



Centro de Competências de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2013/2014

Catarina Alexandra Jesus Sousa

**Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Fernanda Gouveia

Funchal, 2014

**Às crianças,
por fazerem crescer os adultos.**

“Vocês dizem:
é cansativo estar com crianças.
E não há dúvida que têm razão.
Depois acrescentam:
porque temos de nos pôr ao nível delas,
porque temos de nos baixar, inclinar,
curvar, tornar pequenos.
Mas aí vocês estão enganados.
O que mais cansa não é isso,
o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos
até à altura dos seus sentimentos.
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos,
a ficar nos bicos dos pés.
Para não as magoar”

Janusz Korczak

Agradecimentos

O trabalho agora findado foi somente possível graças a toda uma teia de pessoas e instituições que, nos momentos e nos lugares certos, consolidaram cada passo deste percurso, que se fez caminho.

À minha família e amigos. Obrigado por acreditarem em mim e nunca terem desistido. Apesar do caminho por vezes ter sido acidentado, cá cheguei. Este percurso tem tanto de mim quanto de vocês.

Aos que tive o privilégio de ter como professores. Obrigado por partilharem comigo um pouco do que também um dia aprenderam e por me ajudarem a crescer enquanto aprendiz – o passo mais importante para ser educadora.

Às colegas. Obrigado pela partilha de momentos que jamais se perderão no tempo ou no espaço.

À minha orientadora, Fernanda Gouveia, à supervisora, Gorete Pereira e cooperante, Fátima Abreu. Obrigado por uma orientação exemplar. Por terem sido a rede debaixo do trapézio, rede que me incutiu a segurança nos momentos mais frágeis.

À instituição, Escola do 1º ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus, que foi o palco principal deste percurso. Obrigado por me terem acolhido.

A todas as crianças. Por oferecerem ao presente um futuro de que vale a pena acreditar. Por, no alto do vosso pequeno tamanho, no alto da vossa inocência e alegria, me ajudarem a crescer. Obrigado pelas cores que, nas vossas mãos, pintaram os meus dias.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio profissional para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e reflete o percurso desenvolvido numa sala de Pré-escolar, com crianças com idades entre os três e os cinco anos. Procurámos tornar efetiva a ação das crianças, através da criação de um ambiente educativo facilitador de experiências significativas, onde se atendeu a dimensões como a planificação, a reflexão, o espaço e o tempo. Na primeira parte do relatório são abordadas questões de cariz teórico e legal, sobre as quais assentaram as decisões pedagógicas ao longo do estágio, e exploradas algumas questões de suma importância para uma educação de qualidade. A segunda parte contextualiza a ação educativa e reflete acerca das atividades mais pertinentes. A metodologia de investigação adotada foi a investigação-ação por ser aquela que melhor respondia aos objetivos propostos. Através dela procurámos aferir a relação entre a participação ativa da criança nas atividades e a sua motivação, bem como procurar estratégias de desenvolvimento de competências sociais nas crianças que ajudassem na resolução de conflitos interpessoais. Parece evidenciar-se uma relação de proporcionalidade direta entre a participação ativa das crianças e a sua motivação para aprender, sendo a aprendizagem ativa uma mais-valia para a aprendizagem significativa das crianças.

Palavras-Chave: Pré-escolar; Aprendizagem ativa; Conflitos; Investigação-ação

Abstrat

This report is part of the professional internship for the degree of Master in Preschool and Primary School and reflects the route developed in a Pre-school room with children aged three and five years. We sought become effective children's action through the creation of an enabling environment for meaningful experiences, on which converged dimensions such as planning, reflection, space and time. The first part of the report covers questions of theoretical and legal nature, which became the basis of the pedagogical decisions along the route, and also explores some issues of paramount importance to a quality education. The second part contextualizes the educational action and reflects on the most relevant activities. The research methodology adopted was the action-research because it was the one that best met the objectives proposed. Through it we sought to assess the relationship between the child's active participation in the activities and their motivation, as well as pursue strategies for development of social skills in children for resolving interpersonal conflicts. There seems to be a relation of direct proportionality between the active participation of children and their motivation to learn. Active learning is assumed as an asset to children's learning.

Keywords: Preschool; Active learning; Conflicts; Action-research

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	VII
<i>Resumo</i>	IX
<i>Abstrat</i>	XI
<i>Sumário</i>	XIII
<i>Lista de Siglas</i>	XVII
<i>Índice de Figuras</i>	XIX
<i>Índice de Quadros</i>	XXI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Perspetivas multidimensionais em torno da docência	3
1. Ser Professor	3
2. Identidade Pessoal e Profissional do Professor	5
3. O Currículo	7
3.1. O Currículo na Educação Pré-escolar	9
3.2. O Educador de Infância: construtor de um currículo	9
4. Intencionalidade Educativa	11
5. A Reflexão como condição necessária à Prática Docente	12
6. A Educação Infantil em Portugal, no âmbito dos documentos normativos	15
6.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	15
6.2. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar	16
6.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	17
Capítulo II – A infância vista pelos adultos	21
1. Conceção de criança e da infância	21
2. Características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.....	23
3. Processos interativos da criança	27
4. A gestão de comportamentos e conflitos no pré-escolar	30
Capítulo III - Fundamentação Metodológica Inerente à Praxis	33
1. Referenciais Metodológicos da Intervenção Pedagógica	33

1.1. Aprendizagem Ativa	35
1.2. Modelo High Scope	35
1.2.1. Aprendizagem pela ação preconizada pelo modelo High Scope	36
1.2.2. Princípios básicos do modelo High Scope	37
1.3. Aprendizagem Cooperativa	38
1.4. Pedagogia por Participação	41
1.5. Diferenciação Pedagógica	42
1.6. A importância do aspeto lúdico para a criança	44
1.6.1. A atividade lúdica: a sua importância na promoção de competências da criança	47
1.6.2. A atuação do educador de infância nas ações lúdicas	48
2. Metodologia	49
2.1. A Investigação em Educação	49
2.2. Investigação Qualitativa	51
2.2.1. Investigação-ação	52
2.2.2 Instrumentos de recolha dos dados	54
Parte II – A Prática Pedagógica	61
Capítulo I – O Contexto Educativo	61
1.Contextualização da Prática	62
2.Caraterização do Meio Envolvente da Instituição Educativa	63
3.A Escola Básica do 1º Ciclo com PE dos Ilhéus	63
4. Grupo de crianças da Sala Verde	64
5. Caraterização Sociofamiliar	68
6. A Equipa Pedagógica da Sala Verde	70
7. Gestão do Contexto Educativo	70
. Espaço	70
. Materiais	74
. Tempo	77
Capítulo II - Intervenção Pedagógica: o percurso	79
1. A Prática Pedagógica na Sala Verde.....	79
2. Problemáticas levantadas	80

3. Atividades desenvolvidas com o grupo: entre o proposto e o vivido	81
3.1. Atividades de rotina	82
3.2. Atividades livres	85
3.3. Atividades orientadas: uma narrativa de oportunidades	86
3.4. Outros momentos do percurso	136
4. Intervenção com as Famílias	141
5. Intervenção com a Comunidade Educativa	143
6. Síntese inerente à resolução das problemáticas	145
7. Avaliação	153
7.1. Avaliação Geral do Grupo	155
7.2. Avaliação da Implicação e Bem-estar emocional	158
Considerações Finais	167
Referências	171

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ME – Ministério da Educação

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INE – Instituto Nacional de Estatística

MEM – Movimento de Escola Moderna

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PE – Pré-escolar

Índice de Figuras

Figura 1. Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	19
Figura 2. Género das crianças da Sala Verde em percentagem	66
Figura 3. Número de crianças consoante a idade	67
Figura 4. Passado Educativo	67
Figura 5. Categorias profissionais dos pais de acordo com o INE	69
Figuras 6 e 7. Elaboração do Painel de outono	93
Figura 8. Impressão das mãos das crianças	96
Figura 9. Trabalhos de digitinta	96
Figura 10. Painel de outono	98
Figura 11. Contagem dos frutos por uma criança	101
Figura 12. Gráfico de barras após exploração dos frutos	102
Figura 13. Receita da salada de fruta	104
Figuras 14 e 15. Confeção da salada de fruta	105
Figura 16. Visita ao Mercado	107
Figura 17. A curiosidade do grupo na visita ao Mercado	108
Figuras 18 e 19. Sequência do jogo dos frutos	111
Figura 20. Momento de cooperação	112
Figuras 21 e 22. Preenchimento do pictograma em grande grupo	120
Figura 23. Pictograma da história “A Lagartinha muito Comilona”	123
Figura 24. Exploração de folhetos de alimentação	125
Figuras 25 e 26. Momento de trabalho cooperativo	126
Figuras 27 e 28. Apresentações dos trabalhos de grupo	126
Figura 29. Jogo da Roda dos Alimentos	129
Figura 30. Elaboração de um individual	129
Figura 31. Produto final – individual	129
Figura 32. Pintura das cuvettes (aguarela)	131
Figura 33. Pintura de imagens de alimentos	131
Figura 34. Lagartinha construída pelas crianças	132
Figura 35. Cooperante junta os ingredientes das broas em grande grupo	134
Figuras 36 e 37. Crianças trabalham a pares para fazer as broas de mel	135
Figuras 38 e 39. Recolha do pão-por-deus pela comunidade	145

Índice de Quadros

Quadro 1. Características de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar	24
Quadro 2. Constituição do grupo de Pré-escolar da Sala Verde	65
Quadro 3. Áreas e materiais presentes na Sala Verde	75
Quadro 4. Rotina diária da Sala Verde	78
Quadro 5. Transcrição de comunicações realizada pelas crianças	92
Quadro 6. Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças	94
Quadro 7. Transcrição de um diálogo entre a estagiária e uma criança	95
Quadro 8. Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças	97
Quadro 9. Transcrição de diálogo entre a estagiária e as crianças	100
Quadro 10. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	101
Quadro 11. Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças	107
Quadro 12. Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças	108
Quadro 13. Transcrição de diálogo entre a estagiária e crianças	115
Quadro 14. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	118
Quadro 15. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças.....	120
Quadro 16. Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças	121
Quadro 17. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	127
Quadro 18. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	135
Quadro 19. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	139
Quadro 20. Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças	151
Quadro 21. Avaliação geral do grupo	159
Quadro 22. Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto	164

Introdução

Desde que nasce, a criança tem necessidade de amor, afeto e cuidados do adulto, estando deste dependente para desenvolver-se de forma harmoniosa e para desenvolver todas as suas potencialidades. A escola, a par com a família, tem um papel primordial de proporcionar as oportunidades para que a criança possa crescer e evoluir como ser humano, desenvolvendo as suas competências físicas, emocionais, sociais e cognitivas. A profissão docente, envolta hoje numa conjuntura social e económica difícil, é, cada vez mais, um desafio, na medida em que se procuram respostas inovadoras num contexto educativo que é, também ele, alvo de muitas fragilidades.

Sendo a educação de infância a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, cabe ao educador uma gestão construtiva do currículo de forma a motivar as crianças para o prazer de aprender e de descobrir o mundo à sua volta. Enquanto docente, o educador de infância é, também, um investigador, sendo a investigação um instrumento relevante para a melhoria da prática educativa, permitindo encontrar evidências capazes de ajudar o educador a refletir e adequar a sua ação à realidade de cada contexto e situação.

O presente trabalho é uma reflexão das experiências vividas no âmbito do contexto de estágio profissional na valência de pré-escolar e enquadra-se no final do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira. O cruzamento entre perspetivas de diferentes autores conceituados nesta área e as experiências decorridas durante a prática pedagógica torna possível a progressão de uma conceção teórico-prática decisiva na construção de um fio condutor coerente entre os princípios eleitos (o que se diz) e os gestos operacionalizados (o que se faz).

Ressalta como prioritária a aprendizagem ativa da criança sendo, nesse sentido, fulcral que a sua voz se una à do adulto na tomada de decisões e no percurso de construção da aprendizagem. Esta “ponte” entre a criança e o educador requer deste “muita sensibilidade, conhecimentos e respeito pelo processo individual de cada criança” (Vasconcelos, 1997, p. 36). Requer, acima de tudo, marginar a prática entre o afeto e a assertividade, entre a negociação e o consenso, entre o sim e o não.

O relatório está organizado em duas partes distintas. Na primeira parte contextualizam-se algumas das dimensões mais pertinentes ao nível da prática docente. A ideia de que, em educação, todas as dimensões devem ser refletidas de modo a

suportar e munir a prática com intencionalidade, tornou necessário considerar o docente e a criança sob vários ângulos, e a educação de infância em Portugal, no âmbito dos documentos normativos. Porque a prática educativa deve ter implícita uma necessária compreensão e suporte teórico, é feito um enquadramento onde são referenciados os mais pertinentes princípios e gramáticas que sustentam a ação educativa apresentando todo um referencial metodológico que esteve por trás da intervenção educativa. Tendo a problemática de investigação recaído sobre a gestão dos comportamentos e conflitos na educação pré-escolar, toma parte do enquadramento teórico uma revisão bibliográfica acerca desta temática, de onde constam as perspetivas de vários autores. Enunciámos e descrevemos a metodologia de investigação utilizada, bem como os procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados recolhidos.

Na segunda parte está evidenciada a contextualização do estágio, dando uma imagem mais abrangente no que respeita à instituição, ao meio envolvente, ao grupo de crianças e da equipa pedagógica, onde e com quem se desenvolveu a prática educativa, referindo também o modo como se organiza o espaço, o tempo, e as interações no contexto educativo. Num segundo capítulo expõem-se as experiências de aprendizagem mais relevantes vividas ao longo do estágio e as problemáticas identificadas, apresentando depois a avaliação feita ao grupo e a reflexão decorrente do estágio.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - Perspetivas multidimensionais em torno da docência

1. Ser Professor

Parece consensual que a educação tem, atualmente, um papel primordial para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. Sendo a família o primeiro sistema educacional do indivíduo, a escola complementará mais tarde o papel educativo. O professor, não sendo o centro do sistema educativo, é uma peça fundamental da educação e do sistema de ensino (Teixeira, 1993). E apesar de não ser o único interveniente na ação educativa, este pode, e deve, refletir sobre o papel que ocupa nesse processo.

O professor tem sido, nos últimos anos, uma figura relevante e um agente fundamental na sociedade. Sendo uma profissão que, ao longo da história, tem tido altos e baixos, esta tende a ser apresentada de forma multidimensional. Contudo, apesar da ênfase hoje atribuída ao professor, a sua representação social tem sido por vezes contraditória conferindo alguma frustração aos profissionais deste grupo. Mas afinal, o que é ser professor, hoje?

A literatura pesquisada sobre esta temática mostrou diversas perspetivas quanto ao que é ser professor nos dias de hoje. Como em todas as classes profissionais, o professor é, antes de tudo, um cidadão com direitos e deveres que deve ver reconhecida e respeitada a sua individualidade, por forma a poder cumprir e exercer a profissão com genuína dedicação e compromisso.

Antes de um indivíduo ser professor, é pessoa, e como tal, único. Quando se pensa no professor, tem de se pensar num ser que possui a sua identidade pessoal, que está ligado aos outros, porque ser pessoa é, também, relacionar-se com o outro. Esta célula nuclear que é a dimensão pessoal do professor, sendo o terreno onde germinará mais tarde a dimensão profissional, deve ser continuamente (re)consolidada, não devendo ser descuidada, pois a projeção dos seus sentimentos e emoções faz, igualmente, parte do eu profissional. Assim, acreditamos que não bastam os componentes teóricos e/ou práticos para garantir um bom profissional pois a teoria e a prática assentam e consolidam na pessoa que é o professor.

Carvalho e Simões (2002), de um modo geral, consideram o professor como um “ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros” (p. 97). Os autores corroboram, assim, a *identidade absoluta* referida por Augé (1994), isto é, a indissociabilidade da identidade individual e da identidade coletiva representativa do vínculo social que é consubstancial ao professor.

A sociedade tende a exigir cada vez mais do professor. A família muitas vezes renega o seu papel na educação da criança, atribuindo à escola uma cada vez maior responsabilização desse papel, com elevadas expectativas do professor, ao qual é exigido cada vez mais criatividade e dedicação à profissão, muitas vezes em condições de precaridade e desvalorização pelos sistemas de ensino.

Fullan e Hargreaves (2000) referem que o professor exerce uma das influências mais marcantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças, e fazem referência ao valor das interações que ocorrem no espaço educativo considerando-o um ser comunicativo, que interage com uma multiplicidade de crianças. Teixeira (1993), sobre esta dimensão relacional, diz que “o professor é um ser de relação numa profissão de relação” (p. 443).

O conhecimento profissional deste não pode ser apenas de âmbito científico ou pedagógico, mas também experiencial, pois baseia-se em experiências pessoais de natureza diversificada influenciadas também pelos contextos de interação onde exerce a sua profissão (Ralha Simões, 1995). Harden e Crosby (2000), por outro lado, consideram que o professor desempenha funções como “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais” (p. 5).

Ultrapassando este espaço relacional inerente à profissão, os investigadores desta área afirmam que, ao professor, são atribuídas cada vez mais funções, com uma crescente complexidade. Este está sujeito à pressão social devido ao “conjunto de atuações esperadas que estão associadas ao exercício da sua profissão” (Teixeira, 1993, p. 193), contudo, apesar da difícil missão do professor, o autor, não desconsiderando as dificuldades, destaca a fonte de realização que continua a ser a função docente (Teixeira, 1993).

Nóvoa (1991), fazendo referência à profissão, afirma que atualmente esta continua a ser apaixonante, “porque não há atividade mais exaltante do que contribuir

para a formação dos seres humanos”, e, como tal, “é urgente inventar uma nova maneira de ser professor (...) participando ativamente na construção do tempo presente” (p. 16).

Esta perspetiva otimista é reveladora da essência da profissão, que muitas vezes é esquecida, perspetiva reforçada por Guerra (2003) quando interroga se “haverá algo que se possa comparar ao facto de ajudar as pessoas a serem mais inteligentes, mais bondosas, mais felizes? (p. 22).

Porém, ser professor num mundo em constante mudança, é uma tarefa difícil, que obriga a enfrentar contradições, por vezes irredutíveis. Perrenoud (2001), ao mencionar as diferentes tensões desta profissão, diz que o professor “navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável” (p. 22) e enfrentando os seus próprios conflitos internos.

Na dinâmica de um mundo constantemente em mudança, o professor deverá conduzir a sua prática com o mesmo dinamismo. A perspetiva atual exige professores que inovem e assumam novos olhares na prática educativa, no sentido de compreender a incerteza do real e criar rumos diferentes para o futuro das crianças com que trabalham.

2. Identidade Pessoal e Profissional do Professor

“(…) por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 2000, p. 25).

Todos nós, adultos inseridos numa determinada sociedade, temos um nome, uma família, um lugar a que pertencemos, objetivos que pretendemos alcançar, uma forma só nossa de apreender o mundo, uma voz que é a nossa e de mais ninguém.

Segundo Dubar (1997), cada indivíduo, ao nascer, inicia um processo de construção de uma identidade pessoal. Este processo vai sendo construído e reconstruído, ao longo da vida, mediante a interação com pessoas, lugares, factos, experiências, conhecimentos, no fundo, com a forma como cada pessoa se apropria dos conhecimentos e vive o saber experiencial. Este autor, que se dedica fundamentalmente às questões da identidade, reconhece dois processos tangenciais na construção da

identidade de um indivíduo: um processo individual ou biográfico, que diz respeito unicamente ao próprio indivíduo, e um processo relacional, que parte do *eu* para o *outro* (Dubar,1997).

Assim, podemos dizer que a edificação da identidade é uma dinâmica de que fazem parte diferentes intervenientes e consecutivas socializações, sendo o esteio que liga uns indivíduos a outros, e também os diferencia. Giddens (citado por Gomes, 2008) aponta algumas das principais fontes de identidade, nomeadamente “o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade e a classe social” (p. 3).

Sendo a identidade pessoal o ponto de partida do processo de construção da identidade de um indivíduo, esta vai alargando num círculo de identidades, social e profissional, na medida em que este, ao longo da vida, vai pertencendo a diferentes grupos como a família, a sociedade, a profissão, entre outros, sendo no entanto impossível dissociar todas estas vertentes da identidade uma vez que todas elas se interrelacionam.

Na sociedade atual, a profissão à qual pertencemos assume, indubitavelmente, um papel relevante na estruturação da identidade profissional. Segundo Abreu (2001), esta evolui permanentemente com a história e com a vida do indivíduo e vai sendo edificada através de escolhas mais ou menos conscientes que lhe conferem diversas orientações e significações. Assim, a identidade profissional é construída durante a vida profissional, “tendo em conta o grupo profissional a que se pertence e a consciência que cada indivíduo tem de si mesmo” (Derouet citado por Moita, 2000, p. 116), não podendo deixar de se interligar a *praxis* profissional com o próprio sentimento de identidade pessoal. Até mesmo quando falamos num determinado grupo profissional, “nos temos que referir a *identidades* e não a *identidade*, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros” (Vasconcelos, 2009, p. 48).

Sendo a docência uma classe profissional que, ao longo do tempo, tem vindo a desenvolver uma série de características e formas de viver e sentir a profissão muito próprias, que se distinguem das outras profissões, é legítimo afirmar que “estas influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa” (Marcelo, 2010, s/p).

Para Nóvoa (1992, 1995), a ação educativa do professor é profundamente influenciada pela forma como o docente constrói a sua identidade pessoal e profissional. Este processo, segundo os autores, é contínuo e influenciado pelas pessoas que o

rodeiam, pelas suas próprias concepções pessoais e sociais e pelas experiências que vivencia.

Muito antes de entrar no mundo do trabalho, quando ainda em formação, já o futuro professor começa a construir as suas crenças sobre a profissão e o ensino, através, não só da aprendizagem formal, mas também de uma aprendizagem informal onde pesam muito mais os fatores emocionais do que os racionais (Marcelo, 2010). Sendo as interações uma parte fundamental da prática docente, este facto é sem dúvida um elemento primordial na construção de uma identidade pelos docentes, que é profissional mas também é pessoal, uma vez que “o professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor” (Nias citado por Nóvoa, 1991). Nesta ordem de ideias, quando não há esta consciência, os professores são incapazes de incorporar as aprendizagens adquiridas ao longo da sua formação na sua experiência de vida, por forma a lhes dar um sentido, que é só seu, e que é a sua identidade em todas as suas dimensões: pessoal, social, profissional.

Por tudo isto, o desenvolvimento da docência não pode, de forma alguma, se limitar à formação académica ou à “aprendizagem de técnicas, mas também ao aprofundamento das dimensões culturais, emocionais ligadas à profissão, na procura do equilíbrio que harmonize o pessoal, o profissional e o social” (Sá-Chaves, 2001, p. 93).

A forma como o docente vê a criança, a sua concepção de escola, de ensino, de professor, os conhecimentos, os valores e princípios, a articulação que este faz entre a teoria e a prática, a relação consigo próprio e com os outros, a reflexão sobre o seu próprio percurso, são, entre muitos, fatores que compõem a estruturação da identidade profissional.

Para finalizar, a identidade profissional docente pode ser entendida como coletiva, pois constitui-se como fruto do contexto e da socialização profissional, mas também como individual na medida em que é impensável distanciar-se da história de cada indivíduo e da reflexão que este faz de si mesmo.

3. O Currículo

Nas últimas décadas, tem sido crescente a importância atribuída ao currículo no campo educacional, tornando pertinente uma reflexão sobre o seu papel e importância na profissão docente e, mais especificamente, na educação de infância. Apesar de ser uma área da educação que tem sido muito estudada, continua a levantar muitas

questões. Afinal, o que é o currículo e qual o papel do docente no processo de desenvolvimento do currículo? Qual a sua implicação na aprendizagem das crianças? Estas questões remetem, antes de mais, para a própria conceção de currículo, sendo essencial situar este conceito com vista a dar resposta às interrogações acima citadas, tendo sempre presente que esta conceção está envolta em discordância e complexidade.

O currículo, de acordo com Zabalza (citado por Ludovico, 2007), é entendido como o *corpus* do conhecimento, das habilidades e das atitudes consideradas fundamentais a serem abordados na escola, o que, por sua vez, implica ter em consideração os pressupostos de partida e as metas que se pretendem atingir, tal como os meios requeridos para as alcançar. Apesar das instituições educativas não participarem na escolha dos conteúdos programáticos, o mesmo já não é verdade quando se fala dos aspetos mais formais do currículo, nomeadamente na articulação e sequencialidade curriculares e na planificação dos conteúdos. Como menciona Veiga-Neto (2008), é precisamente através da planificação que o docente se torna um autor formal do currículo. Ou seja, através de objetivos, competências, conteúdos, atividades e da avaliação, o professor está a realizar uma forma concreta de operacionalização do currículo na sala. Estas experiências de aprendizagem acontecem dentro de um determinado contexto social em que o conhecimento é produzido, e obedecem aos valores existentes na sociedade onde se insere.

Roldão (1999b, p. 47), autora de inúmeros trabalhos na área do currículo, corrobora desta ideia, afirmando que o currículo pode ser entendido como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”. Esta perspetiva pode ser redutora, no sentido de que se pensa o currículo apenas em função “do que se espera fazer aprender”, aquilo que ainda não é. Neste sentido, Alves (citado por Serra, 2004) apresenta-nos uma visão deveras interessante. O autor transpõe a barreira dos programas oficiais e refere que pensar o currículo em função de um caminho que se pretende percorrer é apenas pensar a educação “na ótica dos educadores topógrafos, é abrir a objetiva do olhar para fora e fechar a objetiva do olhar para dentro (...) é crer que são os caminhos que fazem os caminhantes e não o contrário” (p. 33).

Apesar de poder existir uma diversidade de perspetivas quanto a um tópico tão complexo e multifacetado como o currículo, parece-nos legítimo afirmar que este é, acima de tudo, “um processo de construção e desenvolvimento interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide

ao nível do plano normativo ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2005, p. 39).

3.1. O Currículo na Educação Pré-escolar

Em Portugal, e ao contrário dos outros níveis de ensino para os quais existe um programa que explicita os conteúdos programáticos, na educação pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) “distinguem-se de programa por não serem prescritivas, diferenciando-se de currículo por serem abrangentes e flexíveis, ou seja, por incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente, vários currículos” (Silva, 1996, pp. 45-46). No fundo, é válida a perspetiva que considera o currículo na educação de infância como um percurso marginado pelos documentos prescritos a nível oficial e a sua concretização na sala, junto das crianças.

O documento OCEPE (ME,1997, p. 14), sustenta a perspetiva de que o educador é o principal ator no desenvolvimento curricular e “deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem assim como as áreas de conteúdo”. Para orientar os educadores nesta tarefa complexa e não menos árdua, este documento sublinha a importância de uma pedagogia diferenciada, “o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18), planeando o currículo de modo a ser adequado ao grau de desenvolvimento e faixa etária das crianças, considerando sempre as suas necessidades e interesses.

Nesta perspetiva, é indispensável, conforme referem Vasconcelos (1989) e as OCEPE (1997), que a intencionalidade educativa, que na educação pré-escolar atravessa todos os momentos vividos pelas crianças, provenha de uma reflexão sobre a ação, sobre a forma como se adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes.

3.2. O Educador de Infância, construtor de um currículo

No documento OCEPE, encontra-se explicitado que “o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos” (ME, 1997, p. 10).

O normativo Circular nº17 (2007) aborda precisamente a questão da gestão do currículo na educação pré-escolar e os princípios quanto à organização curricular neste nível educativo. Segundo este documento oficial:

o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador (...), devendo a sua ação orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (...) [O educador] deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente (p. 2).

Não tendo um programa curricular com diretrizes específicas, e tendo o dever de garantir o sucesso das crianças, o educador deve ter uma participação ativa na organização de todo o processo de aprendizagem, desempenhando o papel de gestor do currículo, aproveitando as potencialidades únicas com que cada criança chega à sua sala e plantando, dentro de cada criança, a semente do *querer aprender*. A noção de gestão do currículo é intrínseca à decisão do que deve ser ensinado, porquê, como, quando, com que meios e quais as expectativas que se deve ter para os resultados a atingir. No entanto, Portugal (s/d) chama a atenção para a dificuldade de definir com precisão o que devem aprender as crianças de três, quatro ou cinco anos. Para a autora, o educador “deve saber ajudar as crianças a desenvolverem competências, e não tanto trabalhar naquilo que abstratamente se espera que as crianças realizem” (s/p) com estas idades.

Sylva e Wiltshire (citados por Portugal, s/d), por outro lado, referem também que os programas da educação de infância não devem focalizar-se excessivamente em competências formais pois, dessa forma, as crianças irão ficar dependentes do adulto e, muito provavelmente, construir percepções negativas sobre as suas competências.

Bennett (2004), a este respeito, refere que “*it seems unwise to change, without reflection and debate, the traditional good practices of kindergartens in favour of programmes that focus predominantly on achieving itemised cognitive skills that are*

defined independent of context (p. 20). Isto é, alterar as práticas tradicionais que sabemos resultar nos jardins-de-infância por programas que visam somente alcançar competências cognitivas, sem olhar ao contexto onde são desenvolvidos e sem que haja um período de reflexão, não é revelador de muita sabedoria. Para Portugal (s/d) “(...) a organização do ambiente educativo, os objetivos ou competências a identificar e promover deverão necessariamente ser pensados em função das particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças” (s/p).

Para além disto, o currículo não deverá ser determinado por normas externas mas pelas necessidades e pela identidade de cada criança. O educador deverá dar particular atenção à implicação e bem-estar da criança nas atividades desenvolvidas que abarquem as diferentes áreas do seu desenvolvimento, nomeadamente as áreas social, cognitiva, emocional, linguística, motora, afetiva, entre outras (Bennett 2004; Portugal, s/d).

Neste sentido, e enquadrando a ideia transmitida por Portugal (s/d), a construção do currículo nesta valência educativa, deve ter como linhas orientadoras os documentos oficiais e o próprio contexto da intervenção e deve traduzir sempre uma intencionalidade pedagógica (“onde é que se quer chegar”). É de suma importância os educadores de infância serem capazes de assegurar o desenvolvimento das crianças sem prejudicar o seu bem-estar ou as finalidades definidas para esta valência educativa conforme as diretrizes plasmadas nos documentos normativos (Portugal, s/d).

4. Intencionalidade Pedagógica

Conforme preconizada nas OCEPE (1997), a intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (p. 14).

A cada docente é esperado que proporcione às crianças experiências determinantes e significativas, sob o ponto de vista emocional, social, cultural e intelectual. Para isso, é preciso construir hábitos de trabalho que visem uma melhoria das aprendizagens destas, atentando as etapas que estão subjacentes ao processo que se prende com a sua intencionalidade pedagógica: desde a observação e a planificação, à intervenção e reflexão. Estas etapas encontram-se interligadas e são imprescindíveis para a qualidade da ação pedagógica.

A observação, numa primeira fase, é fundamental para conhecer cada criança, as suas potencialidades, necessidades e interesses, para que a ação educativa possa ser adequada “às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica” (Ludovico, 2007, p. 47), servindo também como um meio de avaliação formativa para garantir a evolução da criança.

As inferências decorrentes de uma primeira observação, juntamente com as decisões sobre os conteúdos, duração, objetivos e estratégias de atuação, servem de alicerces sobre os quais o educador planifica a sua intervenção, criando situações desafiadoras e cativantes para uma maior aprendizagem da criança. Clark e Peterson (citados por Zabalza, 1994, p. 47) referem que “a planificação é uma atividade mental interna do professor (...), o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações”. É comum os educadores/professores em início de carreira guiarem-se muito pelas planificações, devido a ser um instrumento que, por ser detalhado, transmite mais segurança ao seu trabalho.

Após planificar, o educador porá em ação os pressupostos, implícitos e explícitos na planificação, de forma a concretizar as suas intenções, “tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Ludovico, 2007, p. 49).

Numa fase posterior, torna-se imperativo o educador avaliar todo o processo e os seus efeitos (positivos e negativos) no grupo e em cada criança, identificando as maiores dificuldades encontradas ao nível do desempenho de cada criança. Para tal, importa que o docente adote uma atitude reflexiva perante o seu trabalho, que se traduz, nas palavras de Schon (citado por Ludovico, 2007, p. 49), “numa reflexão na ação, numa reflexão sobre a ação e numa reflexão sobre a reflexão na ação.” Oliveira e Terça (citados por Ludovico, 2007, p. 61) afirmam que o objetivo da prática reflexiva na carreira docente é promover a “análise aprofundada de questões fundamentais que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do ato educativo.”

Por fim, é pertinente comunicar a avaliação aos pais e ao meio educativo, constituindo este um meio de intervenção para benefício da criança.

5. A Reflexão como condição necessária à Prática Docente

A coexistência de múltiplos contornos e gramáticas no mundo atual impõe uma cada vez maior capacidade de adaptação dos docentes, em ordem a responder às exigências e necessidades da profissão, e acompanhar os apelos de uma sociedade em constante transformação. “ (...) Quando se preconizam mudanças educativas com largos contornos, em que os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 1), torna-se pertinente que estes desenvolvam competências que lhes façam valer essa incerteza, utilizando-a, não como um fator desmotivador, mas como um estímulo para crescer como profissionais e como pessoas.

É certo que, quando adquire a sua habilitação profissional, o professor está longe de ser um profissional preparado para fazer frente a todas as exigências com que se deparará na sala de aula. Contudo, Herdeiro e Silva (2008) afirmam que formar professores competentes não passa por proporcionar-lhes estratégias de adaptação a estas exigências, mas sim por substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. Desta forma, irão emergir as respostas que os ajudarão no seu caminho de desenvolvimento e realização profissional, que também é pessoal.

Numa sociedade onde a profissão tem vindo a ser subvalorizada e fragmentada, substituindo “um modelo onde o professor era encarado como ”elo mais forte” ou baluarte do sistema, por outro onde ele é o “elo mais fraco” (Correia, 2006, p. 353), ser um bom professor depende muito da análise e reflexão que este faz às suas práticas. A capacidade de refletir levanta, também, nas palavras de Moreira (2001), a possibilidade do professor transformar o mundo social, através do seu próprio pensamento e ação.

O desenvolvimento desta capacidade é fundamental, tanto para o contexto onde a ação educativa se desenrola, como para o impacto nas experiências de aprendizagem das crianças. Sendo cada professor/educador um indivíduo único, com história, interesses e objetivos diferentes, esta construção é um percurso individual de construção de sentidos que se desenrola e resulta em diferentes interpretações da própria ação educativa. Torna-se, assim, imprescindível que o professor tenha a capacidade de refletir acerca das suas inquietações, dúvidas, observações, sentimentos, num contínuo diálogo consigo mesmo, olhando para dentro, para os seus pensamentos, e para fora, para a situação em que se encontra, reconhecendo lacunas para melhorar e atitudes para fortalecer (Moreira, 2001).

Vasconcelos (1997) citando Freud fala em “olhar para as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si” (p. 55), referindo-se ao processo reflexivo do professor, reflexão essa que, segundo Vasconcelos, é indissociável dos seus próprios sentimentos, pois gira “em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo (...)” (Vasconcelos, 1997, p. 52). Faz parte da responsabilidade do professor, a fim de conseguir ir ao encontro de todas as dimensões das crianças, a procura consciente das suas próprias dimensões, sendo, em certa parte, impossível separar o mundo pessoal do professor do seu mundo profissional, e este do mundo da criança.

Dewey (1989), precursor do pensamento reflexivo, reporta a ação reflexiva como aquela que considera qualquer prática ou crença de forma ativa, persistente e cuidadosa, não consistindo numa série de procedimentos ou receita a ser utilizada pelos professores. Pelo contrário, esta deve ser entendida, segundo Day (2001), como uma forma de estar e de ser professor, o processo através do qual os professores repensam e reafirmam o seu papel na busca de novas formas de agir. Mas não basta refletir: a reflexão tem de ter a força necessária para provocar a ação.

