferentes ministérios e a falta de coordenação entre eles; *ii)* a inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico; *iii)* a predominância de funções assistenciais sobre as educativas; *iv)* as diferenças de salários e de condições de trabalho entre os educadores de infância. De acordo com o parecer, aconselhava o Estado, que para além de apoiar financeiramente a educação pré-escolar, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar (Formosinho, 1994).

Além disso, alguns estudos sociológicos apontaram a educação pré-escolar como um possível local de insucesso precoce, onde algumas crianças aprendiam que não eram tão capazes como as outras demonstrando-se que este insucesso recaía mais em crianças de meios populares (Silva, 1997, p. 18). Tendo em conta estes dados que questionavam a qualidade dos serviços prestados à infância, alguns investigadores, desenvolveram o *Projecto Alcácer*. Este projecto visava melhorar a acção desenvolvida com as crianças. Como refere Mesquita-Pires (2007, citando Silva & Miranda) o *Projecto Alcácer* constituía-se como um projecto de intervenção em contexto rural cujo fulcro era a educação de crianças até aos seis anos de idade. Partindo de uma perspectiva de intervenção ecológica sustentava-se que a dinâmica do ambiente educativo deveria partir da própria instituição, sendo para tal necessário “criar nas instituições uma determinada organização interna – estrutural e dinâmica – com vista a constituírem-se globalmente como um ambiente de vida estimulante para as crianças, abrindo-se simultaneamente à participação dos pais e da comunidade” (Silva & Miranda, citadas por Mesquita-Pires, 2007, p. 67). Neste sentido o *Projecto Alcácer* concedeu importância fundamental à formação pessoal e social das crianças valorizando os contextos com os quais ela interagia, procurando a transformação do sistema ecológico dos ambientes evidenciando, desta forma, uma concepção mais abrangente do currículo educativo.

Em finais da década de 90 inicia-se um processo de consciencialização da importância da educação pré-escolar para no sucesso educativo das crianças. Nesta

ambiência política, cria-se o *Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* (Despacho Conjunto nº 186 ME/MSSS/ MEPAT/96), envolvendo a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Social. Para Vasconcelos (2000)

a tarefa do Gabinete era ampla. Se por um lado era importante desenvolver drasticamente a rede de educação pré-escolar, que em 1995 cobria apenas cerca de 36% da população dos 3 aos 5 anos de idade, era ainda necessário que todos os jardins-de-infância tivessem uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir refeições nos jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação, e garantir também qualidade pedagógica nos jardins-de-infância da rede de solidariedade social, mais vocacionados para o apoio social às famílias. Tal qualidade pedagógica passava pela implementação de Linhas Orientadoras Curriculares comuns a todos os jardins-de-infância. Estas Linhas Orientadoras foram desenvolvidas progressivamente, ao longo de dois anos, num amplo processo de consulta a profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa (p. 105).

Decorre deste processo, nos anos seguintes, a promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) onde se define a *tutela única* (para a rede privada, solidária e pública) e a assunção da educação pré-escolar como *primeira etapa da educação básica* (Cap. II); Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se constituem como “o conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo, a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p. 13), além de acentuarem a importância da intencionalidade educativa nessa acção pedagógica.

No ponto 2 do artigo 3º - Lei 5/97 refere-se que “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente à família a educação dos filhos, devendo o Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”. Esta ideia de universalização indicia que o Estado deverá garantir igualdade de oportunidades no acesso de todas as crianças. Considerando que Portugal é um país onde coexistem duas realidades distintas que acentuam assimetrias populacionais, sociais e económicas: o litoral, onde se desenvolvem aglomerados urbanos populosos, economicamente mais forte que se apresenta, junto do poder político e financeiro, como um local privilegiado para o investimento; e o interior que reflecte a imagem de uma realidade populacional desertificada, com uma rede viária deficitária, e como menos oportunidades de desenvolvimento económico e social (Mesquita-Pires, 2004), o Estado determinou a existência da modalidade de educação de infância itinerante, no sentido de garantir o acesso das crianças residentes em zonas de difícil acesso ou com número reduzido de crianças (ponto 2 do artigo 15ª da Lei 5/97).

A este propósito no *Estudo Temático da OCDE - A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (1999) salientava-se que

as políticas regionais dirigidas às crianças exigem soluções variadas e adequadas às diferentes necessidades das populações. Por exemplo, em locais de elevado índice de migração e conseqüente envelhecimento das populações residentes, aproveitam-se as salas vazias das escolas do primeiro ciclo para instalações de educação pré-escolar. Pelo contrário, nas zonas mais industrializadas, onde esta situação tem menos probabilidades de se registar, a procura excede a oferta, sendo portanto necessário o investimento de capital em novos edifícios. Estas diferenças intra-regionais e distritais tornam difícil fazer generalizações sobre a oferta de educação pré-escolar (p. 166).

No ponto seguinte daremos conta dos objectivos e estrutura organizativa desta modalidade de Educação de Infância.

### **1.2. Modalidade de Educação de Infância Itinerante antes da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: projectos, objectivos e estrutura organizativa**

Como se referiu anteriormente a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso à educação foi objecto de discussão e análise por parte de algumas organizações nacionais e internacionais, inquietadas com a salvaguarda dos direitos das crianças. No *Relatório Internacional sobre Educação Pré-escolar* (1981, citado por Gonçalves, 2004) referia-se que “a educação pré-escolar não deve ser considerada como a escolaridade da criança dos 4 aos 6 anos, mas definida para cobrir todas as actividades que contribuem para o desenvolvimento global da criança” (p. 93). Ainda, segundo a autora, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico [OCDE], se manifesta nesta altura considerando ser necessário “um esforço de reflexão para clarificar a adaptação de modelos de intervenção flexíveis, pluralistas, adaptados às necessidades da criança e da família, aceitando realizações diferentes na forma, na organização e nos modos de funcionamento” (Comité de L`Éducation, Março de 1981 citado por Gonçalves, 2004, p. 93). Começaram, por isso, a ser valorizados os programas que visavam o esbatimento das desigualdades educativas, apelando-se à necessária articulação entre a educação comunitária e a educação escolar.

No sentido de promover orientações globais relativas ao problema da desigualdade de oportunidades das crianças, nas questões educativas e de saúde, criou-se a *Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças* (RCEAC). Ao estudar as políticas apropriadas relativas a crianças de zonas rurais a RCEAC considerou que o acolhimento deveria atender aos seguintes requisitos (Cruz, 1997):

- Ser móvel, portanto com possibilidades de percorrer zonas isoladas;

- Envolver quando possível toda a comunidade e ser sensível às necessidades e preferências das famílias locais;
- Manter um espírito de companheirismo no trabalho com os pais;
- Permitir uma ampla colaboração entre as várias entidades da comunidade (família, escola, autoridades locais, serviços de saúde, instituições de formação de professores (p. 114).

Emerge, assim, em Portugal, a 1ª experiência de educação de infância itinerante, no ano lectivo de 1988/89, surgindo dois programas, como intervenção alternativa à desenvolvida em espaço formal: a educação de infância itinerante da responsabilidade do *Instituto das Comunidades Educativas* (ICE) e, a educação de infância itinerante da responsabilidade do *Ministério da Educação /Rede Pública*.

### 1.2.1 A Educação de infância itinerante do ICE

Como refere D’Espiney (1997) a educação de infância itinerante, iniciada pelo ICE, no âmbito do *Projecto ECO*<sup>1</sup>, surgiu em São Brás de Alportel (Algarve), organizada e coordenada por Isabel Cruz, assumindo-se como um projecto autónomo de âmbito nacional em 1992, ano a partir do qual se alargou a Vinhais, a Oliveira do Hospital e a Odemira. Apesar das motivações iniciais deste projecto estarem relacionadas com as duas realidades que se observavam então, em Portugal: i) por um lado, a fraca cobertura da rede de educação pré-escolar; por outro a profunda crise de desertificação em que mergulhou o mundo rural, o autor, refere que o programa de itinerância do ICE, não vai buscar a qualquer destes factores a sua razão de ser, afirmando que “no essencial, o que de facto se propõe é uma abordagem diferente, é uma alternativa de educação de infância, em geral, e de educação de infância em meio rural, em particular” (p. 14).

O projecto assumia as seguintes características:

- Uma educação apoiada e inserida na família de pertença da criança, enquanto condição essencial aos processos de aprendizagem em meio rural;
- Os processos de socialização realizados a vários níveis: entre pares, com a família, com os vizinhos, com outros níveis de ensino;
- O investimento que, em simultâneo se faz no desenvolvimento cultural e social das famílias, enquanto estratégia indispensável à sua promoção e valorização, como recurso e parceiro educativo;
- A aposta que existe numa organização das aprendizagens da criança por recurso a uma metodologia de Projecto;

---

<sup>1</sup> O Projecto ECO – Projecto Escola Comunidade - formou-se, enquadrado pelo ICE, em Lisboa em 1983 e que se organizou primeiro em 1986 em Arronches, Sintra e Seixal. Mais tarde em 1988 estendeu-se a outras regiões de Portugal, nomeadamente, Amares, S. Brás de Alportel, Vinhais e finalmente em 1991, em Caldas da Rainha. A educação de infância itinerante iniciou-se como uma dimensão do projecto ECO, alargando-se mais tarde a outras regiões portuguesas.

- A dimensão *ecoformativa* que assegura, traduzida na criação de um processo interactivo que envolva e reformule as propostas e atitudes das crianças, das famílias e das educadoras (D’Espiney, 1997, p. 14)

De acordo com Marques (2005) o projecto de educação de infância itinerante operacionalizou-se, em torno

da rentabilização de um recurso oculto não trabalhado pelo sistema de ensino que é o das famílias e, na perspectiva de promover a interacção entre duas dimensões do processo educativo, o formal e o informal, dando origem a um processo através do qual o formal sistematiza e torna estruturante o informal e, por seu lado, o informal desinstitucionaliza e reestrutura o formal (p. 150).

A acção desenvolvia-se a partir de visitas domiciliárias semanais das educadoras às crianças e respectivas famílias abrangidas pelo projecto, no âmbito das quais realizava uma intervenção educativa com base na pedagogia de projecto – a acção emergia a partir das necessidades, interesses e motivações das crianças e das famílias. Havia ainda a organização de encontros mensais<sup>2</sup> em estabelecimentos de educação formal (jardins-de-infância e a escolas do 1º ciclo do ensino básico [CEB]), onde se deslocavam sub-grupos das crianças, acompanhadas pelas suas educadoras. Simultaneamente, realizavam-se visitas de estudo, de acordo com as necessidades de cada projecto em curso, em ordem ao alargamento dos horizontes culturais das crianças e respectivas famílias. Em várias circunstâncias, crianças e famílias do projecto participaram em actividades de outros projectos desenvolvidos ou apoiados pelo ICE (ICEInfor, 1997).

No final do ano lectivo 1996/97, o programa de educação de infância itinerante do ICE chegou ao seu termo final. A partir de então, as educadoras nele implicadas passaram a ficar destacadas pelas respectivas Direcções Regionais de Educação, integradas na Rede de Itinerância do Ministério da Educação.

### **1.2.2. A Educação de infância itinerante do Ministério da Educação**

O Projecto de Educação de Infância Itinerante do Ministério da Educação surgiu por iniciativa da Direcção do Ensino Básico e Secundário – Divisão de Educação Pré-Escolar, no sentido de criar uma alternativa para o jardim-de-infância nos locais pequenos onde a sua criação não era viável (Gonçalves, 2004). Este projecto, como anteriormente referimos, foi consagrado em 1997 na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

---

<sup>2</sup> Apenas se deslocavam as crianças que, no ano lectivo seguinte, iriam frequentar a escola.

Conforme refere Gonçalves (2004) a implementação da modalidade tem uma cronologia que se inicia em 1977 com actividades preparatórias e subsequentes fases de implementação, conforme se apresenta no quadro nº 1.

**Quadro 1 – Fases de implementação do Projecto de Educação de Infância Itinerante/ME**

<b>Datas</b>	<b>Actividades</b>
<b>1977</b>	Foi realizado o primeiro ensaio sobre esta temática, concretizado em actividades com crianças na região do Fundão.
<b>1984</b>	Na Divisão de Educação Pré-Escolar foi elaborada uma proposta que não teve seguimento.
<b>1986</b>	Por iniciativa da Divisão de Educação Pré-Escolar, formou-se um grupo de trabalho com a incumbência de produzir um documento que constituísse as bases essenciais à implantação do Projecto. O documento ficou elaborado e nele se perspectivava o início da experiência em 30 localidades, abrangendo várias regiões do País.
<b>31/12/1987</b>	Foi iniciado novo estudo no Alto Alentejo. Foi elaborada uma proposta concreta para a Secretaria de Estado sobre a qual foi exarado um despacho onde se lê: “concordo mas detalhe-se os custos de execução”.
<b>Antes de Março de 1988</b>	Não foi possível obter despacho efectivo para o início das actividades.
<b>Março de 1988</b>	É oficialmente lançada a 1ª fase do Projecto de Educação de Infância Itinerante.
<b>Novembro de 1988</b>	Foi realizada nova reelaboração da proposta, desta vez para a região de Lisboa, concretamente nos Concelhos de Loures e Mafra, para a qual estava garantido apoio da Gulbenkian
<b>Em 22 de Novembro de 1988</b>	É finalmente autorizada a experiência de trabalho em regime de Educação Itinerante para a qual foram destacadas 5 educadoras de infância (5 pólos).
<b>1990/91</b>	Iniciou-se a fase de alargamento do Projecto atingindo 19 pólos (19 educadores).
<b>1991/92</b>	Abrange 26 pólos <sup>3</sup> .
<b>De 1988 a 1993</b>	A formação e o apoio pedagógico aos educadores nele intervenientes, bem como a avaliação do Projecto, foram da responsabilidade da Divisão de Educação Pré-Escolar da Ex. DGEBS.
<b>De 1993 a 2004</b>	A partir desta data o seu acompanhamento passou a ser das Direcções Regionais de Educação.

**Fonte:** Gonçalves (2004, p. 57) citando o Relatório de Actividades de 1988/89 da Divisão de Educação Pré-Escolar, Direcção Geral do Ensino (ME, 1992, p. 12).

A educação de infância itinerante/ME assume que a acção pedagógica a desenvolver se deve centrar nas crianças e no contexto de pertença. Assim, referem-se como foco inspirador da acção as condições de vida das crianças, as suas necessidades, o meio como recurso e as expectativas das famílias face à escola e ao seu projecto de vida. Como se assumia no Relatório da Educação de Infância Itinerante de 1988 (ME, 1988) “a intervenção educativa (...) será, tanto quanto possível, inter-activa com a família e a comunidade mais próxima, associando-se à organização das estruturas de acolhimento, ao

<sup>3</sup> Segundo a autora existe uma diferença nos dados fornecidos pelas Direcções Regionais (28 pólos) e os apresentados no Relatório de Actividades 88/92 (ME, 1992, p.12) (26 pólos) Gonçalves, 2004, p. 57)

grupo de crianças, bem como às próprias actividades educativas” (p. 8). Compreende-se assim que para os responsáveis do projecto, trabalhar com as crianças, nas suas casas representa uma maneira imediata de envolver a família e de tentar aumentar as suas capacidades educadoras; mas representa sobretudo uma forma de não romper com o processo natural de aprendizagem da criança, que se faz primeiramente no ambiente familiar. Como salienta Iturra (1990), principalmente no meio rural, “o grupo doméstico funciona como uma escola que dá a entender a finalidade, o objectivo e a função das coisas que cada criança tem” (p. 75). Neste sentido, tal como no caso da Educação de Infância Itinerante do ICE, este projecto procura mais do que actuar sobre as famílias, actuar com as famílias, partindo do princípio que elas têm competências necessárias para efectuar as transformações que necessitam.

A educação de infância itinerante constitui-se como um projecto de interacção com a comunidade, considerada como contexto e recurso. É na comunidade e com a comunidade que se desenvolve todo o processo, na relação com os vizinhos ou com outros agentes sociais. A comunidade é parte integrante do processo de acção, como veículo de cultura e como espaço vivencial, tornando mais estruturantes as aprendizagens que são facilitadas pela interacção adulto-criança/ criança-cultura. Como nos sugere Bruner (1997), “são os significados culturais que guiam e controlam os nossos actos individuais” (p. 47).

De acordo com o Relatório de Actividades/1992 o projecto compreendia os seguintes objectivos específicos:

- possibilitar o acesso de maior número de crianças à Educação Pré-Escolar;
- criar alternativas, metodológicas e estruturais, ao sistema clássico do Jardim de Infância quando o número de crianças existentes não justificar a sua criação ou funcionamento;
- experimentar formas de colaboração mais intensas com os pais e a comunidade, que possam ser integradas na acção educativa com as crianças em idade pré-escolar;
- sensibilizar as autarquias para alternativas adequadas à Educação Pré-Escolar em resposta às necessidades demográficas, tendo em conta os recursos materiais e humanos existentes (ME, 1992, p. 7).

Estes objectivos, através de numa metodologia de trabalho pela acção, operacionalizavam-se do seguinte modo:

- enraizar o Projecto no conhecimento da especialidade do desenvolvimento infantil no contexto sócio-cultural de uma região e nas expectativas da comunidade face às crianças. Esta acção implicava, da parte das dinamizadoras (educadoras) o conhecimento: *i*) das condições de vida das crianças e famílias; *ii*) das necessidades de desenvolvimento das crianças; *iii*) das expectativas das famílias e comunidade face às crianças desta idade e dos recursos existentes no meio;
- descobrir e encaminhar situações impeditivas do normal desenvolvimento da criança, fazendo: *i*) o despiste de carências ao nível de higiene e saúde (alimentação, vacinação, higiene diária); *ii*) o despiste de anomalias auditivas, visuais, de linguagem e outros; *iii*) o

recurso a serviços especializados; vi) favorecer, pela vivência de um projecto educativo adequado; v) a expressão, comunicação e criatividade individual e colectiva; vi) a acção, como meio fundamental do desenvolvimento/aprendizagem; vii) o desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade; viii) a criação de hábitos de higiene e defesa da saúde; xix) a vivência dos valores morais e culturais em inter-acção e reciprocidade criança/família/comunidade/educador de infância;

- Sensibilizar, através de uma acção estimuladora, os pais e a comunidade para: i) a necessidade de segurança afectiva da criança; ii) o respeito pela sua personalidade e originalidade; iii) a defesa da actividade lúdica como expressão fundamental ao desenvolvimento; iv) o indispensável envolvimento de todos na realização do Projecto de Educação Pré-Escolar Itinerante para crianças em idade pré-escolar (ME, 1992, p. 8).