A construção de uma matriz integradora, uma dinâmica de autoanálise/reflexão/ação, possibilita a progressão de uma conceção teórico-prática, como um instrumento regulador entre as metodologias escolhidas e os gestos executados. Esta aproximação põe de lado os currículos tantas vezes superficiais e desfasados das necessidades das crianças, uma vez que, ao questionar a realidade educativa, o professor está a construir os alicerces que dão consistência às suas decisões e a aprofundar o terreno da própria ação educativa.

Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, e Wubbels (2001), entendem que é muito importante uma relação entre a teoria e a prática, sendo ambas fundamentais na formação de professores. A mudança deve ser encarada a vários níveis, numa abordagem realística onde a aprendizagem experimental e a promoção da reflexão na ação são os conceitos básicos. Para estes autores importa aprender com a prática, refletir dentro da reflexão e investigar na realidade.

Em Portugal, Alarcão (1996) e Serrazina (1998) têm realizado os mais diversos estudos acerca da importância da reflexão na prática educativa assumindo-a como um potencial transformador e vetor de melhoramento desta. Sendo o conhecimento gerado pelo pensamento reflexivo fruto das próprias experiências do professor, este acaba por ser muito mais eficaz do que o conhecimento “formal”, que muitas vezes não cabe no que de facto acontece no dia-a-dia dos professores.

Mediante estas perspectivas, torna-se claro que toda a prática pedagógica deve ser encarada e vivida num processo de questionamento, reflexão e ação, em que o professor aprende a ensinar, e apenas ensina porque aprende. Como refere Freire (1996, p. 39), “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A ação educativa deve ser entendida como um processo de construção, que deve ser desenvolvida no sentido de levar o aluno a refletir sobre o seu papel no mundo, de modo a ser capaz de intervir e de mudar o mundo e a si próprio (Freire, 1974).

6. A Educação Infantil em Portugal, segundo os Documentos Normativos

É fundamental para o educador conhecer a legislação portuguesa inerente à educação pré-escolar e perceber a importância que esta tem na forma como se vive este nível educativo em Portugal. Importa compreender a sua influência na organização do currículo e, conseqüentemente, na ação educativa do educador, uma vez que o enquadramento legal reflete a forma como os diferentes governos ao longo do tempo têm entendido a educação pré-escolar.

6.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A educação pré-escolar assume-se atualmente como um alicerce fundamental à educação de qualidade das crianças em idade pré-escolar. Contudo, até 1997 não se encontrava, na maioria da legislação portuguesa, referências à educação pré-escolar sendo, a maioria dos diplomas legais até essa data, respeitantes à escolaridade obrigatória.

No entanto, a LBSE, fugindo a essa norma, já referenciava, em 1986, esta valência como parte integrante do sistema educativo português apesar de não explicitar as normas legais e os aspetos pedagógicos e técnicos, mencionando apenas, no ponto 7, ser o Ministério da Educação (ME) o responsável pela definição da política educativa.

Este decreto-lei, atualmente revisto e com aditamentos, é republicado como Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, é considerado como um quadro geral da educação no nosso país, garantindo ao cidadão português o direito à educação visando o desenvolvimento global da personalidade, bem como o progresso social e a democratização da sociedade.

Este quadro legislativo assume o dever do sistema educativo assegurar a formação cívica e moral e a igualdade de direitos e explana os objetivos para cada nível de ensino.

A educação pré-escolar, de acordo com o artigo 5º da LBSE, é uma etapa fundamental que tem como objetivo primordial potenciar o desenvolvimento integral da criança, mediante a estimulação das suas potencialidades, colaborando para a sua estabilidade e segurança afetiva.

Esta valência aspira ao desenvolvimento da sua ação na vertente da formação moral da criança de maneira a inculcar-lhe sentido de responsabilidade, solidariedade, respeito e hábitos de higiene e saúde. Pretende estimular a expressão, comunicação, atividade lúdica e criatividade na criança, potenciando a sua sociabilidade.

6.2. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Apesar de “ter sido abrangida na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar só dispôs de um quadro legislativo próprio” (Serra, 2004, p. 65) com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Este diploma (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) estabelece o ordenamento jurídico que norteia a prática educativa nesta valência educativa e visa não só constituir um suporte à expansão desta valência educativa, como também “permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, p. 44).

Como princípio geral, a referida lei estabelece a educação pré-escolar como sendo:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p. 15).

Este nível de educação é de caráter facultativo e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º

5/97, artigo 3º). Apesar de facultativo, Ferraz (2002) refere que compete ao Estado a criação de uma rede pública de educação pré-escolar.

Do princípio geral referido acima, decorrem os objetivos gerais pedagógicos que se propõe atingir para a educação pré-escolar (artigo 10º). Entre estes, realçam-se o desenvolvimento pessoal e social da criança; a sua inserção em grupos sociais diversos, promovendo o respeito pelas diferentes culturas com as quais a criança estabelece contacto; a igualdade de oportunidades para o sucesso da aprendizagem e o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais e o seu ritmo de aprendizagem.

A Lei-Quadro manifesta através destes objetivos preocupações no âmbito da democratização dos processos de aprendizagem, realçando a importância de despertar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças, de forma a se tornarem membros ativos e participativos na sociedade. Neste conjunto de objetivos, torna-se de certa forma explícita a importância de envolver as famílias no processo educativo e de orientar as crianças de forma a estabelecer com a comunidade uma relação colaborativa.

6.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Conforme referido anteriormente, a educação pré-escolar não possui um programa específico, no sentido formal, que o educador de infância tenha de cumprir na íntegra. No entanto, o documento OCEPE, aprovado pelo Despacho nº 5220/97 de 10 de julho é uma referência comum para os educadores fundamentarem as suas opções pedagógicas e estabelece uma posição chave do desenvolvimento curricular deste nível educativo. Na nota introdutória do normativo, Vasconcelos refere que as orientações, “pontos de apoio” para os educadores, serão o espelho da sua coerência profissional, na medida em que possibilitam uma maior afirmação da valência pré-escolar e contribuem para uma educação de infância de qualidade (ME, 1997). Contudo, por si só, as OCEPE não constituem um vetor para a qualidade na educação de infância.

Este documento descarta o papel de programa, adotando uma “perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p. 13). O facto de este ser um documento com orientações globais indica que toma o propósito de guia, ou seja, tem em vista auxiliar o educador nos métodos, estratégias e conteúdos a utilizar, dando-lhe a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos, por forma a

haver, ao longo do tempo, uma evolução das aprendizagens feitas pelas crianças e a construção de condições favoráveis para as potencializar.

Segundo Ludovico (2007), as OCEPE podem ser definidas como “um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 35).

Dionísio e Pereira (2006) mencionam que a relevância de uma ação intencional patente neste documento normativo, “pressuporia algum tipo de organização e planificação que ajudasse os educadores a concretizar o que deles se espera” (p. 4), o que não se concretiza nestas orientações uma vez que as sugestões apresentadas no documento são apenas, como mencionam as autoras, meras hipóteses. A falta de explicitação das perspetivas teóricas que apoiam estas hipóteses são, na ótica dos autores, o motivo por que os profissionais sentem dificuldade na concretização do discurso pedagógico emanado pelo ME.

Contudo, a existência de um documento oficial é favorável, não só para tornar visível a educação pré-escolar, que durante anos foi minimizada, mas também para dignificar o estatuto profissional dos educadores, melhorar a comunicação, a participação dos pais e da comunidade e facilitar a continuidade educativa. Vasconcelos e Assis (2008) referem que as OCEPE “contribuem para a afirmação social do pré-escolar, do seu valor intrínseco, contribuindo para a sua visibilidade social” (p. 70).

Estas orientações tornam bem claro que não há uma única maneira de educar todas as crianças em todos os contextos sociais, mas que se deve ter em conta as suas características individuais e o seu meio sociocultural. Evocam a participação dos pais e da comunidade na vida do jardim-de-infância, para que seja possível ao educador “partir dessa cultura de origem e servir de mediador à cultura desejada, para que as crianças tenham uma aprendizagem com sucesso” (Vasconcelos & Assis, 2008, p. 74).

O normativo surge estruturado num conjunto de objetivos gerais, nos princípios de organização do ambiente educativo e nas áreas de conteúdos. Dos seus fundamentos fazem parte o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber através de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, a par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem (ME, 1997).

O facto de se reconhecer a criança como um sujeito ativo do processo de aprendizagem tem implícito que se considera o conhecimento que as crianças já trazem,

fruto das suas experiências anteriores, sendo este o ponto de partida para novas aprendizagens.

Também a inclusão dos pais e de outros parceiros educativos no processo de aprendizagem remete para o currículo informal e para uma perspetiva sistémica e ecológica que contempla a importância da relação entre a criança e o meio no desenvolvimento da sua socialização, visto que “um indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em evolução” (ME, 1997, p. 32). Segundo Bronfenbrenner (1996), esta relação pode afetar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento da criança, dependendo da forma como o contexto se lhe apresenta e é por ela apreendido.

Considerando que a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar se processa de modo globalizante e dependente de cada contexto, o documento oficial aponta para uma abordagem curricular integradora, que inclui “não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997, p. 47) extravasando os documentos formais.

De seguida apresentamos um esquema da organização das OCEPE que nos permite perceber a forma como o documento está estruturado (Serra, 2004, p. 71).

I – Princípios gerais

Princípio geral e objetivos pedagógicos Fundamentos e organização Orientações globais para o educador

II – Intervenção educativa

Organização do ambiente educativo	Áreas de Conteúdo	Continuidade educativa
Abordagem sistémica e ecológica Organização do grupo, do espaço e do tempo Organização do meio institucional Relação com os pais e outros parceiros educativos.	Articulação de conteúdos Formação pessoal e social Expressão / Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Expressões (motora, dramática, plástica e musical) • Linguagem oral e abordagem à escrita • Matemática • Conhecimento do mundo 	Início da educação pré-escolar Transição para a escolaridade obrigatória
Intencionalidade educativa		

Figura 1. Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Capítulo II – A infância vista pelos adultos

Sendo a infância e o desenvolvimento infantil um dos períodos mais determinantes na vida do ser humano, este tem sido objeto de inúmeros estudos e tema de investigação de centenas de estudiosos. O debate acerca da infância e da criança tem crescido significativamente nos últimos anos, com um número cada vez maior de cursos e publicações, nas mais diversas áreas da educação de infância, a chamar a atenção para a importância de considerar e incluir, no estudo desta temática, a compreensão da criança como um ser global e as especificidades inerentes a esta fase da vida.

Num dos seus trabalhos, Nóvoa (2000) menciona que, para compreender os professores, temos de saber ouvi-los e dar lugar a que as suas histórias de vida sejam escutadas. Nesse sentido, é importante dar a palavra aos professores: acompanhar as suas observações, as suas reclamações, propostas e sonhos. Concordando com a perspectiva do autor, que de facto é fundamental compreender os professores, também se torna imprescindível, na nossa opinião, procurar entender a criança e refletir sobre a questão da conceção de infância. A forma como cada professor a entende é determinante tanto para a sua prática como para a sua identidade enquanto docente e pessoa, e constitui um eixo que atravessa as suas decisões educativas.

Santos (2005), referindo-se às possíveis vias de construção da identidade profissional docente do educador de infância, considera que “a tentativa constante de compreender qual o conceito de criança/infância, educação infantil e profissional, sustenta as nossas ações quotidianas” (p. 97).

1. Conceção de criança e de infância

A educação de infância tem sido feita, ao longo da sua história, de muitos avanços e retrocessos, significativos para a investigação na área da educação, que trazem, paralelamente, novas asserções sobre a criança, a infância e a educação infantil. Fruto das trajetórias de construção social, histórica e de índole cultural ao longo dos tempos, a forma como a criança vai sendo perspectivada, traz inerentes novas realidades para a educação a ela destinada. Grosso modo, o entendimento que uma determinada sociedade tem sobre o que é ser criança norteia o seu modo de lidar com ela, logo, interfere com os programas de formação dos professores e todas as questões relacionadas, direta ou indiretamente, com as crianças.

Agostinho (2005) apresenta a criança como sendo um sujeito histórico e, como tal, vivencia a sua infância dentro do contexto histórico em que está inserida. O autor resume a questão afirmando que “(...) elas trazem a marca da geração a que pertencem” (p. 73). Franco (2006) torna ainda mais abrangente esta perspectiva ao afirmar que, tanto a concepção de criança como a de infância ou a construção de qualquer conceito subjetivo, são elaboradas a partir da visão de uma dada sociedade.

De acordo com Lopes e Vasconcelos (2005), as diversas infâncias, nos seus diferentes contextos, produzem diferentes espaços sociais destinados às crianças. A dimensão social, histórica, cultural e geográfica produz diferentes formas de ser criança criando o que os autores chamam de subjetividade infantil. Isto significa que não é possível formular um só conceito sobre o que é infância ou criança, uma vez que estes conceitos variam consoante o tempo e o espaço. Pensar a criança fora deste enquadramento, é estar a reduzir todos os seus significados.

Kramer (1986) faz referência a este assunto, mencionando que, ao considerarmos a criança como sendo somente uma categoria etária corremos o risco de esquecer que a criança é um ser/pessoa enraizada num tempo e num espaço, que interage com outros seres/pessoas, que influencia e é influenciado pelo meio à sua volta e tem uma história que é (a) sua.

Portanto, falar da criança é falar no espaço que ela gesta, e gera, no espaço que ela própria é: um espaço plural e múltiplo, que é próprio do ser humano, e que faz com que “a nossa geografia esteja preñe de espaços, de territórios e lugares; que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida” (Lopes, 2007, p. 52). O autor fala na geografia da infância como sendo:

o campo teórico onde todas as tensões se encontram: a geografia, os territórios e os lugares das crianças; a geografia, os territórios e os lugares pensados para elas (pelos adultos, pelas diferentes instituições, pelo poder público e outros agentes produtores do espaço e da infância (p. 53).

Ao nascer, a criança poderá ser a possibilidade da renovação ou da continuidade do mundo e da sociedade onde nasce. Seja qual for o contexto onde nasça, e apesar de não ser viável chegar a um consenso quanto à concepção de criança, existem características que, de acordo com Stearns (2006), podem ser consideradas universais nas

crianças, tais como a fragilidade, a necessidade de atenção do adulto e cuidados especiais, as quais são, para o autor, universais e transversais ao tempo e ao espaço.

Kuhlmann e Fernandes (2004), nos seus trabalhos, distinguem os conceitos de infância e de criança, dizendo que, enquanto a infância remete para um período da vida humana, o conceito criança se refere a uma “realidade psicobiológica” do indivíduo. Apesar de parecerem bem distintos atualmente, estes conceitos nem sempre foram encarados desta forma. Stearns (2006), na sua obra, menciona que a história da criança e da infância, sendo quase sempre narrada por um adulto com ideias bem distintas de uma criança, tem implícita a visão de mundo do adulto que a narra. Este é, segundo este autor, o motivo por que encontramos na literatura sobre a infância diversas perspectivas e posicionamentos.

Atualmente procuramos “fazer justiça à criança” e os avanços da psicologia deslocaram o eixo do adulto para a criança, não a privando “daquilo que em essência ela é e não, como se queria, aquilo que ela não é” (Mendonça, 1994, p.24). Pedagogos como Dewey deram uma atenção particular à infância e à criança, não comparada com o adulto ou com as competências que lhe faltam para ser um adulto, mas a criança centrada sobre a especificidade que ela é, “na sua plena realização ativa de interesses e necessidades” (p. 25).

Apresentadas estas ideias, que mostram diferentes posicionamentos sobre um assunto que se crê ser de crucial importância, acreditamos que cada perspectiva dá o seu contributo para enriquecer um conceito de grande complexidade. E porque um referencial teórico de nada serve para um educador sem a componente prática, é sua função aliar teoria e prática e adequá-las às necessidades concretas do grupo e de cada criança, verdadeiros destinatários da aprendizagem, definindo novos campos de ação.

2. Características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar

Quando trabalhamos com crianças em idade pré-escolar é fundamental conhecer as etapas desenvolvimentais de cada faixa etária pois, ao conhecermos se estas apresentam um desenvolvimento adequado à sua idade, somos capazes de corresponder às suas necessidades através de experiências e estímulos adequados, por forma a fazer emergir as aprendizagens.

Sabendo que as relações entre o processo de crescimento e de desenvolvimento são complexas e demoradas, há evidências de que em certos períodos da vida, designados por períodos críticos, a criança precisa de determinados estímulos específicos para atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades (Ferreira Neto, 1995). Nesta linha de pensamento, defendida por muitos autores, a criança é suscetível à influência dos fatores externos uma vez que o seu processo de desenvolvimento decorre concomitantemente à sua permanente interação com o meio onde está inserida.

Tendo consciência, como já referimos, da importância de conhecer as características de desenvolvimento das crianças com quem se trabalha, apresentamos de seguida um quadro que caracteriza as áreas do desenvolvimento das crianças no período do pré-escolar, uma vez que as crianças do grupo onde foi desenvolvido o estágio tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Para tal, baseámo-nos nos trabalhos de Papalia, Olds e Feldman (2001) e Fonseca (2005).

Quadro 1

Caraterísticas de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar nas diferentes áreas (Papalia et al., 2001; Fonseca, 2005)

Período Pré-escolar	
Áreas	Caraterísticas de desenvolvimento
Crescimento e mudança fisiológica	<p>Nos primeiros anos de vida, o crescimento dá-se de uma forma mais lenta do que nos primeiros anos de vida. As crianças do género masculino tendem a ser mais altas e com porte mais forte.</p> <p>O sistema respiratório, circulatório, ósseo, nervoso e imunitário amadurecem e aparece a primeira dentição definitiva.</p> <p>A alimentação necessita ser cuidada, com uma dieta equilibrada, tendo as crianças tendência para ingerir menos nesta idade.</p> <p>Nesta fase, a enurese é mais frequente.</p> <p>As crianças dormem noites completas, ao contrário do que acontecia nos primeiros dois anos de vida.</p>
Desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (estádio pré-operatório)	<p>Este estágio abrange as crianças com idades entre os dois e os sete anos, e inicia-se com a função simbólica que possibilita à criança representar e refletir sobre pessoas e objetos sem que esteja a vê-los.</p> <p>Neste estágio, o pensamento lógico ainda não está</p>

	<p>presente. A sua lógica está limitada pela irreversibilidade (a incapacidade de compreender que uma ação/operação pode ser realizada em dois sentidos) e pela transdução (a criança não utiliza o pensamento dedutivo nem indutivo, visualizando causas onde não existem).</p> <p>As crianças, nesta fase, já compreendem as relações causais, o conceito de identidade e iniciam a classificação, a contagem e o conceito de quantidade.</p> <p>Neste estágio apresentam ainda algum egocentrismo, já são capazes de mostrar empatia, e já não mostram na generalidade, o animismo (atribuição de vida aos objetos inanimados).</p> <p>Dos três aos cinco anos, manifesta-se na criança a teoria da mente, em que a criança tem consciência do seu processo de pensamento, e distingue já o real do imaginário, e a aparência da realidade.</p> <p>O desenvolvimento da memória inicia-se com a memória episódica, evoluindo para a memória genérica (criação de rotinas habituais que orientam o seu comportamento) para, por volta dos quatro anos dar lugar à memória autobiográfica (que forma a história de vida).</p>
<p>Desenvolvimento motor</p>	<p>Nesta fase da vida, o desenvolvimento motor é bem visível, uma vez que as crianças progredem ao nível da competência motora grossa, fina e na coordenação óculo-motora, com mecanismos de ação cada vez mais complexos.</p> <p>Por volta dos três anos, começa a acentuar-se a lateralidade e a criança toma consciência das diferentes partes do corpo, fazendo já, de acordo com Gesell (1977), o desenho da figura humana com diferenciação das várias partes.</p> <p>Neste período os estádios de produção artística (que manifestam o desenvolvimento cerebral e motor) visíveis são: a garatuja, estágio da forma, estágio do design e o estágio pictórico, aumentando, com os estádios, o realismo.</p>
<p>Desenvolvimento psicossocial</p>	<p>Ao longo deste estágio dá-se o desenvolvimento do <i>self</i>, o autoconceito que se desenvolve ao longo da vida. Neste período, as crianças não distinguem o <i>self</i> real (o que é realmente) do <i>self</i> ideal (o que gostaria de ser). As emoções que se dirigem para o <i>self</i> dependem da socialização e do desenvolvimento cognitivo da criança.</p> <p>A crise deste período, de acordo com Erikson, é a iniciativa versus culpa, ou seja, a criança pondera o desejo de prosseguir os objetivos e as condicionantes moralistas que a impede.</p> <p>Um aspeto que influencia o autoconceito da criança é a identidade do género, sendo que esta deve reconhecer o seu género e as diferenças entre os géneros.</p>

	<p>Neste período, é necessário o apoio dos adultos de modo a que a criança desenvolva uma autoestima positiva.</p> <p>De acordo com a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura, a criança desenvolve-se através da observação e imitação de modelos e do reforço do comportamento sexual apropriado.</p> <p>A teoria cognitivo-desenvolvimental, de Kohlberg, considera que, após aprender o seu género, a criança seleciona informação de acordo com a forma como esse género atua e corresponde a essa informação.</p> <p>Os tipos de brincadeira da criança neste período mudam, sendo predominante o jogo social, em que a criança brinca com os seus pares, o jogo cognitivo, que reflete o seu desenvolvimento mental, e o jogo do faz-de-conta, que envolve personagens e situações do imaginário da criança. Estes jogos variam com a cultura onde a criança está inserida, sendo influenciados pelo meio que é oferecido à criança.</p> <p>Neste período os estilos e as práticas parentais são fundamentais, sendo a disciplina uma ferramenta de socialização. A punição, à exceção da punição física, pode ser eficaz quando é acompanhada de uma explicação para que a criança compreenda, e quando é imediata.</p> <p>Os adultos desempenham um papel fulcral na relação da criança com os outros. Os irmãos e os colegas assumem igualmente uma importância proeminente. A relação com os irmãos é, regra geral, positiva, sendo esta transferida para os pares.</p>
<p>Desenvolvimento da linguagem</p>	<p>O vocabulário da criança aumenta exponencialmente ao longo deste período, e a sintaxe e a gramática começam a se manifestar. É normal a criança apreender o significado de uma nova palavra depois de a ter ouvido uma ou duas vezes (mapeamento rápido). Esta deve ser exposta a conversas que desafiem o seu léxico de palavras e a programas audiovisuais educativos, que a preparem para a literacia e criatividade. A criança, nesta fase, é uma hábil conversadora e gosta muito de contar e ouvir contar histórias.</p> <p>O seu discurso interno (falar em voz alta para si própria) exterioriza-se até por volta dos nove anos.</p> <p>Neste período deve haver uma apreensão com os atrasos no desenvolvimento da linguagem, de modo a ser possível trata-los atempadamente.</p>

3. Processos interativos da criança

Desde o nascimento, o ser humano está sujeito a diversos tipos de interações sociais, que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento e para a vida em grupo. Por mais indefesa que pareça aquando o seu nascimento, a criança já manifesta algumas habilidades sociais que lhe possibilitam chamar a atenção das pessoas à sua volta, para que, desta forma, as suas necessidades primárias sejam satisfeitas, nomeadamente a alimentação, a higiene, o carinho, entre outras (Carvalho, 1988; Bowlby, 1989). A primeira interação entre o bebé e a mãe (ou o adulto que a substitui) designa-se vínculo afetivo e produz entre estes uma ligação emocional muito forte. Os investigadores posicionam o comportamento da criança neste período inicial do desenvolvimento entre a predisposição genética e as influências do meio, havendo inúmeras discussões e divergências sobre este assunto na comunidade científica.

À medida que cresce, a criança enfrenta diversos processos de transição que fazem com que seja importante que esta possua as habilidades necessárias para enfrentar as novas situações. A entrada na escola é, na ótica de Holditch (1992), uma das transições mais marcantes da sua vida uma vez que se depara com novas exigências, num sistema bem diferentes do que até então estava habituada no núcleo familiar. Esta transição dá-lhe a possibilidade de desempenhar novos papéis e desenvolver novas competências sociais (Bronfenbrenner, 1996), que lhe permite lidar, progressivamente, com a complexidade dos novos desafios, experiências e situações. Esta possibilidade de amplificar as suas interações sociais constitui-se como condição indispensável à vida humana e é fundamental para a socialização da criança, que aprende a integrar-se com novas formas de interagir socialmente. O processo de socialização permite que as crianças adquiram uma visão semelhante no que toca aos seus papéis e conheçam as normas, os valores e princípios que dizem respeito à escola.

Para Vygotsky (1998), as interações sociais são alavancas do processo educativo e, quanto mais interações houver na vida da criança, maior a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo este autor, é através das interações com o outro, nas relações interpessoais, que o ser humano se constitui como *humano*. O autor considera que as interações dão ao ser humano o estímulo necessário para que a estrutura cognitiva possa operar, partilhando, com Piaget, a perspetiva de que as emoções estão intimamente ligadas à razão. Para este, as interações da criança com adultos experientes são o terreno no qual se irão desenvolver as funções psicológicas

superiores, como por exemplo o raciocínio lógico, a atenção, a percepção e a formação de conceitos.

Na obra piagetiana “O Julgamento Moral na Criança”, Piaget defende que o julgamento moral da criança não é um processo de aquisição de normas mas a aquisição de princípios de justiça que esta apreende através da cooperação social e do respeito pelo outro. Para este, a moral está dependente das relações que a criança tem com os outros, frisando que “toda a moral é um sistema de regras e a essência de toda a moralidade consiste no respeito que o indivíduo sente por tais regras” (Piaget, 1977, p. 7).

O reconhecimento da importância das interações nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, faz com que o educador desempenhe um papel fundamental no desenrolar das suas interações, orientando-a e apoiando a satisfação que esta sente no contacto com pessoas, materiais e ideias. Para Hohmann e Weikart (2011), “o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança (...) é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança” (p. 64), sendo neste ambiente que ela desenvolve o sentido de pertença emocional e de adequação das suas capacidades. Assim, num contexto educativo onde se promovam relações sociais positivas, o desenvolvimento destas capacidades está facilitado. Uma interação positiva entre o adulto e a criança tem também um reflexo positivo ao nível do comportamento da criança quando esta se depara com a necessidade de ultrapassar conflitos.

No clima sugerido por Hohmann e Weikart (2011), no qual adultos e crianças partilham o controlo sobre o processo de aprendizagem, este proporciona o equilíbrio necessário entre “a liberdade que as crianças precisam para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras” (p. 72) na sala ou em qualquer outro ambiente educativo. Neste ambiente, os erros e as situações problemáticas são vistos como oportunidades para as crianças aprenderem a resolver os seus problemas, a sua autonomia, iniciativa e autoconfiança.

Laevers (1997), nos seus trabalhos, sugere que é importante o educador se preocupar em consolidar dois tipos de dinâmicas: por um lado deve procurar compreender a criança ao nível emocional, ajudando-a sempre que necessário; por outro, deve alargar os seus horizontes possibilitando-lhe experiências que vão ao encontro e satisfaçam a sua curiosidade natural. A forma de alcançar estas dinâmicas passa, na opinião do autor, por alargar, de forma gradual, a livre iniciativa da criança

nos vários momentos pedagógicos, envolvendo-a nas decisões, sendo flexível em relação ao tempo de permanência nas áreas da sala ou nas atividades, pelo enriquecimento do meio quanto aos recursos materiais e, finalmente, através do diálogo, procurando fazer com que a criança não tenha receio de expor espontaneamente os seus sentimentos. A sensibilidade do educador é determinante para respeitar cada criança, nas suas fragilidades e dificuldades, e em todas as suas experiências, reconhecendo a necessidade de afeto, atenção e orientação e, assim, desenvolver uma interação rica e positiva com a criança.

Contudo, não são somente as interações entre o adulto e a criança que oferecem incalculáveis experiências de aprendizagem. As interações entre as próprias crianças são, também elas, amplificadoras do seu campo de ação, pois a sua troca de perspectivas gera conflitos ao nível sociocognitivo. Estas relações apoiam-se na sua “competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 572) e são caracterizadas pelo desejo de ter companheiros para as suas brincadeiras, para observar, falar, imitar e interagir.

Nos últimos tempos, as interações entre crianças têm recebido grande ênfase da parte de investigadores uma vez que se tem vindo a constatar a sua importância no processo de desenvolvimento da criança e na qualidade do desempenho cognitivo, social e afetivo ostentado pelas crianças, num período que é determinante para a construção da sua identidade. Se, com um ou dois anos a criança aprende a dizer o seu nome, no período pré-escolar esta começa a dar resposta à questão “quem sou eu?” e a descrever-se de uma maneira muito mais abrangente física, intelectual e socialmente (Bee, 1996).

No contexto das relações entre pares, o período do pré-escolar é extremamente fértil para o aperfeiçoamento das competências sociais das crianças, bem como dos aspetos de formação da sua personalidade, identidade de género e comportamento (Papalia et al., 2001), existindo consenso entre investigadores e estudiosos de que o desenvolvimento das suas capacidades sociais, emocionais e afetivas dependem, em grande parte, da interação que estabelece com os outros. É facto que, à medida que explora o mundo através dos seus interesses, a criança está a crescer “em termos físicos, cognitivos e sociais, e cada aspeto do desenvolvimento contribui para a evolução noutras áreas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574).

O psicólogo Hartup (citado por Hohmann & Weikart, 2011) defende que as amizades das crianças “parecem gerar a segurança e o sentido de pertença centrais para

prosseguir no desenvolvimento” (p. 574). O autor acrescenta que estas relações, quer sejam as que a criança participa ou aquelas em que é apenas mero observador, servem como padrão de modelos que serão utilizados em futuras relações da sua vida. Ao viver diferentes experiências relacionais com outras crianças, a criança aprende a concretizar as suas intenções sociais e, ao longo do tempo, aprende a distinguir as interações positivas e negativas e toma consciência dos sentimentos dos outros.

Para concluir este ponto, podemos dizer que tanto as relações verticais (entre a criança e o adulto) como as relações horizontais (entre pares) cumprem funções diferenciadas na vida da criança. Ambas complementam-se e harmonizam o processo de aprendizagem das competências sociais

4. A gestão de comportamentos e conflitos no pré-escolar

Quando os professores enumeram os problemas mais difíceis que tiveram de enfrentar nos seus primeiros anos de ensino, a gestão da sala e a disciplina aparecem com mais frequência. Na verdade, a problemática da indisciplina é uma das que mais impacte tem nos primeiros anos da função docente, sendo que se torna importante abordá-la ao longo da formação docente e na formação contínua. Pese embora a base de conhecimentos sobre a gestão dos comportamentos das crianças, desenvolvida ao longo da formação inicial, os educadores em início de carreira continuam a referir sentirem-se extremamente inseguros em relação à melhor forma de lidar com eventuais conflitos. Adquirir um repertório de competências e estratégias neste domínio, ajudará o docente a reduzir a ansiedade e a fazer esvaecer certos problemas que, inevitavelmente surgem quando se trabalha numa sala repleta de crianças com personalidades e vivências distintas (Arends, 2008).

Durante muitos anos os conflitos eram encarados como uma situação a evitar e a melhor forma de o combater era desenvolver as competências que permitissem evitar o aparecimento de situações de conflito. Não obstante algumas destas situações serem, de facto, prejudiciais, muitos conflitos geram diferentes perspetivas que são a fonte de aprendizagens de muitas decisões futuras, sendo um “ingrediente” fundamental na relação dos indivíduos com o mundo. Esta perspetiva vai ao encontro da adotada pelo autor Silva (2003) para quem “o conflito é uma propriedade de interação que cria, tanto como destrói, que se distingue de indisciplina e violência [mas que as integra], (...) desmistificando assim a ideia de situação a evitar ou, na sua impossibilidade, a

erradicar. Definido deste modo, a um conflito resolvido sucedem-se novas situações conflituais, cabendo aos atores conscientizar esta dialética e buscar as formas organizativas adequadas para o (as) enfrentar” (pp. 88-89).

Ao longo do seu percurso, o educador vai deparar-se com várias situações problemáticas, muitas delas relacionadas com o comportamento indevido das crianças. Isto remete para a importância de adotar várias estratégias para serenar esses mesmos problemas, sendo a adoção de regras ou o estabelecimento de rotinas diárias duas estratégias que podem ajudar a prevenir estas dificuldades.

A aprendizagem ativa, adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal, encara estas situações como inigualáveis oportunidades para as crianças desenvolverem as competências sociais que necessitam para resolver os seus problemas. Ao ajudar a criança a estabelecer ligações entre as suas ações e os efeitos que estas têm sobre os outros, de forma a conseguir antecipar os seus comportamentos e a ganhar responsabilidade, o adulto dá à criança a possibilidade de resolver os seus problemas num contexto de apoio, muito mais facilmente esta aprenderá a acreditar em si mesma enquanto resolutora de conflitos.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “(...) quando as crianças praticam a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais” (p. 89) que precisam, bem como o hábito de as pôr em prática e a autoconfiança para os ultrapassar, quando têm de fazer face a apelos de natureza conflituosa. Por outro lado, a dimensão familiar tem também um importante papel na compreensão dos comportamentos que as crianças exteriorizam, devendo haver sempre uma estreita relação com a família, transmitindo e recolhendo informação sobre as mesmas. Glasser (citado por Arends, 2008) realçou este aspeto, chamando a atenção para o facto de que uma criança “que não consegue satisfazer as suas necessidades em casa, pode ir para as aulas sedento de amor e de reconhecimento, e impaciente por não o conseguir rapidamente” (p. 189). É um facto que o impacto da vida familiar da criança, em toda a sua complexidade, afeta todos os seus aspetos desenvolvimentais, sendo essencial que o educador apoie e valorize a participação da família no contexto educativo.

Muitas crianças iniciam a educação pré-escolar desprovidas de competências capazes de fazer frente aos obstáculos, podendo esta situação provir de diferentes causas. Estas podem passar por problemas ao nível do controle dos impulsos, por não terem grande experiência de interação com outras crianças, por uma incapacidade em

falar sobre os seus sentimentos ou porque não foram estimuladas para esse desenvolvimento no contexto familiar. Existem diversas causas que podem influenciar o comportamento pouco cooperativo da criança, que podem, ou não, ser exteriores à sua vivência na educação pré-escolar. Porém, acreditamos que estes comportamentos têm, na maioria das vezes, uma natureza multifatorial, devendo ser encarados como tal visando um equilíbrio entre os intervenientes. A família, a escola, o educador, a criança e o grupo devem ser contemplados para prevenir e ultrapassar os problemas comportamentais que poderão surgir.

Katz (2006) sugere, como forma de assegurar ambientes de qualidade, que se centrem energias “(...) coletivas e individuais na qualidade das interações diárias que temos com as crianças, de forma a que estas interações sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível” (p. 21).

As regras, afixadas nas salas, passam muitas vezes despercebidas, por não serem dialogadas e discutidas entre todos. Sprinthall e Sprinthall (1993) focam esta questão mencionando que, para que as regras não sejam constantemente violadas, o seu registo não é suficiente. Estas precisam de ser mostradas, lembradas e discutidas ao longo do ano à medida que se dão as situações que as transgridem. Para outros autores, as crianças devem ser envolvidas nas decisões quanto ao estabelecimento das regras, por forma a criar um ambiente o respeito mútuo é experienciado, onde tanto os adultos como as crianças praticam a autorregulação e a cooperação. Nas suas palavras, “o estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia” (Devries & Zan, 1998, p. 138) e estas conseguem ter clara noção da necessidade da existência de regras quando discutem e refletem em conjunto sobre os problemas da sala. Quando estas não tomam parte nesta reflexão e na procura de soluções para os seus problemas, apenas aceitam o que lhes foi imposto “transmitindo a impressão de uma falsa democracia” (Vinha, 2001, p. 236).