O Projecto de educação itinerante ultrapassa a mera estimulação das crianças, para se constituir como um projecto de acção e educação familiar. No início do projecto, considerava-se que a formação das famílias, para o acompanhamento dos seus filhos era escassa, uma vez que os pais não se implicavam muito no processo educativo das crianças. Neste sentido, percebia-se que a educação escolar, à qual as crianças teriam que aceder também não respondia às oportunidades de sucesso necessárias, isto porque a articulação escola-família não se realizava de forma integrada e havia baixas expectativas face à escola. Neste sentido, a educação de infância itinerante desenvolve-se em dois sistemas distintos que passamos a explicitar.

#### **a) Sistema de intervenção no domicílio**

As visitas domiciliárias assumem, assim, um carácter muito focalizado nas famílias procurando apoiá-las e incentivá-las nas suas relações com as crianças. As educadoras detectam dificuldades e promovem o encaminhamento de situações menos favoráveis ao desenvolvimento da criança (questões de higiene, salubridade dos espaços, deficientes condições de habitabilidade, condições pessoais dos pais). Em cada dia, as educadoras identificam os progressos das crianças e conjuntamente com a família planificam os objectivos da visita seguinte. É um processo sempre em construção.

Como salienta Gonçalves (2004) para além destes objectivos as visitas domiciliárias têm em

vista a articulação entre os objectivos do programa e as expectativas, experiências e recursos das famílias de modo a promover o seu envolvimento e desenvolvimento. O domicílio familiar oferece um esquema espacial dinâmico. A polivalência dos objectos e a manipulação dos mesmos que a criança faz, favorecem as condições necessárias para a génese dos processos perceptivo-motrices com grande precocidade, de tal forma que o domínio do espaço e dos materiais, a sua conquista motriz depressa são objectivos atingidos. Trata-se de elementos positivos que incidem sobre a maturidade biológica e neurológica da criança do meio rural e que têm de ser tidos em conta no programa de Educação de Infância Itinerante (p. 67).

Os dados da investigação realizada, por Gonçalves (2004), revelam que a educação de infância itinerante contribui para proporcionar às crianças dos meios rurais isolados,

cuidados e estímulos educativos nos seus primeiros anos, com uma forte implicação das famílias, dentro do seu próprio contexto cultural e social. Os dados evidenciam, segundo a autora a necessidade de haver um perfil próprio da educadora, já que esta tem de conhecer e ser conhecida da família e do meio a que a criança pertence. Revela também a importância do tempo de contacto, pelo que se torna necessário que a educadora se desloque aos locais com a frequência necessária para entender os hábitos da família e a sua importância. Não dispensa, no entanto, a necessidade da criança contactar com outras crianças, outros locais e outras experiências.

A filosofia do projecto encerra assim a ideia de que a criança se desenvolve em contexto cultural próximo e com significado para ela. Como refere Bruner (1997), “a compreensão social, por mais abstracta que se possa tornar, começa sempre como *praxis* em contextos particulares nos quais a criança é *protagonista*” (p. 88).

Além do sistema de intervenção em domicílio o projecto compreende também, o sistema de intervenção em pólo, que explicitaremos mais detalhadamente, por ser aquele que contextualiza o estudo que aqui se apresenta.

#### **b) Sistema de Intervenção em Pólo**

O pólo, em educação itinerante, é um espaço de acolhimento de várias crianças da localidade ou de outras localidades vizinhas que frequentam a educação de infância itinerante. Estes espaços são geralmente cedidos pelas juntas de freguesia ou adaptados das salas do 1º Ciclo do Ensino Básico [CEB] desactivadas. Os educadores procuram criar um ambiente estimulante, apetrechando-os de jogos de construção, livros de histórias, revistas, bonecos, tintas e pincéis, pastas de modelagem, fantoches, entre outros, que facilitam o desenvolvimento das crianças em diferentes domínios. No entanto, convém referir que os materiais são sempre escassos, levando as educadoras a adaptar ou a construir novos materiais. Adaptados ou adquiridos, os materiais vão desafiando as crianças e desinibindo as mais tímidas, funcionando como pontes entre a educadora, a criança e as experiências de aprendizagem.

Neste sistema de intervenção em pólo, as crianças deslocam-se com os pais, irmãos mais velhos, familiares, sozinhas, em transporte da autarquia. Cada educador tem a seu cargo duas a três localidades próximas, abrangendo até vinte crianças no total, deslocando-se às diversas localidades em ritmos regulares de manhãs e de tardes (período de 2h30m), com uma frequência semanal de acordo com o número de crianças existente.

A especificidade deste programa de intervenção determina uma organização e dinâmica própria, estruturada da seguinte forma: cada educador tem a seu cargo duas ou três localidades próximas e este conjunto é denominado pólo; o grupo de educadores dos diversos pólos (ou domicílios) de um concelho forma um núcleo; os núcleos constituem uma equipa de trabalho que se reúne semanalmente; a cada núcleo compete a preparação, realização e avaliação do trabalho pedagógico, a troca de ideias e experiências, a entreajuda e o desenvolvimento de iniciativas comuns resultantes de uma dinâmica própria do grupo, que seja estímulo e apoio à prática pedagógica (ME, 1992).

### **1.3 O Educador de Infância itinerante: perfil e acção**

Apesar de não se considerar, nos diplomas legais, nenhuma condição para se ser educador de infância, em regime de itinerância, para além do estabelecido no *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, aprovado pelo Decreto/Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pensamos que existem alguns elementos desse perfil que devem ser potenciados para o exercício de tal função educativa, tais como:

- a) Relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promover o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- d) Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- f) Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (Ponto II do anexo 1, do Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Estas competências, para o educador de infância itinerante, são pontos de partida e de chegada, constituindo-se, pela circunstância da acção em que está envolvido como um educador numa dimensão mais ampla, como um interventor e mediador social.

A acção que o educador desenvolve não é neutra, visa a mudança, no caso do educador de infância itinerante, considera-se a mudança das crianças e, sobretudo, das famílias e da comunidade. Constitui-se, assim como um agente de mudança social que utiliza estratégias de intervenção educativa, que visam o desenvolvimento das crianças e a

valorização do papel da família na educação dessas crianças (Romans, Petrus & Trilla, 2003).

Visa-se, também a inclusão social. Realizando-se a acção do educador de infância itinerante em comunidades isoladas poderá contribuir para o favorecimento de autonomias e do bem-estar social, dessas comunidades. Além disso, deverá contribuir para o desenvolvimento comunitário assente na construção de projectos de vida.

Assim, compreende-se que o educador de infância itinerante se constitua como um ponto de apoio: na construção de projectos educativos individuais e colectivos; no desenvolvimento da autonomia e da participação; na integração para o bem-estar de cada um; na promoção e orientação de actividades de carácter cultural; na prestação e apoio em problemas específicos que se verifiquem nas famílias; no trabalho em equipas pluridisciplinares com: psicólogos, médicos, assistentes sociais, juristas, professores, entre outros.

O educador de infância itinerante deverá entender as crianças, as suas famílias e as comunidades locais como verdadeiros agentes do projecto, ganhando a participação, um real sentido interactivo. A postura profissional resulta de um permanente questionamento pessoal e profissional, face às exigências de cada situação (Freire, Mesquita-Pires & Rodrigues, 2006).



## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O relatório que aqui se apresenta tem como foco contextual um dos pólos de educação pré-escolar itinerante do concelho de Bragança. É um contexto rural, situado na periferia da cidade de Bragança, da qual dista aproximadamente sete quilómetros.

A implementação da educação itinerante, nesta localidade, fundamenta-se no reduzido número de crianças existentes nesta zona rural resultado da acentuada perda demográfica que as aldeias do Concelho de Bragança têm vindo a verificar, nas últimas décadas, à semelhança do que se observa em outras zonas do interior do país.

Tentando dar resposta a esta situação a Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, no seu artigo 15, prevê a modalidade de educação itinerante que “consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças”. Tendo em conta, a importância de acompanhar as crianças que se encontram mais isoladas e de lhes conferir oportunidades educativas iguais, às das outras crianças, surgiu a necessidade de implementar uma acção que respondesse a estes objectivos. O Projecto iniciou no ano lectivo de 2008-2009 e encontrava-se, no momento de recolha de dados, no 2º ano de funcionamento e abrangia quatro localidades do meio rural e um bairro da cidade de Bragança. Integravam o Projecto quatro educadoras de infância da rede pública.

Tendo em conta a importância de favorecer uma interacção mais próxima entre crianças e devido às fracas condições de habitabilidade que se verificavam nalguns casos, optou-se, com o apoio da autarquia, por constituir pólos que funcionam em salas das escolas do 1º CEB.

Este relatório dará conta da acção desenvolvida apenas num dos pólos, dada a sistematicidade do processo desenvolvido e a acção continuada da educadora que o documenta.

### 1.1 Caracterização do grupo

Frequentavam o pólo de educação itinerante três crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino com idades compreendidas ente os três e os cinco anos. Apenas duas crianças começaram a frequentar a modalidade no início do ano lectivo, sendo ambas residentes na localidade. Estas crianças encontravam-se pela primeira vez num

estabelecimento escolar, tendo permanecido até então em contexto familiar. A outra criança residia numa das aldeias limítrofes e deslocava-se diariamente para o pólo em transporte escolar, assegurado pelo Autarquia local.

Duas das crianças provinham de agregados familiares nucleares, aparentemente estáveis, vivendo a outra criança numa situação de monoparentalidade. O contexto socioeconómico era variável, um casal dedicava-se à agricultura, possuindo o 6º ano de escolaridade, outro enquadrava-se na categoria profissional *Quadros* (Gestor de Projectos e Psicóloga), possuindo habilitação de nível secundário e superior e uma mãe enquadrada na categoria *Não activos* e, da qual, desconhecemos o seu nível de escolaridade<sup>4</sup>.

## 1.2 Caracterização do ambiente educativo

As instalações do pólo de itinerância funcionavam numa das salas devolutas do 1º CEB onde diariamente, se reuniam três crianças e uma educadora de infância entre as nove e as doze horas e trinta minutos.

Inicialmente, não existiam materiais, à excepção de algumas mesas e cadeiras, e a sua organização (como habitualmente se faz num início de ano lectivo) só foi possível, pela colaboração dos pais e outros membros da comunidade. Recorreu-se ao improvisado de alguns materiais, à adaptação de outros (a maior parte do mobiliário foi feito com materiais recuperáveis) e à transformação. Assim, conseguimos montar cinco áreas, que gradualmente foram sofrendo alterações de acordo com os interesses e necessidades que as crianças iam revelando.

### Espaço e materiais

Numa fase posterior a sala organizava-se em seis áreas, devidamente diferenciadas e identificadas. A área da casa das bonecas estava subdividida em quatro divisões (fig. 1) possuía um espaço para o quarto, onde se encontrava uma pequena cama, duas mesinhas de cabeceira, um baú para a roupa e vários materiais específicos deste espaço. A cozinha que possuía o mobiliário já referido e mais uma mesa e dois bancos em madeira e utensílios novos, desta secção. A lavandaria, que continha uma máquina de lavar a roupa, um estendal com molas, um cesto para a roupa, a tábua e o respectivo ferro de engomar e por fim a mercearia, com algumas prateleiras onde estavam expostos alguns legumes (plástico

---

<sup>4</sup> As categorias profissionais expressas têm como referencia a nomenclatura utilizada pelo Instituto Nacional de Estatística.

e de tamanho real), caixas de cereais, pacotes de leite, iogurtes, caixas de café, sumos, entre outros (reutilizáveis), pacotes de massa e um carrinho de compras.



Fig. 1 - Área da Casa

Para apoiar a compra e a venda dos produtos, as crianças faziam uso de uma balança de pratos e de uma máquina registadora, onde se colocou algum dinheiro, notas e moedas (em fotocópias). Na continuidade desta área situava-se a área das construções que possuía um tapete, onde as crianças se podiam sentar e que continha alguns materiais de construção, pedaços de madeira, enfiamentos, uma caixa com *leggos* grandes e um balde mais pequeno de diferentes cores, jogos de encaixe e enfiamentos. A multidimensionalidade destes materiais ajudava as crianças a desenvolver a noção de espaço e outras noções de carácter lógico matemático.

A área da garagem situada junto das construções permitia a articulação entre essas duas áreas. Existiam vários carros de diferentes tamanhos, com funcionalidades diversas (um carro dos bombeiros, dois tractores) e também um helicóptero. Existiam também algumas “estradas” que foram traçadas com as crianças, com fita autocolante de cor, alguns lugares de estacionamento e semáforos (decorrentes

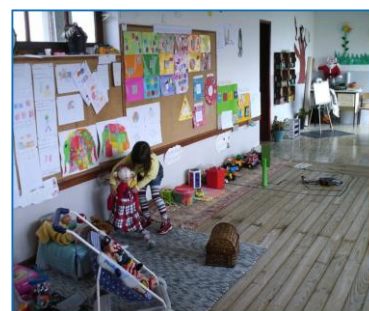


Fig. 2 - Construções e garagem

de situações emergentes). Nesse espaço, para além das crianças imaginarem situações do quotidiano (conduzir os veículos dos pais, dos bombeiros, da polícia), construíam competências sociais através da interacção com os pares.



Fig.3 - Área da biblioteca

Na área da biblioteca havia uma manta e almofadas. Era nesse espaço, que habitualmente, se fazia o acolhimento, se conversava, contavam-se novidades, faziam-se confidências e onde se liam histórias e cantavam canções.... Era uma das

áreas que mais estimulava na criança o interesse pela leitura e pela escrita. Ficava situada num local iluminado, calmo e próxima da área da escrita. Aí, num pequeno móvel adaptado para servir de expositor estavam disponíveis e acessíveis livros e histórias, devidamente catalogados conforme o seu tamanho e o tamanho da prateleira que lhe correspondia (prateleira mais baixa, para os livros mais pequenos, cujo símbolo era uma flor, prateleira mais alta, para os livros maiores, cujo símbolo era uma casa), revistas, *dossiers* de imagens e um gravador com CDS. Nessa área ainda existia um *flanelógrafo* que permitia às crianças manipular imagens, contar/recontar e inventar histórias, formar conjuntos, descobrir formas, traçar novos trajectos, etc. A disponibilidade e o visionamento do material desta área, estimulava a imaginação da criança, pois a partir das imagens ela inventava a sua própria história ou evocava as histórias contadas ou lidas pelo adulto. O tapete funcionava, também, como uma área de actividades repousantes e relaxantes, porque era um espaço privilegiado para a escuta e para actividades, nas quais a concentração da criança era necessária.

Junto à biblioteca, as crianças podiam dramatizar situações, interagir com o outro, utilizando o *fantocheiro*. Este foi elaborado a partir da reutilização de pacotes de leite (de 1 litro) que as crianças recolheram durante, aproximadamente, dois meses com o apoio da família e alguns membros da comunidade. Foi-se montando gradualmente e por fim foi decorado com uma pintura colectiva. Junto deste, encontram-se alguns fantoches de dedo e de mão, elaborados em diversas actividades.

Na área da expressão plástica incluía-se a modelagem, o desenho, o recorte, a colagem e a pintura. O desenho, o recorte e a colagem realizavam-se, habitualmente, nas duas mesas que se encontravam na parte central da sala, porque o material para estas actividades estava disponível no peitoril de uma das janelas mais próximas.



**Fig. 4** - Expressão plástica

A pintura fazia-se num cavalete adaptado, utilizando pincéis de vários tamanhos, boiões de tintas, esponjas com tamanhos e formas diferentes, dois rolos de pintura e folhas A4 e A3.

Na área dos jogos, as crianças podiam utilizar a manta, ou o chão (quando se tratava de puzzles ou dominós maiores) ou então uma mesa de trabalho que tinham disponível para o efeito. No sentido de estimular essencialmente a autonomia, responsabilidade e respeito, todos os jogos e respectivas prateleiras foram etiquetados, pelas crianças, o que lhes permitia *escolher-utilizar-arrumar*, com facilidade.

Salienta-se que a disposição da sala não era fixa podendo ser modificada e alterada, consoante as necessidades, interesses e desenvolvimento das crianças, podendo surgir novas áreas.

Mas o espaço físico não se limitava apenas ao interior. As instalações possuíam um recreio exterior, circundado com um muro de pedra, onde podiam ser desenvolvidas actividades de movimento, de pintura e de jardinagem.

### **Organização do tempo**

A organização temporal, na vida diária desta sala, foi sofrendo algumas alterações. Numa primeira fase, em que as crianças estavam no período de adaptação ao novo ambiente, não foi estipulada qualquer tipo de rotina diária. Foi-se observando o ritmo do grupo e dando sugestões de actividades e de outros momentos que viriam a fazer parte dessa rotina.

Quando as relações começaram a ser mais próximas, já se havia explorado o espaço e as crianças se sentiam seguras, surgiu a necessidade de sequencializar algumas actividades (as crianças começavam a revelar outro tipo de interesses e era necessário pensar em acções mais valorizadoras da sua actividade). Além disso, com os pais, foi encontrada a melhor hora para, as horas de entrada, saída e do lanche.

Neste sentido, a organização do tempo tinha subjacente a importância de se estabelecerem diferentes tipos de interacção, quer entre crianças, quer com a educadora. Além disso, pretendia-se que as crianças desenvolvessem uma percepção do tempo e respectiva sucessão: passado/presente/futuro, ontem/hoje/amanhã e que fossem distinguindo o tempo diário/semanal/mensal/anual. Assim, a rotina diária organizou-se, a partir de alguns momentos que se repetiam com certa periodicidade, (como a saudação aos presentes, contar as novidades, a marcação das presenças e do estado do tempo, da data, do responsável, desenvolvimento de projectos, a higiene antes do lanche). Assim, a rotina diária, foi organizada pela educadora da forma como se explicita no quadro 2.

Quadro 2 – Rotina Diária

Tempos	
9.00h	As crianças eram recebidas pela educadora podendo dirigir-se para as áreas, enquanto os colegas iam chegando. Posteriormente fazia-se um diálogo em grupo, marcavam-se as presenças, reflectia-se sobre as condições climatéricas, preenchendo-se o quadro do tempo, data do dia, (e preenchimento de outros quadros conforme foram surgindo).
9.30h	Durante o tempo de realização, existiam diferentes possibilidades, ou a educadora sugeria uma actividade ou se concluíam projectos pendentes, individuais ou em grupo, conforme os trabalhos que se estivessem a realizar.
10.30h	Seguidamente lanchava-se e tinha-se um tempo de recreio exterior, quando as condições climáticas o permitiam.
11.00h	Retomavam-se os trabalhos nas áreas ou continuar/concluir outros, projectos iniciados. Antes das 12.00h efectuava-se a arrumação dos materiais e áreas.
12.00h	Quando a sala estava arrumada era habitual, ler-se pelo menos uma história. A <i>leitura</i> poderia ser realizada pela educadora ou qualquer uma das crianças.

Os tempos foram pensados para que a criança se sentisse segura, percebesse o que iria realizar e fosse activa na sua realização, desta forma a educadora ficou, mais livre para apoiar e estimular as acções em desenvolvimento. Neste sentido, formou-se uma “comunidade apoiante na qual as relações sociais entre adultos e crianças são governadas pelo princípio do controle partilhado” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 225).

O ambiente educativo foi sendo pensado como um elemento substantivo na aprendizagem pela acção, na linha apresentada por Hohmann e Weikart (2007). Valorizaram-se o espaço e os materiais, a existência de tempos diferenciados, que permitissem diferentes tipos de interacção, estimulassem a criação de um clima de apoio e aprendizagem pela acção que relevasse a cultura das crianças e ao mesmo tempo respeitasse a sua individualidade e os seus talentos. Assim, sustentámos a acção educativa, nos princípios que enunciamos no ponto que se segue.

### 1.3 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

A acção educativa que se desenvolveu no contexto anteriormente descrito, organizou-se a partir do pressuposto que as crianças são pessoas em construção e que são os ambientes, com os quais contacta, que vão ampliando o conhecimento sobre si própria, os outros, a cultura e o meio que a rodeia. Fundamentamo-nos na perspectiva de Bronfenbrenner (1996, pp. 46-68) que aceita que o desenvolvimento ocorre na interacção entre a pessoa e o ambiente: o externo torna-se interno e retorna transformado nesse processo. Neste sentido, quanto mais se ampliar o nível interaccional da criança mais ricas são as suas possibilidades de desenvolvimento.

Tendo em conta a realidade das crianças envolvidas valorizaram-se os modos de acção que favoreciam a construção de relações de qualidade com as outras crianças e adultos. Reconhecíamos que as crianças quando se sentem aceites ganham confiança nelas próprias, experimentando o prazer de estar com os outros.

Valorizamos a agência da criança como ser activo e capaz, que necessita de oportunidades de criação para o seu desenvolvimento, como nos sugere Bruner (1997, p. 83). Neste sentido, procurámos realizar uma intervenção educativa sustentada aberta à pluralidade realizada em diálogo com todos os agentes envolvidos (Vasconcelos, 2000a). Isto pressupõe que exista articulação entre a escola, na pessoa do educador de infância e a família, para um conhecimento mais específico da criança, facultando a sua adaptação ao processo educativo que aqui começa. Neste sentido, evocamos as palavras de Silva (1997) para referir que o “processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 23).

Reconhecemos, assim, a competência da criança o seu envolvimento na realização de projectos a partir das suas vivências, da sua cultura. Daí, valorizarmos os seus interesses, a envolvente comunitária, estimulando uma vida social entre pares e a construção partilhada das regras de convivência (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 80-81). Procurámos desenvolver uma acção integradora que permitisse à criança expressar-se através de múltiplas linguagens (Gardner, 1994), favorecendo uma aprendizagem global dos saberes conceptuais, atitudinais e de valores.

Enquanto educadora, procurámos organizar a acção educativa, no sentido de promover o ambiente, enquanto espaço de encontro, de confrontação, de troca, numa responsabilização permanente pela segurança, a construção de conhecimentos, que planeávamos através da observação cuidada dos interesses e necessidades das crianças (Dewey, 2002). Assumimo-nos como um elemento do grupo, colocando as tomadas de decisão no colectivo. Como elemento do grupo, tínhamos uma palavra a dizer mas prescindíamos de ser a dona da verdade, relativamente às crianças. Procurámos criar as condições para que cada um pudesse confrontar-se com a problemática em causa, as suas realidades e as suas contradições. Procurávamos o estabelecimento de relações cooperativas fazendo emergir problemas, lançando-os para o debate, colocando o grupo numa dinâmica de cidadania e de respeito para com os outros (Niza, 2007).

Aceitámos a avaliação como uma parte do processo de construção do saber (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), daí que tivéssemos procurado realizar

observação atenta das crianças e do grupo. Tivemos por base a avaliação com as crianças sobre o que iam desenvolvendo, anotávamos as dificuldades encontradas, definindo colaborativamente as sequências a dar ao trabalho a realizar. Procurávamos colocar-nos, na perspectiva de *desocultadores*, abrindo pistas do desconhecido para a criança.

Foram estes os princípios que informaram a acção educativa e o trabalho de investigação-acção que procurou compreender os contributos da educação itinerante, como meio potenciador da igualdade de oportunidades no sucesso educativo das crianças.

Seguidamente explicitaremos os processos metodológicos através dos quais operacionalizamos estes princípios.

### 3. METODOLOGIA

Procuraremos, neste momento, explicitar as opções metodológicas assumidas no trabalho desenvolvido. Salientaremos as fases que operacionalizaram a acção desenvolvida e os instrumentos que utilizamos para recolher os dados, que submetemos posteriormente a análise e interpretação.

#### 3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

Tendo em conta a realidade educativa em que nos encontrávamos: i) um grupo de crianças com reduzido número, ii) afastadas de vivências escolares, iii) na situação peculiar da modalidade de educação de infância itinerante, a ideia deste trabalho centra-se na potenciação de aprendizagens significativas e no alargamento das experiências educativas das crianças, tomando como referência a sua cultura de pertença.

Como educadora de infância, esta realidade afigurava-se como desafiante. Era a primeira vez que contactávamos com este tipo de trabalho e queríamos ajudar aquelas crianças a construir expectativas elevadas face à escola. Perguntávamo-nos muitas vezes, o que fazer e como fazer, e se realmente valeria a pena. Os primeiros contactos com o espaço e a realidade educativa foram dando resposta a estas inquietações e permitiram que nos fôssemos envolvendo cada vez mais, na descoberta de um acção pedagógica consentânea com os objectivos de cidadania activa que preconizamos. Neste sentido, quisemos saber:

- Que contributos emergem da educação de infância itinerante na potenciação da igualdade de oportunidades no sucesso educativo das crianças?
- Que experiências de aprendizagem favorecem a integração das crianças na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença?

Assim para dar resposta a estas questões centramo-nos no valor das interacções e no sentido de cooperação. Procurámos compreender os princípios praxiológicos que valorizam as crianças, a sua participação e a ajudam a sentir-se como pertença de uma sociedade mais alargada, mas valorizando a sua cultura de referência (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Assumimos como intencionalidade primeira, o desenvolvimento de uma acção que permitisse às crianças diferentes tipos de interacções positivas, que favorecessem o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido, assumimos os seguintes objectivos de investigação e acção:

- Desenvolver experiências de aprendizagem potenciadoras da construção de significados;
- Proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento e a igualdade de oportunidades, para todos e para cada um dentro do próprio grupo;
- Promover a cooperação, colaboração partilha, responsabilidade e respeito pelo outro facilitando a socialização entre as crianças e potenciando o seu desenvolvimento sócio-cognitivo;
- Interpretar os processos de construção de significado das crianças, a partir das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Com base no descrito, alicerçamos a nossa pesquisa nos princípios metodológicos da investigação qualitativa, considerando os dados recolhidos, tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Enquanto educadora assumimos a dupla função de *actora e investigadora*, recolhendo os dados, num ambiente natural, dando maior relevância a aspectos que se relacionem com o processo e menos com o produto final. Tentaremos perceber quais os significados que as crianças conferem às experiências que foram vivenciando.

### **3.2. A investigação-acção como opção**

Como referimos, o presente trabalho sustenta-se numa abordagem qualitativa, privilegiando a descrição e interpretação da acção educativa desenvolvida em contexto, utilizando uma linha baseada nos princípios da investigação-acção que supõe a análise praxiológica inicial, a construção de planos de acção que a sustentassem e a análise dos dados pós implementação (Maximo-Esteves, 2008).

A preferência por esta metodologia intencionalizou-se a partir da necessidade que tínhamos, enquanto educadora/investigadora, em compreender e melhorar as práticas educativas que desenvolvíamos, o que indubitavelmente requeria mudanças na acção, numa dinâmica de *observação-acção-reflexão*, que desse consistência às opções educativas assumidas.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação-acção visa “promover mudanças sociais” e é “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação ” (pp. 292-293). Como refere Máximo-Esteves, (2008), a investigação-acção é “um processo dinâmico, interactivo e aberto” (p. 82). Neste

---

sentido, como sustenta a autora, num processo de investigação-acção, o educador assume-se simultaneamente como observador e como participante activo da sua prática educativa, não se distanciando da questão em estudo, assumindo-se como objecto e sujeito da sua própria investigação. Como referem Noffke e Someck (citados por Mesquita-Pires, 2010), “a investigação-acção revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da acção” (p. 70).

Investigar, nesta acepção não se limita à obtenção de dados e sua interpretação implica, antes, o reunir constante de dados, a abertura de novas leituras e o reconhecimento de uma realidade dinâmica, “onde a acção implica investigação e a investigação acção” (Muge, 1997, p. 104).

Conforme salienta Mesquita-Pires (2010), “nos estudos que utilizam esta abordagem emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade - pensar – agir – criar a mudança” (p. 75).

Como se referiu anteriormente, esta metodologia constitui-se, assim, como um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes que inclui as seguintes fases: *i) planear com flexibilidade; ii) agir; iii) reflectir; iv) avaliar/ validar*, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; *v) dialogar*, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas, ou outros) (Fischer citado por Maximo-Esteves, 2008, p. 82).

Neste sentido, foi nossa preocupação desenvolver uma atitude reflexiva questionando a realidade educativa a partir das observações que realizávamos. A procura de formas de acção conduziu-nos pelos caminhos da investigação pedagógica. Queríamos saber *o que fazer, como fazer*, mas sobretudo *porque fazer*. Sentíamos em cada dia um novo fluxo de inquietações, mas também o encanto da descoberta e da conquista. Ser educadora, para nós passou a ter um sentido mais completo, porque íamos compreendendo e justificando as opções que assumíamos e, isso, pelo facto de descobrirmos a importância de investigar e sustentar pedagogicamente a intencionalidade educativa.

### 3.3. Trajectos da investigação

O projecto de investigação decorreu de Setembro de 2009 a Junho de 2010 e nele participou uma educadora e três crianças, tendo como foco a acção educativa desenvolvida em contexto de educação itinerante. Este processo incluiu, também a reflexão com a orientadora do trabalho, no sentido de responder às necessidades decorrentes de um domínio conceptual e metodológico das pedagogias activas que sustentaram a prática pedagógica

Paralelamente foram decorrendo as várias etapas que integraram o projecto de investigação, nomeadamente, a recolha e análise de dados de estrutura e de dados de natureza dinâmica. Os primeiros permitiram a caracterização do contexto e são anteriores, à construção do referencial pedagógico e os segundos assentam na acção educativa desenvolvida, na reconstrução do ambiente educativo e na compreensão de uma pedagogia valorizadora da acção da criança.

O trabalho realizou-se em quatro fases, tendo em conta o modelo proposto por Fisher (citado por Maximo-Esteves, 2008, p. 82). No quadro 3 apresentam-se as acções desenvolvidas em cada uma destas fases, mas importa salientar que elas não são necessariamente sequenciais, dada a reflexividade inerente ao processo, apresentam uma revisibilidade permanente dos processos de implementação da acção.

**Quadro 3** – Fases de desenvolvimento do processo de acção

FASES	ACÇÕES E PROCESSOS
<p style="text-align: center;"><b>1ª fase</b> <b>Planeamento</b></p>	<p>Durante esta fase fizemos o diagnóstico da situação, no sentido de conhecer melhor o contexto em que estávamos a desenvolver a nossa acção. Importava conhecer, o grupo de crianças, as suas famílias e a comunidade. Reconhecíamos neles parceiros fundamentais para o desenvolvimento do projecto.</p> <p>Posteriormente tornou-se necessário desconstruir as ideias iniciais sobre a educação itinerante e sobre a melhor forma de organizar o espaço/tempo/interacções, neste contexto. Preparámos, com a supervisora reuniões de reflexão, fizemos algumas leituras e visionámos alguns vídeos.</p> <p>A partir daí, definimos a questão de pesquisa, os objectivos e o plano de acção.</p>

<p><b>2ª fase Acção</b></p>	<p>Reconstruir o espaço, o tempo e as interacções (tendo em conta o tipo de organização que deveríamos realizar, os aspectos mais relevantes para a aprendizagem das crianças, problemas a considerar). Implementação de uma acção educativa que valorize as crianças, as suas famílias e a comunidade de pertença; Observação sobre os processos de implementação utilizando a <i>ficha de observação das oportunidades educativas</i> (Bertram &amp; Pascal, 2009); entrevistas às crianças. Reflexões quinzenais sobre os dados recolhidos.</p>
<p><b>3ª fase Reflexão</b></p>	<p>Foi necessário parar em muitos momentos para reflectir. Importava criar um olhar crítico ao analisar os dados que iam emergindo. Era necessário fazer mais leituras, para descobrir novos caminhos. Os diálogos com a supervisora e com as colegas iam ajudando a clarificar alguns aspectos que induziam à formulação de novas questões.</p>
<p><b>4ª fase Avaliação</b></p>	<p>Nesta fase analisaram-se os dados e tomaram-se decisões, Percebemos o que fizemos, como fizemos e o que se poderia ter feito. Avaliámos os processos, as acções desenvolvidas e as aprendizagens realizadas.</p>

De seguida, daremos conta dos instrumentos de recolha de dados utilizados, ao longo do processo de implementação do projecto.

### 3.4. Instrumentos de recolha de dados

Como se tem vindo a referir, os principais participantes deste estudo foram três crianças que frequentaram a modalidade de educação pré-escolar itinerante e uma educadora de infância, também ela investigadora deste estudo. No processo de recolha de dados privilegiaram-se alguns instrumentos de recolha de dados que seguidamente se explicitam e que permitiram à educadora de infância reflectir sobre a prática pedagógica.

#### 3.4.1. Planificação

Planificar em termos enciclopédicos significa planear. Em educação de infância, planear/planificar é um *processo holístico* (Fisher 2007, p. 25) que supõe uma previsão para a orientação das acções que se pretendem realizar.

Ao longo deste processo, percebemos a importância de planificar. Procurámos construir as nossas planificações de acordo com os interesses da criança. Não obstante, compreendemos a planificação como um instrumento flexível, coerente, rico, adequado e continuado, permitindo a todos os intervenientes incluir novos elementos e fazer

alterações. Assim, quando o momento e o grupo sugeriam, alterávamos o que tínhamos planeado.

Alguns modelos curriculares que se têm constituído como referências na nossa prática pedagógica, particularmente, o *Modelo Curricular High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2007), e *Movimento da Escola Moderna* (Niza, 2007), defendem e integram na sua acção a capacidade das crianças mais pequenas para planificar. Como referem Elkind (citado por Hohmann & Weikart 2007),

uma criança cuja aprendizagem auto-dirigida é encorajada, desenvolverá um sentido de iniciativa que claramente superará o de culpa quanto a ter sido ela a iniciar as acções. Em contrapartida, uma criança cuja aprendizagem auto-dirigida sofre interferência, que é forçada a seguir as prioridades de aprendizagem do adulto, pode adquirir um forte sentido de culpa à custa do seu sentido de iniciativa (p. 50).

Esta forma de planear as actividades valorizando as iniciativas das crianças, inicialmente, não se revelou tarefa fácil. Principalmente porque estávamos mais familiarizados com uma estrutura da acção educativa onde prevaleciam as nossas prioridades. Além disso, as crianças, que até então desconheciam todo e qualquer ambiente escolar, não arriscavam, sendo mesmo difícil tomar iniciativas. Neste sentido, ambas – crianças e educadora - caminhámos lado a lado. Ficámos mais atentas, privilegiando as pequenas iniciativas e o envolvimento das crianças, valorizando os seus saberes como ponto de partida para novas aprendizagens. Assim, como já se referiu, de uma linha mais transmissiva, que inicialmente assumíamos, propondo todas as experiências de aprendizagem, gradualmente fomos incorporando as ideias das crianças, questionando sobre o que poderíamos fazer e como o poderíamos fazer. Começámos a perceber os interesses da criança e a registar as suas solicitações.

No entanto, nunca perdemos de vista a importância das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva, 1997), alicerçando a nossa acção nas áreas e domínios, preconizados.

### **3.4.2. Portfolios das Crianças**

O portfolio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem: como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros. (Grace, 1992, citada por Parente, 2004). Afigura-se como uma estratégia que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequados para a avaliação de crianças pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência

---

para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança. (Grubb & Courtney, 1996, citados por Parente, 2004)

De acordo com Parente (2004), num enquadramento socioconstrutivista o portfólio é um conceito de avaliação, e não apenas um instrumento ou um método. Produzir um portfólio implica, da parte do educador, o desenvolvimento de competências de observação, criando momentos específicos para as realizar. Conforme salientam as OCEPE (Silva, 1997) trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança” (p. 25).

No início do ano lectivo, definimos instrumentos que iriam fazer parte do portfólio de cada criança. Assim, cada portfólio incluía: *registo de ocorrências significativas*, *produções escritas das crianças*, *amostragem de acontecimentos*, registos fotográficos e *ficha das oportunidades educativas*.

Os registos de ocorrências significativas são uma narrativa de parágrafos descritivos registada depois de ter decorrido a acção, e que evidenciam aspectos relevantes dos progressos das crianças, ou situações inesperadas.

As produções escritas das crianças, que incluem desenhos, pinturas modelagens e tentativas de escrita, são formas peculiares de representação das crianças em idade pré-escolar, constituindo a sua linguagem e as suas formas de expressão que vão evoluindo ao longo do tempo, permitindo perceber quais são as suas concepções sobre o mundo. Também a forma como a criança narra os acontecimentos e entendimentos que vai experimentando são reveladores dos significados que vai construindo, sendo um importante recurso para conhecer os seus progressos, interesses e necessidades.

Neste sentido, as evidências orais produzidas pelas crianças em determinados acontecimentos (vistas, experiências de aprendizagem), foram utilizadas como instrumento de recolha de dados e permitiram, ao longo do processo, identificar os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, a sua evolução e a construção de significados que iam realizando a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas. Estes dados eram recolhidos e registados continuamente pela educadora, sendo devidamente datados e identificados.

Os *registos fotográficos* fizeram parte integrante do trabalho e do quotidiano deste pólo, e como refere Máximo-Esteves (2008), “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal um recurso intrusivo” (p. 91). Consideramo-los recursos

acessíveis e de grande valor, que ao serem utilizados como formas de registo das observações realizadas pelo investigador/educador permitem testemunhar, analisar, reforçar afirmações e fundamentar projectos de acção.

Neste sentido, o uso destes registos teve como finalidade obter elementos de consolidação das situações observadas e registadas por escrito, servindo ainda como testemunho do envolvimento das crianças nas actividades. Importa salientar que para a publicação das fotografias que incluem crianças, solicitámos autorização oral às crianças e encarregados de educação e/ou familiares responsáveis pelas mesmas.