Capítulo III - Fundamentação Metodológica Inerente à *Praxis*

1. Referenciais Metodológicos da Intervenção Pedagógica

A sociedade tem dado uma importância crescente aos professores e educadores que, no sentido de fazer face às incessantes transformações sociais, apostam numa formação contínua que lhes garanta agir com qualidade no contexto educativo. Tal implica construir um currículo que seja simultaneamente aberto à mudança, flexível e que colmate as necessidades da realidade educativa.

Os primeiros contactos com um cenário concreto e representativo da realidade onde irão desempenhar, futuramente, a sua profissão, dão-se precisamente nos estágios desenvolvidos ao longo da formação profissional que constituirão possíveis cenários de ação pedagógica futura. Nessa altura, o docente começa a estruturar a sua identidade profissional através dos momentos de observação, partilha, análise, discussão e reflexão sobre a organização e os fundamentos das práticas educativas.

Diferentes autores do campo da investigação em educação de infância defendem que adotar um modelo pedagógico na educação pré-escolar contribui para uma prática educativa de qualidade. A escolha das melhores estratégias, técnicas e métodos é imprescindível ao longo desse processo, sendo importante que o futuro professor não se limite à transmissão de informações, mas que saiba como transformar a informação em conhecimento significativo para as crianças.

Apesar de, nesta fase do percurso de formação, ainda não serem bem claras ou definitivas as opções metodológicas, reconhecemos que a ação educativa que se desenvolve em determinado contexto deverá ter subjacentes princípios teóricos que lhe deem credibilidade. Posto isto, na presente prática pedagógica, não enquadrámos a ação educativa em nenhum modelo curricular específico, tendo-se no entanto adotado algumas das particularidades de várias metodologias.

Pretendemos enveredar por uma metodologia ativa, envolvendo as crianças, sempre que possível, no seu processo de aprendizagem, promovendo um ambiente estimulante para as descobertas e valorizando as experiências e ideias prévias das crianças. Procurámos também, por outro lado, sustentar a prática em princípios que impulsionem a construção de um currículo de qualidade, contribuindo para “o desenvolvimento equilibrado da criança.

Desta forma, o estágio exigiu uma reflexão que precedeu à escolha das opções metodológicas inerentes à ação educativa e no decorrer desta. Esta reflexão sustentou-se numa análise flexível dos contextos educativos, aliada aos interesses manifestados pelas crianças e, paralelamente, às suas necessidades. Tendo em conta estes pressupostos, bem como os nossos próprios princípios e crenças, foi sempre prioritário adotar uma metodologia que efetivasse o papel ativo das crianças.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007b), um modelo curricular pode ser encarado como um “andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um “habitus” para aprender” (p. 34). No fundo, podemos dizer que são como uma argamassa que cimenta e incide sobre todas as decisões tomadas pelo educador ao longo do processo de aprendizagem, e explicita as orientações para a práxis pedagógica nas suas diferentes dimensões, aumentando a compreensão das inter-relações entre essas mesmas dimensões. Formosinho, Lino e Niza (2007) referem que a adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é, acima de tudo, um fator de sustentação da sua práxis.

Acreditando que não há fórmulas mágicas no que respeita à escolha dos modelos pedagógicos adequados a determinado contexto, uma vez que “nem todos os problemas têm soluções ótimas (...), há projetos que falham e nem todas as causas legais se ganham” (Arends, 2008, p. 10), um determinado procedimento pode resultar num grupo de crianças e não funcionar noutra. Lebrun (2008) oferece uma perspetiva, por nós secundada, de que um educador deve realçar em cada método os ingredientes que se ajustam à realidade na qual está inserido, tendo em conta os objetivos que se pretendam alcançar, os recursos disponíveis, a natureza do tema e as próprias afinidades do docente, de modo a otimizar as experiências de aprendizagem das crianças.

Nesta ordem de ideias, optámos, ao longo da prática, por metodologias baseadas na pedagogia por participação, nomeadamente o modelo High Scope, do qual utilizámos alguns aspetos como a promoção de uma aprendizagem ativa e a utilização de estratégias de resolução de conflitos subjacentes a este modelo. Este defende a existência de um clima de apoio, criado a partir de uma interação adulto-criança positiva, aspeto que tivemos em consideração ao longo da prática.

Por outro lado, e uma vez que a educadora cooperante utilizava alguns instrumentos de regulação do MEM (Movimento Escola Moderna), optámos por dar continuidade aos mesmos, uma vez que estavam já integrados nas rotinas do grupo.

Segundo a própria educadora, o MEM não era por si adotado de forma integral por não se sentir suficientemente segura e confiante, fazendo como tal “algumas tímidas tentativas” no sentido de o ir integrando, aos poucos, no grupo.

É essencial referir que a adoção de certos modelos/metodologias pelos educadores é, de acordo com Serra (2004), mediada pelo entendimento que estes fazem de cada um deles, e com o qual se identificam, sendo que estes profissionais são cidadãos portadores de valores e crenças que conduzem o seu pensamento até à ação.

1.1. Aprendizagem ativa

O caminho percorrido pela educação infantil ao longo dos tempos tem assumido várias formas, sendo assinalado por perspectivas que se vão modificando à medida que os estudos acerca da criança, nas mais diversas áreas do conhecimento, se desenvolvem, paralelamente ao próprio lugar que esta ocupa na sociedade. A voz da criança nem sempre foi valorizada e ouvida. O aparecimento e consolidação de um novo campo de investigação como a pedagogia da infância veio dar uma especial atenção às determinações que constituem as relações educativas com crianças, bem como à compreensão de todos os processos implícitos nesse âmbito.

Os trabalhos desenvolvidos por Piaget, Brunner e Vygotsky vieram dar um novo enfoque à aprendizagem, passando a considerar e a valorizar a motivação daquele que aprende e a defender a sua participação no processo de aprendizagem, através de uma “aprendizagem por e pela ação que dê satisfação à fome de agir da criança” (Mendonça, 1997, p. 33), que vá ao encontro dos seus interesses, conhecimentos prévios e experiência, de modo a que as suas aprendizagens sejam de facto significativas.

Ao defender uma aprendizagem ativa, o educador passa por ser um mediador e promotor de condições e experiências que dão consistência ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Hohmann e Weikart (2011) sublinham que “através da ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (p. 22), a criança constrói novos entendimentos sobre si e sobre o mundo à sua volta.

1.2. Modelo High Scope

Tendo nós utilizado este modelo como principal referência na intervenção educativa, importa-nos aprofundar os seus pressupostos de orientação.

Em Portugal, o modelo curricular High Scope é um dos mais utilizados pelos educadores de infância. Esta abordagem, de orientação cognitivista e socioconstrutivista, tem por base as teorias de Piaget, partindo da premissa de que a criança aprende pela ação e, através desta, desenvolve-se intelectual, física, social e emocionalmente. Oliveira-Formosinho (1998), nunca descurando a pertinência dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget para o entendimento das características do pensamento da criança, acrescenta porém que toda a ação educativa deverá estar centralizada na criança, não podendo o educador fazer dos estádios o foco principal da sua ação.

1.2.1. Aprendizagem pela ação preconizada pelo modelo High Scope

O currículo High Scope assenta, essencialmente, em princípios promotores da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, tendo adotado a expressão “aprendizagem pela ação”. Esta expressão é definida por Hohmann e Weikart (2011) como sendo “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua inter-relação com pessoas, ideias e acontecimento, constrói novos entendimentos” (p. 22). Por conseguinte, por esse entendimento evoluir por via do esforço de interpretação da informação resultante das experiências da criança, “mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela” (p. 22).

Através dos estudos de Piaget e Dewey, este modelo sustenta o princípio segundo o qual as crianças que se encontram no estádio pré-operatório (3 a 5 anos) definido por Piaget, constroem a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu conhecimento, através do contacto com materiais e objetos e a interação com os adultos em ambientes flexíveis e operacionais. Neste sentido, o adulto possui um papel fulcral no fornecimento de uma grande variedade de objetos e materiais que reflitam práticas e pensamentos do quotidiano das crianças e de momentos que lhes tragam significado. É importante que estes sejam o reflexo da vida quotidiana da criança, pois esta estabelece relações de significado com os mesmos. Os objetos práticos do quotidiano irão refletir vivências que a criança experiencia em casa com os seus familiares; as ferramentas ajudam a realizar e a concluir trabalhos e atividades; os materiais da natureza

possibilitam diversas atividades apelativas às crianças com variados fins; os materiais moldáveis e manipulativos, com estruturas e texturas diferentes (areia, plasticina, entre outros) proporcionam experiências sensoriais diversificadas e motivantes; materiais pesados e grandes dão oportunidade à criança de exercitar o seu corpo, levando-a a testar as suas capacidades (carregar uma caixa de brinquedos Lego, blocos de madeira, carrinhos de arrumação com rodas, entre outros) (Hohman & Weikart, 2011).

Quando em interação com os objetos, as crianças utilizam todos os seus sentidos para descobrirem e redescobrirem as propriedades desse objeto, apoderando-se de uma formalização dos conceitos abstratos, ao mesmo tempo que estão envolvidas, não só fisicamente, mas também intelectualmente, na sua necessidade de explorar, experimentar e testar ideias acerca de cada objeto (Hohman & Weikart, 2011).

Ao dar à criança a liberdade de escolher aquilo que mais lhes interessa, o adulto está a contribuir para que esta amplie o seu conhecimento e realize experiências significativas de aprendizagem. A motivação para aprender surge na criança a partir dos seus interesses e das suas questões que “levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos” (Hohman & Weikart, 2011, p. 23). Aos olhos dos adultos, as suas ideias são muitas vezes encaradas como sendo desorganizadas ou instáveis, ou não são valorizadas, porém é preciso reconhecer que é precisamente desta forma que as crianças constroem o seu conhecimento sobre o mundo: testando as suas hipóteses (Hohman & Weikart, 2011).

1.2.2. Princípios básicos do modelo High Scope

Este modelo curricular tem como elementos estruturantes “o espaço, a rotina diária e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto) numa lógica que coloca a criança no centro da construção da sua autonomia” (Pires, 2007, p. 65), devendo estes ser facilitadores e promotores da mesma. Ao estar empenhado no desenvolvimento da autonomia da criança, o adulto reduz o exercício do poder e desenvolve um estilo de interação com a criança de forma a observá-la, escutá-la e a envolvê-la na tomada de decisões e na execução da avaliação. Desta forma, oferece à criança um espaço pleno de oportunidades de experimentação da realidade, sob os seus cuidados e a sua orientação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Os pressupostos do currículo High Scope estão assentes fundamentalmente em quatro pilares essenciais (Oliveira-Formosinho, 1996; Hohmann & Weikart, 2011), sendo estes:

1. Ambiente físico: os espaços devem ser organizados para que as crianças tenham o maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação. A divisão do espaço por áreas de atividade permite realizar diferentes atividades e promove a autonomia da criança, reconhecendo a capacidade desta para fazer escolhas consoante os seus interesses.
2. Rotina diária: sendo estável, constante e previsível, ajuda a criança a compreender a sequência de acontecimentos do seu quotidiano. Esta deve estar organizada atendendo às diferentes interações (grande grupo, pequeno grupo, adulto-criança, criança-criança e individualmente).
3. Interação adulto - criança: no clima de apoio defendido pela abordagem High Scope, o adulto deve partilhar o controlo com a criança e estar aberto aos propósitos desta, estabelecendo com a criança uma relação autêntica.
4. Interação criança – criança: as crianças devem ter um clima estável e protegido, em que possam aprender em conjunto e ter autonomia para resolver os conflitos interpessoais.

1.3. Aprendizagem Cooperativa

Ao optar por uma pedagogia ativa, onde a criança assume a sua participação como chave de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011), a natureza e a forma de promover a aprendizagem suscita uma abordagem da qual, seguramente, a aprendizagem cooperativa faz parte.

Apesar de, na abordagem tradicional, poder haver momentos de interação entre as crianças ou trabalho em grupo ou a pares, esses momentos por vezes divergem da aprendizagem cooperativa. De facto, na aprendizagem cooperativa as atividades são concebidas de modo a que, a participação de cada elemento do grupo ou par, seja necessária para a realização da tarefa (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia & Howden, 1996). Esta interdependência é o núcleo central da aprendizagem cooperativa.

Dewey (citado por Bessa & Fontaine, 2002), preocupado com os aspectos sociais da aprendizagem, aponta a aprendizagem cooperativa como forma dos indivíduos viverem em sociedade. Este pedagogo e filósofo chama a atenção para a necessidade da escola valorizar e promover a aprendizagem para uma vivência democrática, feita na e pela ação, provida de sentido para as crianças. A educação progressista defendida por Dewey rompe com a aprendizagem tradicional, de tipo transmissivo e normativo, para abraçar a democracia na forma como são tomadas as decisões na sala e é valorizado o papel de cada criança na resolução conjunta de um problema.

Para Niza (1998), “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem a diferenciar os seus pontos de vista” (p. 4). Este autor, citando Johnson e Johnson, revela que “a experiência de aprendizagem cooperativa proporciona uma mais elevada habilidade para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais” (Niza, 1998, p. 6), contribuindo para desenvolver a interdependência positiva, a responsabilidade individual e simultaneamente adquirir competências sociais e cognitivas.

Ao organizar as atividades em torno da cooperação, o educador está a contribuir para a formação de “um paradigma ao qual preside o princípio da responsabilização da escola pelo aprofundamento do exercício da cidadania” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 77), princípio que corresponde aos desafios das sociedades contemporâneas.

Esta estratégia de intervenção centra-se no aprender como meio de procurar o sucesso educativo para todos, dando um papel de relevo a cada criança. Isto permite que o grupo celebre as suas realizações, substituindo o paradigma da competição pelo da cooperação. Os trabalhos de White (1997) dão grande destaque à aprendizagem cooperativa. Para esta autora, “é na mais tenra idade, que a criança aprende a ser disciplinada, participativa, se ensinada a assim proceder” (p. 285), e, para isso, a cooperação deve ser o espírito da sala, porque quando ela existe entre as crianças, a aprendizagem acontece de forma prazerosa.

Também Freinet (1989) acredita nesta forma de pensar e fazer pedagogia, entendendo que “a nova vida da escola supõe a cooperação escolar (...) isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador” (p. 96).

Os documentos normativos, através das OCEPE, preconizam este mecanismo de ação ao concetualizar a aprendizagem cooperativa como forma da criança se desenvolver, aprender e ajudar as outras crianças no processo de aprendizagem. Este normativo considera que as atividades por pares e em grupos é fundamental para as

crianças confrontarem as suas perspectivas com as dos outros, para desenvolverem competências de resolução de problemas ou ultrapassarem as dificuldades de uma tarefa comum (ME, 1997).

Na educação pré-escolar, as estratégias cooperativas diferem por vezes das utilizadas pelos professores de crianças mais velhas. Segundo Chambers, Patten, Schaeff e Mau (1997), as crianças do pré-escolar possuem características específicas da sua idade, algumas das quais facilitam a sua participação ativa nas atividades cooperativas enquanto outras inibem essa participação. Lopes e Silva (2008) ao analisar essas características, mencionam a importância dos educadores conhecerem essas características para poder adaptar as atividades de aprendizagem, nas quais se incluem os princípios de aprendizagem cooperativa.

As características favoráveis à aprendizagem cooperativa das crianças em idade pré-escolar, segundo Chambers et al. (1997), são a pouca inibição, a curiosidade espontânea, a necessidade de se movimentarem e de socializarem, a fraca consciência das diferenças de género e o facto de terem poucas ideias preconcebidas sobre a escola.

Quanto às características que poderão inibir este tipo de estratégia, segundo os mesmos autores, resumem-se ao egocentrismo típico deste período da vida das crianças, ao facto da sua atenção ser muitas vezes de curta duração, à impulsividade, às competências linguísticas que são ainda muito limitadas e à necessidade de gratificação imediata.

A interdependência positiva é considerada parte fundamental da aprendizagem cooperativa. Nos grupos de trabalho de natureza cooperativa as crianças têm que perceber que só serão bem-sucedidas se todo o grupo o for. Tal como referem Bessa e Fontaine (2002, p. 31): “um indivíduo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos se, e apenas se, os outros também o forem e vice-versa”. É a interdependência positiva que cria situações em que as crianças “trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 16).

Quando este tipo de interdependência não ocorre, podemos estar perante interdependência negativa, ou competição, em que as crianças competem entre si ou, por outro lado, assistir a uma independência ou individualismo quando o desempenho de cada uma só está associado ao próprio desempenho.

A interdependência positiva é o núcleo da aprendizagem cooperativa e esta pode ser potenciada se o educador “convidar as crianças a compartilhar os recursos materiais, subdividir as tarefas ou atribuir um papel a cada um dos elementos do grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6)

A responsabilidade individual e de grupo decorrem do facto de, ao trabalharem em grupos cooperativos, a responsabilidade quanto ao trabalho é de todos e de cada um, ou seja, os elementos mais fracos são fortalecidos, aprendendo em conjunto com os que são mais capazes, e os elementos mais fortes, ao ajudarem os outros, desenvolvem também as suas competências metacognitivas. Como referem Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia e Howden (citados por Lopes & Silva, 2008, p. 17), “a responsabilidade individual significa que cada um dos membros do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender”. Assim, torna-se importante a atribuição de papéis, uma vez que fará com que a criança sinta que a sua contribuição é importante para o grupo.

A relação que se estabelece entre o educador e a criança é determinante na aprendizagem cooperativa, sendo fundamental que este ajude a compreender que ela é a protagonista das suas aprendizagens e ele, educador, um facilitador das suas descobertas e experiências. As crianças, nesta fase do seu desenvolvimento, necessitam de palavras e gestos que expressem e validem o seu valor e o seu progresso, sendo uma fonte de motivação por excelência para as suas aprendizagens.

Lopes e Silva (2008) reforçam este pensamento, referindo que esta perceção da criança pelo educador “na sua capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado” irá fazer diferença, não só na sala, mas na vida futura de cada criança.

1.4. Pedagogia por participação

A pedagogia, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2009), “organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 5). Sendo o espaço ambíguo que conhece as fronteiras dos seus domínios mas não as delimita, a pedagogia tem na sua essência a integração dos seus saberes.

Contudo, as opções pedagógicas, que envolvem ações, teorias e crenças, podem apontar para dois modos de fazer pedagogia, que diferem no que se refere às imagens da

criança e do adulto, ao processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspetos, e que importa fazer referência, ainda que brevemente.

A pedagogia transmissiva tem o seu enfoque no conhecimento que se pretende veicular e que é encarado como essencial e imutável. Esta forma de fazer pedagogia, conforme referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), considera o educador como um mero transmissor do conhecimento, sendo este o elemento central no processo de ensino-aprendizagem pois dele depende o maior ou menor sucesso na transmissão destes conhecimentos. A criança é, nesta linha pedagógica, considerada uma tábua rasa onde é necessário inscrever os saberes de um currículo que é igual para todos, *uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007). As suas propostas estandardizadas tornam neutras todas as dimensões que contextualizam o ato de transmitir, sendo isomórfica das propostas para o educador e do educador.

Em relação às interações na pedagogia transmissiva, estas são empobrecidas por todo este contexto que não valoriza o diálogo entre as experiências, a cultura e os saberes das crianças com os do adulto. Em suma, e como refere Dewey (2002), neste tipo de fazer pedagogia, o ato de transmitir os conhecimentos situa-se “no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte, exceto nos instintos e nas atividades imediatas das crianças” (p. 40).

No extremo oposto, e em rutura com esta pedagogia, encontra-se outro modo de fazer pedagogia, a pedagogia por participação, onde todos os atores do cenário educativo fazem equitativamente parte do processo de construção do conhecimento. Nesta forma de pedagogia, as potencialidades da criança são reconhecidas e estas participam ativamente no processo de aprendizagens, em interação com pessoas, materiais e ideias, concretizando uma dinâmica em dialogia.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), a pedagogia por participação é “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 8).

1.5. Diferenciação pedagógica

Se refletirmos, hoje, acerca das salas que encontramos nas escolas, verificamos que existe cada vez mais uma diversidade de crianças com características diferentes quanto aos ritmos e capacidades de aprendizagem, culturas, princípios, etnias, entre

outras. O educador que considera e atende às características, interesses e necessidades de cada criança, centrando a sua abordagem nesta e no seu itinerário, está a demonstrar o respeito perante a individualidade e as diferenças de cada uma.

A “contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens” (Roldão, 2003, p. 20), considerando a heterogeneidade das crianças, revela-se extremamente positivo para todos os atores educativos. A este instrumento estruturante do trabalho pedagógico, que dá resposta à diversidade das crianças, dá-se o nome de diferenciação pedagógica. Para Niza (2004) esta abordagem requer uma mudança da escola baseando-se num trabalho heterogéneo e numa filosofia democrática e de aprendizagem cooperativa.

Perrenoud (citado por Santana, 2000) compreende a palavra diferenciação como um “romper com a pedagogia magistral” que trata as crianças como se fossem basicamente iguais: “a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 30) para o sucesso da sua aprendizagem.

As crianças, tal como esclarece Tomlinson (2008), aprendem de formas diferentes, “uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão” (p. 7). Tomlinson e Allan (2002) prorrogam a diferenciação ao educador, uma vez que a sua capacidade de resposta às situações também é fundamental. Para os autores, e nesta ordem de ideias, a diferenciação pedagógica é uma forma de resposta pró-ativa do educador às necessidades de cada criança e:

às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes (p. 14).

Na prática, o docente deve alterar a planificação das atividades, consoante as manifestações e necessidades da criança. Tomlinson (2008) menciona que, da mesma forma que há temáticas que despertam a curiosidade das crianças, também os seus níveis de preparação em relação a estas podem interferir com o processo de aprendizagem.

Tomando como referência as OCEPE, a questão da diferenciação é de vital importância na intencionalidade da ação pedagógica do educador, sendo que reflete acerca do conhecimento de cada criança e a sua evolução. Este documento sublinha a importância do educador partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer, de modo a ampliar os seus interesses e a desenvolver potencialidades (ME, 1997). Também na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar este princípio encontra-se subjacente num dos seus objetivos pedagógicos. Segundo este documento, a educação pré-escolar deverá estimular “o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 15).

Roldão (2000) apresenta uma definição que abarca este conceito, em que diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”. (p. 39)

Em suma, a realização de momentos de diferenciação pedagógica pelo educador é um elemento catalisador das aprendizagens das crianças pois, ao ajustar as atividades e os instrumentos educativos às suas necessidades, o educador está a criar condições reais de aprendizagem, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da entajuda.

Ao longo do estágio, tentámos criar oportunidades para pôr em prática esta abordagem, conseguida essencialmente através da flexibilização na organização dos grupos nas atividades em pequenos grupos, na avaliação e nos pequenos ajustamentos que foram sendo feitos ao longo das atividades.

1.6. Importância do aspeto lúdico para a criança

As atividades lúdicas destinadas à criança nem sempre foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança. Hoje sabemos que o lúdico e o brincar são uma parte imprescindível na vida de qualquer criança. Contudo, apesar do conhecimento que atualmente se tem sobre as brincadeiras das crianças, os educadores nem sempre refletem na sua prática um lugar de relevo para as suas brincadeiras, preferindo antes sobrepor atividades orientadas com vista à aquisição de aprendizagens. Importa que os educadores compreendam o valor que a brincadeira tem e o lugar que

esta deve ocupar no cotidiano das crianças. Azevedo (1996) espelha esta preocupação, mencionando que:

Os educadores de infância habituaram-se a defender, até mesmo com um certo dogmatismo, o valor da brincadeira; mas esse valor atribuído não tem sido, necessariamente, refletido na prática. Os educadores precisam de se sentir fortalecidos e de possuir conhecimentos solidamente interiorizados, de modo a poderem defender, com rigor, o valor vital que brincar deve ter no âmbito da educação da criança (p. 42).

Mas afinal qual a importância do brincar para o desenvolvimento da criança? Brincar não é uma atividade neutra, pelo contrário, é uma das atividades mais ricas e gratificantes da criança, que consta na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas como se invoca de seguida:

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (artigo 7º, reconhecido no artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança).

Concordando com a perspectiva de que brincar é um elemento integrador e socializador da criança, corrobora-se Neto, Barreiros e Pais (1989) quando referem que “brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (p. 57). Os autores continuam, considerando que brincar é no fundo “conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer sem cair na alienação ou no vício, é, na verdade, uma coisa séria” (p. 57). Para a criança a brincadeira surge espontaneamente, sem que necessite da intervenção do adulto, fazendo com que esta desenvolva a sua criatividade, a motricidade e a inteligência, promovendo um desenvolvimento harmonioso a nível cognitivo, social e afetivo.

Oliveira-Formosinho (2007b), enfatizando a importância da atividade lúdica para o bem-estar da criança, apela que a educação de infância assuma “como urgência o resgate do brincar no mundo em que o cotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares” (p. 48). A autora refere que é de suma importância que o educador equilibre o currículo, procurando proporcionar à criança tempo entre “o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão” (p. 48).

Acerca desta temática, Kishimoto (2003) faz referência a Piaget, segundo o qual a brincadeira faz parte do conteúdo da inteligência caracterizando-a como um processo assimilativo, a par da aprendizagem. Este autor considera que a criança, ao manifestar a ação lúdica, demonstra o nível dos seus estádios cognitivos construindo, desta forma, o conhecimento.

Spodek e Saracho (1998) fazem igual referência a Piaget, mencionando que o brincar é, para este pedagogo, uma forma da criança manipular o mundo exterior para que ele se encaixe nos seus próprios esquemas de organização. O lúdico é função vital no desenvolvimento da criança, assumindo no comportamento humano um grau variável. Segundo Piaget:

A criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário uma assimilação deformante do real ao eu [...] (Piaget citado por Formosinho et al., 2007, pp. 208-209).

Isto significa que, não tendo ainda a criança verdadeira noção do mundo real, vai encontrar nas brincadeiras, seja a brincar ao faz-de-conta ou livremente, uma simulação da realidade. Neste sentido, na ótica de diversos autores, a atividade lúdica é um meio de representação individual da realidade, devido ao facto da criança poder transformá-la e interpretá-la à sua maneira, tornando-a na sua própria realidade, no seu próprio jogo (Lopes, 1998; Libório, 2000). Podemos compreender, assim, a posição apresentada por Piaget de que “o conhecimento não provém dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19)

Erickson (citado por Lebovici & Diatkine, 1986), outro grande investigador da criança, também inclui nos seus trabalhos a ação lúdica da criança, tendo diferenciado três fases distintas no processo de evolução do jogo na criança: a primeira fase consiste na autoesfera, onde a criança explora sensações intra e extra perceptivas em relação ao seu corpo ou aos adultos que lhe prestam cuidados; na segunda fase as brincadeiras dão-se na microesfera, ou seja, a criança utiliza os jogos de representação para exteriorizar as suas fantasias; a terceira fase designa-se de macroesfera, em que a criança envolve-se no processo de socialização e mobiliza as suas relações com os adultos.

Para além disto, Erickson (citado por Lebovici & Diatkine, 1986) também se debruçou sobre o papel do adulto na atividade lúdica da criança, referindo que o valor que o adulto atribui a este tipo de atividade e a forma como este manifesta os sentimentos face à mesma poderão ser fundamentais, uma vez que o jogo só tem valor no contexto de aquisição do sentido social se não for desprezado ou minimizado pelos adultos.

Muitos têm sido os autores que se têm debruçado sobre este assunto, evidenciando a sua relevância, interessando-nos refletir sobre aqueles que o perspetivam como promotor do desenvolvimento das crianças, indissociável da infância. Vygotsky (1991) encara o brincar como uma possibilidade para a criança libertar tensões que advêm de desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente. Este autor considera que a criança, especialmente em idade pré-escolar, sente necessidade de satisfazer uma série de desejos, de natureza diversa, à medida que estes surgem, e, quando não lhe é possível fazê-lo, o seu comportamento modifica-se e surgem tensões. É aqui que a criança envolve-se numa brincadeira plena de ilusão e fantasia que desvanece essas tensões.

1.6.1. A atividade lúdica: a sua importância na promoção de competências da criança

Ao longo deste trabalho, temos feito referência à importância da criança, em idade pré-escolar, desenvolver a sua autonomia. A brincadeira, através das interações e da aquisição dos conceitos “eu” e “outro”, promove a autonomia na criança, sendo também um importante meio promotor da socialização (Vayer, 1990).

Antes de avançarmos, importa aqui distinguir o brincar do jogo, sob a perspetiva de alguns autores, uma vez que estes conceitos podem, por vezes, confundir-se. Existem

algumas diferenças nestes conceitos, que variam dependendo do idioma. Em português, a ação lúdica infantil abrange os verbos brincar e jogar sendo que jogar refere-se normalmente a atividades estruturadas, com regras, e brincar diz respeito à atividade lúdica não estruturada. Porém, a determinação destes conceitos tem implícita uma dificuldade em os definir. Biscoli (2005) diferencia os dois termos pela presença ou não de regras pré-estabelecidas, porém até mesmo estas as crianças têm a liberdade de as alterar ou aceitar, o que faz com que alguns autores não considerem uma diferença semântica quando falam destes conceitos. Este parece ser o caso de Vygotsky (1991), Biscoli (2005) e Friedmann (1996), entre outros, que utilizam ambos os termos para designar a atividade lúdica da criança.

Ao viver diversos papéis nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança conhece diversas facetas suas, aprende a ser e a viver, aprende a observar o mundo e as pessoas à sua volta para representá-lo e incorporá-lo. A interação que a criança tem com os seus amigos, nestas brincadeiras, fá-la aprender e negociar as regras da própria brincadeira e as regras sociais dos enredos que vive na representação dos muitos papéis. É fundamentalmente através deste contexto de interações que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Rogoff (citado por Katz, 1994) mostra, nos seus trabalhos, que as crianças são “aprendizes do pensar”, isto é, aprendem por meio da observação e da participação, com outras crianças e com adultos competentes. Desta forma, também as atividades lúdicas que o educador planifica e orienta devem assentar sempre numa intencionalidade pedagógica. Não basta escolher um jogo ao acaso para que se desenvolvam determinadas competências como por magia.

1.6.2. A atuação do educador de infância nas ações lúdicas

Como já referimos, é fundamental que o educador considere a ação lúdica como um meio complementar para as crianças desenvolverem determinadas competências, não só sociais, como cognitivas e afetivas. A ação lúdica pode ser também um ótimo recurso pedagógico para desenvolver as áreas de conteúdo, como a matemática, o conhecimento do mundo ou a linguagem. De acordo com Kishimoto (2003) “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto [pelo educador]” (p. 139). Isto significa que, independentemente das áreas de conteúdo que

têm de ser trabalhadas ou das competências que se pretendam desenvolver, o educador tem sempre a possibilidade de trabalhá-las através de atividades lúdicas de modo a proporcionar às crianças experiências e aprendizagens significativas, pois é ele o construtor do currículo.

Na nossa perspectiva, é importante que o educador conheça os interesses do grupo de modo a contribuir com experiências lúdicas que vão ao encontro dos seus interesses, bem como implicar as crianças na escolha dos jogos. Hohmann e Weikart (2011) referem que a aprendizagem que emerge do envolvimento ativo das crianças nas brincadeiras, é para elas uma razão para que queiram brincar mais. Os autores sugerem que ao observar e compreender a complexidade das brincadeiras das crianças, o educador descobre as múltiplas formas que a brincadeira pode tomar, podendo apoiar de forma eficaz as crianças nas suas brincadeiras. Outra forma de as apoiar e observar é tomar parte das suas brincadeiras, nos termos das crianças. Num clima de apoio isto acontece naturalmente, com respeito e seriedade pelas crianças, pois desta forma estão a fomentar o desejo da criança em aprender.

Outra questão pertinente focada pelos autores diz respeito ao apoio que o educador deve dar nos conflitos que surgem naturalmente durante as brincadeiras. Em vez de resolver os conflitos interpessoais, o educador deverá deixar que as crianças tentem resolvê-los, fomentando o diálogo, “em vez de as punirem pela sua imaturidade em termos de competências interpessoais” (p. 89). Ajudá-las a estabelecer relações de causa-efeito é, na perspectiva dos autores, essencial para as crianças começarem a sentir empatia pelos seus pares e, a longo prazo, responsabilizarem-se pelas suas ações. Muitas vezes, os educadores, para poupar tempo e ruído, resolvem os conflitos ou separando as crianças envolvidas ou através de castigos. Todavia, “resolver” sempre desta forma as situações de conflito que inevitavelmente acontecem, faz com que as crianças não desenvolvam as competências necessárias para mais tarde serem capazes de o fazer, da melhor forma, por si.

2. Metodologia

2.1. A Investigação em Educação

Apesar do tempo disponível para desenvolver o processo de intervenção ter sido extremamente reduzido, ainda mais para profissionais inexperientes como somos nós,

considerámos pertinente apresentar as principais características da metodologia de investigação que de alguma forma foram tidas em conta na tomada de decisões ao longo do estágio, enfatizando algumas particularidades conferidas por alguns autores.

Nos últimos anos, o campo educacional tem sido alvo de numerosos estudos que têm enfatizado as pedagogias que fomentam o pensamento crítico e a prática reflexiva. Consciente da importância de refletir sobre a prática e repensar o seu papel, não só na sala mas também na escola e na sociedade, o educador tem sido inspirado a superar a visão tradicionalista, para optar por uma prática transformadora e centrada numa aprendizagem ativa, plena de conteúdos vivos e significativos para a criança.

De acordo com Stenhouse (citado por Arends, 2008), “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (p. 526). Ao longo da sua prática educativa, o docente atua em várias dimensões, seja a conduzir o processo de ensino-aprendizagem, a avaliar cada criança, ou na tomada de decisões quanto à relação com estas, com os pais e comunidade educativa. Por tudo isto, depara-se constantemente ao longo do percurso com situações problemáticas que demandam uma procura de respostas, de modo a otimizar a sua atuação em honestidade consigo e com os outros. Para poder intervir de modo fundamentado, “(...) terá de saber observar e problematizar (ou seja interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26), procurando encontrar, por si mesmo, o caminho mais eficaz para o desempenho da sua função.

O educador torna-se, desta forma, também um investigador, na medida em que “há zonas indeterminadas da prática – incerteza, carácter único e conflito de valores” (Schön, 1987, p. 6) que necessitam de uma abordagem capaz de fazer frente às situações problemáticas com que se depara na sua prática educativa. Apesar da sua vontade em encontrar as melhores soluções, esta nem sempre é suficiente, dada a complexidade de determinadas situações, sendo a atividade investigativa a base natural para a sua atuação na sala de aula e na escola uma vez que se alicerça numa postura inquiridora, questionante e fundamentada (Ponte, 2002).

Ao utilizar uma metodologia de investigação, o docente está perante um valioso instrumento que permite a compreensão de determinadas situações e, através desta compreensão, o aperfeiçoamento da sua ação através da adequação da prática educativa às características das crianças e ao contexto educativo.

Conforme menciona Fortin (1996), quem investiga “exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (p. 48). Esta atitude de investigação deve ser concretizada pelo educador “de acordo com (...) o seu próprio ensino, contendo uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática (Stenhouse citado por Alarcão, 2001, p. 17).

2.2. Investigação Qualitativa

Antes de qualquer investigador entrar em ação é necessário selecionar uma metodologia, devendo pesquisar informações que possam existir acerca do tema escolhido de forma a saber mais sobre o mesmo. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), o trabalho de investigação segue uma sequência de etapas sendo indispensável que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer, nunca devendo iniciá-lo sem saber concretamente o que procura saber e a forma de o conseguir.