A *ficha de oportunidades educativas*, pela sua especificidade, será abordada no ponto que se segue.

### 3.4.3. Ficha das oportunidades educativas

Referindo Clara Craveiro (2006), a *ficha das oportunidades educativas*, oriunda do *Projecto Effective Early Learning* (EEL), cujo referencial foi adaptado mais tarde para o *Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*,<sup>5</sup> é adequada para o jardim-de-infância e destina-se a esclarecer sobre os pressupostos da investigação, permitindo recolher informações sobre o quotidiano das crianças, no que concerne à *iniciativa*, à *organização de grupos*, à *interacção entre as crianças e adultos*, as *experiências de aprendizagem* e ao *envolvimento*.

A respectiva ficha de registo, que se remete em anexo (Anexo A), permite registar as observações efectuadas a diferentes níveis e em diferentes períodos do dia (Bertram & Pascal, 2009). Atendendo à especificidade da modalidade de educação de infância itinerante, as observações ocorreram no mesmo período do dia, neste caso de manhã. No entanto, efectuaram-se em horários diferentes.

---

<sup>5</sup> Este projecto teve o seu início em Maio de 1993, e surge num contexto de necessidade urgente de criar procedimentos para facilitar a avaliação dos serviços e os processos de desenvolvimento da qualidade no âmbito da diversidade dos contextos em que as crianças com menos de cinco anos são educadas na Inglaterra. Uma equipa colaborativa de educadores de infância, e investigadores dirigida por Christine Pascal e Anthony Bertram a partir do Center for Research in Early Childhood, no Worcester College of Higher Education, em Inglaterra, tem desde então desenvolvido o projecto num grande número de escolas inglesas.

Em Portugal a sua contextualização foi iniciada em 1996, pelo Projecto Infância, da responsabilidade de Júlia Oliveira-Formosinho sendo depois continuada pela Associação Criança, sendo um dos pilares no processo de construção de práticas e para a investigação. A partir de 1998 o Departamento de Educação Básica decidiu disponibilizar este projecto a nível nacional.

No ano de 2007 foi retomado sob a coordenação de Júlia Oliveira-Formosinho e envolvendo na sua implementação várias Universidades e Escolas Superiores de Educação a nível Nacional.

Em cada observação efectuada utilizava-se apenas uma ficha de registo, onde constavam o nome<sup>6</sup> e a idade da criança observada, o observador, o momento da rotina diária em que se fez a observação e a descrição das actividades. Conforme se refere em Bertram & Pascal (2009) na Ficha das Oportunidades Educativas incluem-se diferentes aspectos: a zona de iniciativa, o envolvimento da criança, as experiências de aprendizagem e o tipo de interacções privilegiadas.

Relativamente à *Zona da Iniciativa*, consideram-se 4 níveis:

- Nível 1, a criança não tem oportunidade de escolha nas actividades, fazendo o que lhe é proposto.
- Nível 2, de entre as actividades estabelecidas, apenas é oferecido à criança um determinado número de actividades.
- Nível 3, existem actividades que não podem ser escolhidas pela criança.
- Nível 4, a criança tem liberdade de opção.

No que se refere à *Organização de grupos*, destacam-se:

- Grande grupo, **GG**.
- Pequeno grupo, **PG**.
- Com pares, **P**.
- Individualmente, **I**.

O tipo de *Interacção* pode caracterizar-se como verbal e não-verbal, devendo o observador, durante o período de observação indicar a predominância da Interacção:

- CA  $\leftrightarrow$  A, interacção equilibrada entre criança -alvo e adulto
- CA  $\leftrightarrow$  C, interacção equilibrada entre criança -alvo e criança
- CA  $\rightarrow$  A, criança -alvo interage com adulto
- CA  $\rightarrow$  C, criança -alvo interage com outra criança
- CA  $\rightarrow$  GC, criança -alvo interage com um grupo de crianças
- A  $\rightarrow$  CA, adulto interage com a criança -alvo
- C  $\rightarrow$  CA, outra criança interage com a criança -alvo
- $\rightarrow$  CA  $\leftarrow$  criança -alvo fala consigo própria
- CA, ausência de interacção
- GC  $\rightarrow$  CA, grupo de crianças interage com criança -alvo
- CA  $\leftrightarrow$  GC, interacção equilibrada criança -alvo grupo de crianças

---

<sup>6</sup>Posteriormente, para a descrição das actividades e projectos, os nomes das crianças foram alterados.

No que concerne às *Experiências de Aprendizagem* e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, devem assinalar-se as que a criança está a realizar no momento da observação.

Finalmente, no item *Envolvimento*, assinalar o nível dominante do envolvimento da criança, considerando os níveis:

- Nível 1, como ausência total de actividade.
- Nível 2, actividade interrompida constantemente.
- Nível 3, a actividade processa-se de forma mais ou menos contínua.
- Níveis 4, verificam-se momentos de grande intensidade.
- Nível 5, a actividade contínua muito intensa.

### **3.5 Processo de triangulação dos dados**

O processo de triangulação de dados possibilita uma leitura mais válida da realidade que se pretende analisar, uma vez que cruza dados provenientes de diversas fontes de informação (Pires, 2005). Neste sentido, os dados recolhidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados favoreceu a construção de um olhar mais apurado sobre a realidade em análise. As convergências e divergências encontradas nos dados recolhidos, possibilitaram uma descrição e interpretação mais válida da realidade em estudo.

## 4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

### 4.1. Estrutura da apresentação dos dados

Para o desenvolvimento da acção educativa tivemos como referência as OCEPE (Silva, 1997), tomando em consideração as diferentes áreas e domínios curriculares. Apresentaremos algumas actividades desenvolvidas, que colocam em evidência as áreas de aprendizagem definidas anteriormente, servindo as áreas e domínios curriculares como categorias de análise dos dados que emergiram. Assim, procuraremos descrever e interpretar a acção desenvolvida em quatro experiências de aprendizagem: *as sementeiras; um bicho estranho; o ovo; a nossa horta*. Cada experiência de aprendizagem assumiu um carácter aberto e integrador. Neste sentido, a partir de uma proposta inicial, eram incorporadas as ideias que surgiam com o decorrer da acção. A apresentação incluiu quatro fases: 1ª fase – *Como surgiu*; 2ª fase – *Planificação da acção*; 3ª fase – *desenvolvimento da acção*; 4ª fase – *Avaliação/ síntese*.

No sentido de compreendermos o valor que os processos de aprendizagem tiveram para as crianças, analisaremos os dados que resultaram da *Ficha das Oportunidades Educativas*. Ao longo deste processo tentaremos dar resposta às questões colocadas inicialmente e compreender o alcance dos objectivos traçados.

Seguidamente, apresentar-se-á a descrição mais pormenorizada de algumas experiências de aprendizagem das quais emergem os contributos do trabalho desenvolvido, na potenciação da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo das crianças situadas num meio rural isolado.

### 4.2. Apresentação e análise dos dados

Na impossibilidade de se descrever toda a acção desenvolvida ao longo do ano, seleccionámos algumas experiências de aprendizagem que, em nosso entender, favoreceram a integração das crianças na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença, que passamos a apresentar.

#### 4.2.1. As sementeiras: a importância da observação e experimentação

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, referem a importância da Área do Conhecimento do Mundo como um meio para “a sensibilização para as ciências [que esclarecem a criança sobre] diferentes domínios do conhecimento humano”, (Silva, 1997, p. 80). Neste sentido, as oportunidades que as crianças têm ao interagir com e no meio próximo e do qual fazem parte integrante, são facilitadoras de aprendizagens.

Assim, com a chegada da Primavera, uma das experiências mais vivenciadas pelas crianças, tanto no seu contexto familiar como social, é a realização das sementeiras. Como o pólo se situava num meio rural, mais facilmente as crianças se sentiram motivadas para este tipo de aprendizagem.

##### *1ª Fase: Como surgiu*

Em grupo, durante o acolhimento, uma das crianças referiu que no fim-de-semana tinha estado com a avó a *sachar* a terra do quintal para depois *meter lá a salsa*. A Lara, curiosa, pediu que ela nos contasse como tinham feito.

Ela descreveu:

*Arrancámos os toros secos, depois eu tirei pedras pequenininhas e a minha avó fez assim com o sacho, (pondo-se em pé imitou os movimentos da avó a cavar). Depois só meteu lá muitas sementes e só deitou água com o regador.*

*As crianças lembraram, então, que no ano anterior -nós também tínhamos posto feijões na sala e tratámos deles e eles crescerem muito.*

A Lara levantou o dedo e contou-nos que gostava de salsa e que esta servia para pôr no frango.

*- Serve para pôr no frango, como? - Perguntei.*  
*- Assim - respondeu exemplificando com as mãos de um lado para o outro - faz-se um ramo com o barço e põe-se numa malga com alho e óleo e depois faz-se assim (fez o gesto de espalhar) no frango.*  
*- E como se cozinha o frango? Perguntei-lhe.*  
*- É no lume.*  
*- Ah, então é frango assado, acrescentei.*

As crianças foram revelando os seus saberes sobre as ervas aromáticas e a forma como, nas suas casas, estas eram utilizadas. A educadora foi estimulando os diálogos e dando oportunidade a todos de se expressarem. Estas conversas possibilitam às crianças falarem sobre o que conhecem, são modos de pensarem acerca da vida, do eu, dos outros e

das relações que entre eles se estabelece. Como afirmam Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus (2009),

a narrativa é um modo de pensamento que permite à criança utilizar linguagens múltiplas e sentidos plurais. Quando um professor é um ‘coleccionador’ dos artefactos culturais da criança pode facilmente provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefactos e das experiências que os criaram (p. 91).

A conversa continuou até que a Maria sugeriu - e se *‘sementarmos’ a salsa na sala.*

- *Se semeássemos salsa na sala? Ora, aí está uma ideia bem interessante* – respondeu a educadora, introduzindo a necessária correcção de vocabulário.

Neste ponto assumimos, enquanto educadora, a atitude modelo, devolvendo à criança, a palavra mal pronunciada, na forma correcta de expressão, sem a minimizar. Esta interacção da educadora com as crianças é uma fonte inesgotável de estímulos, que funciona como *andaime*, no percurso de *aprendiz de falante*, sendo “importante que a atitude conversacional adulto/criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

### **2ª Fase: Planificação**

A ideia de fazer uma sementeira foi acolhida com agrado, por todo o grupo. A Maria prontificou-se a pedir à avó sementes de salsa e ao pai *terra boa*.

- *E qual é essa terra boa?* – Questionou a educadora.

- *É daquela que o meu pai tem, que está estrumada das ovelhas.*

- *Pois, é verdade. Se a terra tiver estrume é melhor, as sementes têm mais alimento* – respondeu a educadora.

Outra criança disse que ia trazer feijões e a educadora, como elemento do grupo, responsabilizou-se por comprar na cidade algumas sementes de ervas com cheiro ou aromáticas.

No dia seguinte e como combinado, cada um trouxe aquilo a que se comprometeu. Iniciámos a actividade, acordando como iríamos fazer, dizendo, *primeiro temos que ter a semente, depois poma-la na terra e depois dá-lhe o sol e ela nasce*. Estas eram as concepções iniciais das crianças.

### 3ª Fase: Desenvolvimento da acção

Expuseram-se, separadamente, as sementes em pratos diferentes, a fim de reforçar a noção de diversidade, bem como de introduzir as crianças em actividades de classificação segundo critérios por elas definidos, tal como se verifica na fig. 5 e na fig. 6. A salsa e o manjerico eram as plantas que as crianças conheciam melhor, desconhecendo o tomilho e os coentros. A educadora aproveitou o momento para dialogar com elas sobre os perigos de “provar” as sementes, bem como de as inalar de modo descuidado, por poderem obstruir as vias respiratórias. A educadora propôs, então, que elas concretizassem agrupamentos, segundo critérios possíveis e que os registassem questionando: Como se podem agrupar estas sementes? - As crianças vacilaram na questão e a educadora redireccionou a pergunta: Será que estas sementes são iguais? Conseguem ver o que têm de igual e de diferente?



Fig. 5 – Observação das características das sementes



Fig. 6 – Diversidade de sementes

Depois de terem observado as sementes com muita atenção, as crianças fizeram os agrupamentos pela cor, pela forma e pelo tamanho, como se indica no quadro 4.

**Quadro 4** – Os agrupamentos das sementes realizados pelas crianças

Sementes	Cor
Coentros e salsa	Castanha
Manjerico, tomilho e hortelã	Preta

Sementes	Forma
Coentros, manjerico, do tomilho e hortelã	Redondas
Salsa	Ovais

Sementes	Tamanho
Tomilho, manjerico e hortelã	Mais Pequenas
Coentros e da salsa	Maiores

Depois de registarem numa folha de papel branca (pintaram e desenharam), perguntou se já podiam semear e onde iriam fazê-lo. Cada criança manifestou a sua opinião, justificando-a.

Maria - *Temos que arranjar um vaso grande para pôr terra e as sementes, mas depois temos de lhe deitar água e estrume.*  
 Lara - *Podemos fazer na rua!*  
 Maria - *Na rua não, porque chove muito!*  
 Lara - *Pois é!*  
 Afonso - *Pois chove e molham-se todas...*  
 Maria - *É melhor ser num vaso grande. A minha mãe também tem plantas nos vasos.*  
 Lara - *Pois e a minha também. Pode ser no vaso.*  
 A Educadora questiona - *E onde temos o vaso?*  
 Afonso - *Não temos vasos, pois não?*  
 Maria - *Mas, arranjamos qualquer coisa.*  
 Educadora - *Sim, podem ir ver na caixa do material reutilizável se encontram alguma coisa que sirva.*

O meio rural é um espaço de contacto privilegiado das crianças com a natureza. Daí que, ainda muito novas, revelem concepções precoces sobre a germinação das plantas e de alguns factores extrínsecos que condicionam o seu desenvolvimento.

Cada criança foi procurar na caixa do material reutilizável recipientes para as sementeiras e trouxeram para a mesa de trabalho duas garrafas: uma da água, outra do leite e uma caixa de bombons.

*O Afonso disse à Lara:*  
 - *Essa garrafa é branca não é transparente e assim não podemos ver a planta crescer.*  
 Então a Lara foi fazer a troca e trouxe outra garrafa da água”.

As seguintes imagens ilustram todo processo das sementeiras realizadas na sala.



Fig. 7 – A preparação do recipiente e da terra para a sementeira

Como se verifica na figura 7, com uma caneta de acetato marcou-se nas garrafas o corte a efectuar (para abrir o buraco na garrafa, as crianças foram ajudadas pela

educadora). De seguida, colocou-se a terra com a ajuda de uma colher. Enquanto colocavam a terra iam verbalizando as suas acções.

*Pus mais terra aqui, para ter muita  
Agora calca com a colher;*

Cada criança escolheu as suas sementes e espalhou-as dentro da terra, como indica a figura 8, e revelavam alguns saberes sobre as plantas.

*Acho que esta vai cheirar bem, não achas?  
Vou pôr mais sementes aqui para cheirar melhor;  
A minha vai crescer muito, como o meu feijão:*



**Fig. 8** – A escolha das sementes

Posteriormente, a educadora questionou onde se deveriam colocar os vasos, e as crianças indicaram o peitoril da janela. Cada um dos vasos foi identificado com as imagens do próprio pacote. Regaram-se e tiraram-se fotografias.



**Fig. 9** – Identificação e registo do sementeira

Dia após dia, as crianças, mostravam-se muito ansiosas porque ainda não se conseguia ver nada, então levantavam algumas questões:

*Professora, vão nascer? Nunca mais aparecem.*

*Vão crescer depressa ou devagarinho?*

*Vão cheirar bem, como a salsa da minha casa?*

Mas, a resposta para estas questões surgiu de forma muito lenta. Por isso, tentando minimizar a impaciência das crianças, a educadora leu a história *Ainda Nada?* de Christian Voltz, editora Kalandranka (Voltz, 2007). Facilmente perceberam que as plantas também precisam de algum tempo para crescerem. No entanto, diariamente, quando visitavam as suas sementeiras, diziam:

*-Oh, ainda nada?*

*- O Sr. Luís é que tinha razão, nunca mais!*

Mas, no dia em que as plantas começaram a espreitar (fig.10), foi uma euforia total, as crianças manifestaram as suas expectativas.

*-Já cresceram um “bocadito”. o manjerico é que tem muitas folhas,*

*- O meu tomilho está pequenino, dizia o Afonso.*

Procedemos então à contagem dos dias que passaram entre o dia em que tínhamos semeado e os dias em que cada uma apareceu. Verificámos que nem todas nasceram no mesmo dia, e fomos registando.



**Fig. 10** – O crescimentos das plantas

A partir deste momento, fomos registando a evolução das plantas, fomos cuidando delas e reflectindo sobre o que observávamos. Um dia, transplantámo-las para vasos maiores, que cada um cuidou e depois levou para casa.

#### ***4ª fase - Avaliação/Síntese***

Poderíamos considerar que, com o decorrer da actividade, as crianças puderam constatar a diversidade de sementes no que respeita a algumas das suas características, bem como os diversos factores que influenciam o seu crescimento (água, luz e solo). Pensamos que ficou claro para as crianças que a germinação de uma semente dá origem a uma nova

planta, reconhecendo também, que, mesmo em idênticas condições ambientais, o tempo de germinação não é o mesmo para tipos de sementes distintos.

#### **4.2.1.1 – Experimentando os sons das palavras**

Para aprender a ler e a escrever num sistema de escrita alfabética, é necessário que a criança perceba que a língua, no seu modo oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala ou fonemas), e que os caracteres no alfabeto (as letras ou grafemas) representam na escrita essas unidades mínimas. Estas evidências valorizam a competência *metalíngüística* das crianças, particularmente a consciência fonológica, um dos factores que segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) tem vindo a assumir um papel determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras evidenciam a existência de uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu progresso e sucesso na aprendizagem da leitura. Um factor que parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento das competências metalíngüísticas, é o contexto onde as crianças se inserem. Como salienta Henriques (2009)

Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, envolvem-se na descoberta de novos conceitos e brincadeiras com palavras e com sons, ampliando, deste modo o seu vocabulário e o conhecimento entre as palavras e conseguindo maior domínio da expressão oral. Já as crianças provenientes de meios desfavorecidos revelam maiores dificuldades em aceder à leitura e à escrita, devido à falta de oportunidades de contacto com a linguagem escrita (p. 2).

Neste sentido, ao longo do ano lectivo procurámos criar situações que estimulassem a competência *metalingüística* das crianças, incorporando várias actividades de segmentação e manipulação da fala nas suas unidades mínimas, separação de palavras e dos seus referentes, produção de rimas e identificação de semelhanças sonoras nas palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). De seguida daremos conta de uma dessas experiências de aprendizagem.