Ao contrário da investigação quantitativa, que segue rigorosamente um plano pré-estabelecido, a investigação de tipo qualitativo é normalmente direcionada à medida que se vai desenrolando. Esta também diverge quanto à forma como se desencadeiam as diversas fases do processo de investigação que, em vez de se processarem de forma linear como na investigação quantitativa, são desencadeadas através de um contacto interativo entre o investigador e o objeto de estudo (Colás, 1998). Isto permite ao investigador observar diretamente o seu modo de pensar e de agir, elaborando registos sistemáticos de tudo aquilo que vê e ouve, que depois complementa com outro tipo de instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994)

Se bem que a investigação quantitativa tenha trazido uma significativa evolução no que toca ao ensino e à educação em geral, as suas limitações quanto à distância entre o investigador e o contexto em estudo, constituíam um entrave ao estudo dos processos cognitivos e metacognitivos da aprendizagem. Em resposta a estas limitações, a investigação qualitativa, ao possuir como fonte de recolha de informações o próprio contexto natural onde se verificam os fenómenos (as chamadas observações naturalistas), preconiza um processo investigativo em contínua relação com os diversos autores do terreno. Os dados recolhidos são designados por qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos e incidem maioritariamente nos comportamentos naturais dos sujeitos, como conversar, visitar, observar (Guba; Wolf; citados por Bogdan &

Biklen, 1994, p. 17). Estes fazem depender a sua qualidade (fiabilidade e validade) da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam as cinco características mais pertinentes nesta abordagem de investigação, chamando a atenção que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência” podendo ser “inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (p. 47). Estas características são: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; os dados recolhidos são descritivos; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, em que os dados particulares que são recolhidos se vão agrupando; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dentro de uma vertente de carácter qualitativo, existem diferentes expressões, ou formas de fazer pesquisa nessa área. É a definição inicial do problema e das questões a investigar que vai determinar a escolha do método, determinando todos os processos subsequentes da investigação.

Tendo em conta os objetivos do estágio, recorreremos à metodologia de tipo qualitativo e baseámo-nos no paradigma de investigação-ação, do qual iremos falar seguidamente.

2.2.1. Investigação-ação

Procurando superar o habitual cenário de dualismo na relação entre a teoria e a prática, a metodologia de investigação-ação, como a própria terminologia sugere, inclui simultaneamente investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança), num processo em espiral, que intercala a ação e a reflexão, em que os ciclos posteriores vão sendo aperfeiçoados à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior, num permanente entrelaçar entre teoria e prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009; Coutinho, 2005).

Quando Elliott (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) afirma que podemos definir a investigação-ação como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, está precisamente a explicitar a ideia anterior, ou seja, que a investigação-ação, ao combinar as dimensões ação e investigação, melhora a qualidade de uma determinada situação problemática.

Esta abordagem concetualiza o desenvolvimento profissional como um processo vivencial, na sua relação com o contexto onde se vive a ação educativa. A investigação-ação, na ótica de Bogdan & Biklen (1994), consiste na recolha sistemática de informações, através de um envolvimento ativo na própria causa da investigação, com o objetivo de impulsionar mudanças sociais. Importa realçar aqui a complexidade que provém do investigador assumir simultaneamente os papéis de ator educativo e de investigador.

Sendo importante apresentar diferentes perspetivas desta metodologia de investigação, a fim de evitar dar uma ideia fragmentada e enriquecer esta definição, consideramos os pontos de vista de Cohen e Marion (citados por Bell, 1997), para os quais a investigação-ação é um:

procedimento, essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) o processo é constantemente controlado passo a passo, isto é, numa situação real, durante períodos de tempo variáveis, através de mecanismos diversos, como por exemplo: questionários, entrevistas, diários, etc, de modo a que os resultados subjacentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p. 21).

No campo educacional, o essencial, neste tipo de investigação, “é a exploração reflexiva que o educador faz da sua prática, contribuindo dessa forma, não só para a resolução de problemas, como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações na sua prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360), criando profissionais mais reflexivos, mais conscientes, interventivos e desencadeadores de práticas significativas, adequadas à realidade dos factos observados e à(s) problemática(s) sinalizada(s).

O processo da investigação-ação tem, como anteriormente foi referido, um carácter interativo, focado num problema. Cíclico, no sentido de possuir um conjunto ordenado de fases que, uma vez completas, podem ser retomadas para um segundo projeto e assim sucessivamente (Lessard-Hébert, 1996), num contínuo movimento em espiral, sendo que cada fase é sempre mais abrangente que a anterior, isto é, as informações e

conhecimentos acumulados em experiências anteriores podem ser usados nas experiências seguintes, ampliando a órbita de conhecimentos e significados.

O procedimento da investigação-ação envolve diferentes momentos que se desenvolvem de forma contínua. Apesar de existirem diferentes propostas de aplicação do processo cíclico de investigação-ação, consideramos a proposta de Kuhne e Quigley (1997), que distingue três fases distintas: a fase de planificação, a fase de ação e a fase de reflexão.

A fase de planificação diz respeito à análise do contexto, à identificação da problemática e aprofundamento dos conhecimentos na área desta, e à definição do projeto que poderá dar resposta à problemática.

Quanto à segunda fase, a fase de ação, esta envolve a implementação do projeto e o processo de observação e recolha de dados.

A terceira e última fase coincide, segundo a perspectiva destes mesmos autores, com a fase de reflexão. Esta envolve o processo de avaliação. Se, nesta fase, não se verificar a solução do problema, parte-se para um novo ciclo. Para poder ser considerada investigação, é imprescindível sistematizar esta última fase, que diz respeito à teorização.

2.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Quando se desenvolve um trabalho de investigação-ação, é fundamental que, na sua planificação, sejam especificados os meios e os procedimentos que se irão adotar para a recolha e tratamento da informação. Existem diversos métodos que o investigador pode utilizar, cabendo-lhe optar por aqueles que, no seu ponto de vista, melhor conseguem responder aos objetivos. Embora consideremos que os instrumentos são apenas uma ferramenta que permite recolher informação, é importante que se selecione a mais apropriada, pelo que importa prestar particular atenção às técnicas a que se recorre.

Ainda que se recorra, ocasionalmente, a instrumentos de recolha de dados como as entrevistas pouco estruturadas, é mais usual que o próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Para a recolha de informação, recorreremos a instrumentos de natureza diversificada, que iremos seguidamente fundamentar.

. Revisão da Literatura

Quando um investigador inicia um trabalho, é pouco provável, na ótica de Quivy e Campenhouldt (1998), que a temática nunca tenha sido abordada por outros investigadores, mesmo que apenas uma parte ou de forma indireta, sendo por isso normal (e recomendado) que este se inteire das investigações desenvolvidas neste âmbito. É fundamental, desde o início, que o investigador situe “claramente o seu trabalho em relação a quadros concetuais reconhecidos, garantindo a validade externa” (pp. 50-51).

Fazer uma revisão da literatura é imprescindível para conseguir uma certa qualidade de informação. Esta “ajuda o investigador a adotar uma abordagem penetrante do seu objeto de estudo e, assim, encontrar ideias e pistas de reflexão esclarecedoras” (p. 49) a fim de fazer aparecer novas significações, cada vez mais perspicazes e elucidativas, ainda que a preocupação não seja tornar-se investigador científico mas apresentar um estudo sobre uma dada questão. Da responsabilidade científica do investigador faz parte “citar e referenciar trabalhos anteriores” pois, ao fazê-lo, transmite-se aos leitores “que saberes, conhecimentos e ideias têm sido estabelecidos num tópico e quais os seus pontos fortes e fraquezas” (Bento, 2011, p. 22)

Em suma, a revisão bibliográfica ajuda a compreender as diretrizes e fundamentos onde nos apoiar para caracterizar e interpretar a situação em estudo, bem como suporte à construção de estratégias solucionadoras da problemática. Para além disto, permite perceber possibilidades ainda não exploradas face à problemática a investigar.

. Observação Participante

A observação é imprescindível na prática de qualquer docente pois possibilita conhecer de forma mais precisa o meio, as crianças e os seus comportamentos, garantindo a recolha de informações e pistas valiosas para estruturar a sua atuação. A formação teórica não é suficiente para “identificar os fenómenos ocorridos e detetar as suas relações ou (...) situar-se criticamente face aos modelos em presença” (Estrela, 1994, p. 57). A observação é um meio eficaz para o docente “reconhecer (...)”

fenómenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, pôr problemas, verificar soluções, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la (...) realizar a síntese entre a teoria e a prática” (p. 58).

Como refere Máximo-Esteves (2008) a observação permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), sendo uma prática indispensável no contexto de formação de docentes.

No que respeita à atitude do observador, a observação pode ser participada e não participada, tendo-se optado por uma observação participante que, segundo Estrela (1994), “ (...) é quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (p. 31). Todo o estágio foi vivido por nós participando intimamente na vida do grupo, intervindo nas rotinas diárias e auxiliando o próprio trabalho desenvolvido pelas restantes educadoras.

A observação utilizada neste tipo de investigação também pode ser direta ou indireta, consoante o próprio investigador proceda, ou não, à recolha dos dados com a ajuda dos sujeitos em estudo. A observação direta foi a utilizada neste trabalho, tendo a recolha os dados sido feita sem nos dirigirmos aos sujeitos observados para obter as respostas, isto é, entre os dados procurados e os recolhidos não houve intermediários. Importa clarificar que os instrumentos de recolha ou produção de informações são escolhidos tendo em conta se se trata de uma observação direta ou indireta.

Dado o campo de observação se ter restringido à escola, podemos dizer que tratou-se de uma observação naturalista, ou seja, observámos os comportamentos das crianças no seu meio natural (na escola), o que permitiu o conhecimento dos fenómenos tal como acontecem no meio. Este tipo de recolha de dados é pertinente para avaliar e modelar a adaptação psicossocial, cultural e formativa de cada elemento do grupo, sendo, na perspetiva de Estrela e Estrela (1978), o principal meio que um educador tem para conhecer cada criança e regular a sua atividade. Estes autores sublinham a importância da observação na caracterização das situações que este tem de fazer face a cada momento.

As informações decorrentes das observações realizadas ao longo do estágio foram sendo registadas através de notas de campo e diários de bordo, bem como através de fotografias, de modo a fazermos os registos das observações da forma mais objetiva possível, para uma melhor análise e interpretação dos dados que recolhidos.

. Notas de Campo/Diários de Bordo

As notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) ou depois de cada observação, e são utilizadas para o investigador refletir sobre os dados da investigação. Este instrumento ajuda a desenvolver o pensamento crítico do investigador e desenvolve a consciência da sua própria atuação.

Nessas notas, o investigador descreve pessoas, objetos, acontecimentos ou conversas, apresentando ideias e reflexões que vão emergindo ao longo do seu trabalho. Na observação participante, todos os dados são considerados notas de campo, podendo ser informações resultantes de entrevistas, análise de documentos oficiais, fotografias, entre outros materiais (Bogdan & Biklen, 1994).

Utilizámos as notas de campo essencialmente para registo dos dados no decurso e depois da ação. Incluem informações sobre as ações e interações das crianças e sobre elementos do contexto, tendo constituído uma estratégia importante para irmos conhecendo melhor o grupo e encontrando respostas para as problemáticas, oferecendo, portanto, uma perspetiva temporal muito útil. Este recurso implica uma continuidade no esforço narrativo de modo a que não se percam informações referenciais. Uma vez que a narração constitui-se em reflexão, o investigador, à medida que vai escrevendo, já está a reconstruir e a estruturar os acontecimentos.

Procedemos também ao registo de algumas anotações mais extensas, após algumas intervenções, tomando estas a forma, como designa Máximo-Esteves (2008), de reflexões. Nestes registos, efetuados semanalmente, procurámos refletir acerca dos pontos mais pertinentes da prática educativa, fossem eles inquietações, dúvidas ou pequenas conquistas que íamos alcançando.

. Registos fotográficos

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos estão intimamente ligados à investigação qualitativa. As fotografias dão “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183). Neste tipo de investigação, podem ser separadas em duas categorias: as que foram produzidas pelo próprio investigador e as que foram

produzidas por outras pessoas. Neste trabalho utilizámos fotografias referentes às duas categorias. Apesar de a maioria ter sido por nós produzida, as referentes aos momentos em que nos encontrávamos envolvidos nas atividades foram produzidas pela educadora cooperante.

Bogdan e Biklen (1994) referem a controvérsia acerca do efeito de uma máquina fotográfica nas mãos do investigador, uma vez que pode separar e distanciá-lo dos sujeitos em estudo. Sugerem que não sejam tiradas fotografias no início da investigação, para que a relação sujeito-investigador não seja afetada e estes possam interagir sem correr esse risco desnecessário.

Também abordam a questão da autorização, pois, para qualquer publicação de fotografias em que os indivíduos se encontrem reconhecíveis, é imperativo que estes assinem um documento assentando a permissão. Sendo que uma máquina fotográfica pode constituir uma ameaça à privacidade e ao anonimato, é fundamental que o sujeito ou/e instituição se sintam seguros com o investigador e confiem nas suas intenções e no propósito principal da investigação.

Por fim, o material fotográfico é fundamental pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes (Craveiro, 2006).

. Produções das crianças

Tratando-se de um trabalho do foro educativo, as produções das crianças são fundamentais para a análise da sua evolução e para as subsequentes planificações da prática educativa. Através dos seus trabalhos, é possível avaliar também o nível de desenvolvimento de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo. Dos registos escritos, Ferreira e Sarmiento (s/d) salientam os vários formatos que estes podem tomar como ensaios, diários ou os desenhos, “elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo” (p. 24).

Os portefólios das crianças, iniciados pelas educadoras da sala no início do ano letivo, contêm todas as informações e todos os trabalhos individuais de cada criança e traduzem-se “(...) em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). São um instrumento imprescindível para fazer um diagnóstico do desenvolvimento da criança e sinalizar as suas dificuldades e potencialidades.

O registo de diálogos realizados com as crianças, ou conversas entre estas que presenciámos, foram extremamente úteis para a compreensão do seu pensamento sendo um importante fio condutor ao longo deste trabalho e um “barómetro” da sua implicação e bem-estar ao longo das atividades desenvolvidas. Alguns desses diálogos e observações são explanados na reflexão das atividades desenvolvidas na prática pedagógica.

O valor deste precioso instrumento de recolha de informação está menos nos produtos finais do que no processo, pois este permite aferir uma série de evidências no decorrer das experiências vividas pelas crianças, permitindo ao educador compreender como é que cada criança pensa.

Parte II - A Prática Pedagógica

Capítulo I – O Contexto Educativo

Para se poder compreender o ambiente onde se vai trabalhar, uma vez que, entre as pessoas e os seus contextos há sempre interdependência e interatividade, a primeira tarefa que incumbe ao educador fazer é conhecê-lo e pensá-lo, atendendo às suas múltiplas dimensões, de modo a agir globalmente em função delas.

Como refere Oliveira-Formosinho (2007a), quando se estabelecem os objetivos para a educação de infância, estes estão dependentes, não só:

daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (p. 55).

É a partir desta primeira reflexão em torno do contexto educativo, com a consciência da relação inter-sistémica entre o contexto e todos os atores intervenientes no processo educativo, que nasce a necessidade de se situar a intervenção educativa. Havendo todo um conjunto de agentes que, direta ou indiretamente, influenciam e participam no processo que envolve a escola, a comunidade educativa, e, por sua vez, no processo de aprendizagem, o docente deve fazer uma primeira “leitura da situação [e, portanto, um conhecimento das diferentes características das crianças, a análise do meio, a função da escola, etc.: um marco geral de conhecimentos]” (Zabalza, 1987, p. 11) para que se possa integrar e adaptar a sua prática aos contextos e às necessidades das crianças. Esta primeira fase é fundamental para poder depois proporcionar às crianças as melhores e mais adequadas experiências de aprendizagem, atendendo aos seus interesses, às suas necessidades e às suas motivações.

Face a estes pressupostos, ao longo deste ponto, fazemos um levantamento de dados relativamente aos contextos físicos e humanos onde foi desenvolvido o estágio. Em relação aos contextos físicos, apresentamos as caracterizações do meio envolvente, da instituição educativa e da sala de atividades onde foi realizada a intervenção. Quanto aos contextos humanos, explanamos as características das crianças do grupo com o qual se realizou o estágio, bem como os indicadores socioprofissionais dos pais das crianças.

Partindo destes enquadramentos, fazemos depois uma elucidação dos princípios pedagógicos que sustentaram as nossas decisões tomadas quanto à ação educativa, para depois desenvolvermos os traços essenciais do trabalho realizado através das atividades desenvolvidas com o grupo, bem como as que foram realizadas em parceria com as famílias e com a comunidade. Após a reflexão feita em torno deste percurso, apresentamos um espaço dedicado à avaliação geral do grupo e, para finalizar, uma reflexão crítica onde são mencionados os limites e potencialidades da prática, fazendo algumas recomendações para futuras intervenções.

1. Contextualização da Prática

A intervenção educativa, em contexto de educação de infância, foi realizada numa instituição de índole pública durante oito semanas, tendo decorrido entre os meses de outubro e novembro de 2013. O núcleo de estágio, estabelecido pela Comissão de Estágio de acordo com os critérios estabelecidos pelo Regulamento do Estágio Pedagógico, foi a Sala Verde de pré-escolar da Escola do 1º ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus. Realizou-se durante três dias por semana, de manhã ou de tarde, conforme as normas de funcionamento da sala e o turno da educadora cooperante, tendo proporcionado a nossa participação em todos os momentos da rotina diária da sala. De manhã, o horário das educadoras da sala funcionava das 8,30h até às 13,30h, enquanto o turno da tarde decorria entre as 13,30h e as 18,30h.

A ação educativa contou com a educadora Fátima Abreu como cooperante, que supervisionou e colaborou na concretização dos objetivos patentes no Regulamento de Estágio Pedagógico, nas dimensões científica e pedagógica e na intervenção junto das crianças, famílias e comunidade, assim como na dimensão pré-profissional, social e ética.

Houve, na primeira semana, um período de observação com o intuito de conhecermos o grupo e a equipa pedagógica. Este período foi fundamental para conhecer e compreender as dinâmicas da sala, as rotinas das crianças e para nos inteirarmos do método de trabalho utilizado pela educadora cooperante. Não se revelou menos essencial para uma primeira aproximação às crianças, de modo a ter a perceção de como estas interagem umas com as outras, com o espaço e com a equipa pedagógica.

2. Caracterização do Meio Envolverte da Instituição Educativa

As OCEPE enfatizam a importância do educador conhecer e refletir acerca do meio envolvente à instituição onde desempenha a sua ação educativa, uma vez que “o meio social envolvente (...) tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME, 1997, p. 33).

A Escola do 1º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus pertence à freguesia de S. Pedro, uma das mais importantes e habitadas do concelho do Funchal, e fica situada na freguesia de S. Pedro, concelho do Funchal, mais precisamente na rua Tenente Coronel Sarmiento, n.º 5.

Por se situar perto do centro do Funchal, a instituição reúne a proximidade de diversos serviços e jardins, para onde as crianças têm o privilégio de poderem deslocar-se a pé. Espaços como o Parque de Santa Catarina, a Quinta das Cruzes e o Jardim Municipal fazem parte desta freguesia, e revelam-se úteis em saídas com as crianças e alunos desta escola, bem como a Biblioteca Municipal, o Centro de Congressos do Funchal e o Teatro Baltazar Dias.

Quanto aos serviços existentes no espaço envolvente desta instituição educativa, podemos encontrar uma padaria/pastelaria, várias cafetarias, uma agência de viagens, uma lavandaria, uma bomba de gasolina e uma instituição bancária.

É importante referir que o Hospital Dr. Nélio Mendonça, também pertence à freguesia de S. Pedro, e fica relativamente próximo da escola. O Sindicato dos Professores da Madeira pertence a esta freguesia, localizando-se a escassos metros da instituição.

3. A Escola Básica do 1º ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar dos Ilhéus

A escola como já referido anteriormente, é uma instituição pública que funciona como escola a tempo inteiro desde o ano letivo de 2005/2006. Como tal, o seu horário de funcionamento é das 8,30h às 18,30h, de segunda a sexta-feira, em dois turnos (manhã e tarde). A escola totaliza oito turmas do 1º ciclo, duas turmas por cada ano de escolaridade, e duas salas de pré-escolar, o que perfaz aproximadamente 250 crianças, sendo que 200 pertencem ao 1º ciclo do ensino básico (CEB) e 50 à educação pré-escolar (PE).

O corpo docente da Escola do 1º CEB/PE dos Ilhéus é constituído por 24 profissionais docentes, oito professores do 1º CEB, quatro educadoras de infância, nove professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular e de apoio, duas professoras de educação especial e o diretor da escola.

O seu edifício, remodelado recentemente, pertence ao plano dos centenários, sendo constituído por dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão estão localizadas as duas salas da valência de pré-escolar, a sala da expressão plástica, o refeitório, a sala de professores, as instalações sanitárias das crianças do pré-escolar, e as dos alunos do 1º ciclo, ambas devidamente adaptadas, e os sanitários dos adultos. No primeiro piso encontram-se as quatro salas destinadas às atividades curriculares do 1º ciclo, a sala de expressão dramática e musical, a sala de informática, a biblioteca, o gabinete do diretor, a secretaria administrativa e umas instalações sanitárias para os adultos.

No espaço exterior da escola, do lado direito existe um campo polidesportivo, onde se desenrolam as aulas de expressão físico-motora e que, paralelamente, é utilizado como espaço de recreio dos alunos do 1º CEB. No lado esquerdo do edifício escolar estão as zonas de recreio utilizadas pelas crianças do pré-escolar, de um lado existe uma zona coberta para os dias de chuva, e do outro um parque descoberto com chão amortecedor com zonas um escorrega e três aparelhos lúdicos, espaço onde as crianças podem “expressar-se e exercitar-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” e onde “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 433). Ao redor destes espaços, encontram-se pequenos jardins, vedados às crianças

4. O Grupo de Crianças da Sala Verde

Segundo as OCEPE (ME, 1997):

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menos número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (p. 35).

A recolha de informações relativas às características do grupo foi feita através de uma observação cuidadosa das crianças, não só em contexto da sala de atividades mas também nos vários espaços da instituição educativa, pelas conversas informais com as educadoras e outros elementos da equipa pedagógica, e através da análise das fichas das crianças, de onde retirámos algumas informações complementares.

A primeira semana de estágio foi dedicada exclusivamente a observar e conhecer o contexto educativo, tendo sido dedicado um esforço maior a conhecer cada criança em particular e o grupo no seu todo, contudo esse conhecimento foi sendo enriquecido ao longo de todo o período de estágio.

Em relação à caracterização do grupo, optámos por esquematizar os dados quantitativos sob a forma de gráficos de modo a facilitar a sua leitura, procedendo-se, depois, à apresentação qualitativa das características do grupo.

Quadro 2

Constituição do grupo de Pré-escolar da Sala Verde

<u>Crianças da Sala Verde</u>			
Nº de ordem	Nome completo	Data de nascimento	Sexo
1	Afonso Daniel França Abreu	08-06-2009	M
2	Alexandre de Aguiar Camões	03-08-2009	M
3	Alícia Sofia Pereira Martins	25-02-2008	F
4	Ana Matilde Freitas Abreu	16-04-2008	F
5	André Gomes Quintal	02-12-2009	M
6	António Fernandes Filipe	15-04-2008	M
7	Bruno José Sousa Santos	31-10-2008	M
8	Clara Maria Freitas de Sousa	06-01-2009	F
9	Daniela da Silva Costa	05-02-2008	F
10	Diana Deacov	02-11-2009	F
11	Diniz Chan e Canning Clode	18-11-2008	M
12	Francisca Góis Alvarez Cerdas	08-10-2008	F
13	Gleb Kupin	08-10-2008	M
14	Júlia Maria Abreu Pina Caldeira	23-12-2007	F

15	Madalena Saldanha Quintal	12-03-2008	F
16	Manuel João Costa da Silva	19-08-2008	M
17	Maria Beatriz Castro Correia	17-07-2008	F
18	Mariana Jardim Reis Gomes	28-05-2008	F
19	Martim Rodrigues Aguiar	23-01-2008	M
20	Martim Vieira de Freitas	29-10-2008	M
21	Matilde Forte Silva	12-04-2008	F
22	Matilde Marote Luís	04-11-2008	F
23	Mónica Margarida Mendes Afonso	06-06-2008	F
24	Nicole Correia Vieira	07-10-2008	F
25	Salvador Gonçalves Rodrigues	03-07-2008	M
26	Santiago Passos Cruz	14-10-2009	M

O grupo da Sala Verde da Escola de 1º ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar dos Ilhéus é constituído por um grupo vertical de 26 crianças, onde 14 são do género feminino e 12 do género masculino, havendo uma presença homogénea no que toca aos géneros.

Género das crianças

■ Género masculino ■ Género feminino

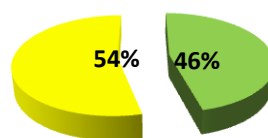


Figura 2. Género das crianças da Sala Verde em percentagem

O nível etário do grupo situa-se entre os quatro e os cinco anos, sendo que 15 crianças têm quatro anos e 10 têm cinco anos. Como grupo heterogéneo que é, promove o enriquecimento social e cognitivo, sendo esta riqueza da diversidade, segundo Vigotsky (1998), fruto dos diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

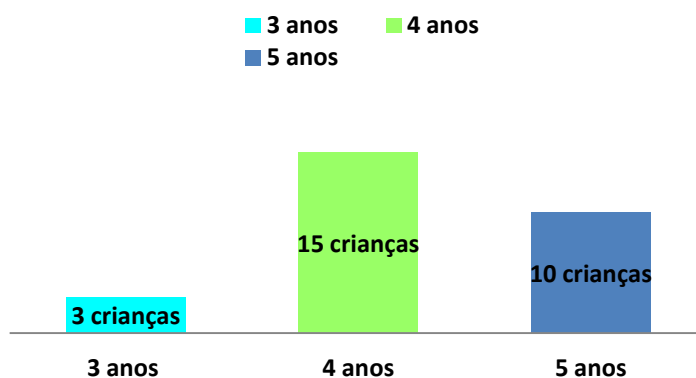


Figura 3. Número de crianças consoante a idade

Destas vinte e seis crianças, apenas duas crianças entraram primeira vez na educação de infância, nunca tendo frequentado qualquer instituição, dezoito crianças frequentam há dois anos esta instituição e seis já frequentavam a educação de infância desde a creche, tendo ingressado nesta instituição vindas de outro estabelecimento.

Percurso Escolar

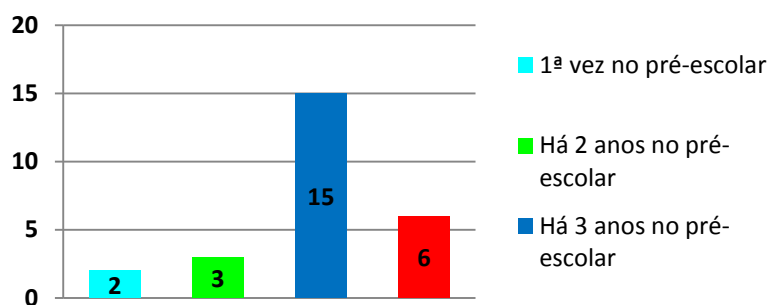


Figura 4. Anos de frequência no pré-escolar

O grupo de crianças da Sala Verde é, como a maioria dos grupos, um grupo onde é visível alguma heterogeneidade, na medida em que os níveis de desenvolvimento, necessidades, interesses e participações das crianças diferem entre si. Os aspetos relacionados com o nível de desenvolvimento são também visíveis ao nível das reações e posturas no decorrer das atividades, no tempo de concentração nas atividades, no grau de perceção, no que resulta, naturalmente, em diferentes motivações.

Na generalidade, o grupo relaciona-se muito bem com os adultos e entre si, sendo que quase todas as crianças conseguem compreender e ser carinhosas com os outros. As maiores dificuldades prendem-se com o cumprimento de regras, nomeadamente de regras de comunicação, manifestando dificuldade em aguardar a sua

vez para falar, assim como na resolução de conflitos. Note-se também a dificuldade que a maioria dos elementos manifesta na arrumação dos materiais após a sua utilização.

É um grupo muito recetivo, expressivo e curioso. A grande maioria das crianças é mais interessada pelas atividades livres do que pelas atividades orientadas pelos adultos, sendo as suas preferências as brincadeiras na área da casinha e na área das construções e os desenhos livres, onde as crianças mostram um desempenho acima do esperado. Aprecia igualmente realizar e participar em jogos de exterior, especialmente jogos de movimento como saltar à corda, o macaquinho do chinês e brincadeiras de lutas.

Salvo algumas exceções, a maior parte demonstra desembaraço na linguagem oral, gostando de participar em diálogos em grande grupo e de cantar. Nesta área, as crianças mostram dificuldade em articular corretamente alguns sons, em enunciar corretamente os tempos verbais. Quanto à escrita, algumas crianças sabem já escrever o seu nome sem ajuda e identificar algumas letras do alfabeto. Uma das crianças apresenta maiores dificuldades na linguagem, estando a ser avaliada nesta área.

De acordo com as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças desta faixa etária (ver quadro 1), o grupo apresenta-se dentro dos limites das características aí explanadas, manifestando o desenvolvimento esperado para a sua idade.

5. Caracterização Sociofamiliar

De acordo com as OCEPE (1997), tanto a instituição educativa como a família são contextos que contribuem para a educação da criança, sendo fulcral que haja entre eles uma relação de colaboração entre os pais e os adultos da instituição, na medida em são co-educadores das crianças. O documento refere que, sendo os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm o direito de conhecer e participar no seu processo educativo.

Para que o educador encontre as respostas mais adequadas a cada criança, é fundamental que procure conhecer a cada família no que diz respeito à sua composição, características socioeconómicas e culturais.

Relativamente aos pais das crianças da sala onde realizámos o estágio, as idades variam, sendo visível uma discrepância entre as faixas etárias que oscilam entre os 20 e os 50 anos de idade.

Quanto à situação profissional, os dados apresentados no gráfico que se segue expressam o número de pais que estão empregados, os que se encontram desempregados e, ainda, o número de pais dos quais não existem dados. Assim, verificamos que, na sua maioria, os pais estão empregados, havendo três que, por altura do estágio, se encontravam desempregados e quatro pais dos quais não existem dados quanto à situação profissional.

No que respeita à classificação nacional das profissões, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), podemos constatar no gráfico seguinte que mais de metade dos pais empregados (18 pais) exerce profissões incluídas na categoria de especialistas das atividades intelectuais e científicas, estando os restantes dispersos pelas outras categorias (ver figura 5). Desta feita, oito exercem profissões de nível intermédio, seis desempenham funções administrativas e cinco são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança. Dos restantes, dois são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, dois são operadores de instalações e máquinas e dois são trabalhadores não qualificados. Dos restantes, dois são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, dois são operadores de instalações e máquinas e dois são trabalhadores não qualificados. Dos restantes, dois são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, dois são operadores de instalações e máquinas e dois são trabalhadores não qualificados.

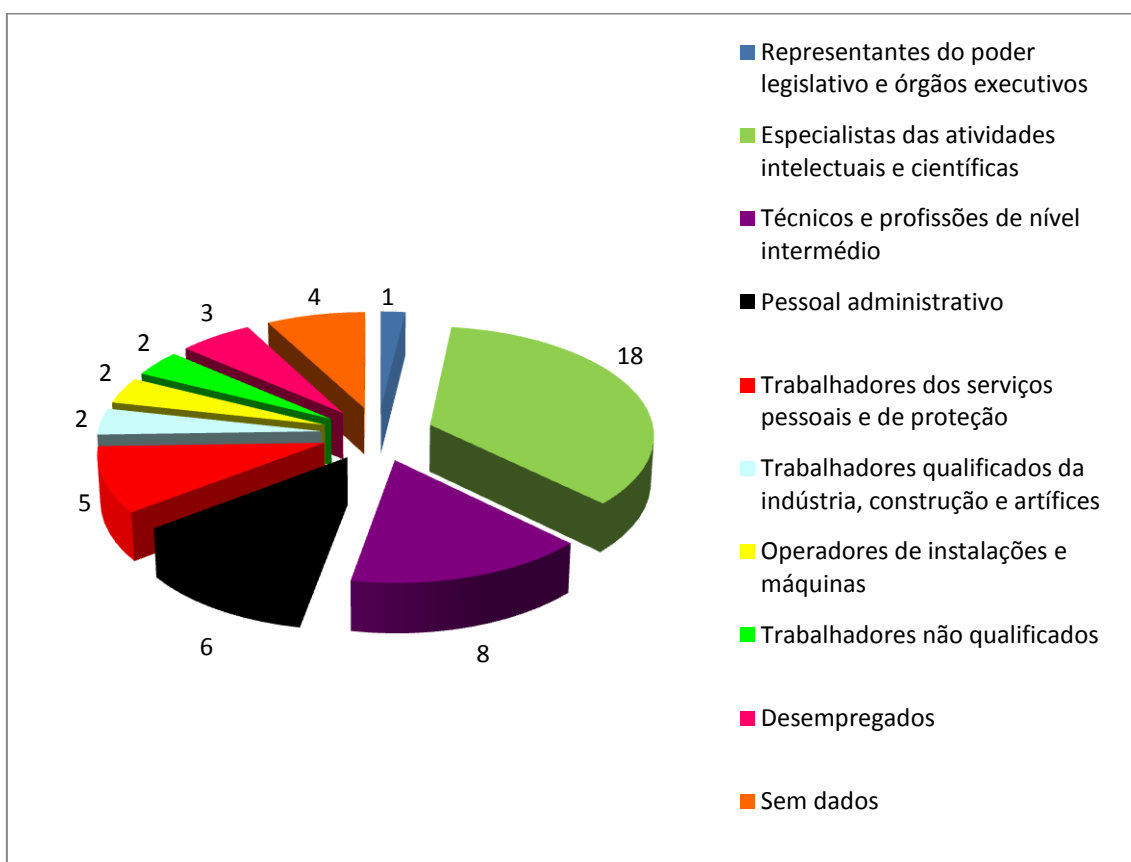


Figura 5. Categorias profissionais dos pais de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (INE).

6. A Equipa Pedagógica da Sala Verde

O trabalho em equipa, segundo o ME (2007, p. 42), “torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais”.

Na Sala Verde, a equipa educativa é formada por duas educadoras, que trabalham por turnos rotativos, dando-se às 14h a passagem de turno onde as educadoras planificam em conjunto o trabalho a realizar e discutem assuntos relacionados à gestão do grupo.

A complementar o trabalho desenvolvido pelas educadoras da sala estão três auxiliares de ação educativa, que são responsáveis pela manutenção da sala e dos materiais, auxiliando e participando nas atividades desenvolvidas. Durante o tempo em que apenas se encontrava uma educadora na sala, as auxiliares trabalharam diretamente com as crianças, com a direção da educadora. São sem dúvida elementos chave na equipa, imprescindíveis para que as atividades decorram da melhor forma.

7. Gestão do Contexto Educativo

. Espaço

De acordo com Gandini (2008, p. 157), se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, então deve ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança. Desta forma, é fulcral considerar a criança como um ser individual que se vai formando nos contextos em que se insere, e promover a partilha de vivências próprias, respeitando as suas características individuais e saberes adquiridos anteriormente. Lino (1996) refere que o espaço deve estar aberto às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhes serem protagonistas do seu conhecimento, perspectiva esta por nós secundada.

A sala de atividades, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), é “um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (p. 11) que, espelhando a dinâmica do grupo que nele “habita”, deve ser “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; seja plural

e diverso (...)” (p. 11), pois irá influenciar significativamente a qualidade da práxis pedagógica. Isto vai ao encontro do explanado nas OCEPE quando referem que estes espaços “podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). No fundo, o “pré-requisito básico de uma sala bem configurada é que faça com que as crianças se sintam bem” (Zabalza, 1992, p. 132).

É função do educador ser capaz de proporcionar à criança espaços estimulantes, atrativos e variados, sendo igualmente fiel aos seus valores e às suas crenças e opções metodológicas, sempre no sentido de oferecer às suas crianças um espaço que propicie o seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, de forma holística. Para que estas dimensões sejam consideradas e concretizadas harmonicamente é indispensável que o educador reflita “sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p. 37).

A Sala Verde fica situada no rés-do-chão do edifício principal da instituição. A designação “Sala Verde” provém do facto do chão da sala ser de cor verde. No lado direito da porta de entrada da sala, está afixado um placar onde podem ser afixadas informações para os pais, os horários e calendário escolar, ou outras informações pertinentes.