##### ***1ª fase - Como surgiu***

Enquanto as plantas iam germinando e crescendo, fomos realizando outras actividades. Assim, por sugestão da Lara, fizemos a divisão silábica das palavras de cada semente.

**2ª fase: Desenvolvimento da acção**

Numa folha de papel, a educadora escreveu os nomes das plantas aromáticas e pausadamente verbalizou-as, primeiro sozinha e depois com as crianças. Ao mesmo tempo, faziam-se batimentos na mesa de trabalho, conforme as sílabas de cada palavra.

Para esta contagem, também se utilizaram *legos*. Um para cada sílaba, de cada palavra, como se verifica na figura. 11.

Depois de termos contado as sílabas de cada palavra, as crianças concluíram que:

- a palavra **hor-te-lã**, tem 3 sílabas,
- **to-mi-lho**, também tem 3 sílabas,
- **man-je-ri-co**, tem 4 sílabas,
- **co-en-tros**, tem 3 sílabas,
- **sal-sa**, tem 2 sílabas.

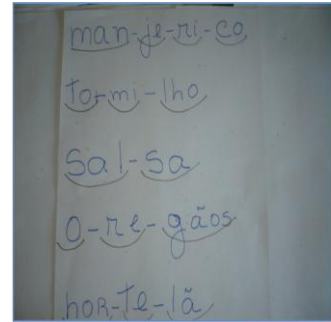


Fig. 11 – Divisão silábica



Fig. 12 – Contagem das sílabas

Noutro momento, comparámos as palavras com mais e menos sílabas. Para isso numa folha A3 marcaram-se cinco colunas e na parte superior da mesma colaram-se imagens das plantas aromáticas, escrevendo por baixo o respectivo nome. Conforme a contagem anterior, ou seja, o nº de sílabas de cada palavra, fez-se corresponder o mesmo nº de lápis, como se pode observar na figura 12 e as crianças concluíram facilmente que:

- A palavra com mais sílabas era *manjerico*;
- Com menos sílabas era a palavra *salsa*;
- E as restantes tinham o mesmo número de sílabas.

Pensámos em palavras que rimassem com:

- **Hortelã** e, registámos a palavra maçã e lã.

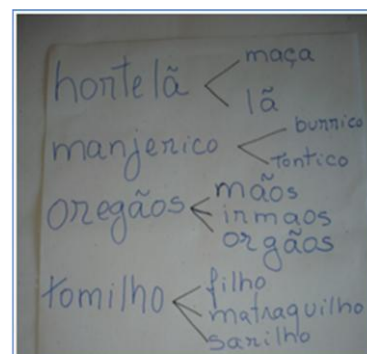


Fig. 13 – Produção de rimas

- Com **manjerico** e, registamos a palavra burrico e tontico.
- Com **orégãos**, registamos a palavra mãos e orgãos.
- E com **tomilho** registamos a palavra filho, sarilho, milho, matraquilho.

### *3ª fase - Avaliação/Síntese*

As actividades de consciência fonológica que procurámos desenvolver assumiram uma perspectiva de estimulação. Esta descrição coloca-nos perante as várias dimensões da consciência fonológica e as competências que as crianças revelavam. As crianças conseguiram com algum sucesso, realizar as tarefas que envolvem a detecção de sílabas comuns, divisão silábica e contagem de sílabas, que são tarefas que se enquadram num nível inferior de competências. Como refere Henriques (citando Stanovich, 2009)

o desenvolvimento da consciência fonológica é um processo gradual, em que, num nível inferior, se encontram as competências como a detecção e a produção de sílabas e, num nível superior, são mobilizadas capacidades de análise mais complexas, como a manipulação de fonemas (p. 9).

Neste sentido, pareceu-nos apropriado desenvolver tarefas desta natureza, dada a fase inicial em que se encontravam as crianças.

#### **4.2.2. Um Bicho Muito Estranho: uma oportunidade para criar**

É reconhecido que a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças (Fernandes, 2007). Ao lerem/ouvirem histórias as crianças vão construindo concepções em torno da leitura e da escrita e também sobre o mundo. Na realidade, ao contactar com os livros, as crianças apreendem a estrutura da língua escrita, a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, a atenção e concentração e a interacção com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre léxico, novas estruturas sintácticas a par de novos usos do discurso.

Como revela Fernandes (2007) a leitura de livros permite trabalhar algumas actividades de escrita ao promover a

conceptualização de elementos como: palavra, espaço, linha, página, capítulo, ilustração. Estas oportunidades desenvolvem-se a par da sensibilidade fonológica e do conhecimento de letras através de hipóteses ortográficas. A capacidade crescente de observar os diversos componentes silábicos e fonéticos das palavras e o conhecimento de letras observa-se e explora-se pelas “ortografias inventadas” (*invented spelling*) (p. 4).

Tendo em conta a importância do contacto da criança com os livros, desenvolvemos algumas experiências de aprendizagem em torno da história, como aquela que passamos a documentar.

**1ª Fase: Como surgiu**

A proposta de trabalho que se segue, emergiu da leitura da história *Um Bicho estranho*, (Daporta & Villan, 2010), da Editora Kalandraka

**2ª Fase: Planificação da acção**

Previamente, foram colocados na mesa de trabalho materiais diversificados: bocados de papel de diferentes cores, cola, tesouras, tintas, lápis de carvão e lápis de cores e uma folha de papel A3 para cada criança, como se indica na fig. 14.



**Fig. 14** – Materiais disponibilizados

**3ª Fase: Desenvolvimento da acção**



**Fig. 15** – Registo da história

A educadora, propôs a leitura da história e sugeriu às crianças que cada uma fosse desenhando a história conforme a ia ouvindo. Inicialmente, gerou-se alguma confusão, pela novidade do processo, mas rapidamente foi ultrapassada pelo entusiasmo que envolveu as crianças. Daí resultaram três registos interessantes e diferentes. Uma das crianças utilizou todos os materiais disponíveis, à excepção das tesouras e da cola, outra só usou o lápis de carvão e outra os lápis de cores, tesouras e a cola, daí resultando, como já se referiu, um registo colectivo diferente, como se observa na fig. 15.

Num segundo momento, a educadora releu a história utilizando o *flanelógrafo* (fig. 16), onde ia colocando, passo a passo, conforme ia lendo, as imagens do bicho que ganhava forma, com orelhas, mãos, pés, nariz, olhos e rabo. Finalmente, dando a volta ao conto, foi-se desconstruindo o bicho até chegar à forma inicial, um ovo liso e pelado.



**Fig. 16 --** A leitura da história: a construção e desconstrução do bicho

Posteriormente, cada criança contou e recontou a história, utilizando o mesmo material, construindo e desconstruindo o *bicho* inúmeras vezes, mas sempre com ansiedade por darem a volta ao conto/livro e o conto não ter fim. As partes do *bicho* ficaram disponíveis no flanelógrafo e foram utilizadas inúmeras vezes pelas crianças, individualmente ou em grupo. Colocámos também, as imagens da história e o livro na biblioteca. Individualmente, cada criança, quis fazer o seu próprio registo da história retratando o bicho estranho (fig. 17).



**Fig. 17 –** Registo gráfico da história

Por sugestão da educadora, desenvolveu-se a seguinte experiência de aprendizagem:  
i) ampliação da frase, ii) supressão de palavras da frase.

**i) A Ampliação da frase: processo**

- a) A educadora pronunciou lentamente a frase inicial: “Era um bicho”
- b) Perguntou quantas palavras tinha a frase e em uníssono as crianças responderam:  
- “Três”
- c) A educadora, acrescentou a palavra “estranho” e pronunciou, lentamente, a nova frase: “Era um bicho estranho”
- d) Questionando novamente as crianças sobre o número de palavras que agora tinha a frase, as crianças responderam - *Quatro*. Questionou ainda sobre o número de palavras que foram acrescentadas. As crianças responderam: - *Uma*
- e) Por fim a educadora, acrescentou-se a palavra “muito” e pronunciou paulatinamente a frase final: “Era um bicho muito estranho”, perguntando novamente quantas palavras tinha agora a frase.

As crianças hesitaram ao responder, apontando entre quatro, cinco ou até seis



Fig. 18 – Contagem do número de palavras da frase

palavras. Para facilitar a tarefa, a educadora pediu ao grupo que fizessem batimentos ao mesmo tempo que se ia dizendo a frase. O processo encontra-se documentado na fig. 18.

Claro que ao colocarmos um elemento que representavam cada uma das palavras (cápsulas de café), as crianças faziam associações, mas não estamos certas de que tivessem consciência de que a palavra *um*, fosse identificada como tal.

Posteriormente, foi proposta outra tarefa, que consistia em colocar algumas imagens da história na mesa de trabalho e sugerido ao grupo que com elas formassem uma frase, (de acordo com a história). Assim, as palavras que não tinham imagem e que foram substituídas por cápsulas, representavam uma palavra que as crianças deviam adicionar ao pronunciar a frase completa. Surgiram as seguintes frases:

*“Era um bicho que tinha duas patas e um rabo grande. Apareceram-lhe mais duas patecas e também tinha olhos”*

*“O bicheco tinha patas e um rabo, cresceram-lhe mais duas patas e ficou com olhos”.*

*“Agora o bicho tem patas no alto, depois ficou com outras duas e com olhos.*



Fig. 19 – Ampliação das frases

Esta não foi uma tarefa fácil de concretizar. Demorou algum tempo, necessitaram de alguma ajuda para fazer a contagem das palavras, mas por fim conseguiram.

Ao jogar com as palavras da frase, acrescentando mais palavras, a criança começa a tomar consciência do que é uma palavra. Assim, estimulámos a criança para que ela fosse capaz de pensar as palavras enquanto unidades língüísticas. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “quando pedimos a crianças de idade pré-escolar para contar o número de palavras de uma frase, elas consideram como palavras os elementos com conteúdo (nomes, verbos, adjectivos) mas não os elementos funcionais (artigos, preposições, etc.) (p. 61).

Importa, por isso, realizar actividades desta natureza, para que as crianças vão compreendendo as funções das palavras nas frases e a compreensão do seu significado.

**ii) A supressão de palavras na frase: o processo**

A educadora pronunciou a seguinte frase: “*Era um bicho muito estranho, parecia um ovo*”. Muito devagar, repetiu-a, contando as palavras individualmente.

- a) Da frase anterior (com oito palavras) foi sugerido ao grupo que retirassem a palavra- *bicho*- e que repetissem a frase dai resultante:

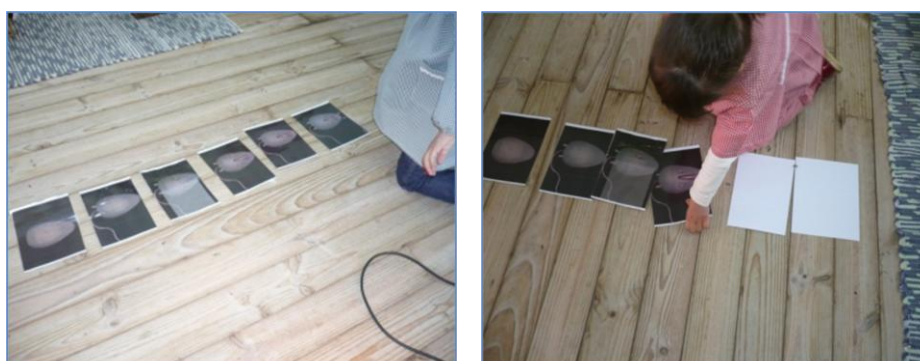
“*Era um .....muito estranho, parecia um ovo*” e a palavra retirada foi substituída por uma borracha.

- b) Depois, retirámos a palavra *muito* , que foi substituída por um cartão, e passámos a ler; *Era um /... estranho, parecia um ovo*, como se observa na fig.19



**Fig. 20** – Supressão de palavras na frase

As crianças revelaram mais dificuldade ao lerem a frase depois de retiradas as duas palavras. No tempo de trabalho autónomo, as crianças optaram, em conjunto, por irem para a biblioteca, onde contaram e recontaram a história, *construindo-a e desconstruindo-a*, como se pode verificar na figura 21.



**Fig. 21** – Sequencialização da história

Sabemos que a noção do que é uma palavra, é uma noção difícil para as crianças, tratando-se, no entanto de uma competência importante para que as crianças compreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas e para o entendimento das palavras no mecanismo da leitura. A este propósito Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que:

A relação entre a consciência da noção de palavra e a aprendizagem da leitura parece ser igualmente de natureza interactiva. A apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a percepção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, facilita a tarefa de compreender o processo de aprendizagem da leitura (p. 62).

Com crianças cujas oportunidades de leitura em casa podem ser reduzidas, importa promover um ambiente de estimulação, para que elas possam ir construindo competências necessárias ao processo de leitura e de escrita.

Considerando ainda algumas das palavras da história “Um bicho estranho”, e com o apoio do relógio de rimas, identificaram-se as sílabas iniciais e comuns das seguintes palavras:

**rato-rabo-bigodes; /relógio- regador-bola;/ dedo-dedal-nariz**

Para cada uma destas palavras utilizaram-se as respectivas imagens.

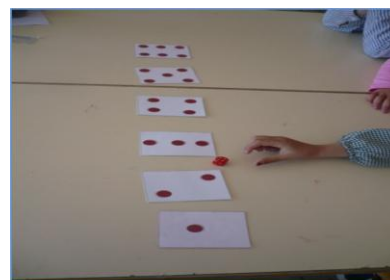
- a) Depois de ouvir atentamente as palavras pronunciadas pela educadora, as crianças deveriam dizer quais as que começavam pela mesma sílaba e tinham o mesmo som, assim: **rato-rabo; relógio-regador; dedal-dedo**. Inicialmente, houve algumas hesitações e dificuldades,
- b) Ouvir as palavras: *estranho, medo, redondo, pelado, braços, bigode*. Depois, proceder à divisão silábica das mesmas, ex: es-tra-nho – 3 sílabas, etc.

As crianças faziam a contagem ao mesmo tempo que pronunciavam as palavras. Nenhuma das crianças manifestou dificuldades nesta tarefa.

- c) Finalmente reconstruíram-se palavras através de um conjunto de sílabas pronunciadas oralmente pela educadora: *um/bi/go, es/tra/nho, o/lhan/do, so/bran/ce/lhas, re/don/do*. Esta tarefa não se revelou difícil.

A pedido do grupo, num momento posterior, realizou-se um jogo de matemática e linguagem, ainda relacionado com a história. Disponibilizaram-se seis cartões, cada um deles com uma, duas, três, quatro, cinco e seis pintas, respectivamente.

O jogo consistia em lançar um dado cujas faces tinham as mesmas pintas dos cartões, devendo, as crianças, virar a carta correspondente ao mesmo número de pintas que lhes havia saído. No verso do cartão estava colada uma imagem que as crianças podiam/deviam relacionar com a história relatando, se assim entendessem,



**Fig. 22** – O jogo dos cartões

partes da mesma.

#### ***4ª fase - Avaliação/Síntese***

A proposta que se documentou reconhece a importância das crianças começarem a construir competências de leitura e de escrita muito antes do processo formal de aprendizagem se iniciar. Neste sentido, julgamos ter assegurado um conjunto de experiências de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento da linguagem oral que incluíram o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e a motivação para a leitura. Preocupámo-nos com a integração curricular, possibilitando às crianças exprimirem as suas aprendizagens através de várias formas de expressão (representação gráfica, escrita e matemática).

As crianças revelaram algumas dificuldades nas tarefas de contagem das palavras, manifestando, alguma incompreensão sobre o que são palavras e qual a sua função na frase. Parece-nos, no entanto, que esta experiência de aprendizagem se constituiu como um veículo para a aprendizagem dos instrumentos da cultura e para o desenvolvimento da atenção, memória e imaginação, uma vez que se realizaram num processo de exploração e comunicação reflectido (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009).

#### **4.2.3. O Ovo: uma experiência entre a curiosidade e o intencional**

Uma das intencionalidades da educadora, ao longo do ano lectivo, foi a de proporcionar às crianças o contacto com histórias variadas, dando-lhes a possibilidade de realizarem leituras divergentes, recriarem e narrarem as suas interpretações. A experiência de aprendizagem que a seguir se descreve, emerge a partir de um momento de leitura em fruição, da iniciativa de uma criança.

No tempo de trabalho autónomo, a Lara escolheu ir para a biblioteca, pegou no livro *O Ovo* (Mettler, Jeunesse & Bourgoing, 2000), e dirigindo-se à educadora e perguntou:

- *Lês-me a história dos ovos?*”  
- *Claro que sim, respondeu a educadora*  
*Mas antes de entregar o livro, a Lara folheou-o lentamente e quando acabou disse:*  
- *Agora já podes ler.*

Depois de se ter feito a leitura integral da história, a Lara pegou no livro e começou ela mesma a fazer a sua própria leitura, mantendo com a educadora o diálogo que a seguir se transcreve:

- *Este é um ovo e este é mais um ovo, mas está um bocadinho partido*”, disse apontando com o dedo.  
 - *Estas são as galinhas que puseram os ovos e estão a comer. Tem 1,2,3,4,5,6 galinhas. Estas, aqui (aponta com o dedo) estão em pé, podem estar a vigiar.*  
 - *O que achas que estão a vigiar?* Perguntou a educadora  
 - *A ver se vêem raposas por perto*, respondeu.  
 - *Olha, esta galinha é parecida com esta*, continuou contando. *Mas esta não tem ovos, só que está a olhar para o galo. Esta (a primeira) já o pôs, aqui na palha.*

Na imagem da página seguinte, a Lara vai contornando com o dedo, da direita para a esquerda o percurso que o ovo faz na barriga da galinha e vai dizendo:

- *Aqui, está a mostrar que o ovo vai descer até ao rabiosque e depois sai e cai nas palhas, vêes como está aqui, professora?* - Continua a contá-los *Tem mais 6 ovos na barriga (conta-os um a um), são amarelinhos.*  
 E prossegue:  
 - *Às vezes só põe um e outros dois e depois mil e mil, como a galinha mamã do crocodilo, do papagaio, da cobra e dos outros.*  
 A educadora perguntou:  
 - *Achas que estes ovos já têm lá dentro pintainhos?*  
 - *Não sei, eu não vivo lá dentro* - Respondeu.  
 - *Como achas que podemos descobrir isso?* Voltou a questioná-la.  
 - *Descobrimo - respondeu. - Sabes, a galinha tem de ter um namorado, que é o galo, o pai dos pitinhos, é como este aqui - aponta na imagem.* Depois continua:  
 - *Estás a ver, aqui está este galo, está a olhar para a galinha. Se calhar a galinha veio buscá-lo para almoçar.*

A criança foi contando a história e cruzando, as imagens com os seus saberes. Procurámos ter uma atitude de escuta, valorizar as suas ideias e estimulá-la à reflexão. Prosseguiu, na sua leitura, dizendo:

- *Depois, aqui a galinha está sentada no ninho de palha. Já pôs os ovos todos e agora está a aquecê-los um tempinho. São assim muitos dias, sabes? Esta palha é fofinha e super quentinha.*  
 - *Aqui, aí o que é isto!?* *É tão feio – continuava a olhar e a descrever.*  
 - *Ah, acho que é um bico e se calhar este é um olho, mas é mesmo grande.*  
 - *Claro que sim* - confirmou a educadora.  
 - *Olha, já se vê uma carinha de pintainho e, aqui já está a fazer pic,pic,pic, (e reproduziu o mesmo som) e pronto. Agora saiu o ovo. É tão giro, (e de imediato fez-lhe uma festinha com a ponta dos dedos). Tem pelinhos amarelos.*  
 - *Tem pelinhos amarelos?* - Questionou a educadora.  
 - *Não, não. São penas* - respondeu.  
 - *Conheces outros animais que tenham o corpo coberto por penas?* - Perguntou a educadora.