A sala é um espaço retangular amplo, com uma dimensão média face ao número de crianças que acolhe (26 crianças), com três janelas numa das paredes laterais, o que lhe confere arejamento e luminosidade natural ao longo de praticamente todo o dia.

Conforme se pode constatar através da planta da sala (ver anexo 1), este é um espaço rico em espaços (áreas) e materiais, estando estes acessíveis às crianças, o que possibilita “a independência em relação ao adulto [e] é sobretudo para a criança (...), um caminho de autonomia” (Oliveira- Formosinho, 2007, p. 67).

Ao entrar, do lado direito, existem dois armários onde são guardados os materiais de apoio das educadoras (projeto curricular de sala, informações das crianças, entre outros), os portefólios, com os trabalhos das crianças cronologicamente ordenados, uma pia onde as crianças lavam as mãos e onde estão os copos das crianças. Debaixo da pia existe um armário com o material de expressão plástica e dos produtos de higiene da sala, e em cima, fixo à parede, um pequeno armário de primeiros-socorros.

Ao lado deste armário, junto à parede, ficam duas estantes, uma com prateleiras, onde está todo o material que as crianças necessitam para realizar os trabalhos de

expressão plástica, e outra estante com gavetas, que é utilizada para guardar os trabalhos das crianças concluídos e por terminar, os aventais para a pintura e algum material de desperdício. Estes materiais estão ao alcance das crianças de modo a que estas possam utilizá-los de livre e espontânea vontade.

Do lado direito, ao entrar na sala, estão dispostos os cabides individuais de cada criança, onde estas penduram os seus casacos, as mudas de roupa e as batas. Em baixo dos cabides, encostadas à parede, estão dispostas três caixas de madeira: uma contém os bonés das crianças do género feminino, outra para os do género masculino e uma outra onde o grupo guarda os brinquedos que vêm de casa.

A sala possui, distribuídos por duas paredes, seis placares onde são expostos os trabalhos realizados pelo grupo. Perto da área de grande grupo, encontram-se os vários quadros de regulação social: o quadro das idades das crianças, o quadro onde as crianças registam o tempo e o mapa dos aniversários, que está organizado como uma tabela de dupla entrada juntamente com o do tempo. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 26) estes instrumentos são fundamentais para demonstrar o quanto “a criança é ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo”. Através destes instrumentos desenvolvem diferentes competências e as crianças habitam o espaço-sala e colaboram na organização da vida quotidiana assegurando um sentimento de segurança ao grupo.

No centro da sala estão dispostas três mesas redondas, cada uma com espaço para oito crianças, e uma mesa, mais pequena, retangular, com lugar para duas crianças, proporcionando, portanto, condições para a implementação de uma aprendizagem cooperativa, centrada nas vivências de valores democráticos, em que as crianças colaboram entre si no desenvolvimento de projetos comuns (ME, 1997). Nestas mesas, realizam-se diversas atividades, orientadas pelas educadoras ou livres, servindo também de apoio aos jogos de mesa. O mobiliário (mesas e cadeiras) é adequado ao tamanho das crianças desta faixa etária e em número suficiente para o grupo.

Numa das paredes, ao alto, estão dispostas as regras a cumprir dentro e fora da sala, com imagens exploradas no início do ano pelas educadoras e pintadas pelas crianças, que facilitam a identificação destas regras pelo grupo. Perto da área do tapete, existe um móvel que suporta a televisão e o aparelho de DVD, onde o grupo assiste a desenhos animados dos vídeos trazidos de casa pelas próprias crianças. Este momento

acontece diariamente após o almoço, enquanto as crianças vão, em pequenos grupos, fazer a sua higiene dentária.

Como se constata na planta da sala, esta está dividida, pelas seguintes áreas de atividades: área de reunião de grupo, área da biblioteca, área de expressão plástica, área dos jogos, área da garagem, área da casinha, área da televisão e a área do computador. Cada uma destas áreas possui assinalado um limite máximo de crianças que nela podem brincar, sendo possível, em todas elas, brincar várias em simultâneo. Através deste processo são criadas regras que asseguram um bom funcionamento e interações entre as crianças, fazendo com que estas desenvolvam a sua iniciativa, autonomia e estabeleçam relações sociais em cooperação (Hohmann & Weikart, 2011).

Estes espaços ou áreas estão organizados para proporcionar às crianças diferentes tipos de experiências e, por isso, dizemos que o ambiente *fala*, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro citado por Zabalza, 1998, p. 233). Estas experiências traduzem-se em conhecimento e aprendizagens que as crianças tateiam, sozinhas, entre pares ou com a mediação do educador.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) consideram que a organização do espaço em áreas distintas e apetrechadas com os materiais adequados, é a primeira forma de intervenção do educador. Como referem, estas áreas valorizam a pluralidade das aprendizagens, isto é, “representam papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Esta disposição, ao promover as experiências das crianças, aumenta as suas capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais. Contudo, o educador não deverá encarar esta organização como sendo imutável, uma vez que esta deverá sempre acompanhar as necessidades e a evolução do grupo (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007).

A organização da Sala Verde é agradável para as crianças e pensada para lhes possibilitar uma aprendizagem ativa e promotora de autonomia. Em conversa com a educadora cooperante, esta elucidou que as suas decisões quanto à organização do espaço são sempre tomadas em conjunto com as outras colegas de sala, e normalmente assentam nas dinâmicas do grupo e nos objetivos que a docente se propõe atingir.

Segundo a docente, esta organização não pode ser dissociável das funções e finalidades dos materiais existentes em cada área, pois estas tuas dimensões complementam-se.

. Materiais

Não há dúvidas de que os materiais existentes numa sala de pré-escolar, e o modo como estes estão dispostos no espaço, são fatores que condicionam o que as crianças podem fazer e aprender, sendo para estas uma alavanca para a motivação e para o desenvolvimento do ímpeto exploratório.

O documento que consagra as OCEPE (1997) explicita alguns dos critérios de qualidade dos materiais, nomeadamente a funcionalidade, variedade, durabilidade, segurança e sentido estético, com desafios tácteis, visuais e motores, para que cada criança desenvolva uma relação positiva com o espaço da sala, que será, também, o seu mundo, uma vez que a criança é um ser individual que se vai formando nos ambientes onde se insere e com os quais contacta.

Os materiais da Sala Verde cumprem os critérios de qualidade descritos nas OCEPE (1997), estando acessíveis às crianças todos os materiais que não necessitam da supervisão dos adultos para a sua utilização.

Como se pode verificar ao longo do estágio, as regras quanto ao uso dos materiais já haviam sido interiorizadas pelo grupo. Estas passam essencialmente por manter os materiais nas suas áreas próprias e por arrumá-los após a sua utilização.

As áreas da sala encontram-se bem definidas e reconhecíveis pelas crianças, os seus “cantinhos”, onde cada uma possui uma grande variedade de materiais adequados para o tipo de experiências que nelas se vive, permitindo às crianças terem uma perspetiva do que cada espaço tem para (lhes) oferecer. A qualidade pedagógica dos materiais é fundamental para que a criança experiencie aprendizagens significativas, sendo que um ambiente “rico em materiais (usados em grupos de pares, em contextos de projetos significativos) tem todas as condições para provocar essas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68).

De modo a caracterizar cada uma destas áreas, optámos por apresentá-las num quadro, sintetizando cada uma relativamente aos respetivos materiais e possibilidades pedagógicas.

Quadro 3

Áreas e materiais presentes na Sala Verde e as suas possibilidades pedagógicas

Áreas	Materiais	Possibilidades Pedagógicas
Casinha	Recipientes de cozinha; Lava-louças; Armários; Fogão; Mesa; Cadeiras, Comida de plástico; Cama; Bonecas; Roupas para se mascarem e para as bonecas; Guarda-roupas; etc.	Nesta área, as crianças podem vivenciar situações do quotidiano do adulto, através da representação criativa – o fazer-de-conta-, como imitar atividades de cozinha que viram em casa, fazer de conta que alimentam um animal ou boneca ou representar diversos papéis familiares, como mães, pais, bebés, irmãos, etc, podendo concretizar brincadeiras individuais ou coletivas (Hohmann & Weikart, 2011) Esta é a área mais solicitada pelas crianças da Sala Verde.
Garagem	Carros; Motas; Camiões; Garagem; Ferramentas; etc.	Neste espaço, as crianças vivenciam situações do dia-a-dia como andar de carro, dar um passeio de mota, transportar mercadorias, sendo o jogo simbólico uma forma destas se apropriarem das diversas situações sociais (ME, 1997). Esta é a área mais requisitada pelas crianças do género masculino.
Área de reunião de grupo	Tapete	Espaço destinado ao desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão e comunicação, onde são realizadas as conversas em torno das atividades, os relatos pelas crianças das situações do seu quotidiano

		familiar, o reconto de histórias ou momentos de diálogo em grande grupo.
Área da Biblioteca	Uma estante com diversos livros, apesar de ter poucos livros do Plano Nacional de Leitura, uma vez que estes são guardados pelas educadoras nos seus armários, sem acesso para as crianças.	As crianças, nesta área, podem manipular e observar os livros do seu interesse, de modo a criar desde cedo hábitos de leitura, sendo um local de familiarização com o código escrito.
Área de Expressão Plástica	Tintas; Pincéis; Esponjas; Folhas de vários tamanhos; Plasticina; Lápis de cor (feltro, pau e grafite) e borrachas; Tesouras; Cartolinas; Materiais de desperdício.	Este espaço integra atividades de pintura, desenho, recorte, colagens e modelagem, sendo as atividades com tintas e colas desenvolvidas com o apoio das educadoras, e os desenhos podendo ser feitos individualmente. É um local de familiarização com o código escrito e de desenvolvimento do ímpeto criativo.
Área dos Jogos	Jogos de mesa; Jogos de encaixe; Mesas e cadeiras; Tapete.	Esta área é contígua à área da biblioteca, podendo os jogos ser desenvolvidos no tapete ou nas mesas, dependendo do tipo de jogo. Este espaço que desenvolve nas crianças o raciocínio lógico.
Área do Computador	Computador; Colunas; Rato; Mesa e cadeira.	Esta área é pouco utilizada pelas crianças da Sala Verde, sendo mais utilizada para ouvir canções. No entanto, também é útil para as crianças explorarem jogos pedagógicos de diversos tipos.
Área da Televisão	Estantes; Televisão; Leitor de DVDs.	Este espaço é utilizado diariamente após o almoço, enquanto as crianças vão,

		em pequenos grupos, lavar os dentes. Também é utilizada ao fim da tarde, quando regressam do exterior, enquanto esperam os pais.
--	--	---

. Tempo

Outra das dimensões que enquadra o ambiente educativo é o tempo e o modo como este é gerido, tendo um papel, não menos importante, no desenvolvimento de aprendizagens ativas e motivadoras. Conforme consta nas OCEPE (1997):

o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (p. 40).

Apesar de ser o educador quem organiza e gere o tempo, este “não pode aparecer e fazer, cada dia, o que quiser a seu bel-prazer. Tem de utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69) devendo sempre ter em consideração as suas necessidades.

É fundamental que exista uma rotina no quotidiano das crianças, no sentido de terem noção do tempo e serem capazes de prever os diversos momentos da sua rotina diária e semanal. A existência de uma rotina “coerente ao longo do tempo dá às crianças de três e quatro anos um modo específico de compreender o tempo” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 81).

A rotina, contudo, não se trata de uma sequência estanque e inalterável, nem deve ser unicamente planeada pelo educador, podendo, e devendo, ser realizada com a colaboração das crianças de modo a favorecer uma melhor compreensão da organização temporal. A tomada de consciência daquilo que pode, ou não, fazer em cada momento do dia, torna a criança, na perspetiva de Hohmann e Weikart (2009), mais capaz e independente do adulto.

Em conformidade com os autores, as orientações gerais para estruturar a rotina devem basear-se numa boa variedade de períodos de aprendizagem, devendo estes

centrar-se numa sequência razoável e previsível, consoante as necessidades do grupo e do contexto; cada um destes períodos deve objetivar experiências de aprendizagem ativas e variadas, fluindo suavemente de uma experiência para outra.

A rotina da Sala Verde é regida pelas indicações acima citadas, e abarca os seguintes momentos:

Quadro 4

Rotina diária da Sala Verde (Projeto Curricular de Grupo - Sala Verde, 2010/2011)

Horário	Atividades
8,30h	Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais). Atividades livres/orientadas – individuais e em pequeno grupo Reunião do Grande Grupo
9h,30h	Higiene – Lanche – Higiene
10,00h 11h,00h	Recreio Atividades de enriquecimento Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)
11h,45h	Arrumação da sala – Higiene
12,00h	Almoço, Higiene/Escovagem dos dentes – Recreio
13,30h	Atividades de Enriquecimento Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)
15,15h	Higiene - Lanche – Higiene
15,30h	Recreio
17,30h	Atividades livres/orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais) - Saída das crianças

Capítulo II - Intervenção Pedagógica: o percurso

1. A Prática Pedagógica na Sala Verde

Apesar dos suportes metodológicos já especificados, a realidade educativa está em constante modificação, exigindo do educador um olhar atento para que possa ver mais além, no sentido de ultrapassar desafios e impulsionar o seu trabalho em direção às aprendizagens das crianças.

Assim, a primeira fase deste percurso consistiu num período de observação participante, que decorreu ao longo de uma semana, onde pudemos observar as crianças nos seus contextos reais, conhecendo-as e conhecendo aspetos pertinentes para o desenvolvimento da intervenção, como a rotina diária, as características físicas do espaço e a sua organização, os recursos materiais e alguns dos interesses do grupo, já descritos anteriormente. Pudemos conhecer os pais das crianças, apresentando os objetivos a desenvolver ao longo do percurso e disponibilizando-nos para qualquer dúvida que pudesse surgir. Ao longo desta semana foi possível a integração na equipa educativa da sala e a troca de informações, expectativas e objetivos a serem alcançados no estágio, bem como o levantamento das problemáticas com o intuito de, numa fase posterior, ser possível dar resposta mediante processos de investigação-ação, nos quais se estruturou a intencionalidade educativa.

Não é certo dizer que o trabalho de observação do investigador limita-se a esta primeira semana. Esta é uma competência fundamental do educador e, como tal, deve fazer parte da sua prática, juntamente com o processo reflexivo, sendo igualmente importante que o educador confronte as suas observações com os seus próprios princípios e valores. Estes são a base para desenvolver uma prática em conformidade, não só com o grupo, mas consigo próprio.

Korthagen (2009) faz referência às discrepâncias que por vezes existem entre o pensamento, o sentimento, o desejo e a ação do profissional de educação, apontando-as como uma causa comum dos problemas do ensino. Muitas vezes os docentes agem de forma contrária àquela que acham ser a mais correta, o que faz com que a reflexão sobre os seus comportamentos e sentimentos seja preciosa para evitar que tal aconteça.

2. Problemáticas levantadas

A compreensão da ação educativa desenvolve-se numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação e reflexão, exigindo que o educador se muna dos instrumentos capazes de gerar possibilidades de mudança e de “refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar”. Foi neste prisma que, no sentido de incorporar à prática uma metodologia orientada para o aperfeiçoamento em diversos campos de ação, optámos por adotar a investigação-ação, definida por Elliot (citado por Máximo-Esteves, 2008) como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

As duas questões iniciais que se colocam ao investigador num projeto de investigação são, na ótica de Sousa (2005), “investigar o quê?” e “para quê?”. O autor acrescenta que as ideias não surgem logo de um modo definitivo e acabado.

Apesar da observação das primeiras semanas e da análise das informações por ela recolhidas, sentimos, de facto, algumas dificuldades na identificação e consolidação das problemáticas. Tal se poderá ter devido à inexperiência no olhar ou aos receios normais de assumir perante uma equipa pedagógica que pouco se conhece, e que conhece o grupo como ninguém, os aspetos carentes de reajustes. Contudo, ultrapassada esta indeterminação inicial, procedemos à tentativa de identificação das principais problemáticas em colaboração com a educadora cooperante e restante equipa pedagógica, visto conhecerem melhor o grupo. Assentando a nossa intervenção numa perspetiva de continuidade com o trabalho já desenvolvido pelas educadoras, as conversas informais e os contactos com estas foram fundamentais para a recolha de informações que nos ajudaram a descortinar as problemáticas.

Quivy e Campenhouldt (1998) referem que o receio de iniciar mal o trabalho de investigação, leva alguns profissionais a andar às voltas durante muito tempo. Segundo os autores, o investigador não deve exigir de si querer que tudo se processe de forma totalmente satisfatória, uma vez que uma investigação é um percurso de procura e questionamento e, como tal, deve ser aceite com as suas hesitações e incertezas.

O ponto de partida para o diagnóstico das problemáticas foram as observações dos comportamentos das crianças ao longo das suas rotinas diárias e das atividades desenvolvidas pela educadora cooperante na primeira semana de observação

participante. Aferimos que a maioria das crianças revelavam alguma inibição quando era necessário expor-se perante o outro ou enfrentar alguma situação nova. A par deste comportamento, constatámos as poucas oportunidades do grupo trabalhar ou desenvolver atividades em conjunto, sendo a maioria das atividades desenvolvidas individualmente.

Para além desta problemática, sentimos a dificuldade que as crianças demonstravam na resolução de conflitos interpessoais bem como a nossa própria dificuldade na gestão dos comportamentos durante as atividades orientadas, principalmente em grande grupo. Importava aprofundar e perceber, por outro lado, algumas abordagens que valorizassem o papel ativo das crianças no processo de construção das suas aprendizagens, procurando aferir se estas se tornariam mais interessadas, motivadas e cooperantes nas ações desenvolvidas.

Tendo identificado estas problemáticas às quais pretendemos compreender para ser possível responder com assertividade e nitidez, formulámos algumas questões que seriam o fio condutor da intencionalidade pedagógica, sendo estas:

- (i) De que forma a participação ativa da criança nas atividades contribui para desencadear uma maior motivação e, conseqüentemente, o seu envolvimento nas atividades propostas?
- (ii) Como desenvolver na criança competências de resolução de problemas interpessoais?
- (iii) Serão as atividades lúdicas desencadeadoras de motivação nas crianças para participar nas atividades orientadas pela educadora?

3. Atividades desenvolvidas com as crianças: entre o proposto e o vivido

O presente ponto retrata o caminho percorrido no decorrer da prática, no que toca à intervenção pedagógica, com vista a dar resposta às problemáticas levantadas. Refletimos acerca da estruturação, concretização e articulação das estratégias e atividades mais significativas para as crianças, assim como as situações vividas de forma mais intensa por estas e pela educadora, analisando os sentidos construídos em cada situação para espelhar o percurso no seu todo.

Para além das atividades orientadas, livres e de rotina, é fundamental, no âmbito da educação pré-escolar, proporcionar momentos de atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou de caráter individual, dependendo dos objetivos e necessidades

demonstradas pelas crianças em particular e pelo grupo em geral. Assim, quando se fala em intervenção educativa esta não está limitada às atividades orientadas mas a todos os momentos que fazem parte da rotina diária do grupo, momentos esses fundamentais para promover o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, um dos objetivos primordiais da educação de infância que, segundo as OCEPE, deve ser desenvolvido “com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p. 20), sendo uma área transversal a todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

Concordando que o desenvolvimento da criança é um processo interligado e global, este, no entanto, não acontece de forma homogênea e automática, uma vez que cada área do desenvolvimento – sócio afetiva, motora, cognitiva - requer processos diferenciados. Apesar de por vezes se poder reunir numa única atividade diversas dessas áreas especializadas, também é verdade que cada área do desenvolvimento exige intervenções que reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado.

O desenvolvimento deverá ser uma vertente indissociável da aprendizagem em todo o processo educativo. Segundo as OCEPE (1997) as áreas de conteúdo devem ser encaradas de forma articulada, uma vez que há inter-relações entre os diferentes conteúdos, pressupondo diferentes tipos de aprendizagem: conhecimentos, atitudes e saber-fazer. Estas áreas de conteúdo, que partem do nível de desenvolvimento da criança, devem ser exploradas pelo educador através de experiências educativas estimulantes e que façam sentido para a criança.

Nesta linha de pensamento, optámos por apresentar os diferentes tipos de atividades – de rotina, livres e orientadas - conscientes de que todas fazem parte do processo de desenvolvimento global das crianças ainda que muitas vezes estejam interligadas ou coincidam.

3.1. Atividades de rotina

O estabelecimento de uma sequência de atividades diárias tem um papel essencial no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam, uma vez que estas agem como o suporte das suas experiências do quotidiano, substituindo a incerteza do futuro por algo concreto e previsível transmitindo às crianças um sentimento de segurança (Zabalza, 1998), indispensável para o seu investimento cognitivo. A par deste sentimento, a existência de uma rotina diária promove a

autonomia das crianças pois, ao conhecerem o que irão fazer nos vários momentos do dia, podem prever a sua sucessão sem terem que solicitar constantemente a ajuda do adulto para a sua ação.

Apesar da importância desta organização estrutural na vida diária do grupo, há dias em que tudo se subverte. Esta flexibilidade é também importante: certas situações são de tal forma significativas para o grupo, que se torna imperativo, ocasionalmente, quebrar a rotina diária para poder assegurar a concretização destas situações. Para as crianças, é importante que possam viver e aprender que esta flexibilidade é aceitável e normal, uma vez que na sua vida fora da escola ela também é necessária. Segundo o autor Zabalza (1996), “a atenção à dimensão emocional implica a rutura de formalismos excessivos e exige uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento” (p. 51), de modo a facilitar a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal.

No fundo, os imprevistos, inevitáveis em qualquer estrutura rotineira, provocam uma dinâmica entre a acomodação e a adaptação, isto é, entre o que estamos habituados e o que exigem de nós, constituindo, num plano mais abrangente, a essência da natureza social do ser humano.

O tempo pedagógico permite estruturar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, “incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009, p. 9). Por outro lado, também ajuda os adultos “a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Na Sala Verde, tivemos a oportunidade participar nos diferentes momentos na rotina diária do grupo. Durante a primeira semana, onde ainda não conhecíamos todos os momentos da rotina, pudemos vivenciar alguns momentos onde eram as próprias crianças que nos guiavam e ensinavam a sua rotina, manifestando um sentimento de orgulho por estarem a contribuir também para a nossa integração no grupo. Estes momentos puderam-nos aproximar do grupo e mostrar às crianças uma postura não autoritária e distante, mostrando que estávamos ali para aprender e não só para ensinar.

Da rotina da Sala Verde fazem parte o momento de acolhimento das crianças e dos pais na sala, que é feito com um breve diálogo com a educadora, onde se tentam dissipar quaisquer dúvidas ou inquietações existentes. Fazem também parte a marcação

das presenças pelas crianças no respetivo quadro, a canção dos bons dias na área de grande grupo, as refeições do almoço e os lanches, a higiene das mãos antes e depois das refeições, a determinação do chefe de grupo do dia no quadro que lista as crianças, a distribuição dos bonés antes da saída para as atividades livres no exterior, a marcação diária do estado do tempo no quadro do tempo e a alteração da data (tarefa feita pelo chefe de grupo do dia em questão), entre outras, consideradas imprescindíveis ao processo de interiorização e execução das rotinas no quotidiano das crianças.

Torna-se pertinente mencionar que não fazia parte da rotina de ambos os grupos do pré-escolar o descanso após o almoço devido a não existir na instituição, segundo a educadora cooperante, espaço para armazenar os colchões. Apesar de haver, entre a comunidade educativa, posições divergentes no que toca a este tema em especial, é facto que, por diversas vezes ao longo do estágio, nos deparámos com crianças manifestamente sonolentas durante o dia. Na nossa perspetiva a organização da rotina diária na educação pré-escolar deve ter sempre em conta as necessidades biológicas (repouso, alimentação, higiene) e psicológicas (diferenças individuais como o tempo, o ritmo e interesses) de cada criança, sendo que só dessa forma realizam aprendizagens significativas.

Quando iniciámos o estágio, as crianças já tinham interiorizado os vários momentos do seu quotidiano e os instrumentos de pilotagem já haviam sido introduzidos pelas educadoras. Porém, e uma vez que no decorrer do estágio várias crianças comemoraram o seu aniversário, foi construído, juntamente com uma das educadoras da sala, o quadro de aniversário das crianças, em forma de tabela de dupla entrada. É de referir que todas as crianças já conseguiam marcar as presenças e utilizar o quadro do tempo de forma autónoma, bem como cumprir com a grande maioria das atividades de rotina, conforme conseguimos aferir. Muitas vezes já conseguiam identificar quem seria o chefe do grupo somente por verem o nome do colega assinalado na lista. Como pudemos constatar, esta leitura era feita por conseguirem memorizar alguns dos nomes ou as letras iniciais dos nomes dos colegas.

Os instrumentos de regulação são deveras fundamentais na rotina da criança. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) sublinham a importância destes instrumentos, referindo que:

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, (...) são antes de mais, uma manifestação de uma imagem

de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p. 26).

3.2. Atividades livres

O tempo ao ar livre ou exterior dá às crianças, para Hohmann e Weikart (2011), a possibilidade para se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, onde “prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (p. 432). Por outro lado, é neste contexto que os adultos, quando observam as crianças e se juntam às suas brincadeiras, ganham uma maior compreensão dos seus interesses e capacidades, que podem depois utilizar em atividades com estas.

Este tempo é indispensável para que as crianças se expressem e se exercitem de formas que na sala de atividades não lhes é possível sendo que as brincadeiras têm um efeito socializador, essencial nesta etapa da sua vida.

Quando as crianças encontram, no exterior, um espaço diferenciado, munido de materiais diferentes e estimulantes, estarão na senda da possibilidade de adquirir aprendizagens significativas uma vez que, quando movidas pelos seus interesses, motivações e iniciativas, são os principais edificadores da sua aprendizagem. A aprendizagem cognitiva, física e social não está restrita a determinados locais ou ocasiões, pelo contrário. Nas atividades livres dá-se um rico cruzamento de esquemas intelectuais e motores que são propícios ao desenvolvimento desses domínios na criança. Portugal e Laevers (2010) corroboram esta perspetiva e acrescentam que, quando se dá às crianças a oportunidade de escolha, estas “fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (p. 16). Os erros que advêm desta experimentação fazem, também, parte desta aprendizagem: as crianças têm a possibilidade de aprender com as suas escolhas, consigo próprias e com os outros.

A aprendizagem ativa aparece naturalmente reforçada nos momentos de atividades livres das crianças, através deste envolvimento que parte da sua iniciativa e dos seus interesses. E é através das interações com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos que impliquem escolhas e decisões, onde surgem diálogos sobre o que

estão a fazer, que as crianças se tornam pequenos aprendizes ativos (Hohmann & Weikart, 2011). A construção de significados pela “deriva” nestes espaços livres “solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objetos, induz à interação com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si” (Paiva, 2009, p. 87).

Todas as crianças, já no início do estágio, eram conhecedoras das regras a seguir quanto às atividades livres nas diferentes áreas da sala, nomeadamente do número de crianças possíveis em cada área. Apesar de, por vezes, existirem conflitos, as crianças, ao longo dos meses de estágio, manifestaram uma já grande capacidade de gestão autónoma destes espaços, todos eles muito procurados para as atividades livres.

No recinto exterior, os conflitos aconteciam com mais frequência, tendo sido algumas vezes necessária a intervenção do adulto para a sua resolução. Uma das causas destes conflitos prendia-se com o facto de as crianças poderem levar para o exterior os brinquedos trazidos de casa. Estes momentos são excelentes oportunidades para a criança desenvolver competências de resolução de conflitos interpessoais, situações nas quais o educador deverá deixar a criança tentar resolver o conflito e só intervir se for mesmo necessário.

As atividades livres revelaram-se extremamente úteis para adquirirmos um conhecimento amplo do grupo e dos seus interesses, mas também de cada criança, da forma como cada uma interagia com os colegas e com o espaço. Tal foi importante para percebermos que por vezes as crianças que, na sala de atividades e nas atividades orientadas são mais calmas e menos comunicativas mudam a sua atitude quando estão num ambiente onde têm a possibilidade de serem mais expansivas e nos seus grupos de pares. Neste contexto, as interações entre os adultos e as crianças permitem “aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

3.3. Atividades orientadas: uma narrativa de oportunidades

Como temos vindo a referir, é fundamental que a ação pedagógica emerja de um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48). O educador deve aproveitar todos os momentos de observação das crianças para tentar apreender as necessidades de cada criança e os seus interesses, pois

só assim poderá adequar as suas estratégias para que as experiências se revelem significativas para a criança.

Neste ponto, remetemos para a apresentação e interpretação da ação educativa, incidindo sobre algumas das mais pertinentes experiências de aprendizagem vivenciadas pelo grupo e por nós, a qual será exposta por temáticas, sem corresponder necessariamente à sequência temporal dos acontecimentos. Sempre que for pertinente, faremos alusão a referências e fundamentos teóricos. Acabámos por eleger as atividades que, de certa forma, dão uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida nesta sala de educação pré-escolar.

A transposição da intencionalidade pedagógica para a prática encontra-se explanada na totalidade das propostas de planificação, que poderão ser consultadas nos documentos em anexo, devendo contudo ser tido em conta que estas são um instrumento da ação educativa que muitas vezes. Não constituindo um fim em si mesmo, não obstante constituir um instrumento importante, torna-se igualmente relevante que o educador deixe espaço para poder modificar a sua proposta de trabalho sempre que tal seja necessário, daí a grande maioria das planificações ter sofrido alterações, as quais se encontram referenciadas, juntamente com algumas observações relevantes no final de cada planificação.

Considerando sempre o currículo como um percurso, uma viagem de descoberta, sustentada nas competências humanas como mais-valias para o conhecimento e para a vida, construímos um currículo que favorecia a aprendizagem através da experimentação de materiais concretos, tentando sempre novas formas de aprender. Refletindo individualmente, mas principalmente em diálogo com a educadora cooperante, desenvolvemos um currículo contextual “onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2009, p. 84).

As experiências de aprendizagem desenvolvidas tiveram como referenciais pedagógicos os já apresentados na primeira parte deste trabalho (capítulo III). Procurámos desenvolver, sempre que possível, atividades integradoras, com a finalidade de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e

diferenciadas” (ME, 1997, p. 18), sempre com a preocupação de abordar o máximo de áreas de conteúdo.

Para finalizar, é importante referir que as atividades desenvolvidas partiram sempre de temáticas propostas pela educadora cooperante, sendo que algumas atividades foram por nós delineadas em conjunto com esta e outras unicamente por nós.

Projeto “O outono”

A temática sobre o outono foi sugerida pela educadora cooperante logo na semana de observação, tendo sido desenvolvida nas semanas seguintes por meio de diversas atividades. Torna-se essencial chamar a atenção que, quando aqui se utiliza a terminologia *projeto*, não nos estamos a referir à utilização da pedagogia de projeto mas de um percurso onde se exploram diferentes experiências de uma mesma temática, que neste caso foi o outono, onde procurámos abarcar as diferentes áreas de conteúdo. As atividades que se seguem estão subjacentes a esta temática e não seguem necessariamente a sequência desenvolvida.

Músicas “Quando chega o outono” e “É tempo de outono”

Ao longo deste projeto, as crianças tiveram o contacto com duas músicas subordinadas ao tema do outono, tendo sido, uma das músicas, a primeira atividade a ser desenvolvida com as crianças no estágio. Esta atividade surgiu do interesse que as crianças manifestaram, na semana de observação, pela expressão musical, tendo sido este interesse igualmente referido pela educadora cooperante.

Esta desenvolveu-se em grande grupo, no horário da atividade extracurricular de TIC, e deste modo o grupo foi dividido em dois, tendo-se revezado. O que parecia ser um pequeno grupo (metade do grupo) e uma atividade calma no aspeto de gestão do grupo, mostrou que por vezes a quantidade de crianças numa determinada atividade, não é sinónimo de maior ou menor facilidade no que toca a gerir um grupo, uma vez que muitos outros fatores estão presentes nessa equação.

Para apresentar a atividade e explicar o que se iria fazer, reunimos em grande grupo as crianças, onde só metade do grupo estava presente, uma vez que a outra metade já estava na sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo as OCEPE, os momentos de diálogo em grande grupo são fundamentais no quotidiano

das crianças sendo uma oportunidade para debater regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas e planejar o que se pretende fazer. Oliveira Formosinho e Andrade (2011) corroboram esta perspectiva, assumindo a importância de planificar com as crianças. Segundo estes autores, “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (p. 77). E, uma vez que as atividades musicais têm a capacidade de envolver toda a gente, “o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 670).

Esta experiência de aprendizagem teve como objetivo integrar informações acerca do outono numa atividade musical, de modo a captar o interesse das crianças, e desenvolver competências como a capacidade de escutar, a capacidade criativa, de expressão, comunicação e interpretação a partir do campo musical, desenvolver a memória e a sensibilidade perante a expressão musical. Corroborando a perspectiva de Souriau (1976) quando afirma que o período do pré-escolar é de uma importância extrema para desenvolver a aptidão musical, entendemos que o jardim-de-infância, na pessoa do educador, deve ser impulsionador e um importante polo de desenvolvimento desta aptidão que se concretiza por meio da música. Esta poderá ser uma excelente estratégia para as crianças aprenderem um determinado conteúdo por fomentar aprendizagens de forma lúdica, em que as crianças aprendem sem terem a perceção de que estão a aprender, ou seja, intuitivamente.

Assim, começámos por cantar a música toda uma vez, para que as crianças se familiarizassem com a melodia, tendo-se depois passado para a exploração da letra, verso a verso, para que as crianças a fossem repetindo e apreendendo com mais facilidade. Aqui, começaram a surgir algumas dificuldades quanto ao comportamento e concentração de algumas crianças, o que rapidamente afetou todo o grupo.

Verifiquei muita dificuldade em controlar o grupo: de duas crianças que brincavam e não davam atenção à canção passou-se para todo o grupo, que foram contagiados pelas brincadeiras dos colegas. Procurei chamá-los à atenção, sem gritar ou levantar a voz, mas os meus esforços foram infrutíferos. O facto de não saber ainda todos os nomes das crianças também pareceu agravar a situação. Durante a aprendizagem da letra da canção, uma das crianças perguntou-me porque é que tinham que aprender uma canção sobre o outono, que

era “tão chata” e eles “já sabiam tudo sobre o outono”. Expliquei que iam aprender coisas novas sobre o outono, tendo sido muito difícil conseguir manter o diálogo com o grupo (Diário de Bordo).

O facto de ser a primeira atividade no âmbito do estágio, e não conhecermos ainda na totalidade os nomes das crianças, foi um elemento agravante na gestão do grupo. Quando as crianças da outra metade do grupo voltaram de TIC, compreendemos que a agitação das crianças se poderia dever ao facto das crianças não terem tido intervalo durante a hora do almoço, facto esse que nos foi transmitido pela educadora cooperante. Assim, em vez de iniciarmos a atividade musical, optámos por fazer antes um breve jogo de expressão físico-motora, onde as crianças puderam correr e movimentar-se, despendendo alguma da energia que tinham acumulada. Isto foi o suficiente para que a atividade musical, com este segundo grupo, se desenvolvesse de forma muito diferente, com as crianças a mostrar outro empenho, manifestamente mais interessadas em aprender a canção. Com este grupo, as crianças estiveram sempre concentradas na canção, vivendo-a de forma bem diferente do grupo anterior.

Após a chegada da outra metade do grupo vindo da sala de TIC, cantámos a canção com todo o grupo e, no final, reservámos dez minutos para dialogar com o grupo acerca da atividade, de onde as crianças fizeram a autoavaliação da sua participação na atividade. Procurámos dialogar com as crianças devido ao facto de não terem tido intervalo, reconhecendo que, por isso, poderiam estar mais cansadas, mas ao mesmo tempo reforçámos a importância de todos fazerem um esforço para que esta corresse da melhor forma, alertando para a importância de todos colaborarem nas atividades. A estratégia revelou-se adequada e positiva visto termos apresentado ao grupo o nosso ponto de vista para que as crianças conseguissem perceber as implicações do seu comportamento no grupo e na atividade, sem nunca deixarmos de nos mostrar compreensivos com elas.