- *A Helena [um membro da sua família] tem parrecos e galinhas pequeninas, as garnizas.*

Continuando a ler o livro a Lara encontrou nas páginas finais outros animais que nascem do ovo: cobras, crocodilos, mocho, alguns peixes, rã, entre outros, dizendo:

- *Olha professora, estes devem ser os filhos da outra galinha, daquela história dos Ovos Misteriosos<sup>7</sup>.*

Entretanto, a Maria, veio juntar-se a nós e a este respeito a educadora perguntou-lhes se sabiam como era um ovo por dentro.

A Maria respondeu:

- *A minha mãe faz ovos para comer e são brancos e amarelos.*  
 - *Esses são os “grelhados”. Eu gosto da parte amarela com pão, - diz a Lara.*  
 - *Tu gostas de comer a gema do ovo estrelado com pão, não é? - Referiu a educadora.*  
 - *Pois.*  
 - *Vocês acham que podemos ver um ovo por dentro sem o partir perguntou-lhes a educadora.*  
 - *Claro que não, professora - respondeu a Maria, abanando a cabeça.*  
 - *Temos que o partir primeiro, acrescentou a Lara.*  
 Então a educadora afirmou:  
 - *Bem, eu conheço uma forma de o fazer.*  
 - *Na, na, isso não é verdade - afirmou a Maria - Estás a mentir. Temos que o partir como está aqui, vês? - Tenta demonstrá-lo mostrando a imagem do livro com o ovo partido.*  
 - *Amanhã podemos tentar fazer essa experiência, só precisamos de um ovo, de um frasco e de vinagre - acrescentei.*  
 - *Não pode ser, não é nada verdade, - reafirmou a Maria.*  
 - *Vou pedir à minha avó para me dar ovos das pitinhas dela.*  
 - *Está bem, fica combinado, amanhã vamos fazer esta experiência, - acrescentou a educadora.*

### **Avaliação/Síntese**

Procurámos demonstrar ao longo deste diálogo a importância que concedemos à leitura enquanto meio que facilita a expressão dos pensamentos da criança e que contribui positivamente para a sua formação pessoal e social. Salientámos o tipo de interacção que estabelecemos com a criança durante a leitura da história. Quisemos que fosse uma interacção que a ajudasse a pensar sobre as suas ideias, valorizando o encadeamento discursivo daquilo que ia dizendo. Julgámos ter favorecido a interacção afectiva, pela

<sup>7</sup> Bacelar, M. & Soares, L. (1994). Os Ovos Misteriosos. Porto Edições Afrontamento.

proximidade em que nos colocámos, e uma interacção linguística que permitia à criança ampliar o seu vocabulário e expandir o seu conhecimento sobre a estrutura da língua.

Como salienta Villas-Boas (2010), o que acontece durante a leitura de histórias e que tem a ver com o tipo da interacção linguística, social e afectiva que se pode estabelecer, parece ser mais importante do que a simples prática da leitura de histórias” (p. 120). A autora citando Kong, (2006) e Phan (2006) refere que,

o que a interacção acrescenta ao texto, a linguagem para além do texto (conversas, comentários, questões), esse tipo de interacção entre linguagem escrita e linguagem falada que vai permitir à criança:

- interiorizar princípios e conceitos sobre a função da linguagem escrita;
- estabelecer relações entre esta, a linguagem oral e as ideias;
- aperceber -se da estrutura do texto e organização do discurso;
- adquirir o hábito de formular hipóteses, e previsões;
- aumentar o vocabulário;
- perceber o carácter lúdico e estético da linguagem;
- desenvolver capacidades essenciais para a leitura como motivação, atenção e memória (p. 120).

É nestes momentos de interacção que valoriza a voz das crianças, que surgem novos desafios, permitindo fazer um cruzamento entre o real e o imaginário, entre as crenças e a exploração científica dos fenómenos, entre o espontâneo e o intencional.

#### 4.2.3.1. Experiência de aprendizagem com ovos: “O ovo nu”

##### *1ª Fase: Como surgiu*

Esta experiência de aprendizagem surgiu, então, do desafio lançado anteriormente pela educadora às crianças: *descobrir como é possível ver o interior de um ovo sem o partir*. Seguidamente passamos a documentar algumas das observações efectuadas na realização da experiência.

##### *2ª Fase: Planificação da acção*

Como era habitual registámos numa folha o que queríamos fazer, o que precisávamos, o que já tínhamos e quem trazia o que faltava, como se observa na fig.23.

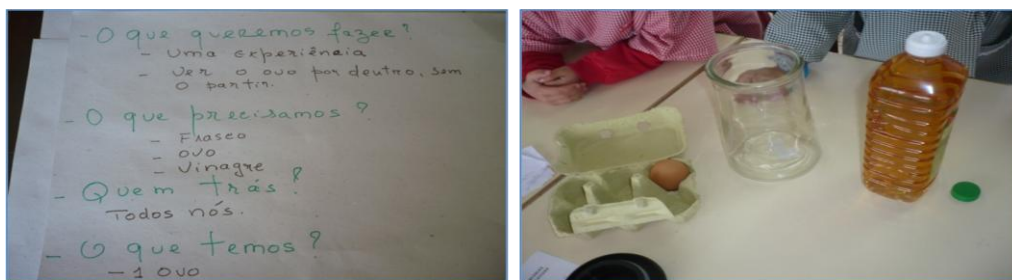


Fig. 23 – Planificação da experiência e dos materiais necessários

Quando, no dia seguinte, chegaram à sala, tal como se tinha combinado duas crianças traziam ovos e uma garrafa de vinagre para efectuar a actividade.

### *3ª Fase: Desenvolvimento da acção*

As crianças puseram os materiais necessários na mesa de trabalho e a educadora passou a explicar como fazer. Cuidadosamente as crianças colocaram o ovo dentro do frasco e adicionaram o vinagre. Por fim taparam-no e observaram-no durante algum tempo.



**Fig. 24** – O processo da acção do vinagre na casca do ovo

De imediato, a casca do ovo ficou diferente e a Lara fez a seguinte observação:

*-Olha, o ovo está a ficar cheio de bolhinhas!  
 - Pois é! - Diz a educadora - porque será?  
 - Porque está a ferver – disse a Lara  
 - Pois deve ser, porque quando a água está a ferver também faz bolhinhas – referiu a Maria*

Depois, puseram-no em cima do armário e durante a manhã as crianças foram observá-lo várias vezes. Já no final da manhã a Lara descobriu qualquer coisa e gritou (fig. 25):

*- Professora, professora, anda cá a ver, o ovo está a ficar todo, todinho cheio de bolhinhas!*



**Fig. 25** – A descoberta da Lara

No dia seguinte, as crianças, ao chegarem à sala, quiseram ir saber das novidades sobre o ovo. Foram buscar o frasco e colocaram-no em cima da mesa, e o Afonso exclamou.

- *Oh! Parece que o ovo tem daquelas coisas que há na praia?*  
 - *Na praia?! Podes explicar-nos o que queres dizer?* - Perguntou a educadora.  
 - *São aquelas coisas que parecem folhas de couve, mas grandes* - Justificou  
 - *Ah, queres dizer que parecem algas, é isso?* - Perguntou a educadora.  
 - *Sim, eu não gosto delas. São belheque* - Referiu demonstrando impressão.



**Fig. 26** – Observação do ovo

As crianças e a educadora conversaram sobre o cheiro do vinagre. A educadora perguntou se queriam provar. As crianças disseram que não, explicando que picava na boca. A educadora referiu que o vinagre era muito ácido. Depois questionou as crianças sobre o que pensavam que tinha acontecido. As crianças encolheram os ombros. A educadora questionou.

- *Se tivéssemos colocado o ovo em água o que pensam que iria acontecer?*  
 - *Nada* – disse a Maria  
 - *Cozia-se* – respondeu a Lara  
 - *Cozia-se, porquê?* – Perguntou a educadora  
 - *Olha porque eu já vi.*  
 - *Não cozia nada* – disse a Maria – *só se o pusesse ao lume.*  
 - *Pois, é isso.*  
 - *Então porque é que acham que aconteceu isto?*  
 - *Foi o vinagre.*

A educadora procurou explicar

- *Isto acontece porque a casca do ovo é composta de carbonato de cálcio, como têm os nossos ossos que a torna mais dura, e o vinagre é ácido, não é?*  
 - *Sim* – disseram as crianças.  
 - *Ora, quando colocámos o ovo e o vinagre juntos, o carbonato de cálcio reage com o ácido do vinagre, começa a desfazê-lo e liberta bolhas, que são o cálcio da casca em efervescência, a ferver, como vocês disseram.*

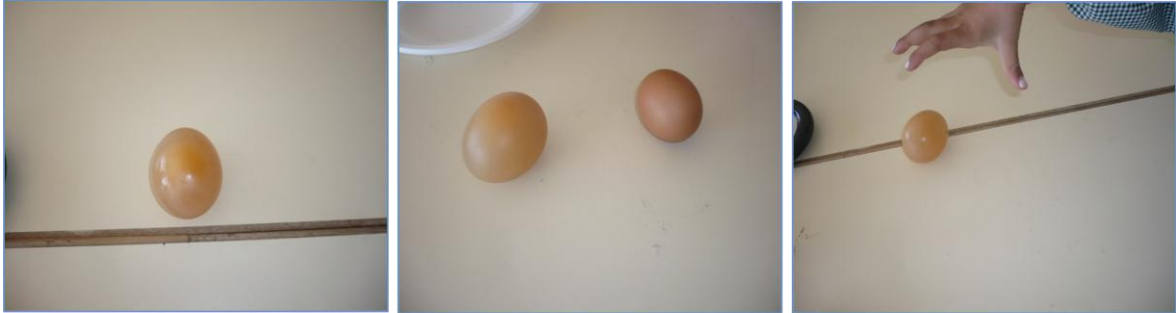
Depois de retirar o ovo do vinagre com cuidado e lavámo-lo (porque uma das crianças não gostou do cheiro), colocando-o posteriormente em cima da mesa.

A educadora fez passar o ovo nas mãos das crianças, sugerindo que o observassem perto da janela e depois descrevessem o que viam e sentiam:

- *Está mais fofo* - disse a Maria.  
 - *Quase se vê a parte amarelinha* - referiu a Lara.  
 - *Pois é!* - Opinou a Maria

Depois, foram buscar um ovo com casaca e compararam-no com o *ovo nu*.

- *É grandote* - constatou o Afonso
- *É mais mole. Está fofinho.*



**Fig. 27** – Os ovos após a acção do vinagre

De seguida, a educadora sugeriu que o deixassem cair em cima da mesa. As crianças hesitaram e não queriam fazê-lo. Então a educadora exemplificou, como se indica na fig. 27. O espanto e a admiração estavam estampados nos rostos das crianças e em uníssonos ouviu-se:

- *Oh!!*
- Por fim a Lara quebrou o silêncio dizendo:
- *O ovo, aquele que não foi para o vinagre, faz um barulho “mais terrível”.*

Depois as crianças experimentaram inúmeras vezes deixá-lo cair em cima da mesa, concluindo que

- *O ovo ficou mole;*
- *Quase vemos a gema;*
- *Não se parte e conseguimos fazê-lo saltitar.*
- *O ovo normal faz um barulho diferente ao cair na mesa (e parte-se).*
- *Parece maior.*
- *Querem saber porque é que isto acontece?* – Questionou a educadora.
- *Sim* – responderam as crianças

Então fomos pesquisar num livro sobre experiências. A educadora leu:

A membrana à volta do ovo tem buraquinhos tão pequenos que nem com uma lupa os consegues ver, mas que deixam passar a água. Enquanto o ovo esteve no vinagre e na água, algum do vinagre e água entraram para dentro do ovo e ele agora está mais inchado do que antes (Mata, s/d).

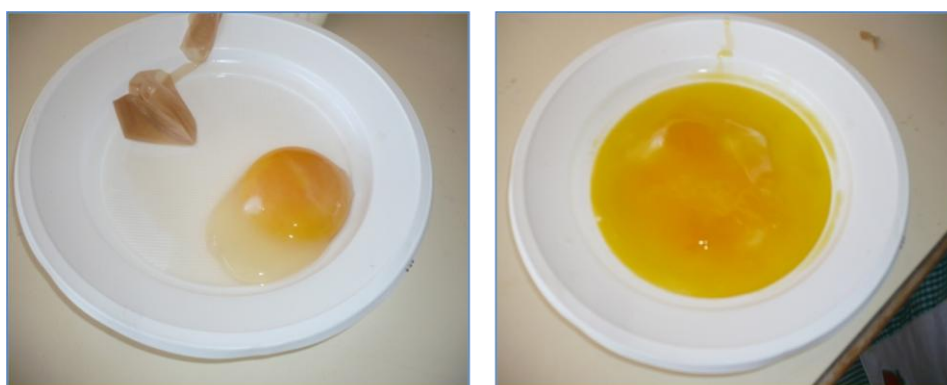
Posteriormente, com a ajuda de uma agulha, furou-se ligeiramente a membrana do ovo, que começou a libertar um líquido. Como se indica na fig. 29, a Maria pôs a mão por baixo e cheirou:

– *É vinagre*, - referiu.



**Fig. 28** – Comparação dos ovos

Depois fez-se uma ruptura completa da membrana que acabou por libertar também a clara e a gema. Rebentando a gema e mexendo-a juntamente com a clara e com as mãos, as crianças experimentaram diferentes sensações, tácteis, olfactivas e gustativas.



**Fig. 29** – Retirar a membrana do ovo

Atendendo à satisfação manifestada pelas crianças, partiram-se mais alguns ovos que se misturaram aos dois anteriores. Após terem mexido e remexido os ovos passou-se a substância para a mesa. As crianças fizeram vários desenhos com o dedo, fazendo-se posteriormente a sua impressão numa folha, como se observa na fig. 30.



**Fig. 30** – Sentindo o ovo/ fazendo desenhos

#### ***4ª fase - Avaliação/Síntese***

É nesta partilha de conhecimentos científicos, favorecidos pela curiosidade natural das crianças, que se vão alargando e contextualizando os seus conhecimentos. Como sugerem Martins *et al* (2008) a educação em ciência favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, ao incitar a criança a procurar respostas e explicações para os fenómenos que observa.

Lembramos aqui uma das nossas questões de pesquisa: *Que experiências de aprendizagem favorecem a integração das criança na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença?*

Fundamentando-nos em Fumagalli (citado por Martins *et al*, 2008), sustentamos que a experiência que se relatou assume este carácter, pois tal como refere o autor:

Todas as crianças têm o direito de aprender; assim sendo, não promover a aprendizagem das ciências desde os primeiros anos, alegando que a ciência é difícil de ensinar e de aprender, porquanto envolve conceitos complexos para crianças pequenas, é uma forma de discriminação social;

A educação básica, incluindo a educação pré-escolar, tem um papel social na distribuição do conhecimento, devendo-se integrar o conhecimento científico nos conteúdos curriculares oferecidos, dado que ele é parte constitutiva da cultura socialmente construída;

O conhecimento científico é um valor social que permite aos indivíduos melhorar a qualidade da sua interacção com a realidade natural (p. 14).

Neste sentido, parece-nos que todas as experiências de aprendizagem que envolvam a construção de conhecimento científico, naturalmente adequadas a quem se destinam, favorecem a integração das crianças na cultura escolar.

#### **4.2.3.2 Experiência de aprendizagem com ovos: o ovo flutua ou não flutua?**

##### ***1ª fase: Como surgiu***

Esta experiência de aprendizagem foi proposta pela educadora, considerando as interpretações das crianças, de que se colocássemos o ovo na água este cozeria. A

intencionalidade desta experiência, prendia-se mais com a flutuação e não flutuação dos materiais tendo em conta a densidade dos líquidos, mas permitia explorar ambas as questões. Neste sentido, a educadora lançou as questões:

- *O que acham que pode acontecer ao ovo se o colocarmos num copo de água?*
- *E se noutra copo colocarmos outro ovo em água com muito sal, o que acontecerá ao ovo?*

### 2ª fase: Planificação da acção

Em grupo, procedeu-se ao registo dos materiais necessários e à construção da carta de planificação. Seguidamente registaram-se as concepções prévias que as crianças tinham sobre o que iria acontecer, como se evidencia na figura 31 efectuando o registo das suas hipóteses.

- *Acho que o ovo se vai partir*, respondeu o Afonso e a Maria.
- *Eu acho que não, mas não sei o que acontece*, referiu a Lara.

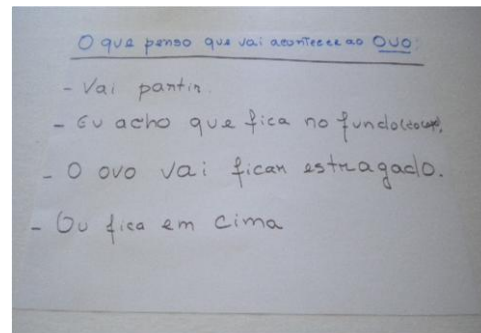


Fig. 31 – Concepções Prévias das Crianças

### 3ª fase: Desenvolvimento da acção

Colocaram-se os materiais na mesa de trabalho e a educadora referiu:

- *Temos dois copos com a mesma quantidade de água e temos dois ovos. O que vamos mudar?*
- As crianças disseram:
- *Neste pomos sal e no outro só a água.*
  - *Isso mesmo.*



Fig. 32 – O ovo na água sem sal

As crianças deram início à experiência. Com cuidado para não partir, a Maria foi a primeira a começar. Colocou um dos ovos no copo com água, mas sem sal, como se pode observar na figura 32.

- *Que aconteceu?* - Questionou a educadora.