Ao explicarmos que tínhamos preparado em casa, durante o fim-de-semana, aquela música, para que lhes pudéssemos ensinar, lembrando o tempo e a dedicação despendidos na preparação daquele momento, tentámos dar alguns exemplos para que as crianças relacionassem aquela situação com a sua vida (como por exemplo “você não ficavam muito tristes se tivessem feito um desenho, ou preparado uma prenda para uma pessoa de quem gostassem muito, e quando a oferecessem, ela deitasse fora?).

Todas responderam afirmativamente, e muitas ajustaram imediatamente o seu comportamento.

É muito importante que as crianças consigam respeitar as regras, não porque são forçadas ou obrigadas, mas porque as compreendem e porque elas fazem sentido. O sentimento de respeito pelo outro é imprescindível para a interiorização desta conduta que identificará a sua autonomia. A expressão “impor limites” já traduz, em si mesma, um sentido externo de “forçar a” fazer determinada ação, que Piaget (1977) designou de heteronomia, ou seja, a criança obedece porque tem medo da desaprovação do adulto. Pelo contrário, a moralidade autónoma envolve a compreensão da necessidade das regras, em que a criança, mesmo na ausência da autoridade, continua a cumpri-las. A autonomia é um processo que se vai desenvolvendo na criança a partir da sua interação com o meio. Segundo este, a criança inicialmente respeita as pessoas e só depois respeita as regras.

Apesar de a moralidade das crianças pequenas ainda ser muito dependente da vontade externa de figuras de autoridade na vida da criança (como os pais e educadores), é fundamental que desde cedo se alimentem relações de respeito mútuo, assentes em regras que emergem nos sentimentos internos de tratar bem o outro, para que as crianças se vão tornando, progressivamente, mais aptas para tomarem decisões por si mesmas (Kamii, 1991). Assim, explicar a razão de ser de algumas regras ou comportamentos esperados nas crianças, e a necessidade de serem respeitadas e seguidas, não é uma maneira de retirar às crianças os seus poderes interiores, mas sim “uma forma de pôr o puzzle do quotidiano a funcionar harmoniosamente e a contento de todos” (Vasconcelos, 1997, p. 140).

Já na presença de todo o grupo, voltámos a explorar a canção dividindo as sílabas das palavras com palmas (coincidentes com os tempos marcados pela própria música) e depois cantámo-la de diferentes formas: só as meninas, só os meninos, todo o grupo. Algumas crianças identificaram algumas rimas nos versos que compunham a música, o que fomentou a exploração das palavras que rimavam na canção.

Esta atividade foi importante, na medida em que conseguimos aferir a importância das crianças terem pelo menos um momento no dia para poderem brincar livremente, correr e gastar a energia acumulada, o que as leva também a tirar mais proveito nas atividades orientadas ao longo do dia. Em conversa com a educadora cooperante, esta confirmou que a atividade foi difícil de se concretizar devido ao “acumular de tensões e energia. As crianças não tiveram intervalo no exterior devido ao

campo estar em obras e o 1º ciclo ter ficado no espaço exterior que é do pré-escolar”. Esta foi uma situação excepcional, que ficaria regularizada no dia seguinte, contudo foi uma mais-valia no sentido em que pudemos reconhecer, não só a importância das atividades livres como já se referiu, mas a necessidade de alterar o que se havia planificado quando as circunstâncias e os imprevistos assim o exigem. Este é um aspeto que importa ter em consideração.

Painel de outono

A construção do painel de outono foi proposta pela educadora cooperante em continuidade com o trabalho sobre o outono que se tinha vindo a desenvolver com o grupo. Ao referir a necessidade de construir um painel sobre o outono, achámos por bem envolver as crianças, tanto na planificação como na concretização do painel. O interesse demonstrado quanto às atividades de pintura, foi o ponto de partida para desenvolvermos uma ação intencional e significativa para as crianças, onde se aliou a expressão plástica ao conhecimento do mundo.

Segundo as OCEPE, as atividades de expressão plástica possibilitam “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63), sendo fundamental que se proporcionem às crianças momentos de experimentação sensorial recorrendo a diferentes materiais e técnicas de pintura.

A construção do painel de outono prolongou-se por dois dias: num dos dias, as crianças pintaram o fundo, no papel de cenário, com esponjas, e colaram bocados de troncos de árvores no tronco de papel, que mais tarde foi colado ao painel.

Em grande grupo, dialogámos com as crianças, explicando que iríamos fazer uma atividade com os materiais que ali estavam, os quais já tinham chamado a atenção do grupo: papel de cenário, os aventais de pintura, tintas e as cascas do tronco de árvores.

Quadro 5

Transcrição de comunicações realizada pelas crianças

“Vamos plantar uma árvore.” (M., 5 anos)

“Vamos construir uma coisa de madeira, com essa madeira? (M., 5 anos)

“Já sei! Vamos fazer papel!” (A., 4 anos)

As crianças mostraram-se inicialmente muito curiosas quando viram bocados de cascas de árvores, tendo arriscado, a nosso pedido, vários palpites acerca do que iriam fazer (quadro 5).

Após termos discutido o que iria ser feito, o grupo foi dividido em dois, estando um pequeno grupo numa mesa a colar o tronco, enquanto o resto do grupo pintava o cenário, no chão, com esponjas. Para algumas crianças, esta foi a primeira vez que utilizaram esponjas para pintar, o que surtiu uma atitude de cooperação no desenrolar da atividade, tendo-se constituído alguns pares ou trios de crianças mais novas com outras mais crescidas de forma a rentabilizar esta desigualdade. O trabalho em conjunto para atingir um objetivo comum é a melhor forma de adquirir competências e vai ao encontro das ideias de Vygotsky (1998), segundo o qual as crianças, quando trabalham cooperativamente com os seus pares mais experientes, aprendem muito mais facilmente, havendo maior facilidade de aprendizagem, não apenas para os que recebem auxílio mas também para os que o prestam.

Por outro lado, o trabalho de colagem de pequenas partes de troncos feito connosco, numa outra mesa, com duas crianças de cada vez, foi também fundamental. Para Hohmann e Weikart (2011), neste ambiente de proximidade “as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam (...) com o adulto sobre o que estão a fazer” (p. 374) e fazem-no ao seu próprio ritmo. Este é um tempo de aprendizagem ativa que se faz num clima de apoio, sendo, também para o educador, uma oportunidade para observar e interagir com cada criança.



Figuras 6 e 7. Elaboração do Painel de outono

As crianças mostraram-se entusiasmadas nas atividades e cooperaram com as educadoras, mostrando estar implicadas ao longo da atividade (quadro 6).

Quadro 6

Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças

Já terminou? Mas ainda falta colar mais (bocados de tronco)! Posso ficar aqui a acabar? (A., 4 anos)

Está a ficar lindo, Catarina! (J., 5 anos)

Uma vez que não pudemos concluir a colagem dos bocados de troncos e ainda faltava fazer a carimbagem das mãos, que seriam as folhas da árvore, a atividade prolongou-se por mais um dia. Como iríamos utilizar tintas e diferentes técnicas simultaneamente, o espaço foi preparado previamente e os materiais dispostos pelas mesas de trabalho, de modo que, quando o grupo entrasse na sala de atividades, tudo já estivesse pronto para que as atividades se desenrolassem de forma tranquila.

De modo a que pudéssemos explorar a potencialidade dos diferentes materiais, o grupo foi dividido em pequenos grupos que se distribuíram por três mesas de trabalho, onde em cada mesa se trabalhava uma técnica diferente. Isto permitiu às crianças explorar melhor cada material, estando um adulto em cada mesa a orientar o decurso da atividade. Apesar de termos pensado ajudar as crianças a preparar e misturar as tintas que iriam utilizar, a educadora cooperante sugeriu que não o fizéssemos porque “iria perder-se muito tempo e as crianças iam sujar-se”. Decidimos então preparar tudo na hora do intervalo, enquanto o grupo se encontrava no exterior, o que de facto foi pena pois esta exploração é importante para que a criança desenvolva uma compreensão mais profunda das propriedades dos materiais, imbuindo de significado a própria experiência criativa.

Quando entraram, as crianças ficaram excitadas por verem, uma vez mais, as tintas dispostas pelas mesas. Sentaram-se na área de grande grupo, onde dialogámos, não só acerca do que iríamos fazer, mas também das regras estipuladas na sala para a utilização das tintas, nomeadamente vestir a bata, com as mangas arregaçadas, não misturar os pincéis das diferentes cores de tinta e lavar as mãos após terminar a pintura.

Como iam fazer, numa das mesas, a estampagem das mãos, as crianças deveriam esperar a ajuda do adulto, que iria pintar as suas mãos com a cor escolhida por elas e estampá-las depois na folha. A responsabilização do material coletivo e o conhecimento de regras está relacionado com o desenvolvimento pessoal e social, transversal a todas as componentes curriculares.

A súpula deste diálogo e partilha de ideias foi bastante enriquecedora e produtiva, sendo que as próprias crianças identificaram algumas das dificuldades que poderiam surgir caso não tomassem as devidas precauções e, ao mesmo tempo, foram apontando as soluções para que tal não acontecesse. Apesar da dificuldade que algumas crianças demonstraram em fazer silêncio quando um colega falava ou em pôr o dedo no ar para falar gerando-se, assim, algum ruído indesejado, o entusiasmo para intervir foi tido pela estagiária como positivo, essencialmente porque o tema advinha de uma fragilidade já identificada no grupo.

Nesse dia, como utilizámos pinturas e as crianças da Sala Verde nunca tinham feito digitinta, optámos por aproveitar para fazer também essa técnica. Sendo uma novidade, captou o interesse natural das crianças, que se revelaram muito criativas ao terem a oportunidade de se expressar livremente. Cinco crianças mostraram mais dificuldade na realização desta atividade e da estampagem da mão, por não quererem “sujar” a mão de tinta. Como tal, exemplificámos a atividade pintando a nossa mão e imprimindo-a numa folha de modo a transmitir confiança e maior segurança às crianças. Ao fazê-lo, estas decidiram tentar também.

Quadro 7

Transcrição de um diálogo entre a estagiária e uma criança

- Vamos *ter que* pintar com a mão?! (S., 4 anos)
- Sim, para depois ficar assim (a estagiária mostra um trabalho já feito).
- E tem de ser mesmo na mão? E se eu “pôr” uma luva para não sujar?
(S.,4 anos)

Dado que tínhamos já identificado alguma dificuldade das crianças ao nível da lateralidade, pudemos explorar, nesta atividade, os conceitos *esquerdo* e *direito*, à medida que íamos fazendo a impressão das suas mãos. Desta feita, fomos colocando

questões às crianças, individualmente, no sentido destas identificarem os conceitos e interiorizarem esta diferença.



Figura 8. Impressão das mãos das crianças



Figura 9. Trabalhos de digitinta

Estas atividades foram muito ricas em termos de materiais e técnicas utilizadas, onde se pôde verificar reações de extravasamento das crianças quando tiveram acesso a atividades que nunca tinham tido contacto. A educadora cooperante mencionou ser deveras positivo proporcionar às crianças este tipo de atividades (digitinta) onde podem desenhar livremente, principalmente para as crianças mais novas, pois estas situações antecipam a emergência da escrita ao fazerem com que escrevam e desenhem letras.

De facto, pudemos observar que muitas crianças escreveram o seu nome ou algumas letras do seu nome. Por outro lado, “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita (...) e pode substituir uma palavra” (ME, 1997, p. 69), tendo algumas optado pelo desenho livre. Hohmann e Weikart (2011) sugerem que se encoraje a criança a escrever à sua própria maneira, referindo que o educador deverá identificar como escrita todos os esforços gráficos desta, qualquer que seja a forma em que surjam uma vez que todas as abordagens são experiências legítimas e necessárias para preparar a criança para a escrita.

No contexto das atividades, foi possível testemunhar a partilha de ideias e destacamos alguns dos comentários e questões que foram apresentadas pelas crianças do grupo (quadro8). Esta troca de ideias e conversações denota que as atividades promoveram novas experiências e os objetivos foram atingidos. A maior dificuldade prendeu-se com o facto de as crianças queixarem-se várias vezes por estarem cansadas, devido a terem realizado a carimbagem da mão e a digitinta permanecendo em pé. Outra

queixa apontada foi que, ao deslocarem-se de uma mesa para outra, por vezes importunavam os colegas.

Quadro 8

Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças

Olha como eu fiz Dianinha, já percebeste? (M., 5 anos)

Mã (mãe), vê o que estivemos a fazer hoje! (B., 5 anos)

Assim não dá, com o dedo muito grosso, tem de ser com a ponta do dedo para as riscas ficarem fininhas (A., 5 anos).

Algumas crianças, mais inseguras, também manifestaram alguma dificuldade em escolher o desenho da digitinta para imprimir na folha, fazendo e refazendo o seu desenho muitas vezes. No entanto, deixámos que explorassem livremente e ao seu ritmo, visto que estes momentos de pintura, segundo a perspetiva de Sousa (2003), devem ser momentos de “completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução de técnica” (p. 183).

Foi possível, ainda, observar que, enquanto algumas crianças exploravam de imediato a pasta de tinta mostrando uma grande vontade para desenhar e explorar aquela nova técnica/material, outras faziam a exploração mais timidamente no início, pintando um dedo de cada vez e ganhando progressivamente a confiança no material e o prazer de explorá-lo.

No final, todas as crianças participaram. À exceção de cinco crianças, que mostraram um nível médio de implicação, o restante grupo revelou um nível alto de implicação, fazendo perguntas, trocando experiências, mostrando os trabalhos aos colegas e mais tarde aos pais, sendo perceptível o seu envolvimento e bem-estar. As crianças mais novas ainda mostraram dificuldade na identificação das cores básicas, enquanto as mais velhas conseguiram nomear, por exemplo, o azul-claro e o azul-escuro.

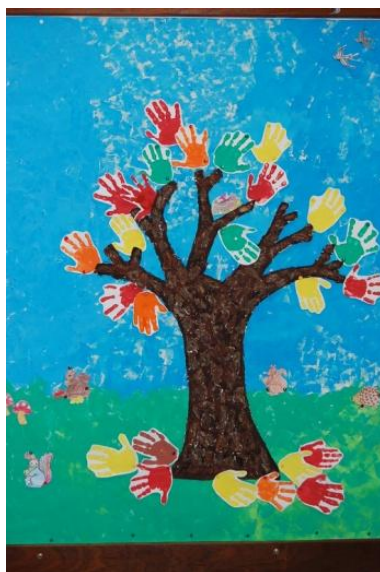


Figura 10. Painel de outono elaborado pelas crianças

Com o desenvolvimento destas atividades, as crianças puderam manipular e explorar vários materiais, tendo possibilitado perceber as potencialidades de cada uma. Através do recurso a essas formas de exploração, estas puderam conhecer melhor e tirar partido das possibilidades expressivas que os materiais ofereciam, envolvendo-se de forma ativa no processo. Exploraram as suas capacidades criativas e envolveram-se em momentos de cooperação e interajuda. Procurámos apoiar as crianças na concretização das suas iniciativas e favorecer o diálogo e a reflexão sobre as mesmas. Para tal, observámos e registámos a informação que ia sendo possível recolher, sempre com a preocupação de apoiar as suas realizações quando necessário.

Teria sido pertinente envolver as crianças na tarefa de preparação das tintas e restantes materiais, a fim de permitir que estas compreendessem que algumas cores resultam da junção de duas ou três cores diferentes e aprofundar o seu conhecimento das cores, que as crianças mais novas ainda não têm bem assimilado. O pouco tempo disponível para as atividades que nos propusemos realizar foi o fator que pesou na decisão de termos sido nós, e não as crianças, a preparar as tintas previamente, pois nem sempre podemos integrar todos os conteúdos e potencialidades numa única experiência de aprendizagem.

Iniciação à matemática, através da exploração de materiais concretos

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), as crianças constroem noções matemáticas de forma espontânea a partir das suas vivências do dia-a-dia. Cabe ao educador partir das situações do quotidiano no sentido de apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas. Mesmo quando brincam sozinhas ou com os seus pares, as crianças estão a adquirir conhecimento sobre os assuntos que as interessam, muitos dos quais se relacionam com matemática (Moreira & Oliveira, 2003).

As crianças devem contactar com objetos concretos nas atividades de classificação, sendo-lhes mais fácil estabelecer a correspondência correta quando compreendem exatamente como os objetos são, e não como parecem ser. Esta perspetiva é defendida pelos autores Castro e Rodrigues (2008) quando referem que “as primeiras experiências de contagem” têm “obrigatoriamente, que estar associadas a objetos concretos”. Estes autores acrescentam que “à medida que vão desenvolvendo o sentido de número, as crianças vão sendo capazes de pensar nos números sem contactarem com objetos” (p. 13).

A educação pré-escolar, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), deverá apoiar a infância das crianças permitindo o seu acesso ao mundo por meio da exploração do que as rodeiam, nomeadamente através de jogos que reúnem uma diversidade de experiências significativas.

Sustentando a ideia que as crianças aprendem em interação com o mundo que as rodeiam, não se pode descurar a necessidade de integrar as diferentes áreas de conteúdo, de modo a espelhar que, de facto, nenhuma área se encontra isolada ou estanque mas sim constantemente em complemento com as restantes.

Com base nestas perspetivas, e partindo da sugestão da educadora cooperante de explorar com o grupo alguns frutos do outono, optámos por desenvolver uma atividade de iniciação à matemática com o objetivo de desenvolver nas crianças a noção de “mais”, “menos” e “número igual”, “maior” e “menor”, a sucessão numérica e a correspondência quantidade-número. Esta atividade tinha paralelamente o objetivo de dar a conhecer alguns frutos e a identificação de algumas das suas principais características, e a elaboração da receita de uma salada de frutas que seria feita no dia seguinte com as crianças, integrando a matemática, o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social.

Importa fazer referência a que, mais uma vez, a planificação semanal não foi concretizada plenamente, dado que, no contexto de exploração dos frutos de outono, tinha sido programada uma visita ao Mercado dos Lavradores, visita essa que foi adiada dois dias devido às condições atmosféricas adversas.

Assim, a atividade iniciou-se pela exploração dos frutos, um a um, quanto às suas características particulares – cor, forma, tamanho. Em grande grupo, colocámos um saco que continha os diferentes frutos no centro e esperámos que as crianças, por elas próprias, fizessem silêncio e notassem a presença do saco. Esta estratégia funcionou muito bem, tendo as crianças manifestado a sua natural curiosidade (quadro 9).

Após um breve diálogo onde pedimos ajuda ao grupo, tirámos o primeiro fruto e explorou-se as suas características, oralmente, com todo o grupo, tendo-se depois chamado uma criança para o centro, para que fosse disposta cada unidade sobre um quadrado de cartolina.

Quadro 9

Transcrição de diálogo entre a estagiária e as crianças

- O que é que trouxeste dentro deste saco? (M., 5 anos)
- Não sei.....o que poderá estar ali dentro? (estagiária)
- Hmmm...(silêncio) Já sei! Ah não....(M., 5 anos)
- O que será? (estagiária)
- Um brinquedo.... (M., 5 anos)
- Será? (estagiária)
- Eu sei o que é.....eu já vi (baixinho) (S., 4 anos)
- Já viste? Queres explicar aos teus amigos? (estagiária)
- São maçãs e uvas. (S., 4 anos)

No final, fazia a contagem de quantos elementos daquele fruto tinha colocado através da contagem dos quadrados colocados para aquele fruto e tentava escolher, de entre vários algarismos, o que representava a escrita do número de elementos contados.

No chão, foi sendo construída a receita da salada de fruta em forma de gráfico de barras, à medida que se iam explorando todos os frutos (ver figura 11).

Após todos os frutos terem sido explorados, e uma vez feita a contagem de cada fruto e a correspondência quantidade-número, passámos para as noções de “mais” e

“menos”, número igual”, “maior” e “menor”, noções estas que as crianças mais pequenas (de três e quatro anos), naturalmente, ainda não têm consolidadas.



Figura 11. Contagem dos frutos por uma criança

A exploração dos frutos quanto ao seu tamanho e quantidade, e o recurso à sua contagem e comparação das quantidades, constituiu uma excelente oportunidade das crianças exercitarem as suas capacidades numéricas emergentes (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

No decorrer da análise da sequenciação de tamanhos dos frutos, pedimos que as crianças ordenassem os frutos do mais pequeno para o maior. Esta solicitação não foi compreendida por algumas crianças, sendo no entanto entendida por outras que imediatamente explicaram às restantes, como se pode observar no diálogo:

Quadro 10

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças

- (...) do mais pequeno para o maior...diz-se cres-cen-te. (estagiária diz crescente a marcar a divisão silábica com palmas)
- Já sei! Cres-cen-te (bate palmas) é de estar a crescer! (G., 5 anos)
- Do mais pequeno para o *mais grande*. (S., 4 anos)

Diante da inexatidão da linguagem manifestada pela criança, este episódio deu-nos o sinal de que era necessário explorar melhor este conceito e a oportunidade de se desenvolver competências no domínio da linguagem oral, neste caso, com a divisão silábica através do batimento das palmas, desenvolvemos a consciência fonológica – consciência da palavra, consciência silábica e treino da discriminação auditiva.

Quanto à identificação dos frutos e as suas características, o grupo revelou conhecer já os frutos mais comuns, como a banana, maçã, pera e uva.

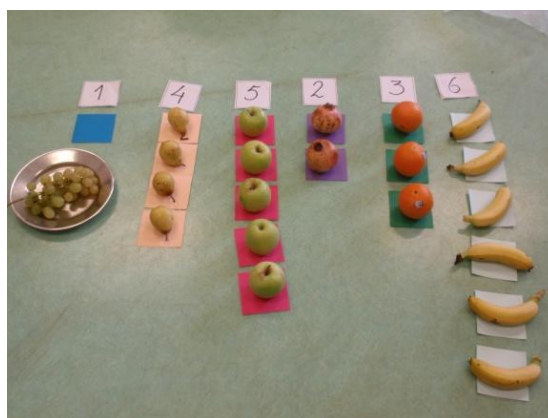


Figura 12. Gráfico de barras após exploração dos frutos

Em relação aos frutos da época como a romã e o diospiro, somente quatro crianças os conseguiram identificar espontaneamente. Foi interessante constatar que a grande maioria das crianças, ao ver frutos que não conhecia, manifestou logo desagrado, dizendo que não os queria comer porque não gostava. Esta situação revelou a importância que o educador pode ter na vida das crianças no período pré-escolar pois esta é uma idade vulnerável, que ainda dependem do adulto para uma alimentação saudável, constituindo um período crucial para desenvolver atitudes e comportamentos nas crianças, que poderão prolongar-se na sua vida futura.

Desta forma, é essencial que o educador aja como um elemento catalisador e inclua, em atividades formais e informais, informações acessíveis para esta faixa etária acerca deste tópico. É igualmente importante que a criança tenha contacto com os alimentos, tocando-os, cheirando-os e degustando-os¹ Como pudemos aferir, as crianças desta idade recusam muitos alimentos por nunca os terem provado. No entanto, é possível reverter algumas recusas que estas manifestam quanto à alimentação, tanto através da degustação destes alimentos como por imitação dos seus pares, como mais tarde verificámos, quando as crianças provaram os frutos que desconheciam. Quando veem os seus amigos a provar e a mostrar entusiasmo por certos alimentos, são facilmente influenciáveis por estes, agindo por modelação.

¹ Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, elaborado pelo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar do Brasil).

A maior dificuldade desta atividade diz respeito à tolerância na gestão dos comportamentos, pois, ao chegarmos a casa após o dia de estágio, tínhamos a sensação de ter levantado a voz mais vezes do que desejaríamos. Esse sentimento de mágoa e desilusão conosco, por não termos conseguido harmonizar o grupo em concordância com as nossas crenças, lembrou-nos a fragilidade com que nos podemos perder na nossa própria atuação.

É fundamental que o educador, ao refletir a sua prática, encontre as estratégias mais adequadas, tendo em conta o seu papel e o das crianças, para poder contornar as suas próprias limitações e dificuldades e responder da forma mais assertiva. Sem essa coerência, entre o que o educador faz e o que sugere às crianças para fazer, o próprio educador falha, na medida em que as crianças também aprendem por modelação.

Neste caso específico, sentimos que deveríamos ter sido mais pacientes, pois a criança quando sente no educador qualidades como a paciência e tolerância, predispõe-se mais facilmente a aprender. Tal não quer dizer que não este não deva manter a assertividade e ser firme nas suas decisões, pelo contrário, mas nunca deverá descurar o lado oposto, o afeto e a paciência, pois as crianças tendem a perder a motivação quando o educador se revela impaciente (Filliozat, 2001). O educador deverá partir sempre da premissa que o melhor caminho para a sua ação educativa não está na rigidez do pensamento ou no radicalismo, mas na dialética que as une (Freire, 2003; Hohmann & Weikart, 2011).

Sabemos que, quando se estabelecem interações entre indivíduos, as emoções estão sempre na génese das atitudes e comportamentos. O afeto e a sensibilidade são importantes para que se cultivem relações humanas de proximidade, e muitas vezes estes têm uma forte relação com a aprendizagem e o comportamento das crianças. Com isto podemos dizer que, por vezes, quando as crianças sentem a compreensão e o carinho no adulto, tentam corresponder, de numa forma positiva.

Salada de frutas

No mesmo dia, após a exploração dos frutos, passámos para a atividade seguinte: a confeção da salada de frutas. Para reforçar a continuidade da atividade anterior e a da salada de frutas, revimos com o grupo, a partir do gráfico de barras, a receita da salada (ver figura 13). Depois do intervalo, em grande grupo, e antes de iniciarmos a confeção da salada, perguntámos ao grupo como saber quantos frutos

iríamos precisar para fazer a salada de fruta, tendo o grupo imediatamente referido, quase em unísono, a atividade que tinha feito anteriormente. Assim, oralmente, e com o apoio do gráfico de barras, que no intervalo já havíamos colocado num dos painéis da sala, revimos, um a um, os frutos e a quantidade que se iria necessitar para a salada que constava no gráfico.

Para a confeção da salada, optámos por distribuir o grupo pelas três mesas da sala, de modo a que em cada mesa ficasse um adulto a dar apoio, pois só assim seria possível as crianças poderem estar em segurança enquanto preparavam os frutos.



Figura 13. Receita da Salada de Fruta

Apesar do receio inicial que tínhamos quanto a serem as crianças a cortar os frutos, estas superaram as nossas expectativas cortando-os com imensa agilidade e precisão. Somente para as crianças mais novas, optámos por cortar os frutos em pedaços grandes, para facilitar a sua execução (figuras 14 e 15). Procurámos ir reforçando os conceitos *maior* e *menor* à medida que iam cortando.

Sentimos, através das suas expressões faciais e postura, que as crianças mais pequenas estavam orgulhosas deste feito, e aproveitámos para elogiar o seu empenho.

Na hora do lanche, as crianças puderam comer a salada feita por elas, e estavam todas muito entusiasmadas. Esta atividade acabou por ser também uma forma das crianças apreciarem fruta que, habitualmente, não comem, motivadas pelo facto de terem participado na sua confeção, o que é revelador da importância que o fator motivação tem nestas situações.



Figuras 14 e 15. Confeção da salada de fruta

Pensamos que teria sido melhor não ter colocado na salada todos os frutos, uma vez que algumas crianças manifestaram não gostar de romã e acabaram por não querer comer a salada. A melhor estratégia teria sido colocar à parte os alimentos que, na generalidade, as crianças tendem a não gostar tanto ou então perguntar antecipadamente ao grupo, pois desta forma todos teriam a oportunidade de desfrutar o resultado do seu trabalho. Este aspeto é fundamental, pois as crianças precisam de sentir que o seu trabalho gerou frutos e ter essa recompensa valoriza aquilo que fizeram, sentindo um orgulho positivo nos seus próprios feitos e naquilo que alcançam. Quando realizam e desfrutam atividades com um significado pessoal, ganham uma confiança progressiva em si próprias enquanto pessoas capazes e competentes, o que se refletirá depois na sua interação com os seus pares e adultos.

A visita ao Mercado dos Lavradores

Tendo sempre em mente que as crianças adquirem aprendizagens mais significativas por meio de uma aprendizagem ativa, procurámos sensibilizá-las para o conhecimento do meio onde estão inseridas, levando-as a observar e refletir sobre diferentes espaços e a integrar diferentes conhecimentos.

Como tal, de acordo com as OCEPE (1997), devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para contactar com novas situações para que estas possam descobrir, investigar e explorar o mundo, fomentando a sua curiosidade natural. Estas oportunidades passam, por exemplo, pelas deslocações ao exterior da escola pois, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979), “as crianças dessa idade estão interessadas em lugares onde possam observar e, até, participar em ações com as

peças” (p. 319). As visitas de estudo, segundo os autores, “familiarizam as crianças com as pessoas e locais vizinhos e da comunidade” (p. 318), sendo uma base para as crianças em idade pré-escolar desenvolverem um sentido de localização e começarem “a pensar em si mesmas em ligações com as coisas do seu meio ambiente” (p. 317). Para além disto, também beneficiam as relações entre o educador e as crianças, constituindo um espaço motivador de aprendizagem, que favorece a aquisição de conhecimentos. É fundamental que os educadores proporcionem experiências que orientem e desenvolvam esse mesmo desenvolvimento.

Neste seguimento, e conforme planificado no contexto da alimentação, programámos uma saída ao Mercado dos Lavradores, visita que foi feita juntamente com a outra sala do pré-escolar. Esta teve como principais objetivos dar a conhecer às crianças o Mercado, para que vissem a diversidade de frutos aí existente e o contexto comercial que seria, depois, explorado com a concretização de um mercadinho na sala. Contudo, uma vez que a visita ao Mercado havia sido adiada uma semana devido às condições meteorológicas, a educadora cooperante sugeriu já não realizarmos o mercadinho pois já iria ser feito fora de contexto da temática, o que foi, de facto, pena, porque já tínhamos planificado e preparado os materiais esta atividade. Mais uma vez, esta situação revela a importância do educador ser flexível e deixar uma margem para eventuais imprevistos que possam surgir.

Antes da visita ao Mercado, foi criado um espaço de diálogo onde o grupo expressou as expectativas que tinha quanto a esta visita, e o que pensava que poderia encontrar num Mercado. Oliveira-Formosinho (2007b) sublinha que “o papel do adulto é criar espaços para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta” (p. 77). Quando a criança se familiariza com o hábito de prestar a sua opinião no jardim-de-infância, não terá, futuramente, dificuldade em tomar decisões. Ao mesmo tempo, este momento de antecipar a saída dá a possibilidade de desenvolver competências de linguagem oral e exercitar a sua imaginação, desenvolvendo a sua curiosidade acerca do mundo.

Quando a visita ao Mercado foi adiada as crianças manifestaram um sentimento de tristeza e desapontamento, pelo que, no dia da saída, demonstraram uma enorme agitação e entusiasmo pelo que se iria realizar e, no autocarro, muitos foram os comentários acerca do que iam observando (quadro 11).

Quadro 11

Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças

- É hoje que vamos ao mercado !!!! (A., 4 anos)

- (no autocarro) Os carros lá fora são muito pequeninos! (D., 4 anos)



Figura 16. Visita ao Mercado

Já no Mercado, as crianças foram observando, perguntando e comentando, sendo representativo do seu interesse e implicação ao longo da visita. Apesar de ter sido a educadora cooperante a guiar a visita (figura 16), as crianças que se encontravam nas filas de trás não conseguiam seguir os diálogos que a educadora ia tendo com as crianças das filas iniciais. Assim, decidimos intervir e guiar as crianças, de forma a explicar as observações que se efetuavam e estando sempre disponível para esclarecer as muitas dúvidas e perguntas que estas iam fazendo durante o percurso. Tivemos a preocupação de dialogar com os vendedores, que se mostraram muito disponíveis tanto para dialogar com adultos como para responder às questões das crianças. Sem dúvida que a aprendizagem das crianças torna-se muito mais significativa através da sua ação direta com objetos, ideias e pessoas, e o mesmo acontece com a aprendizagem da utilização da linguagem que, como confirmam Hohmann e Weikart (2011), quando as crianças ouvem os adultos a dialogar em diferentes contextos e experiências, vão descobrindo que a linguagem ajuda as pessoas a funcionar no mundo. Estes autores afirmam que os ambientes valorizadores da linguagem são normalmente ativos e barulhentos uma vez que o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo. As

“interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem” (p. 526).



Figura 17. A curiosidade do grupo na visita ao Mercado

As verbalizações das crianças parecem evidenciar o interesse demonstrado pelo que viram ao longo da visita, relacionando algumas vezes as suas observações com as suas vivências do quotidiano familiar e educativo.

Quadro 12

Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças na visita ao Mercado

- o meu pai gosta muito daquele fruto mas eu não... (N., 5 anos).

- professora, aquelas senhoras estão vestidas com a roupa de dançar (traje típico) (F., 5 anos).

No mercado, tiveram oportunidade de provar alguns frutos oferecidos pelos comerciantes e conhecer outros que nunca tinham visto. No final, as crianças já mostravam algum desinteresse e dispersão, devido ao cansaço e à dificuldade em ouvir o que ia sendo comentado pelos adultos, demonstrando já a vontade de voltar para a escola e “andar de autocarro”. Esta situação poderia ter sido colmatada se não nos tivéssemos alongado nas explicações, ou porventura tivéssemos feito um intervalo para lanche, de forma a não alongar o tempo que as crianças estiveram em pé. Parece-nos também que o cansaço manifestado pelo grupo poderia advir do facto do percurso ter

sido muito minucioso, uma vez que parámos em todas as barraquinhas. Talvez se nos tivéssemos restringido a alguns espaços, tal não sucedesse.

O autocarro foi um dos pontos altos da visita, devido ao facto de a maioria das crianças não ter o hábito de se deslocar neste tipo de transporte. Chegados à escola, o grupo teve oportunidade de, em grande grupo, partilhar o que viu na visita ao mercado, pois “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, p. 67).

A maioria conseguiu descrever momentos pertinentes dando provas de aquisição de saberes significativos e, quando pedimos para (se quisessem) desenharem livremente aquilo que viram na visita, os resultados surpreenderam. Fatores como as cores vibrantes emanadas dos diferentes frutos e as barraquinhas de venda de produtos foram representados por grande parte das crianças, tendo havido apenas três, mais novas, cujos desenhos representaram outros temas que não o que havia sido pedido, o que é natural face à sua idade.

A maior dificuldade prendeu-se com o facto das crianças que estavam na parte de trás da fila, durante a visita, não terem conseguido ouvir as explicações da educadora. A solução que encontramos no momento foi a divisão do grupo em dois, ficando nós a orientar uma metade e a educadora cooperante outra. Contudo, estas crianças perderam as explicações dadas pelos comerciantes pois estes só explicavam uma vez. Tentámos explicar aquilo que conseguimos mas, quando a educadora já tinha passado para a barraquinha seguinte, grande parte da informação dada pelos comerciantes perdia-se. Outra implicação desta divisão do grupo foi o facto de algumas das crianças ficarem confusas ao tentar ouvir os dois adultos a falar ao mesmo tempo ou começarem a falar com as crianças da outra metade do grupo, gerando alguma confusão.

Esta situação talvez pudesse ter sido evitada se, antes da visita, tivéssemos organizado já o grupo desta forma, dividindo-o em dois, falando com as crianças acerca desta situação para que pudessem estar já prevenidas. No Mercado, em vez de irmos os dois grupos juntos, podíamos ter feito percursos diferentes, iniciando a visita no mesmo lugar mas tendo cada grupo seguido para um lado.

Torna-se fundamental que o educador, antes de uma saída, se informe bem do que o local pode oferecer às crianças e organize previamente a visita, especialmente quando não existe ainda muita experiência. É importante que consiga prever possíveis

situações ou cenários e se muna de algumas alternativas e estratégias que possam fazer frente aos imprevistos. Obviamente que nem sempre é possível prevenir ou controlar os imprevistos, daí ser fulcral que haja alguma flexibilidade quando estes surgem.

Não há qualquer dúvida de que as saídas da escola são das estratégias mais motivadoras para as crianças desta faixa etária e uma forma estimulante e criativa de interligar teoria e prática, o contexto educativo e o real, ou seja, fazer da aprendizagem uma atividade prática concreta e não algo teórico de que apenas ouvem falar. Por isso, para que tudo decorra bem, é necessário organizar o *antes*, *durante* e *depois* da visita, considerando possíveis fatores suscetíveis de interferir e potencializar a experiência.

O número de crianças em cada grupo, nesta visita, foi um fator que desestabilizou um pouco a sua atenção e comportamento, interpelou a comunicação entre estas e os adultos e desvaneceu as informações mais relevantes do percurso. Por outro lado, o grupo não pôde lanchar no tempo da visita por opção da educadora cooperante, devido a não existir no local um espaço adequado, sendo esta situação uma evidência da importância de uma boa organização prévia.

Outra limitação encontrada foi o facto de não ter havido tempo suficiente, após a visita, para a exploração desta experiência, nomeadamente o “Mercadinho”, que constava da planificação, onde iríamos reproduzir a experiência da visita ao Mercado com as crianças, com várias barraquinhas de venda de géneros alimentícios. Uma vez que a própria saída ao Mercado havia sido adiada por uma semana por causa de imprevistos meteorológicos, toda a estrutura das planificações teve de ser alterada também, para que as atividades fossem coerentes e apresentassem uma continuidade lógica de uma atividade para outra, com vista a aprendizagens integradas.

Jogo “Frutos de outono” – a matemática a brincar

Na continuidade da temática do outono foi desenvolvido um jogo que teve como principais objetivos rever os conceitos matemáticos já trabalhados aquando da exploração dos frutos de outono, de modo a motivá-los para a aprendizagem e a aproximar o grupo através de um espaço de construção, não só de conhecimento, mas de alegria e de presença afetiva pela aceitação do outro. Como menciona Oliveira-Formosinho (2007b), “as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender” (p. 48).

Esta foi, assim, uma atividade em que se proporcionaram momentos de convívio saudável entre todo o grupo.

Nesta medida, construímos um jogo com dois dados, em que, num dos dados, cada face tem um algarismo e, no outro, cada face tem um fruto. A criança que os jogasse teria de associar o número e o fruto e, no cartaz, encontrar a casa correspondente a esse fruto, naquela quantidade, por exemplo, se saísse num dos dados o número “três” e, no outro, o fruto “morango”, a criança teria de encontrar no quadro a casa que tinha três morangos. No final, o grupo que preenchesse mais casas, ganharia o jogo.



Figuras 18 e 19. Sequência do jogo dos frutos

O grupo foi dividido em duas equipas, escolhidas por nós. Esta forma de seleção das equipas foi sugerida pela cooperante, que aconselhou a formar dois grupos “equilibrados” quanto à faixa etária.

Todos os elementos de cada grupo jogaram uma vez. A atividade revelou-se extremamente positiva, um momento alegre que captou o interesse de todos, sem exceção de nenhuma criança. Trabalharam os conceitos matemáticos de uma forma que exigiu a colaboração de cada elemento do grupo visando um objetivo comum. Quando um elemento não conseguia, escolhia um colega do seu grupo para ajudá-lo, traduzindo-se em momentos plenos de cooperação, como se pode verificar na figura 20.

As atividades com um carácter lúdico são um recurso profícuo, quando nelas estão presentes duas funções: a função lúdica, que traz à criança prazer e bem-estar, e a função educativa, através da qual a criança retém informações acerca do mundo (Kishimoto, 1994; Kamii, 1996). Estas atividades são também um precioso instrumento

socializador, pois através delas a criança estabelece relações com os seus pares e com o adulto de forma espontânea.



Figura 20. Momento de cooperação

Após o jogo terminar, o grupo pediu, unanimemente, para jogar mais uma vez, ao que acedemos, ficando a jogar até ao intervalo. Sem dúvida que esta atividade foi um sucesso entre as crianças, que mostraram muito empenho e vivacidade no jogo. Portugal e Laevers (2010) mostram que “as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar a ação” (p. 28).

Podemos dizer que, tanto os níveis de implicação como os de bem-estar foram elevados ao longo da atividade, porém, após concluir os jogos, a equipa derrotada alterou a sua atitude manifestando-se desagradada por não ter vencido. Esta situação foi por nós encarada como uma oportunidade preciosa para dialogar com as crianças, fazendo-lhes ver que, naquele jogo, não podiam ganhar as duas equipas e, num futuro jogo, iriam ter oportunidade para ganhar e, os que haviam ganho naquele jogo, iriam talvez perder. É a brincar e a jogar, através de situações como esta, que as crianças interiorizam regras e procedimentos que, mais tarde, irão utilizar em contexto real.

O respeito às regras do jogo faz com sejam assimilados diferentes conceitos da realidade e das relações em geral e apropriadas normas sociais que ajudarão as crianças a controlar o seu comportamento. O educador tem, sem dúvida, um papel crucial para criar situações oportunas que lhes ajudarão a desenvolver o seu próprio sentido de justiça e a sua capacidade de entendimento, fazendo, assim, um importante elo de ligação entre a brincadeira e a realidade. Este incentivo, feito na altura certa, amplia a capacidade da criança compreender a contradição entre o *querer* e o *não poder*. Foi,

sem dúvida, difícil gerir a frustração dos elementos do grupo vencido. Contudo, foi o próprio grupo vencedor que, após este diálogo, disse ao grupo derrotado que não se importava de ficar como derrotado e trocar de posição, o que revelou que o diálogo foi frutífero e que as crianças começam a ter noção dos sentimentos dos outros.

O conceito de número mostrou estar interiorizado pelas crianças e a maioria das mostrou saber utilizar adequadamente operações simples ao lidar com os frutos, reconheceu os numerais e conseguiu fazer a correspondência entre quantidade e número. Apenas três crianças mostraram não conhecer o numeral no dado e duas precisaram de ajuda para fazer a correspondência.

No que concerne às dificuldades no decorrer do jogo, a mais relevante foi, de facto, o comportamento manifestado por uma criança em especial, que se mostrou muito agitada e desafiadora connosco e com os colegas. Apesar de esta ser uma criança que habitualmente já manifestava esta fragilidade, procurámos inicialmente compreendê-la, sem exaltações, para tentar perceber se o foco do comportamento provinha de um conflito com algum colega, para podermos intervir da melhor forma. Esta reagia com frases como “não *gosto* [gosto] de ti” ou “tu é má”, respondendo de forma negativa ao diálogo.

Nesta ótica, como consequência de uma ainda imensa inexperiência, não foi fácil amenizar este comportamento de forma calma, escolher as palavras certas (se as houver) sem fragilizar ainda mais a criança. É muito ténue o equilíbrio entre a firmeza e a cedência e, sendo esta a opção correta, a procura deste equilíbrio nos primeiros anos de prática não é fácil, pois, como pudemos verificar, quando as situações acontecem, muitas vezes perdemo-nos e não conseguimos manter a serenidade, fulcral para a sua resolução, ou então não conseguimos ser assertivos.

Enquanto adultos que estamos ali para fazer as crianças felizes ao longo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental que façamos todos os possíveis para evitar confrontos diretos com as crianças, particularmente nestas idades de estruturação de competências sociais importantes para toda a sua vida. Katz (2006), a este respeito, chama a atenção para a necessidade de colocarmos ênfase na aprendizagem de sentimentos desejáveis nas crianças, para que sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos, nos primeiros seis anos de vida. Quanto mais tarde ajudarmos as crianças que apresentam problemas a nível comportamental, mais difícil será fazer com que acreditem que alguém possa gostar delas, uma vez que poderão já ter interiorizado sentimentos de baixa competência e pouca autoconfiança.

Nesta situação particular, fizemos algumas tentativas para que a criança tranquilizasse o seu comportamento, através da mudança do tom de voz e da sua integração no jogo, não tendo, contudo, sucesso. Posto isto, tomámos a decisão de sentá-la na cadeira de uma das mesas, pedindo-lhe que refletisse um pouco se estaria a agir corretamente e a respeitar os colegas que estavam a realizar a atividade. Esta opção pareceu ser a mais acertada, apesar da resistência da criança ao nosso pedido.

Podemos aferir daqui que, no que toca a problemas de gestão dos comportamentos, cada caso é um caso e, muitas vezes só sabemos se uma decisão irá resultar, após a sua operacionalização e subsequente visibilização de resultados.

Fantoches Pão-por-Deus

Terminada a exploração do Outono, foi pedido às duas salas do pré-escolar da instituição que realizassem uma atividade conjunta, planificada por nós e pela estagiária da outra sala. Inicialmente, e uma vez que tínhamos acesso naquela semana a material de sombras chinesas, planificámos uma atividade com este material, pensando ser uma oportunidade interessante e deveras enriquecedora para ambos os grupos uma vez que as crianças nunca tinham contactado com este recurso pedagógico. No entanto, tendo havido alguns imprevistos que levaram a alterações nas planificações, não nos foi possível realizar a atividade de sombras chinesas.

Neste embargo, optámos por explorar a temática do Pão-por-Deus com recurso a alguns fantoches que representavam os frutos desta época, devido a esta festividade ser vivida na escola de forma muito ativa. Como principais objetivos desta atividade constavam o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, nomeadamente dar a conhecer a festividade em questão como um momento fundamental na vida em comunidade e apresentar de forma lúdica e envolvente os frutos do Pão-por-Deus e as suas características principais. Também pretendíamos despertar o gosto pelo teatro (neste caso teatro de fantoches) e pelas histórias, num processo que se queria interativo de modo a tirar o máximo prazer da linguagem e do momento.

A obra escolhida recaiu sobre “O Pão-por-Deus” de Susana Botas, e na generalidade as crianças mostraram-se muito participativas e atentas uma vez que, quando perguntávamos qualquer informação no decorrer da história, as respostas surgiam em coro e prontamente. Apesar do teatro de fantoches ter sido realizado para os

dois grupos, todas as crianças tiveram oportunidade de ir ao cenário e manipular os fantoches.

Nesta situação, em que puderam estar frente a todos os colegas com os fantoches, a forma como cada criança agiu diferiu muito, umas revelaram mais timidez e inibição enquanto outras demonstraram muita expressividade e desinibição na comunicação com os colegas (ver quadro 13).

Quadro 13

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças – Fantoches

- Eu quero ficar com a pera, Catarina, eu quero a pera! (B., 5 anos)
 - E tu, D., qual é o (fantoche) que queres experimentar? (Estagiária)
 - Pode ser.....um qualquer (D., 4 anos)
- (as crianças experimentam os fantoches: B. fala para o grupo; D. fica em silêncio)
- Não é assim! Tens de dizer qualquer coisa, não é, Catarina? (B., 5 anos)
 - Não tem que dizer nada, B.. Se ele não quiser, não tem de falar. O fruto dele pode estar a dormir, ou na cesta. (Estagiária)
 - Ele tem vergonha.....Tens? (B., 5 anos)
- (D. acena com a cabeça que não)

O diálogo transcrito no quadro 13 é representativo das diferentes reações que as crianças manifestaram frente ao grupo, fruto da sua personalidade e características pessoais. A transcrição exemplifica uma situação onde, face à questão colocada pela criança, optámos por integrar a própria história dos fantoches para explicar o facto de a criança não querer falar à plateia evitando que a criança se sentisse embaraçada. Em vez de insistirmos ou exigirmos que todos falassem para uma plateia, estivemos atentos às crianças e conseguimos identificar, nesta situação específica, as crianças mais tímidas e reservadas, preferindo depois, em pequeno grupo (numa primeira fase), colmatar esta sua dificuldade em falar para o grupo.

Pensamos que esta atividade poderia ter resultado melhor se as personagens (fantoches) fossem maiores, pois usamos os fantoches que já tinham sido usados na escola para a mesma peça e estes eram demasiado pequenos e pouco vibrantes para as crianças do pré-escolar. Foi um facto que poderia ter sido evitado, é certo, mas, como já

referimos, por vezes só nos apercebemos que as coisas não funcionam quando fazemos uso delas, no próprio contexto. Também a poderíamos ter organizado de modo a que sobrasse mais tempo para a exploração dos fantoches pelas crianças, possibilitando a realização de uma peça simples, com uma história pensada por elas, cujo cenário também poderia ser pintado pelas crianças dos dois grupos de pré-escolar. Este seria um projeto muito interessante, expresso pela ação, que corresponderia à necessidade de agir das crianças, pois a expressão dramática, como expressão globalizadora, preconiza um trabalho cooperativo, no objetivo de que todas as crianças alcancem um resultado comum, possibilitando também que expressem sentimentos e libertem tensões, fundamental para desenvolverem competências essenciais à resolução de conflitos. Aqui, o nosso papel seria o de criar momentos para que elas conseguissem agir e interagir, criar e inventar.

“A Lagartinha muito Comilona”

As experiências que se descrevem de seguida emergiram da leitura da história “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010) que sucedeu à exploração do outono. A partir da sua leitura pudemos trabalhar diferentes áreas de conteúdo, através de atividades que foram surgindo de forma natural e contextualizada, procurando ir ao encontro das OCEPE (1997) que sugerem “uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p. 49).

Assim, visámos proporcionar atividades pedagógicas diversificadas que permitiram essa mesma articulação de conteúdos. O educador tem um papel importante no que diz respeito à articulação dos conteúdos uma vez que, quando as planifica, deve ter em conta experiências educativas que usufruam dessa articulação ao nível dos conteúdos, procurando integrar a sequência de atividades “num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (OCEPE, 1997, p. 50).

1º A pré-leitura e leitura da história

Tal como refere Mata (2008):

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

A leitura deste livro iniciou-se com uma pré-leitura, onde explorámos, em grande grupo, os elementos paratextuais do livro, nomeadamente a capa, a contracapa, autor e ilustrador, questionando depois o grupo acerca do que falaria aquela história, passando depois à leitura da história. Foi interessante o facto de sete crianças, vindas de outro infantário, conhecerem a história, “mas em inglês”, uma vez que a haviam explorado numa aula de inglês “com a *teacher*”, conforme foi mencionado pelo grupo.

Quando se procede à leitura de uma história de literatura de receção infantil, o educador pode tirar proveito desse momento podendo, por exemplo, ler o título para que as crianças prevejam de que falará a história, o que acontecerá, quais serão as personagens, indo mais além nessa experiência para que estas se envolvam nesse universo de letras, sons e imagens que poderá ser determinante para desenvolver uma relação salutar entre a criança e o livro.

Aqui, acreditamos que a criança não deverá ser entendida como uma simples recetora de cultura mas antes produtora e recetora de cultura, ou seja, a leitura de uma história é uma dinâmica interativa entre aquele que conta e aquele que ouve, pois só assim poderemos motivar as crianças para o gosto, a descoberta e a compreensão dos múltiplos aspetos da língua.

“Apresentar” um livro às crianças através da exploração dos elementos paratextuais suscita a curiosidade para a história em si e a temática que irá ser abordada, podendo ser introduzida com um pequeno diálogo, antes da sua leitura, sobre o tema que o relacione com as experiências das crianças.

Azevedo (2009) também alude à importância da pré-leitura de uma história no pré-escolar, mencionando que esta propõe-se à promoção de respostas pessoais e afetivas por parte da criança ao mostrar que as suas ideias são válidas e importantes para aquela situação específica, sendo fundamental para o desenvolvimento da sua autoestima. Esta fase de pré-leitura, na ótica do autor, pretende também desenvolver a linguagem oral e despertar a curiosidade da criança e a sua motivação, a partir das quais

esta irá formular hipóteses que ao longo da leitura do livro irá, ou não, ver confirmadas. Esta estratégia parece ser, quanto a nós, fundamental.

Quanto à história “A Lagartinha muito comilona”, o diálogo seguinte é ilustrador da importância do momento de pré-leitura.

Quadro 14

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças

- de que falará este livro? (estagiária)
- ah! Super fácil! Eu sei...fala dessa lagartinha verde! (M., 5 anos)
- acham todos que é disso que fala? (estagiária)
- sim!! (grupo)
- e de que falará o livro sobre esta lagarta? (estagiária)
- sobre a casa dela....ou ela é uma princesa! (D., 4 anos)
- hã...princesa, uma lagarta?! Ela transforma-se numa borboleta! Eu já aprendi isso. (N., 5 anos)
- mas isto é uma história....pode ser outra coisa! (B., 5 anos)

Cada criança do grupo teve a palavra para apresentar ao grupo a sua hipótese para o conteúdo da história. De forma a organizar a tomada de palavra, foi distribuído a cada criança um cartão que simbolizava o direito de falar uma vez, de modo a que não fossem sempre as mesmas crianças a falar. Quando falassem, punham o cartão no centro do grande grupo. Importa dizer que esta estratégia do método de aprendizagem cooperativa – senhas para falar - desenvolve nas crianças em idade pré-escolar, competências fundamentais do trabalho cooperativo bem como competências relacionadas com a linguagem oral, o pensamento criativo e a igual participação na discussão do tema.

Esta estratégia de regulação funcionou, melhorando os habituais atropelos para falar. Porém notámos que as crianças mais tímidas se retraíram e as mais dominantes tentaram prolongar a sua contribuição, tendo, aqui, sido importante a nossa mediação. Por outro lado, a presença da supervisora pedagógica na sala, a assistir à leitura, provocou inicialmente, para além do burburinho no grupo, maior nervosismo no nosso desempenho, o que pode ter dificultado a gestão das senhas e transmitido às crianças essa fragilidade. Sentimos que essa gestão poderia ter sido feita de forma mais serena e

sem atropelos, pois tínhamos levado várias cores de senhas que corresponderiam, cada uma, a uma etapa diferente: somente quando todas as crianças tivessem utilizado a sua vez para vez (uma senha de determinada cor), poderiam utilizar a senha seguinte, de uma nova cor.

Após a pré-leitura, passámos à leitura da história, dizendo ao grupo que, durante a leitura, deveriam estar atentos e fazer um esforço para não interromper, para que todos pudessem ouvir. Infelizmente, uma criança interrompeu por diversas vezes a história, tendo a educadora cooperante o levado para a outra sala de pré-escolar. Esta situação não foi, de todo, por nós esperada, pois sentimos que éramos capazes de geri-la de outra maneira. Contudo, achámos que não deveríamos contradizer a decisão da educadora pois poderia fazer dispersar ainda mais as restantes crianças do propósito principal. O grupo conseguiu mostrar-se atento à leitura da história manifestando entusiasmo com o seu conteúdo.

2º Pictograma

Terminada a leitura, foi importante colocar algumas questões para que as crianças trocassem impressões sobre a sua perspectiva da leitura e apontassem os momentos mais relevantes da história, através das suas imagens, no sentido de tomarem conhecimento da sua representação pictórica. Segundo Azevedo (2009):

as atividades após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos/ simbólicos presentes nas obras, o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação afetiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma atividade significativa para os envolvidos (p. 27).

Após esta troca de impressões, escrevemos, em grande grupo, o reconto da história, ditado pelas crianças, que seria, no dia seguinte, levado ao grupo em forma de pictograma. É fundamental ouvir cada criança e trocar ideias acerca do conteúdo da história, para que crie o seu vocabulário e construa significados sobre a mesma.

É pertinente ressaltar a capacidade de correção que algumas crianças já revelam, sendo estes os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento da

linguagem, indiciando já alguma consciência linguística (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) como se pode constatar no registo da observação.

Quadro 15

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças

- E como é que se chama a esta casa da lagartinha? (estagiária aponta para imagem da história)

-Eu sei! É o *ca.....salo!* (A., 4 anos)

-Não é nada, é o casulo!! (M., 5 anos)

No dia seguinte, levámos um pictograma em cartolina com espaços em branco que teriam de ser preenchidos com a imagem correta. Iniciámos a leitura do reconto do grupo e pedimos que cada criança fosse colocar uma imagem. Sempre que precisassem pediam ajuda a um colega. Tendo havido um nível de implicação elevado na realização desta atividade, pode-se deduzir que foi apreciada pelo grupo, tendo gerado também alguma azáfama, pois todos queriam mostrar que sabiam qual a imagem a colocar no espaço em branco (figuras 21 e 22).



Figuras 21 e 22. Preenchimento do pictograma em grande grupo

Nesta atividade, em grande grupo, onde foram exploradas imagens e um conjunto de palavras escritas, pudemos utilizar algumas estratégias de exploração das palavras escritas, fundamental para as crianças em idade pré-escolar pois estas estão numa fase logográfica ou visual, isto é reconhecem algumas palavras por meio de índices visuais e não de descodificação dos grafemas. Autores como Ehri e Wilce

(1985) formalizaram um modelo desenvolvimental de leitura, e, nos seus trabalhos, referem esta fase, ou estágio, de leitura, em que as crianças procuram indicadores de palavras que possam conhecer, como o seu nome por exemplo, que fazem já parte do seu vocabulário visual (Martins & Niza, 1998), como podemos verificar no excerto de um diálogo registado neste contexto (quadro 16).

Quadro 16

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças

-o que achas que está escrito aqui? (estagiária)
[aponta para palavra *luz*]
-*Júlia!* (J., 5 anos)
-Como é que sabes que está escrito *Júlia*? (estagiária)
-Porque é pequenina e eu conheço estas letras... [aponta para o “*l*” e para o “*u*”]
(J., 5 anos)
-É verdade, J. Essas duas letras estão no teu nome, mas olha, vê lá bem... vamos começar pela primeira letra [aponta para “*l*”] (estagiária)
-Ai! Não é *Júlia!*... É o quê? (J., 5 anos)

O diálogo é rico em informações representativas da fase de leitura por índices visuais, onde a criança reconheceu a dimensão da palavra e dois grafemas do seu nome, associando aquela palavra ao seu próprio nome. É interessante verificar o seu espanto quando lhe dissemos que não correspondia ao seu nome, e a sua curiosidade em saber qual o significado da palavra em questão. É imprescindível que o educador valorize as pequenas descobertas das crianças e ajude-as a explorar a linguagem, encorajando as suas tentativas de leitura e encarando os erros como sendo naturais da aprendizagem e do desenvolvimento.

Após o pictograma em grande grupo, optámos por dar a cada criança uma folha individual com o pictograma impresso, para que explorassem a um nível individual. Tal como tinha sido feito nas cartolinas, em grande grupo, cada criança desenhou nos espaços em branco as imagens correspondentes. Contudo, muitas crianças tiveram dificuldade em, ao olhar para o pictograma nas cartolinas, conseguir identificar o espaço onde teriam de desenhar o objeto correspondente.

Apesar dos desenhos terem sido feitos com relativa facilidade pelas crianças, a maior dificuldade prendeu-se com os espaços em branco, uma vez que a maioria ainda não sabe a orientação do texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo fazendo com que não soubessem onde era o primeiro espaço e os seguintes. Sendo natural que tal acontecesse, pudemos refletir, a um nível individual, acerca destes aspetos da escrita. Estes têm de ser, aos poucos, percebidos pelas crianças, sendo fundamental que os adultos que fazem parte da sua vida criem situações em que “a partir da fala se elabora a escrita e em que a partir da escrita se desencadeia a fala” (Martins & Niza, 1998, p. 30).

Contudo, no final, achámos que esta tarefa teria sido desnecessária. A educadora cooperante foi da mesma opinião, apontando que bastava ter explorado o pictograma em grande grupo, pois, uma vez que as crianças já haviam feito o mesmo exercício em grande grupo, não mostraram muito interesse na segunda atividade. É importante ter consciência de que a exploração da linguagem escrita e oral não se esgota nas atividades formais, com objetivos explícitos, mas estende-se também a todos os momentos da rotina das crianças. As conversas em grande ou pequeno grupo, nas brincadeiras livres, ou os escritos que produzem em qualquer situação (quando desenharam e marcam as presenças, quando escrevem o nome, entre outras) alimentam permanentemente o processo de aprendizagem da linguagem.

Prever espaços e materiais diversificados é fulcral para poder dar resposta às múltiplas necessidades desta aprendizagem. Os instrumentos reguladores da vida do grupo, a organização de áreas como por exemplo a biblioteca da sala e/ou da escola, estão incluídos nestes materiais de suporte à organização do trabalho pedagógico (Arends, 2008). De modo que, assumimos que ter repetido uma atividade não foi a melhor opção pedagógica para o grupo. Muitas vezes, a ansiedade que os educadores mais inexperientes sentem, de querer desenvolver o máximo de atividades com as crianças pensando ser o melhor para elas, nem sempre o é, podendo ter o efeito contrário, ou seja, pode fazer com que as crianças percam o estímulo e o interesse pela aprendizagem.

Azevedo e Rosa (2003) chamam a atenção para um aspeto relevante, que gera diferentes posições entre os investigadores, que é o perigo de transformação da orgânica do jardim-de-infância, por via de uma sua academização. Ainda que tenha estado longe dos nossos objetivos, achamos oportuno realçar como por vezes, mesmo que inconscientemente, corremos o risco de tangenciar esta situação, de excessiva formalização dos momentos de aprendizagem, que pode acontecer, ou porque

umbilicalmente enraizado nas nossas memórias de infância, ou porque nem nos apercebemos do quanto podemos estar a sobrecarregar as crianças, alheados do facto de que estas não possuem ainda a capacidade de atenção de um adulto. Martins e Niza (1998) mencionam que as crianças têm ritmos diferentes de construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da linguagem escrita. A este respeito, os autores fazem uma observação interessante, referindo que, “se a distância entre a forma como as crianças pensam e aquilo que lhes é ensinado for demasiado grande” (p. 43), estas terão mais dificuldades em integrar nos seus esquemas de pensamento as informações que lhes são transmitidas.

Acresce que os estímulos que as crianças desta idade recebem dos adultos – neste caso, o educador - são determinantes para esta aprendizagem, importando que este proporcione e crie contextos de qualidade que permitam às crianças familiarizar-se com a linguagem, sem que se sinta oprimida. É fundamental que estas possam testemunhar o educador a utilizar a linguagem na sala, em situações fora das atividades. O facto de este escrever, por exemplo, ao fim do dia, as suas notas à frente das crianças, ou nos placares, e ler enquanto as crianças brincam ou fazem as suas rotinas, sensibiliza-as para a funcionalidade da escrita e da leitura, pois as crianças necessitam apreender que a escrita e a leitura serve para fazer diversas coisas no quotidiano, para comunicar com os outros, para transmitir e registar informações, entre outros. Através destas descobertas, alargam a sua perceção das “práticas de leitura e escrita, presentes nos seus contextos de vida” (Martins & Niza, 1998, p. 49).

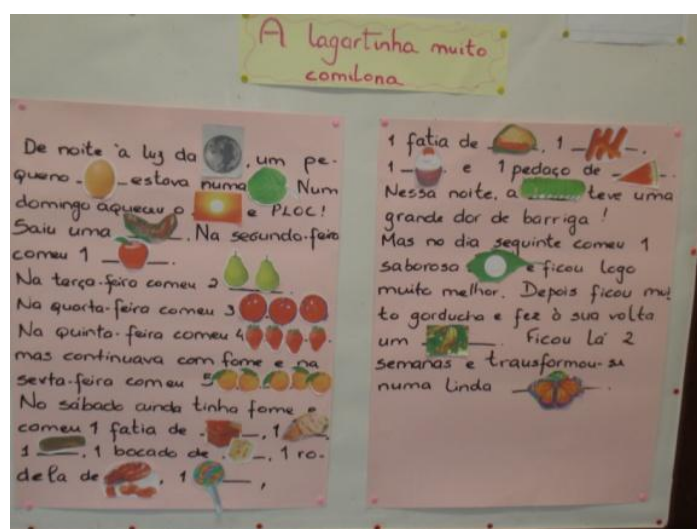


Figura 23. Pictograma da história “A Lagartinha muito Comilona”

3º Alimentação

A temática desta história permitiu explorar vários assuntos da área do conhecimento do mundo, um deles foi a alimentação, que é o tema central da história.

A exploração da alimentação iniciou-se com a releitura, em grande grupo, do pictograma explorado no dia anterior, para lembrar os alimentos que a lagartinha da história tinha ingerido e fomentar um breve diálogo acerca da sua alimentação, uma vez que, já na própria história, havia uma separação entre os alimentos saudáveis e os menos saudáveis. Para que pudéssemos ter uma ideia dos conhecimentos prévios do grupo sobre a alimentação, as crianças descreveram aos colegas aquilo que habitualmente comem, o que mais gostam e menos gostam, e o que acham que são alimentos saudáveis e menos saudáveis. Serem ouvidas acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito que assiste às crianças, e não uma concessão que lhes fazemos, pois ao ouvi-las o adulto pode tomar as melhores decisões para elas (Formosinho, 2008).

Este primeiro diálogo permitiu também que conhecessem e compreendessem os hábitos dos colegas e significassem o seu próprio mundo, refletindo e comparando com os das outras crianças, e o diálogo que se gerou foi extremamente rico pois partiu da premissa de uma partilha mútua. Para Bruner (1996), a linguagem não se limita apenas a transmitir, mas também cria ou constitui o saber ou a realidade. E a verdade é que sentimos o quanto gostaram de falar dos seus alimentos preferidos e daqueles que não gostaram.

Para a exploração da temática decidimos enveredar pelo trabalho de natureza cooperativa. A constituição dos pares foi escolhida por nós, com a ajuda da cooperante que melhor conhecia as características de cada uma das crianças, de forma a constituir pares e grupos equilibrados e heterogéneos, conforme sugerido por autores como Fontes e Freixo (2004). Contudo estes mencionam que, nestas situações, o educador não deve descuidar as preferências e as incompatibilidades que por vezes existem entre as crianças para que se minimizem tensões dentro dos grupos.

Num momento inicial, as crianças trabalharam a pares, com folhetos de promoção alimentar recolhidos nos supermercados, onde procuraram explorar e distinguir os alimentos saudáveis dos não saudáveis, discutindo com o colega de modo a descobrir se estavam os dois de acordo, e, caso não estivessem, cada um apresentar o seu ponto de vista (figura 24).



Figura 24. Exploração de folhetos de alimentação, a pares

Esta primeira tarefa foi importante para as crianças terem um primeiro contacto com uma tarefa repartida, apelando à responsabilidade individual e do par, pois as duas crianças tinham de apresentar o seu ponto de vista para preparar-se para o trabalho num grupo maior, que seria depois desenvolvido.

As crianças ainda não conheciam os procedimentos do trabalho cooperativo, pelo que muitos pares demonstraram dificuldade em cumprir com o que lhes era pedido. A título de exemplo, um dos pares, quando questionado porque não estavam a dar o seu ponto de vista, respondeu desta forma: “eu já disse as comidas que fazem bem e as que não fazem, já acabei a minha parte”. Nesta situação ficámos a mediar a troca de impressões entre as duas crianças para facilitar a aquisição das suas competências sociais, necessárias para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo.

Em outros pares, as crianças atropelavam-se para falar sendo importante a presença dos adultos para ajudá-las a esperar a sua vez para falar, para partilhar e comparar ideias, através de estratégias de negociação entre as duas crianças.

No trabalho seguinte, formámos cinco grupos de quatro elementos e dois de três elementos, mais uma vez seleccionando os elementos com a ajuda da cooperante, tal como havíamos feito na tarefa anterior. Após a pesquisa e análise das informações encontradas no trabalho a pares, cada grupo munuiu-se de uma cartolina ou qualquer outro material que quisessem, e organizaram essas informações para depois apresentar, em grande grupo, o seu trabalho. Uma vez que esta foi a primeira vez que as crianças trabalharam de forma cooperativa, foi importante ajudarmos na distribuição de tarefas dentro de cada grupo, nomeadamente escolher, recortar, dispor e colar na cartolina as imagens dos alimentos saudáveis ou não saudáveis. Todos os grupos optaram por fazer a organização em cartolina.



Figuras 25 e 26. Momento de trabalho cooperativo

Nesta fase do trabalho, os grupos mostraram-se extremamente implicados na atividade, demonstrando empenho para que o produto final superasse as expectativas. Esta interiorização da responsabilidade individual e de grupo, de que cada elemento faz a sua tarefa dentro do grupo para um produto final, que é de todo o grupo, é de extrema importância no trabalho cooperativo.

Depois de organizado e terminado o trabalho, cada grupo teve um tempo para discutir o que cada criança iria falar na apresentação ao coletivo. Depois de explicarmos a importância de se fazer silêncio no decorrer das apresentações, todos os grupos conseguiram apresentar, havendo um espaço para os comentários dos colegas às apresentações de cada grupo. Apenas uma criança recusou-se a falar quando foi a sua vez de apresentar, e respeitámos essa timidez, natural nas primeiras apresentações. Algumas crianças iniciaram a apresentação num tom de voz muito baixo, porém, após chamarmos a atenção, estas conseguiram falar mais alto, com outra projeção de voz.



Figuras 27 e 28. Apresentações dos trabalhos de grupo sobre a alimentação

Ressalva-se, aqui, que o nosso papel passou fundamentalmente por orientar a pesquisa e a análise da informação nos grupos, bem como na apresentação dos trabalhos destes aos restantes grupos. Esta ajuda acrescida resultou do facto de, como já referimos, esta ter sido a primeira vez que as crianças realizaram esta forma de trabalho.

Esta atividade revelou ser muito positiva, pois desenvolveu nas crianças competências que são fundamentais ao trabalho cooperativo. O grupo mostrou empenho e entusiasmo, sentindo-se que estavam orgulhosos de ter apresentado o seu trabalho. As crianças foram capazes de respeitar a posição dos colegas que apresentavam o seu trabalho, tendo também conseguido dar um feedback, encorajando ou fazendo uma crítica construtiva, como se constata no quadro 17. Todos os trabalhos de grupo foram depois expostos na sala.

Quadro 17

Transcrição de comunicações realizadas pelas crianças

-eu acho que o grupo esteve muito bem, gostei dos alimentos que falaram...acho que a D. devia, na próxima vez, falar só um bocadinho mais alto. Mas acho que todos estiveram muito bem, tu também D. (M., 5 anos).

-estão todos de parabéns, acho que fizeram um bom trabalho (N., 5 anos).

Toda a dinâmica desta atividade fomentou a relação entre adultos e crianças e entre estas, reforçando as relações afetas às crianças, como salvaguarda o normativo Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no qual está patente que o educador deverá procurar promover a cooperação entre as crianças de modo a que estas sintam-se valorizadas e integradas no grupo, promovendo “o envolvimento destas em atividades e projetos, numa perspetiva de tornar as relações mais variadas, equilibradas e coesas. Quanto à coesão social, Bessa e Fontaine (2002) explicam que esta “salienta a afetividade como fator explicativo da cooperação entre indivíduos e não o seu interesse pessoal” (p. 52). As crianças, através de fatores intrínsecos, como, por exemplo, a preocupação que demonstram umas pelas outras e o facto de valorizarem os objetivos do grupo, são motivadas a cooperar.

Foi interessante verificarmos que as crianças que apresentavam um comportamento mais reservado em grande grupo, revelaram ser mais participativas em

trabalhos de pequenos grupos e a pares, quando lhes eram dada oportunidade de escolher o seu par e quando, no grupo onde estavam integradas, encontrava-se uma criança com quem mantinham habitualmente uma relação de maior proximidade.

Sobre o trabalho cooperativo, e fazendo uma retrospectiva ao tempo em que éramos crianças, só temos memória deste tipo de trabalho já no ensino secundário e superior, o que fez com que não tivéssemos desenvolvido as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo. O trabalho era basicamente académico, baseado no método de ensino tradicional, de tipo transmissivo, desprovido muitas vezes de sentido para as crianças, em que se valorizava essencialmente os conhecimentos e muito pouco os aspetos sociais. De modo que, quando contactámos finalmente com a aprendizagem cooperativa, sentimos uma esmagadora dificuldade, tanto na organização do trabalho, como (ainda mais) nas comunicações orais dos trabalhos.