*-Nada. O ovo só está ali em baixo - Respondeu a Maria*

Depois foi a vez da Lara e do Afonso, que após terem misturado o sal com a água, mexeram muito bem esta mistura. As crianças quiseram provar a mistura da água com o sal, mas fizeram algumas “caretas” de desagrado, dizendo que : sabia mal; não era nada boa, que não gostavam. A educadora, teve então o cuidado de verificar se a medida de água se mantinha, para não alterar mais nenhuma das variáveis. Enquanto, procediam à mistura iam conversando.

*-E agora aconteceu alguma coisa? - Voltou a questionar a educadora.  
As crianças observavam atentamente o que ia acontecendo (figura 33), comentando:  
- Acho que a água está a ficar branca.  
Respondeu a Lara.  
- Oh, o sal desapareceu - disse o Afonso.  
- Está transparente - referiu a Maria.*



**Fig. 33** – Misturar o sal na água

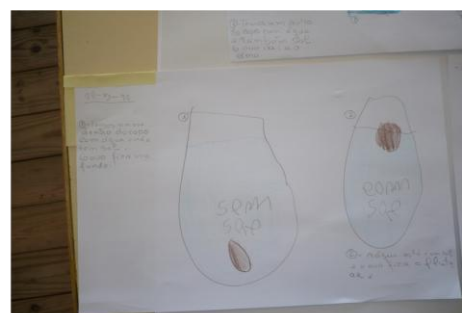
Posteriormente, colocaram o ovo dentro do copo que continha água e sal, como se observa na fig. 34 e referiram



**Fig. 34** – O que acontece ao ovo

*- Olha o ovo do sal, veio para cima – Observou a Maria  
O sal desapareceu, mas fez vir o ovo cá para cima e flutuou - Afirmou o Afonso.  
- Pois é. Mas o outro ovo ficou em baixo - Disse a Lara.*

Como se evidencia nos registos efectuados pelas crianças após a realização da experiência e pelos seus comentários, podemos afirmar que elas, concluíram que:



**Fig. 35** – Registo após a realização da experiência

- A água salgada, faz flutuar o ovo.
- A água sem sal não deixa o ovo flutuar, “fica em baixo”

A educadora, então, questionou:  
- E porque será que aconteceu isso?  
- Porque o sal segurava o ovo – respondeu a Lara

#### ***4ª fase - Avaliação/Síntese***

O trabalho desenvolvido realizou-se tendo em conta as orientações sugeridas por Martins et al (2008). Iniciávamos sempre com uma questão-problema. A partir daí, fazia-se uma carta de planificação onde se colocavam os materiais a utilizar, as variáveis a controlar e o registo das ideias prévias. Posteriormente, as crianças realizavam a experiência com o apoio da educadora, que ia questionando sobre a acção e a observação. A seguir analisavam-se os dados que resultavam do processo, interpretando as modificações entre as ideias iniciais e o que se observava. Para sistematizar o processo, procedia-se ao registo final e, recorrendo a livros ou ao conhecimento da educadora, procurávamos explicar as razões dos fenómenos. Sobre este processo Martins *et al* (2008) afirmam “as crianças deverão ter oportunidade de partilhar, discutir o trabalho realizado (...) poderá propor-se-lhes, valorizando o desenvolvimento de capacidades de comunicação, que partilhem com os colegas as actividades realizadas pelo grupo” (p. 23).

Como se percebe, as crianças, conseguiram levar a cabo actividades experimentais, realizando ensaios e controlando variáveis. Enquanto educadora, situámo-nos numa postura de estimulação, criando oportunidades para que as crianças participassem nessas actividades. As actividades desenvolveram-se num clima de satisfação, onde as crianças se sentiam à vontade para expressar as suas ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção. Como afirmam Martins *et al* (2008) “essas ideias devem ser encaradas como um importante contributo na procura de explicações e de respostas, devendo as crianças sentir-se incentivadas a questionar, a apresentar explicações, a levantar ‘hipótese’ e a experimentar formas de as testar e validar” (p. 22).

Não pretendíamos que as crianças memorizassem as definições dos processos, mas partindo das suas noções intuitivas potenciar aprendizagens que podem ser desenvolvidas posteriormente.

#### 4.2.4. A nossa horta. Um projecto de interacção com os saberes da comunidade

No Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, assume-se que o educador/professor deve desenvolver

estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (alínea g) do ponto III do Decreto-Lei N° 240/2001 de 30 de Agosto).

Além disso, no perfil específico do educador de infância, Dec. Lei n° 241/2001 de 30 de Agosto, salienta-se que este deve envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver (alínea d) do ponto 4, II Cap.).

Neste sentido e assumindo as competências referidas, este projecto revela o envolvimento, construção partilhada do conhecimento e valorização dos saberes da comunidade, que julgamos fundamentais no trabalho de educação de infância itinerante. Reconhecemos a importância dos pais e da comunidade se envolverem na vida da escola como forma de sentirem “pela sua própria acção, o que os seus filhos vivem quando comunicam, experimentam, cooperam” (Calvi, 1995, p. 93).

##### *1ª fase: Como surgiu*

O projecto *A nossa horta* emergiu do entusiasmo manifestado pelas crianças aquando das sementeiras das ervas aromáticas, anteriormente descrita e, ainda, pela observação efectuada ao processo de germinação de alguns feijões.

##### *2ª fase: Planificação*

Como os nossos conhecimentos hortícolas eram muito poucos, mais uma vez pedimos ajuda à Sr.ª Maria, pessoa muito sabida nessas lides. Conversámos com ela e contámos-lhe o que gostaríamos de fazer, mas para isso íamos precisar da ajuda de alguém experiente. Como sempre, ela manteve-se disponível (durante pelo menos dois meses) para nos ajudar no cultivo da horta. Começámos, então, por fazer o levantamento do espaço disponível e mais apropriado, bem como do material necessário para se poder cultivar.

Com a ajuda da Sr.ª Maria, pensámos no espaço que precisávamos, tendo em conta a variedade de produtos hortícolas que queríamos cultivar. Ela disse que precisávamos aí de quatro passadas. Questionámos então a Sr.ª Maria sobre a mediada de uma passada.

- *É dar um passo largo* – referiu ela.

Fomos, então, ver quanto seriam quatro passadas. Demos passos largos de largura e de comprimento e as crianças disseram.

- *Se forem os teus passos, é mais campo.*
- *Pois, as nossas pernas são mais pequenas.*

Então as crianças decidiram que era melhor serem os passos da educadora. Mas ela questionou:

- *Então quantas passadas vossas tem este campo* – As crianças começaram a medir
  - *Olha, minhas são seis.* - Referiu a Lara
  - *E minhas são seis e um tantinho* – disse a Maria
- O Afonso afastava as pernas até não poder mais e começou a contar:
- *Uma, duas, três, quatro, cinco, sete...*
- A educadora e as outras crianças ajudaram na sequência:
- *Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete.* Sim, Afonso. São sete passadas.

No final desta medição, a educadora, pergunta

- *Então já está.* - *Disse a educadora- Daqui além será o campo da nossa horta?*
- Diz a Lara,*
- *Não é assim. É assim, assim e assim.* - *Simula o desenho de um quadrado/rectângulo.*
- *Então como fazemos?* – *Questionou a Educadora*
- *Pisas ali, depois ali e depois ali* – *Disse a Lara*
- *E quantas passadas dou?*
- *As mesmas* – *Disse a Maria*
- *As mesmas em todos os lados...*
- *Sim - responderam*

Depois foram buscar um pau e fizeram um risco para unir os pontos. A educadora então questionou:

- *Este campo tem os lados todos iguais?*
- As crianças hesitaram na resposta.
- *Este lado aqui é igual a este, a este e a este? Eles têm o mesmo número de passadas?* – Recolocou a questão.
  - *Sim, têm quatro passadas das tuas* – disse a Maria.

Nas OCEPE (Silva, 1997) refere-se que é importante identificar situações do quotidiano das crianças que promovam aprendizagens específicas relacionadas com a medição de grandezas. A tarefa que se desenvolveu procurou relacionar aspectos da medição com a geometria, uma vez que estimulámos a criança a conceber uma figura geométrica e a fazer medições sobre os seus lados. Como referem Mendes e Delgado (2008),

a Geometria e a Medida são os dois domínios da matemática que estão mais directamente ligados à percepção do mundo que nos rodeia e muito relacionados entre si. A Geometria diz respeito ao estudo das características e propriedades das formas e figuras. Se essas características puderem ser mensuráveis, então passamos ao domínio da medida (p. 47).

Nesta experiência de aprendizagem, valorizámos a aprendizagem activa e a experimentação, incentivando a criança a tomar decisões e a relacionar conceitos.

Posteriormente, identificaram-se as alfaias agrícolas necessárias ao tamanho da terra (o sacho e a enxada) que todas as crianças conheciam e fizemos uma listagem dos produtos agrícolas que queríamos semear/plantar. Havia que arranjar as sementes. Então distribuímos tarefas.

### *3ª fase: Desenvolvimento da acção*

No dia seguinte demos início aos trabalhos e, no local escolhido, começámos por preparar o terreno retirando as inúmeras pedras que havia, guardando-as para uma posterior utilização. Seguidamente, era necessário transformar aquela terra dura em terra *fofinha*, o que se conseguiu escavando-a, como se observa na fig. 36. Como a terra estava *muito apertada*, o pai da Maria, também, deu uma ajuda.



Fig. 36 – A Sr.ª Maria a amanhoar a terra



Fig. 37– A delimitação do espaço com as pedras

Numa fase posterior e, como se observa na fig. 37, com as pedras que se tinham retirado anteriormente da terra, delimitamos o espaço da horta, “*Para não pisarmos lá e estrampalharmos tudo*” (Afonso).

As crianças iam observando as diferentes sementes/plantas trazidas por cada um de nós e comentando as diferenças. Assim, ainda que momentaneamente, efectuaram-se algumas actividades de seriação, comparação de tamanhos, cor e forma.

Enquanto exploravam as características das sementes e plantas, as crianças iam explicando:

*-Olha estas sementes da cenoura, são pequeninas, como as das nossas plantas aromáticas.  
 -São mesmo duras, mas as batatas não são tanto.  
 -Estes feijões vão crescer como os dos copinhos da salsa.  
 - Ih, as sementes da salsa são muito pequenas, quase nem as vejo.  
 - Pois são, mas olha, as favas, é que são grandotas. Eu não gosto mesmo nada delas.  
 -Mas grandes, grandes, são as batatas.*



Fig. 38 – A identificação das sementes

Verificámos que algumas destas sementes/plantas eram conhecidas das crianças. Por exemplo, as batatas e os feijões. Mas outras eram totalmente desconhecidas reconhecendo apenas o produto hortícola, como era o caso da salsa, alface, cenoura, alho francês, ervilhas, favas.

Depois da Sr.<sup>a</sup> Maria sulcar a terra, as crianças observaram atentamente o processo (fig. 39).



Fig. 39 – A Sr.<sup>a</sup> Maria a sulcar a terra

Seguidamente, com muito cuidado, as crianças colocaram as sementes e plantas, nos sulcos. Quando terminaram, a Sr.<sup>a</sup> Maria voltou a fazer mais sulcos para tapar as sementes/plantas que se tinham colocado lá, como se indica na fig. 40.



**Fig. 40** – A sementeira/plantação

Os dias iam passando. As crianças, juntamente com a educadora e outras vezes com a Sr.<sup>a</sup> Maria, cuidavam da horta, regando-a, tirando-lhe as ervas daninhas que iam aparecendo e algumas pedras. Depois de algumas semanas de espera, começaram finalmente a surgir as primeiras folhas. As que espreitaram primeiro foram as ervilhas e depois as batatas, como se observa na fig. 41. Outras depois se lhes seguiram.



**Fig. 41** – As primeiras folhas: rama da batata e folha da fava



Fig. 42 – A colocar paus nos feijões

Quando a rama do feijão cresceu, começou a deitar guias, por isso pusemos-lhe um pau de vassoura, para crescer para o alto, fig. 42.

#### ***4ª fase - Avaliação/Síntese***

Com o Projecto, *a nossa horta*, tivemos como intencionalidade principal envolver as crianças, as famílias e a comunidade numa experiência construída com os saberes de todos. Dar oportunidade às crianças de participarem directamente nas sementeiras, rega, monda e colheita dos mesmos, é uma forma de valorizar os saberes das comunidades onde estão inseridas.

Ao longo do processo, as crianças puderam manusear algumas ferramentas agrícolas e tiveram a oportunidade de acompanhar as várias etapas de crescimento das suas plantações. Contactaram directamente com a terra e observaram diferentes tipos de culturas. Por fim, no final do ano lectivo e com os legumes retirados da horta, fizemos uma refeição saudável.

Também foi nossa intenção que as crianças descobrissem novas relações entre a natureza e a sociedade, ao tomarem conhecimento de (novas) noções de preparação da terra, plantação e sementeiras, que aprendessem a utilizar de forma adequada e segura as ferramentas necessárias, que tomassem conhecimento dos ciclos de vida das espécies utilizadas, que identificassem os factores naturais que as influenciam, que conhecessem as partes principais que constituem as plantas, que distinguissem as plantas e as suas diferentes utilizações, etc.

Observaram-se, directamente e em primeiro lugar nas folhas das plantas que iam nascendo, conceitos matemáticos simples, como grandezas e medidas (largura, comprimento, áreas, alturas) e também alguns conceitos relacionados com as ciências naturais e educação ambiental.

Exploraram-se algumas noções alusivas à biologia, (conhecimento das plantas, qualidade do solo), à meteorologia (quais as condições climatéricas mais adequadas para a germinação e crescimento das plantas), à educação ambiental e por fim no âmbito da educação para a saúde permitindo-lhes reconhecer uma alimentação saudável, lembrando e justificando assim, a importância atribuída aos alimentos que fazem parte da roda dos

alimentos e por nós já abordados. Alguns procedimentos diários relacionados com a horta inculcaram nas crianças o hábito de observar e de dialogar sobre aspectos como:

- O solo (qual será o melhor, como deve ser);
- A cor (das folhas durante o processo de crescimento);
- As folhas (quanto à sua forma, cor, tamanho, textura);
- As ervas daninhas (que a partir desta altura, passaram a ser a preocupação e indagação diária: *Será planta ou não “presta”?* *Podemos arrancá-las?* - Perguntavam as crianças).

Aprender a regar a horta revelou-se tarefa interessante e importante. Por um lado, era uma ocupação do agrado de todos, por outro, não se podia regar toda a horta da mesma forma. Por exemplo: os sulcos das batatas não se regavam como as leiras das alfaces. As batatas eram regadas *pelo pé*, ou seja no suco, mas as alfaces já se podiam regar com jactos de água vindos da mangueira ou do regador. Cada um de nós, aprendeu alguns termos específicos daquela região, como é o caso de *acabulhar*, ou seja voltar a tapar o rego, sulcar, *sementar*.

### 4.3. Os dados emergentes da Ficha de Oportunidades Educativas

Os dados da ficha das oportunidades educativas permitem-nos observar que as interacções são um importante foco que permite construir empatia, favorecer a comunicação, estimular a aprendizagem e valorizar a auto iniciativa da criança. Ao recolocarmos o nosso olhar enquanto educadora, assumindo uma linha mais participativa de aprendizagem, estimulamos a criança a sentir-se mais confiante a arriscar a querer fazer coisas. A análise das catorze fichas de observação, permite-nos perceber que o nível de iniciativa da criança era elevado, uma vez que o valor predominante se situa no nível 4 (12 observações que representam as escolhas livres das crianças e 2 observações propostas pelo adulto, nas quais a criança não exerceu nenhum tipo de iniciativa).

Pensamos poder afirmar que foram diferentes condições que levaram a esta possibilidade. A reorganização do espaço e do tempo facilitou a experimentação diferenciada de situações de aprendizagem. O espaço tinha diversas possibilidades de realização, manipulação, experimentação. O tempo estava organizado de forma a haver, tempo de partilhar, tempo de planear, de concretizar e de pôr em comum. A linguagem da educadora também observou uma mudança. Tornou-se mais questionadora, menos afirmativa e mais contida. Demos tempo à criança para falar, conceptualizar, revelar as suas experiências e interesses. Neste sentido, concordamos com Oliveira-Formosinho, Andrade e Mateus-Araújo (2009) que existe uma “relação inextrincável dos processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam” (p. 92)

Como se pode verificar no quadro 5, as observações efectuadas, revelam uma interacção equilibrada entre criança-alvo/adulto e criança-alvo/criança. Neste sentido, parecia existir um clima de interacção positivo onde as crianças se relacionavam bem. A educadora, procurou ao longo de todo o processo, ser sensível às crianças, às suas solicitações e ideias, procurando estimulá-las.

**Quadro 5** – Tipo de interacções observadas

Interacção dominante	Nº de interacções observadas
CA ↔ C	3
CA ↔ A	3
CA → C	3
→ CA ←	2
GC → CA	1
CA ↔ GC	1
CA	1
<b>TOTAL= 14</b>	

No que concerne às *Experiências de Aprendizagem* e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, devem assinalar-se o que a criança está a realizar no momento da observação. Assim, como se indica no quadro 6, as observações efectuadas, incidem em maior número sobre a *formação pessoal e social e conhecimento do mundo*, seguida da *linguagem oral e abordagem à escrita* e da *expressão plástica* e em menor número nas áreas da *expressão dramática/ expressão motora e expressão musical*.

**Quadro 6** – Experiências de aprendizagem observadas

<b>Experiencias de Aprendizagem</b>	<b>Predominância das observações nas Áreas de Conteúdo</b>
Formação Pessoal e Social	6
Expressão Motora	1
Expressão Dramática	1
Expressão Plástica	4
Expressão Musical	0
Linguagem oral e abordagem à Escrita	5
Matemática	3
Conhecimento do Mundo	7

Reconhecemos o valor da formação pessoal e social em todo o processo de aprendizagem, daí a predominância de experiências de aprendizagem nesta área. Tivemos ainda em conta o meio de pertença da criança e a cultura envolvente, daí se terem acentuado as aprendizagens na área do conhecimento do mundo. Conforme revelam as descrições das experiências de aprendizagem anteriormente realizadas, podemos considerar que havia da parte da educadora uma preocupação com a articulação curricular, procurando a partir de uma situação explorar diferentes áreas de conteúdo. Claro que, nos momentos de acolhimento ou de reflexão, havia a exploração musical e também a dramática, mas como era a educadora que realizava as observações, era sempre difícil efectua-las nestes momentos. No entanto, reconhecemos a importância de atender a todos os domínios, para haver equilíbrio curricular.

Retirando desta leitura elementos para a resposta a uma das nossas questões: - *Que experiências de aprendizagem favorecem a integração das criança na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença?* – Julgamos poder afirmar que as experiências de aprendizagem deverão ser diversificadas, activas, experienciais e intencionais.

O tipo de experiências que desenvolvemos, bem como as estratégias que utilizámos, procuravam aprendizagens *activas*, para que a criança pudesse sentir, realizar, questionar e pensar; que fossem *diversificadas*, no sentido de abranger o maior número possível de áreas e domínios curriculares; *experienciais* para que tivessem utilidade para a

aprendizagem, fizessem sentido à criança, estimulassem a resolução de problemas e a construção da autonomia; *intencionais* porque eram pensadas, a partir do observado e do realizado, mas também porque procuravam responder às necessidades individuais das crianças e ainda do pequeno grupo. Além disso, as experiências de aprendizagem, como referimos anteriormente, procuravam valorizar o meio rural, enquanto espaço de referência e de vivência.

Finalmente, para registar a intensidade de Envolvimento da criança na actividade, consideram-se cinco níveis:

- **Nível 1**, ausência total de actividade, em que a criança parece estar ausente, não demonstrando energia;
- **Nível 2**, actividade interrompida constantemente, reflecte falta de concentração por parte da criança;
- **Nível 3**, a actividade processa-se de forma mais ou menos contínua, no entanto, não se manifestando especial interesse e concentração na actividade;
- **Níveis 4**, verificam-se momentos de grande intensidade e concentração da criança;
- **Nível 5**, a actividade é contínua e muito intensa, e a criança manifesta os sinais fundamentais do envolvimento total, ou seja: concentração, criatividade, persistência e energia.

Passamos a transcrever alguns excertos das observações efectuadas realizaram. Assim, consideramos que as crianças manifestaram um envolvimento de nível 2, quando por exemplo:

- i) A Maria, por indicação da educadora, foi terminar um trabalho pendente, já há alguns dias. A Maria acedeu, dirigindo-se para a mesa de trabalho. Pegou num lápis e começou a desenhar. Parou, olhou para os colegas que estavam na casinha. Colocou o lápis na boca. A educadora disse-lhe – “*Então não vais terminar?*” A Maria volta ao trabalho. Mas volta a olhar para os colegas... Fica parada a observá-los. A educadora volta a questioná-la - *Queres a minha ajuda?* - Ela acena que não com a cabeça e volta a desenhar. Volta a olhar para os colegas e ri-se. A educadora diz-lhe - “*não te apetece terminar? Não* – responde ela e a educadora diz-lhe então o que queres fazer? – Ir para a casinha.

- ii) O Afonso efectua no quadro de registos o crescimento das plantas aromáticas. Enquanto faz o registo vai olhando para os colegas, mas regressa ao trabalho. Pára algumas vezes, mas não desiste e completa o registo.

O Afonso, noutro momento de observação, individualmente e na área da garagem, apresentava um envolvimento que consideramos de nível 3, quando simulou um acidente entre um carro e um tractor e vai comentando:

- iii) *Oh, que chatice, fiquei com o carro estragado. Foram estes semáforos que não se ligaram. Vou pôr-lhe pilhas novas.* - Foi à área das construções e trouxe 3 cápsulas de café do balde, uma vermelha, outra amarela e como não havia verde, trouxe uma roxa. Retirou as bolas de papel (amarelo, verde e vermelho) que estavam no semáforo e colocou as novas, dizendo:  
 - *Pronto, já está. Agora não quero mais acidentes.* - *Disse para todos os carros que estavam na garagem.* E continuou a conversa: - *Vou ter que levar este ao médico dele, tá bem? Vão dormir. Eu depois já volto.*

Ainda no nível 3, numa actividade desenvolvida a pares, na área da expressão plástica:

- iv) A Maria está a fazer uma *curriça* para os animais que tem em cima da mesa. Utiliza plasticina e alguns materiais das construções. Entretanto vai comentando com a Lara:  
 - *Esta curriça tem que ter muitas portas, sabias?*  
 - *Assim, eles saem logo a correr quando eu deitar estes foguetes. Vou pôr a mãe do cavalico aqui (aponta para o lado da égua), para ela o ajudar.*  
 A Lara faz-lhe um pedido:  
 - *Põe ali fora (exterior da construção) cenouras para os coelhos pequeninos comerem, senão assustam-se muito.*  
 - *Está bem. – Consentiu - Mas vamos também por comidinha boa para os outros animais, senão ficam tristes quando saírem a correr e não a virem...*

Quanto ao nível de envolvimento, julgamos que este se associa à organização do espaço, do tempo e às oportunidades educativas criadas em contexto. Como afirmam Oliveira-Formosinho, Andrade e Mateus-Araújo (2009) “o envolvimento da criança não é um traço mas um estado (...) depende de vários factores contextuais entre eles a qualidade do(s) espaço(s), dos materiais, do tempo e das interacções” (p. 92). Utilizando a questão das autoras - Será que o envolvimento aumentou com a reconstrução da dimensão da

pedagogia? – para responder ao nosso estudo, consideramos que ao longo do processo o envolvimento foi aumentando, conforme ia aumentando a qualidade do espaço/tempo e íamos reconstruindo a nossa forma de estar com elas. A maior dificuldade neste processo, foi a mudança da educadora. Muitos anos numa linha transmissiva, reclamam tempo para reconceptualizar, para aprender a questionar, a dialogar, mas sobretudo para observar o que as crianças fazem e compreender porque o fazem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, procuraremos extrair da descrição e análise dos dados, aspectos relevantes que permitam compreender se os objectivos traçados foram alcançados e que respostas podemos delinear para as questões iniciais. Traçamos as nossas considerações finais em quatro pontos fundamentais: *i*) experiências de aprendizagem potenciadoras da construção de significados; *ii*) educação itinerante como ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças e à igualdade de oportunidades; *iii*) a educação itinerante como factor de promoção da socialização entre as crianças e da potenciação do seu desenvolvimento sócio-cognitivo e *iv*) o papel da educadora de infância.

### **i) Experiências de aprendizagem e potenciadoras da construção de significados**

Uma reflexão que emergiu ao longo do processo, foi sobre o tipo de experiências de aprendizagem e o modo como as deveríamos desenvolver, para que as crianças pudessem construir expectativas positivas face à escola.

Por isso, partíamos das OCEPE (Silva, 1997) para definirmos as nossas intencionalidades educativas. Importava que o espaço de aprendizagem fosse promotor de literacias múltiplas, mas sobretudo despertasse nas crianças a vontade de aprender. Tivemos em conta a construção de um espaço que fosse rico em materiais de literacia, como livros, dicionários, enciclopédias, caixas de palavras, imagens, histórias para sequenciar. Procurámos criar momentos de diálogo, valorizando as conversas e procurando ampliar o vocabulário das crianças. Trabalhámos a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintáctica, porque acreditamos que o projecto de leitor escritor se constrói como prova a construção de competências nestas áreas. Definimos tempos onde a educadora pudesse ler para as crianças, mas também as pudesse ouvir a narrar as suas histórias, o seu ser e o seu pertencer (Oliveira-Formosinho, Azevedo, Mateus-Araujo & 2008).

Como referimos anteriormente, pensamos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas foram diversificadas, activas, experienciais e intencionais. O tipo de experiências que desenvolvemos, bem como as estratégias que utilizámos, procuravam aprendizagens *activas*, para que a criança pudesse sentir, realizar, questionar e pensar; que

fossem *diversificadas*, no sentido de abranger o maior número possível de áreas e domínios curriculares; *experienciais* para que tivessem utilidade para a aprendizagem, fizessem sentido à criança, estimulassem a resolução de problemas e a construção da autonomia; *intencionais* porque eram pensadas a partir do observado e do realizado, mas também porque procuravam responder às necessidades individuais das crianças e ainda do pequeno grupo. Além disso, as experiências de aprendizagem, como referimos anteriormente, procuravam valorizar o meio rural, enquanto espaço de referência e de vivência.

**ii) Educação itinerante como ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças e à igualdade de oportunidades.**

Este estudo veio contribuir para efectuar algumas mudanças na prática pedagógica, já que esta começou a ser muito mais reflectida e se tentou reajustar, abandonando gradualmente uma concepção transmissiva, no sentido de uma concepção construtivista. Este processo envolveu cooperação e partilha na organização de toda a dinâmica educativa, entre o educador e as crianças, permitindo vivências mais significativas. Neste sentido, fomos tornando as oportunidades de construção mais efectivas, procurando cultivar o ser, os laços, as experiências e os significados (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2008). Quisemos que as crianças experimentassem a realidade próxima como “veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais” (idem, p. 90). Dos diálogos que fomos estabelecendo e da escuta que realizámos sobre a criança, fomos percebendo a forma como as crianças iam construindo os seus conhecimentos e quais as suas concepções sobre o mundo. Neste sentido, a educação de infância itinerante constituiu-se como um espaço promotor da igualdade de oportunidades. No entanto, entendemos que o facto de existirem poucas crianças e o tempo não ser alargado, como o da educação de infância normal, se revela, desde logo, como factor de constrangimento na promoção de igualdade de oportunidades.

**iii) A educação itinerante como factor de promoção da socialização entre as crianças e da potenciação do seu desenvolvimento sócio-cognitivo.**

Compreendemos que a socialização é um meio de potenciar as competências de cidadania. Como afirma Brederode- Santos *et al.* (2010)

aprende-se de várias maneiras. O ensino directo é apenas uma dessas maneiras e nem sempre a mais adequada. A aprendizagem da cidadania requer uma vivência de cidadania. Por isso uma das linhas de orientação do nosso trabalho é o reconhecimento da importância das vivências democráticas proporcionadas quer dentro da escola (relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminações...) (p. 5).

Se considerarmos o trabalho que desenvolvemos com a comunidade e com as famílias, pensamos ter contribuído para a socialização das crianças. No entanto, também temos consciência que as *vivências cidadãs* no interior da escola são fundamentais para a construção e ampliação de regras de sociabilidade. Ora, quando o número de crianças é reduzido, não se tornam tão explícitas as regras de funcionamento do grupo. Por exemplo, esperar pela vez de falar num grupo de três crianças, não é a mesma coisa que esperar pela vez de falar num grupo de vinte e cinco.

Se pensarmos no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, consideramos que as oportunidades que criámos potenciaram tal desenvolvimento. Contudo, a diversidade de opiniões no grupo era diminuta. A construção de consensos quase não se observava, porque as escolhas de um eram quase sempre as escolhas dos outros. A criação de momentos de divergência intelectual era mais reduzida, sendo quase sempre a educadora, a maior estimuladora do processo.

Neste sentido, consideramos que a educação itinerante se constitui como factor de promoção da socialização entre as crianças e de potenciação do seu desenvolvimento sócio-cognitivo, mas importa criar momentos de interacção com outros grupos e com outros meio socializadores.

#### **iv) O papel da educadora de infância**

Ao longo do processo, tentámos relacionar-nos com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia. Com a reestruturação do espaço e do tempo, quisemos promover o envolvimento da criança em actividades e em projectos, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Procurámos envolver as famílias e a comunidade nos projectos que íamos desenvolvendo, como demos conta em algumas descrições e pensamos ter estimulado a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas. Parece claro que fomentámos nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposição para aprender. Como se revela no quadro nº 6, promovemos o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania, uma vez que acentuámos as experiências de aprendizagem nessa área curricular.

Assumimos essas competências como pontos de partida e de chegada, assumindo uma postura de aprendizagem quotidiana. Todos os dias percebíamos as nossas mudanças,

as mudanças das crianças e, sobretudo, a implicação das famílias e da comunidade. Ao realizarmos, numa comunidade isolada, acções de valorização do meio, pensamos ter contribuído para o favorecimento de autonomias e do bem-estar social, dessas comunidades.

Julgamos, também, ter ficado explícito que enquanto educadora de infância itinerante procurámos entender as crianças, as suas famílias e as comunidades locais como verdadeiros agentes do projecto, ganhando a participação, um real sentido interactivo, resultando a nossa postura profissional de um permanente questionamento pessoal e profissional, face às exigências de cada situação (Freire, Mesquita-Pires & Rodrigues, 2006).

Como resposta à questão - Que contributos emergem da educação de infância itinerante na potenciação da igualdade de oportunidades no sucesso educativo das crianças? – Pensamos que a educação de infância itinerante é um factor de enriquecimento das experiências das crianças, das suas famílias e das comunidades onde estão inseridas. Neste sentido, constitui-se como um contributo que permite esbater as desigualdades que se observam com crianças que não têm esta oportunidade. No entanto, consideramos que devem ser dadas oportunidades iguais (talvez uma utopia) a todas crianças, nas questões pedagógicas, espaços, tempo, organização dos grupos e interacções.

Em relação à segunda questão - Que experiências de aprendizagem favorecem a integração das crianças na cultura escolar, valorizando a sua cultura de pertença? – Pensamos que as descrições e análises que realizámos demonstram que as experiências que desenvolvemos se constituem como um referencial rico, tanto na promoção da cultura escolar como na valorização da cultura de pertença. Em relação à primeira, pela diversidade e integração curricular que procuramos ter em conta. Em relação à segunda, pela implicação das famílias e restante comunidade, pela valorização dos seus saberes e pelas possibilidades que as crianças tiveram de narrar as suas vivências.

O desafio que fica é o de saber se o que fizemos terá reflexos no futuro. Consideramos, contudo, que foram promovidas aprendizagens no âmbito da formação pessoal e social, não apenas pela construção de saberes, capacidades e atitudes que lhe estão associados, mas igualmente pela vivência com os outros. As experiências que organizámos promoveram e permitiram a progressiva intervenção da criança, individualmente e em grupo, contextualizada ao seu grau de maturidade. Além disso, a utilização de pedagogias participativas sustentou-se na criação de condições e situações estimulantes do ponto de vista

intelectual (como a descoberta guiada, a resolução de problemas) tendo sido estratégias que facilitaram à criança a atribuição de sentido às aprendizagens.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brederode-Santos, M. E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., et al. (06 de 2010). *Relatório Educação para a cidadania*. Obtido em 05 de 05 de 2011, de Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimnto Curricular: [www.dgdc.min-edu.pt/educacaocidadania/...a.../relatoriofase\\_final.pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaocidadania/...a.../relatoriofase_final.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Calvi, J.-M. (1995). Uma estrutura em osmose com o seu meio ambiente. In R. Canário, *Escola Rural na Europa*, (pp. 85-94). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Cruz, I. (1997). Perspectivas da União Europeia para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolart em Meio Rural. *Inovação* , 111-119.
- Daporta, M., & Villan, Ó. (2010). *Um Bicho estranho*. Lisboa: Kalandraka.
- D' Espiney, R. (1997). Especificidade de um Projecto de Educação de Infância Itinerante. In M. Montenegro (Org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária* (pp. 13-25). Setúbal: ICE.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .
- Fernandes, P. (2007). *Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em contexto de Jardim-de-Infância*. Obtido em 2011, de [ocepe.blogspot.com:files.ocepe.webnode.pt/20000001351162520ff/Capítulo%203\\_LIBEC.pdf](http://ocepe.blogspot.com:files.ocepe.webnode.pt/20000001351162520ff/Capítulo%203_LIBEC.pdf)

- Fisher, J. (2007). A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação . In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freire, I., Mesquita-Pires, C., & Rodrigues. (2006). *Relatório de actividades 2003/2006 Projecto potencializar recursos, valorizar e qualificar pessoas e organizações. Projecto EQUAL*. Bragança (Documento Policopiado).
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, V. M. (2004). *Educação Pré-escolar Itinerante: abordagens e Perspectivas*. Dissertação em Ciências da Educação. Chaves: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Henriques, F. (2009). *O papel do Meio no Desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Consciência Morfológica em Crianças em Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais-Universidade Fernando Pessoa
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ICEInfor. (1997). Crescer ajudando a crescer. *ICEInfor, 10* .
- Iturra, R. (1990). Descontinuidades entre a escrita e a oralidade na aprendizagem. In R. Iturra, *Fugirás à escola para trabalhar a terra* (pp. 69-89). Lisboa: Escher.
- Marques, J. (2005). *A Educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da Escola do 1º CEB e do Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança na área da Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, I. et al. (2008). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: DGDIC - Ministério da Educação.
- Mata, P. (s.d.). *Experiência com ovos (de páscoa)*. Obtido em 2010, de Ciencia Viva: [http://www.cienciaviva.pt/projectos/scienceduc/exp\\_ovos.pdf](http://www.cienciaviva.pt/projectos/scienceduc/exp_ovos.pdf)
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2004). Escolas rurais e cidadania - Que compromisso? *A Página da Educação (131)* , 33.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer, Revista de Educação*, (2:2), 66-83.

- Mettler, R., Jeunesse, G. & Bourgoing, P (2000). *O Ovo*. Itália: Civilização Editora.
- Ministério da Educação, (1988). *Educação Pré-Escolar itinerante, Relatório de Actividades*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1992). *Projecto de Educação Pré-Escolar Itinerante -1988/1992*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, Divisão de Educação Pré-Escolar. Documento Policopiado.
- Ministério da Educação, (1999). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Estudo Temático da OCDE. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação.
- Muge, T. (1997). Radial Centro de recursos para o Desenvolvimento Educativo. In M. Montenegro (Org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária* (pp. 97-109). Setúbal: ICE.
- Niza, S. (2007). O modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira- Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento . Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (documento policopiado).
- Pires, C. (2005). *Aprender a ser Educador de Infância: entre a teoria e a prática*. Tese de Mestrado em Ciência da Educação, Área de especialização de Formação de Professores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão educador social*. . Porto Alegre: Artmed.

- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB-Ministério da Educação.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A.P. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2000). A Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Pósmodernidade. *Revista Iberoamericana De Educación*, (22) , 93-115.
- Vasconcelos, T. (2000a). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, 7-12.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *sisifo/ Revista de Ciências da Educação*, 11 , 117-126. Consultado em [Maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?* Lisboa: Kalandraka.

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da Republica - I Série A – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, Diário da República, II Série nº 204 - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, Diário da República, I Série nº 201 - Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.



## ANEXO A

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO .....

OBSERVADOR .....

DATA .....

NOME DA CRIANÇA .....SEXO .....IDADE .....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) .....

No. DE CRIANÇAS PRESENTES .....No. DE ADULTOS PRESENTES .....

ZONA DE INICIATIVA					1	2	3	4
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE				GRUPO (assinale o tipo de grupo dominante)			EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM (pode anotar mais que um área)
					GG			Formação Pessoal e Social
					PG			Expressão Motora
					P			Expressão Dramática
					I			Expressão Plástica
								Expressão Musical
								Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
								Matemática
								Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO (assinale o nível dominante)					INTERACÇÃO (assinale a interacção dominante)			
1 2 3 4 5					$CA \leftrightarrow A$ $CA \rightarrow A$ $A \rightarrow CA$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $G \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $CA \rightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$			