Desta feita, impõe-se que as crianças, desde muito cedo, possam experienciar os processos deste tipo de trabalho para que colham os seus benefícios, nomeadamente o de uma sala - e escola - verdadeiramente democrática na forma como são tomadas as decisões, a apropriação de um trabalho colaborativo, e não competitivo, em que as crianças aprendem juntas, para poderem crescer como indivíduos, valores como a solidariedade, o respeito pelo outro, a interajuda, entre outros.

Após esta atividade, e no seguimento da mesma temática (alimentação), achámos pertinente explorar a roda dos alimentos, servindo como uma atividade sintetizadora das anteriores sobre o tema da alimentação. Em grande grupo, distribuímos as imagens dos alimentos no centro da área do tapete, viradas para baixo e, uma a uma, as crianças foram tirando uma imagem do centro para colocar na roda dos alimentos, explicando aos colegas onde é que iria colocar e porquê.

As regras da atividade, definidas inicialmente pelo grupo com a nossa ajuda, foram: esperar a sua vez para falar, fazer silêncio quando o colega estava a falar, respeitar a opinião dos colegas e só depois do colega tirar a imagem do centro e explicar onde e porquê a colocaria na roda é que poderiam fazer comentários. Hohmann e Weikart (2011) e as OCEPE (1997) referem que é importante que as crianças participem em experiências de vida democrática na organização do ambiente pedagógico, “através de oportunidades de cooperação, decisão em comum e regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (p. 36).



Figura 29. Jogo da Roda dos Alimentos

Talvez por terem sido as crianças a estipular as regras, sentimos que cumpriram melhor as regras nesta atividade. Porém, em alguns momentos, o grupo entusiasmou-se e as crianças falavam ao mesmo tempo, tendo nós intervindo nessas ocasiões para recordar as regras que tinham estabelecido previamente e a importância de as cumprir.

Para finalizar a temática da alimentação, cada criança elaborou e compôs um individual, com prato, talheres, copo e guardanapo, recortou e colou no prato diversos alimentos escolhidos por si, fazendo outros com papel machê ou colando massas e arroz, conforme a sua preferência.



Figura 30. Elaboração do individual



Figura 31. Produto final - Individual

Para esta atividade, distribuimos as crianças pelas três mesas ficando, em cada uma, um adulto a ajudar. Todas conseguiram executar esta tarefa, que implicou cortar, colar, organizar, selecionar e pintar.

Durante, e após, a exploração das atividades desenvolvidas acerca da temática da alimentação, foi curioso constatar que as crianças começaram a identificar, na hora das refeições na cantina da escola, os alimentos saudáveis e não saudáveis, trocando

impressões com os colegas, constituindo-se como uma efetiva evidência de integração da aprendizagem no contexto real, ao mesmo tempo que foram surgindo novas questões. Todo este processo de interação global entre a aprendizagem e a realidade concreta permite às crianças cimentarem as experiências vividas, construindo e reconstruindo o conhecimento acerca da realidade, à medida que o vivem, para que assim a aprendizagem possa ser mais significativa.

Parece-nos que esta sequência de atividades, referentes à mesma temática, apesar de ter valido ao grupo momentos diversificados, poderia ter sido mais proveitosa se nos fosse possível alterar o fator tempo, que, de resto, aplica-se também a grande parte das atividades desenvolvidas ao longo do estágio profissional. Afigura-se importante, e necessário, que se respeite o ritmo das crianças e lhes dêmos tempo para que não haja atropelos ao nível das atividades. Obviamente que no contexto onde nos situamos com o presente trabalho - um estágio limitado a nível de tempo-, por vezes não nos deixa grandes margens para amadurecer e explorar cada projeto de trabalho convenientemente, e de maneira aprofundada. No entanto, torna-se pertinente mencionar que este fator será tido em conta no futuro.

4º Expressão Plástica – a construção da lagartinha

As OCEPE (1997) mencionam a importância da expressão plástica no controlo da motricidade fina e na interiorização de regras deste domínio, como por exemplo não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta. A área da expressão e comunicação é, segundo o documento oficial da educação pré-escolar, um importante meio de sensibilização estética da criança, indispensável para representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia. De acordo com este documento, é essencial diversificar as situações e experiências de aprendizagem da criança, para que esta contacte com diferentes materiais que poderá “explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objetos” (p. 57).

As expressões facultam à criança “um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” não interessando “como ela o faz, interessa apenas que o faça, a expressão e não o seu produto.” (Sousa, 2003b, p. 167). Ao proporcionar variadas descobertas a nível sensorial, as experiências vividas por meio das expressões coadjuvam na representação das suas realidades, que é essencial tanto para a sua autoconfiança e aprendizagens, como para expressar os seus

sentimentos, pois as crianças não relatam os seus sentimentos com a mesma facilidade dos adultos e daí necessitam de outras formas para expressá-los e para alcançar os ganhos dessa mesma expressão.

Assim, as expressões patentes nas OCEPE (1997) incluem pintar, desenhar, cantar, representar, fantasiar, colar, moldar, construir, entre outras formas de expressão que, para as crianças, caracterizam uma situação espontânea e natural e um ambiente livre de julgamentos para a exposição dos seus sentimentos, que supera as suas dificuldades na reflexão acerca daquilo que sentem e fazem (Regra, 2000).

Uma vez que o interesse manifestado pelo grupo em relação à história “A Lagartinha muito Comilona” foi, de facto, significativo, continuámos a trabalhar partindo desta história, o que nos permitiu equacionar os desafios que a leitura e exploração deste livro suscitaram nas crianças. Como surgiu, entre o grupo, uma sugestão de construir uma lagartinha, e as atividades de expressão plástica eram as suas preferidas, propusemos que cada criança construísse uma lagartinha utilizando material de desperdício, nomeadamente caixas de ovos. Esta proposta surgiu numa conversa em grande grupo, tendo suscitado o desejo de várias crianças quererem concretizá-la.

Uma vez que se encontravam presentes no enredo da história os dias da semana, utilizámos, para cada lagartinha, sete cuvettes de ovos, sendo que cada uma corresponderia a um dia da semana. Todavia, a exploração dos dias da semana só seria feita depois da construção das lagartinhas. Assim, em duas mesas da sala preparámos os materiais, de modo a cada mesa ficar com uma tarefa diferente: numa pintaram-se as cuvettes com tintas e pincéis, e, na outra, as crianças pintaram imagens com os alimentos que a lagartinha comeu em cada dia da semana, e recortaram-nas. Enquanto algumas crianças realizavam estas tarefas, as restantes ficaram numa mesa a jogar jogos de mesa, sendo que todas as crianças alternaram pelas três mesas.



Figura 32. Pintura das cuvettes

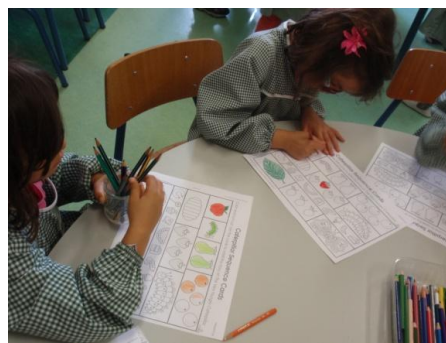


Figura 33. Pintura de imagens de alimentos

Cada *cuvette* foi pintada com uma cor diferente, de forma a fazer bem a distinção de cada dia da semana. Esta atividade implicou que as crianças pintassem a sequência de cores das *cuvettes*, observando e copiando uma sequência já pintada. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), criar padrões ou ordem é fundamental para as crianças organizem e encontrem sentido no mundo uma vez que as tentativas de organizar e expressar a sua compreensão das diferenças, séries ou padrões ajuda-as a desenvolver um sentido de ordem.

Em cada mesa ficou um adulto a apoiar e questionar cada criança sobre a melhor maneira de concretizar as suas opções uma vez que há que ter em atenção que, “se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa experiência. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram” (OCEPE, 1997, p. 61).

No dia seguinte, com as lagartinhas já estruturadas, fomos chamando para uma mesa cinco crianças de cada vez e, em pequeno grupo, mostrámos, um a um, os dias da semana escritos de modo nítido e distinto, com letra impressa, e pedimos que cada criança tentasse encontrar, numa série de palavras, essa mesma palavra. Esta tarefa permitiu às crianças comparar e identificar a sequência de letras presente em cada palavra e fomentar o contacto com o texto impresso que, segundo as OCEPE (1997), permite uma apropriação da especificidade do código escrito. Desta forma, poderão “compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido” (p. 70) constituindo um código com regras próprias.



Figura 34. Lagartinha construída pelas crianças

As palavras com os dias da semana, identificados pelas crianças, serviram para que cada *cuvette* de ovo tivesse uma pequena bandeira com o dia da semana, onde as crianças colocaram os alimentos que a lagartinha da história comeu em cada dia (figura 34). Muitas crianças demonstraram dificuldades no reconhecimento das palavras, sendo que apenas cinco conseguiram identificar todos os dias da semana. Porém, das vinte e seis crianças do grupo, todas conseguiram reconhecer pelo menos uma palavra.

Foi interessante observarmos que, por diversos momentos, enquanto estavam a trabalhar ou a brincar, as crianças proferiram algumas expressões utilizadas pelos adultos, como por exemplo “estou a ouvir muitas vozes ao mesmo tempo. Um de cada vez, faz favor!” ou “achas que estás na praia?”, esta última uma expressão por vezes utilizada pela educadora quando alguma criança não estava bem sentada em grande grupo. Este comportamento revela a aprendizagem por modelagem, sugerida inicialmente por Bandura através da teoria da aprendizagem social (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este psicólogo sugeriu, com os seus trabalhos, que, assim como uma criança aprende comportamentos desejáveis através do mecanismo de modelagem, também aprende comportamentos indesejáveis. Desta forma, a responsabilidade do educador passa por atentar os seus hábitos e atitudes, bem como a forma de lidar com as situações no ambiente educativo, tendo a consciência desta poderosa força (tanto para o bem como para o mal) sobre as crianças, sem jamais esquecer que “uma criança aprende a ser um amigo ou um mandão através da sua experiência com o outro” (Katz & McClellan, 2006, p. 19).

A confeção das broas de mel

O educador deve procurar dar às crianças oportunidades que as façam expressar ideias e opiniões sobre imagens, sons, sabores, texturas e cheiros. Hohmann e Weikart (2011) sublinham a importância da cozinha na descoberta de sinais sensoriais. Partindo desta perspetiva, a confeção das broas surgiu como uma forma única e diferente das crianças levarem para casa, no Natal, um presente feito por elas.

Ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, é uma forma das crianças inteirarem-se das diferentes funcionalidades da linguagem escrita, da mesma forma que desenvolvem a oralidade (OCEPE, 1997). Daí que a confeção das broas se tivesse iniciado com a leitura da receita, que foi escrita e exposta no placar, para que todos tivessem a possibilidade de a seguir.

A educadora cooperante disponibilizou-se, a nosso pedido, para juntar e bater os ingredientes, uma vez que esta já havia feito as mesmas broas por várias vezes (figura 35). Os ingredientes foram juntos, um a um, calmamente, permitindo que todas as crianças tivessem oportunidade de mexer um bocadinho o alguidar.



Figura 35. Cooperante junta os ingredientes das broas em grande grupo

A partilha de experiências comuns a todas as crianças, desenvolvidas com os adultos da sala, como é o caso desta, é manifestamente um momento de muito entusiasmo e excitação, onde as crianças questionam e exercitam a sua curiosidade. Para além disto, esta atividade permitiu uma aproximação às noções matemáticas, como a medição e contagem, e conceitos como *mais* e *menos*. Quando pedimos a uma das crianças que deitasse um copo de farinha, ela fê-lo com muito cuidado e precisão, da mesma forma que, ao mexer os ingredientes, pedimos que mexessem mais depressa ou mais lentamente, conceitos que promoveram diversas noções matemáticas.

Enquanto a cooperante ou uma criança mexiam os ingredientes, passámos alguns ingredientes pelo grupo, nomeadamente a canela ou o limão, pedindo que cheirassem e explicassem aos colegas se gostavam do cheiro, se sabiam qual era aquele ingrediente, tentando explorar ao máximo os sentidos das crianças. Durante estes momentos, as crianças interagiam e faziam os mais diversos comentários (quadro 18).

Depois de mexidos todos os ingredientes, distribuímos as crianças pelas mesas, em pares, e demos, a cada par, um pedaço da massa e um prato, para que fizessem as bolinhas (ver figura 36 e 37). Em cada mesa esteve sempre um adulto, que exemplificou e orientou este processo. O trabalho entre pares, porque centrado nas decisões das crianças sobre as ações a desenvolver, possibilita que estas realizem aprendizagens

significativas, através da descoberta, num grupo ou meio considerados como uma estrutura que estimula, valoriza e cria responsabilidade na criança (Brunner, 2000).

Quadro 18

Transcrição de diálogo entre estagiária e crianças

- eu gosto de ajudar a minha mãe a fazer um bolo (B., 4 anos).
- eu sei este cheiro qual é! mas agora não me *tou* a lembrar do nome (M., 5 anos).
- como ninguém sabe, vou dar uma ajudinha...ou é açúcar, ou é canela... (estagiária)
- canela!! (várias crianças ao mesmo tempo)
- eu adoro canela, a minha mãe põe no arroz doce e nos pastéis de nata (A., 5 anos)

A quantidade e a qualidade da interação entre pares constituem fatores de grande importância, pois “pensa-se que a experiência da interação com pares prepara o caminho para formas de julgamento moral mais elevadas e complexas. É talvez irónico, mas é frequente o caso em que a interação com os pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 191). Isto entende-se uma vez que, quando se trata de uma interação adulto-criança, o desequilíbrio torna-se muito mais óbvio do que numa interação criança-criança, onde é notória uma maior equidade e equilíbrio ao nível dessa mesma relação, pela qual é necessário um maior consenso (em caso de conflito, por exemplo), para se estabelecerem as devidas decisões.



Figuras 36 e 37. Crianças trabalham a pares para fazer as broas de mel

As observações mostraram que efetivamente o pensamento lógico-matemático esteve implicado ao longo da tarefa, onde as crianças de cada par e entre pares comparavam o tamanho das bolinhas feitas, conseguindo identificar as maiores e as mais pequenas. Também o sentido de número foi desenvolvido, uma vez que as crianças viam quem tinha feito mais, menos e em igual quantidade, e contavam as suas. A competência motora fina foi igualmente promovida nesta atividade, onde a destreza e a precisão foram “postos à prova”. No geral, todos conseguiram fazer um número razoável de bolinhas de massa, apesar de algumas crianças terem necessitado de mais tempo para apreender o movimento, porém, uma vez apreendido, desenvolveram um padrão de movimento que foi facilmente interiorizado através da sua capacidade de focalização, persistência e coordenação. Ao realizar esta aprendizagem, ganham autoconfiança e adquirem um sentido de responsabilidade.

Por esta ser uma atividade diferente e estimulante, o grupo mostrou um nível elevado de implicação e bem-estar, que se verificou nas suas observações e diálogos ao longo da experiência educativa.

3.4. Outros momentos do percurso

Ao longo do estágio, proporcionaram-se alguns momentos de forma mais formal ou informal, muitas vezes não constando nas planificações mas que achámos ser oportunos e pertinentes para o grupo.

Foram desenvolvidos vários momentos de relaxamento, antes ou depois das atividades, consoante as necessidades do grupo e as oportunidades que surgiam, no sentido de proporcionar às crianças o contacto com os seus sentimentos ou simplesmente “esvaziar” a mente para acalmar o estado de nervosismo e inquietação que algumas crianças manifestavam. Devido ao grupo apresentar, na generalidade, dificuldades em relaxar e comportamentos inquietos, sobretudo por parte de algumas crianças, achámos importante facultar algumas estratégias simples que poderiam ajudá-las a acalmarem-se e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros, competências que consequentemente podem ajudar na resolução dos conflitos.

Propusemos à educadora cooperante realizar uma assembleia às sextas-feiras, no sentido de proporcionar um espaço que acreditávamos ser extremamente positivo para a vida do grupo: para fortalecer as competências sociais e torná-lo progressivamente menos centrado nos adultos e mais apto a utilizar o diálogo para resolver os seus

problemas. Esta proposta não foi concretizada, por razões que nos transcenderam, contudo, utilizámos todas as oportunidades para desenvolver estas competências nas crianças.

O “Cantinho da Amizade” foi outra proposta que não chegou a ser posta em prática. Não obstante, temos consciência de que, numa altura em que se fala muito de *bullying*, torna-se fundamental criar canais de comunicação que fomentem e propiciem o diálogo, desde cedo, na vida das crianças. Sem esta preocupação, não há um verdadeiro processo de tomada de consciência das crianças sobre as suas próprias atitudes e as dos outros, razão pela qual se procurou, numa base diária, reservar alguns minutos para que as crianças pudessem expor alguma situação que desejassem resolver ou algo que precisassem dizer aos colegas.

Contudo, foi junto das situações do quotidiano, em tempo real, que pudemos intervir como mediadores dos diálogos entre as crianças, tendo em vista a resolução de algum conflito ou episódio problemático. Nestas situações, o nosso papel, longe de querer fomentar confrontos diretos, era o de fazer ouvir o ponto de vista de cada criança envolvida, de forma a tomar consciência dos seus comportamentos e desenvolver um sentimento de empatia pelo(s) colega(s). Muitas vezes, estas, ao falarem, apercebiam-se das contradições dos seus próprios comportamentos ou explicações, sendo as próprias crianças que se apercebiam e admitiam os seus erros.

Esta tomada de consciência, de que são capazes de resolver os seus problemas, é crucial para que as crianças adquiram confiança em si e autoestima, que, como refere Katz (2006), é fortalecida quando estas passam por experiências que lhes permitam ultrapassar dificuldades, valorizando o seu progresso. Como exemplo, podemos mencionar um desses incidentes, apontado no diário de bordo:

A M. - uma criança que empresta diariamente aos colegas os brinquedos que traz de casa - passou o dia a pedir emprestado à melhor amiga um dos seus brinquedos, sem no entanto o conseguir. Inicialmente procurei não intervir, dando espaço para que ambas resolvessem a situação sem a minha ajuda mas, no recreio, ao fim do dia, a M. chegou ao pé de mim a chorar, completamente desconsolada. Sendo uma criança extremamente generosa e amiga para com as outras crianças, em especial para a sua amiga, achei que deveria juntá-las para que não fossem para casa sem resolver esta

situação. Assim, chamei-as e, quase fazendo de advogada, tentei estabelecer a comunicação entre ambas, pedindo à M. que explicasse à amiga – B. - como se tinha sentido durante o dia, ao ver negados todos os seus pedidos pela amiga. Pedi para que, quando a amiga estivesse a falar, escutassem sem interromper, tendo, depois, oportunidade para responder (Diário de Bordo).

Através da ajuda do adulto, a criança desenvolve as suas competências sociais e aprende a resolver os seus problemas interpessoais, e formular as suas observações é o primeiro passo para poder interpretar e decidir o que fazer depois para resolvê-los. Nesta situação específica, o problema era claramente a falta de comunicação, que levou ambas as crianças a induzirem em erro a essência do problema. Dar oportunidade a que possam falar e tentar resolver os seus conflitos, com a mediação do adulto, é a melhor forma das crianças começarem a ganhar autonomia e responsabilizarem-se pelas suas atitudes, habituando-se a expressar os seus sentimentos através de palavras. Sem descurar a resolução do conflito, procurámos, nos diálogos, enfatizar o processo e não o produto final ou solução do problema. O diálogo presenciado, descrito no diário de bordo, é o que apresentamos no quadro 19.

Procurámos reforçar e alimentar os comportamentos empáticos, como se pode observar no diálogo, para que as crianças comecem a olhar o mundo não só através dos seus sentimentos, mas se apercebam também que os outros também sentem e de que as suas ações podem ter consequências, positivas ou negativas, para elas, adquirindo um sentido cada vez mais abrangente de empatia.

Porque acreditamos que o reforço positivo é uma forma muito mais eficaz de aprendizagem do que o reforço negativo, e porque existem muitas maneiras de reforçar positivamente as crianças, elaborámos um certificado para que estas “comemorassem” os seus feitos e ações positivas. Em grande grupo, explicámos que, quando alguma criança fizesse alguma coisa positiva, fosse sozinha ou em relação a outra, iríamos entregar um diploma para que levassem para casa para que os pais também ficassem felizes (anexo 12). Apesar desta medida ter sido tomada já no fim do estágio, ainda pudemos entregar a algumas crianças, ficando os restantes certificados na sala para que as educadoras pudessem continuar.

Quadro 19

Transcrição de diálogo entre a estagiária e crianças

- Chamei-as aqui para não irem embora sem fazerem as pazes. Acho que as amigas não fazem isso.... (estagiária)

-Eu não fiz nada! (B., 5 anos)

-Eu não estou a dizer que fizeram alguma coisa, B. Mas não estás a ver que a M. está aqui a chorar? (estagiária)

(B. acena com a cabeça que sim)

- Eu acho que vocês são muito amigas, não são? (estagiária)

(B. acena com a cabeça que sim)

-M., queres dizer à B. porque estás a chorar? (estagiária)

-Ela emprestou o arco a toda a gente, menos a mim... [a chorar] (M., 5 anos)

-Não foi nada! Já ia emprestar agora mesmo! (B., 5 anos)

-B., já vais explicar, mas agora ouve a M. M., explicas como te sentiste? (estagiária)

(M. continua a chorar)

-Vá, M. agora faz um esforço para parar de chorar um bocadinho para conseguires explicar o que sentiste. Talvez ela não saiba..... Sentiste-te alegre ou triste? (estagiária)

-...Triste [muito baixinho] (M., 5 anos)

-Agora podes falar, B. (estagiária)

-Eu não sabia que ela estava a chorar por causa do arco.....eu ia já emprestar, só emprestei à A. primeiro porque troquei com a boneca dela. (B., 5 anos)

-E achas que ainda lhe podes emprestar um pouco, hoje? (estagiária)

(B. acena afirmativamente)

Quando os certificados foram postos em prática, durante três dias escolhemos uma criança diferente para ser a repórter das boas ações, que ficou atenta aos comportamentos positivos dos colegas para, quando presenciasse algum, partilhasse com os colegas em grande grupo. Esta foi uma forma de estimular o grupo para fazer boas ações e criar um ambiente mais positivo.

Não há dúvida de que, quando as crianças são elogiadas, se sentem aceites e valorizadas. O elogio é uma forma das crianças repararem nas suas próprias qualidades e sentirem-se encorajadas a utilizá-las nas suas interações do dia-a-dia, fomentando

relações mais positivas. Ao longo do estágio pudemos aferir que existem crianças mais carentes que outras e que um simples gesto pode criar relações mais positivas e próximas entre o educador e as crianças. Uma destas situações aconteceu quase de forma inconsciente, quando, num intervalo, mexemos espontaneamente no cabelo de uma criança que estava próxima e fizemos-lhe uma trança. Esta é uma situação que acontece com muita frequência, existindo sempre alguma criança que, num dia ou outro, opta por ficar ao pé do adulto. A verdade é que no dia seguinte esta criança permaneceu novamente perto de nós durante parte do intervalo, o que, por si só, demonstra a importância do educador estar sempre atento e refletir diariamente acerca do que acontece, de forma a poder tirar partido das situações da melhor forma para cada criança. Neste caso, um gesto feito de forma quase inconsciente provocou na criança um sentimento de aceitação e demonstrou o carinho que sentíamos por ela, oferecendo, naquele momento, aquilo que a criança necessitava: a atenção de um adulto que se interessa por ela.

Quando oferece modelos de comportamento de aceitação e tolerância, o educador está a indicar às crianças um caminho assente nesses valores, que estas irão, gradualmente, interiorizando e integrando nos seus próprios comportamentos. Por outro lado, os diálogos em grande grupo são excelentes para a consciencialização das regras do grupo, tendo sido por nós realizados para relembrar as regras que já haviam sido anteriormente exploradas pelas educadoras da sala e afixadas na sala. Todavia, na nossa opinião, estas estavam afixadas na sala, num local situado demasiado alto, fora do alcance das crianças.

Sendo uma das dificuldades do grupo o cumprimento das regras, tornou-se importante, em algumas ocasiões, falar delas. Aqui, o educador tem um papel essencial ao ajudá-las a pensar através da recorrência a questões que suscitam a reflexão. As idades das crianças e o seu nível de desenvolvimento já lhes dão a consciência daquilo que é certo ou errado e, ao contrário do que muitas pessoas pensam, as crianças com esta idade já possuem a capacidade de refletir e um forte sentido de justiça do qual o educador deverá tirar partido nas situações de conflitos.

Num outro momento informal, e no seguimento desta situação, tivemos a oportunidade de levar uma história que apelava à amizade e solidariedade, cujo título era “A Sara tem um grande coração” (Peter Carnavas). Ao ouvir uma história, as crianças dão largas à sua fantasia e desenvolvem a criatividade. Por ser uma alavanca de motivação e prender o seu interesse, também permite incutir modelos de ação e pode ser

um ponto de partida para o diálogo sobre um assunto específico, como foi o caso, em que o tema da amizade surgiu naturalmente.

4. Intervenção com as Famílias

A identidade primária de uma criança está intimamente ligada ao seu contexto familiar, sendo a família o primeiro e principal contexto socializante, o qual transmite à criança “uma grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Diogo, 1998, p. 41). Com efeito, os pais são os principais responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Estas refletem desde muito cedo as influências familiares, que se refletem também nos sentimentos, na forma como reagem a novas experiências e nos valores para com a escola.

Importa ter em conta que as crianças, desde que nascem, vivem numa família que representa o modelo de interação mais precoce que estabelecem com o mundo. A instituição pré-escolar, posteriormente, constitui-se num outro elemento importante para o desenvolvimento e socialização das crianças.

“Os principais contextos de vida da criança (casa e jardim-de-infância) não são compartimentos fechados, sendo que o que acontece num contexto tem implicações ao nível do que acontece no outro, movendo-se a criança entre os dois, de forma incessante” (Portugal & Laevers, 2010, p. 118). Tal facto torna imprescindível que os educadores encarem a família, e a comunicação que estabelecem com estas, como um canal decisivo para o crescimento das crianças, com a consciência de que, na educação da criança, tomam parte diversos agentes. Quanto mais equilíbrio se verificar nas relações que se estabelecem entre estes agentes, mais probabilidades de sucesso existirão no processo educativo da criança e, conseqüentemente, no seu futuro enquanto cidadão.

Os diferentes documentos oficiais salientam a importância de existir uma boa articulação entre a escola e a família. Sendo a educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE (1997), complementar da ação educativa da família, deve “assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (p. 22). Segundo este documento, existem diversos níveis de relação e meios dos profissionais de educação de infância estabelecerem um contacto positivo com a família das crianças. Estes podem efetivar-se através da troca diária de informações,

nomeadamente acerca do comportamento da criança durante o dia na instituição educativa, os seus progressos, a exposição dos seus trabalhos, entre outras informações relevantes.

O artigo 4º da LBSE também faz referência a esta relação, explicitando que “a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

No artigo 2º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, enfatiza-se que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”.

Ao longo do estágio, procurámos sempre promover um bom entendimento na relação com os pais das crianças, dialogando no momento da chegada à sala, de manhã, e, sempre que necessário, ao fim do dia, dependendo do horário dos dias de estágio. A atividade do pão-por-deus foi uma oportunidade dos pais participarem nas experiências educativas dos filhos, tendo sido solicitado que elaborassem em casa, com as crianças, o saco do pão-por-deus, utilizando materiais recicláveis e de desgaste. Os sacos foram expostos num placar da sala, de forma a valorizar a sua participação e mostrar às crianças o trabalho feito em conjunto com a família. Todas as famílias elaboraram um saco, tendo havido trabalhos muito criativos e bem conseguidos. Estes sacos foram depois utilizados na atividade desenvolvida em parceria com a comunidade.

Num outro momento, aquando da exploração da alimentação, foi sugerido aos pais de nacionalidade não portuguesa que pensassem num prato típico do seu país, que poderiam trazer para o grupo provar ou então para elaborá-lo na instituição, na presença das crianças. Apesar de nenhum pai se ter mostrado depois disponível para desenvolver esta experiência na sala, o facto de se abrir as portas da sala para as famílias demonstra uma receptividade que é fundamental para que estas se sintam à vontade e seguras quanto à escola. Na nossa opinião, uma vez que o ano letivo estava no início e era o primeiro ano para estes pais, poderão ter-se sentido constrangidos, porém, como dito anteriormente, é importante que se abram estes canais de comunicação.

Quanto ao outro momento de colaboração com as famílias das crianças, este deu-se no final do estágio com uma ação de sensibilização que contou com a presença do psicólogo Armando Correia. Esta ação, intitulada “Dos afetos às regras”, foi desenvolvida no dia 26 de novembro de 2013 pelas 18,30h, em conjunto com os pais

das crianças da sala azul, e contou com a participação de um grande número de pais, tanto da valência de pré-escolar como do 1º ciclo e restante comunidade educativa.

Esta ação de sensibilização partiu de diálogos realizados a par com a estagiária da outra sala de pré-escolar, onde se denotou que, de facto, uma das maiores fragilidades das crianças de ambas as salas era o cumprimento das regras. Assim, propusemos às educadoras cooperantes das salas em questão a realização do encontro, de forma a dar um contributo especializado e significativo nesta área que mobiliza o interesse de muitas famílias e profissionais de educação. A proposta foi bem aceite pela equipa pedagógica ao que se passou, então, para os passos seguintes, elaborando um convite dirigido depois aos pais e afixando na instituição de forma a chamar a atenção de toda a comunidade.

A ação de sensibilização ultrapassou as expectativas devido ao orador ser deveras cativante e eloquente, o que tornou o espaço muito significativo e proporcionador de um diálogo extremamente rico.

5. Intervenção com a Comunidade Educativa

Após décadas a ser entendida como uma tábua rasa ou como um adulto em miniatura, a criança é hoje reconhecida como parte integrante da sociedade, um ser em desenvolvimento e capaz, que “não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 72). Tal significa que a criança está em osmose com a sociedade, influenciada por esta mas também a influencia, sendo na (e em) sociedade que experiencia outras interações, que não as da família.

Brofenbrenner (citado por Magalhães, 2007), na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano, considera que o processo de desenvolvimento de um indivíduo é afetado pelas relações entre os cenários ambientais em que vive e os contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem. Esta perspetiva foi um importante contributo para o processo de aprendizagem, valorizando a influência do contexto onde a criança está inserida no seu desenvolvimento e personalidade. A abordagem ecológica organiza este contexto numa hierarquia de níveis, todos interrelacionados, onde cada nível é um sistema, cada vez mais abrangente.

Enquanto realidade que se processa no espaço e no tempo, o processo educativo não se confina à fronteira delimitada pela sala. Existem aspetos fora deste contexto que podem afetar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento e o desempenho das

crianças, exigindo que se tenha em conta que, quanto mais oportunidades a criança tiver de participar em experiências cada vez mais globalizadoras, tanto a nível de contexto como de fenómenos e atores sociais, mais competências vai conseguir desenvolver e mais bem preparada ficará para a vida em sociedade. Esta abordagem baseia-se na teoria sistémica, que é mencionada nas OCEPE (1997), segundo as quais:

para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica (p. 31).

A comunidade, para Magalhães (2007), “é tanto mais utilizada eficazmente pelas crianças quanto mais a escola a encarar como um recurso educacional” (p. 55). Estando cada instituição inserida numa dada comunidade, torna-se essencial que as crianças tenham experiências interativas com esta, de modo a apreender a sua importância.

Durante o estágio foram realizadas intervenções que envolveram a colaboração da comunidade. Uma delas diz respeito a uma tradição, o pão-por-deus, em que as crianças saíram da instituição com o saco do pão-por-deus, elaborado para o efeito pelas crianças e as famílias, e foram a vários estabelecimentos próximos ao meio envolvente recolher o pão-por-deus. Para esta experiência, foi realizada previamente uma reunião com as equipas pedagógicas das duas salas de pré-escolar, uma vez que ambos os grupos a fizeram, de forma a escolher quais os estabelecimentos a que se iria solicitar a participação.

Sendo que esta intervenção já havia sido concretizada com outra estagiária há dois anos atrás, optou-se por contactar os mesmos estabelecimentos. Assim, antes do dia do pão-por-deus, e tendo já recebido resposta positiva dos estabelecimentos, dirigimo-nos, com a educadora cooperante, aos estabelecimentos no sentido de deixar o pão-por-deus que iria ser dado às crianças. Importa salientar que os produtos foram trazidos pelos pais das crianças e pelo diretor da instituição. As músicas cantadas como meio de agradecimento, foram ensaiadas por nós e pelo professor de música ao longo das semanas anteriores.

Após as visitas aos estabelecimentos, regressámos à instituição, onde fomos ao gabinete do diretor que também contribuiu para o pão-por-deus.

Também a visita ao Mercado dos Lavradores, já referida na descrição da ação educativa, enquadrou-se na comunidade uma vez que proporcionou uma interação das crianças com o meio envolvente e as pessoas afetas a este contexto.



Figuras 38 e 39. Recolha do pão-por-deus pela comunidade

6. Síntese inerente às questões problemáticas levantadas

Apesar de todos os constrangimentos e fragilidades que identificámos no grupo, os quais desejávamos explorar, não foi possível pôr em prática todas as estratégias para a resolução da problemática. Contudo, apresentamos de seguida alguns dos factos que pareceram evidenciar-se no âmbito das problemáticas trabalhadas e fazemos referência a algumas propostas que, não tendo sido possível pôr em prática, serão com certeza concretizadas num futuro próximo.

No que se refere à problemática da resolução de conflitos, pudemos verificar que as crianças conseguem, através do diálogo e da ajuda da mediação do educador, ultrapassar os desentendimentos com os seus pares e responsabilizar-se pelas suas ações, tendo o educador um papel importante na validação das suas decisões. Quando são dadas oportunidades às crianças para expressarem os seus sentimentos e poderem mostrar aos colegas quem são, ou quais os seus gostos, desejos e problemas, sem correrem o risco de serem julgadas, estão certamente a aproximar-se umas das outras.

Visto uma das causas da agressividade e dos conflitos entre as crianças poder ser precisamente o facto de não serem próximos dos colegas ou não os conhecerem bem, a abordagem poderá passar por jogos em que se explora essa questão e atividades que, indiretamente são ricas em interações, nomeadamente de expressão dramática ou

através do trabalho cooperativo. Esta é uma maneira do educador criar um ambiente positivo na sala.

A elaboração de regras revela-se fundamental e as crianças necessitam aprender desde muito cedo a sua importância, devendo existir regras negociáveis em que as crianças participam na sua elaboração. Isto promove responsabilidade individual e coletiva e desenvolve motivação para as cumprir. Por outro lado, e não menos importante, existem as regras não negociáveis, que as crianças sabem de antemão ter de cumprir. Estas, porém, não lhes devem ser impostas como “verdades prontas”, sem qualquer explicação ou reflexão pois dificultam a compreensão das crianças e o próprio cumprimento das regras.

Pudemos verificar que as crianças são as primeiras a identificar uma quebra de regras por um colega, manifestando um conhecimento sobre estas, apesar de ser mais difícil conseguirem identificar em si o incumprimento destas. Parece que as crianças respondem melhor aos elogios do que aos castigos, principalmente as crianças que manifestam comportamentos mais agressivos, pois algumas vezes esses comportamentos são uma defesa das crianças que podem camuflar carências afetivas de várias ordens que podem, ou não, provir da vida fora do ambiente educativo, nomeadamente da família.

Torna-se importante que o educador não tenha expectativas irrealistas das crianças, sendo que estas ainda não têm desenvolvidas as suas competências sociais, e esteja atento aos seus próprios comportamentos, uma vez que estas apreendem certos comportamentos por modelação. Por vezes, sentimos, no fim do dia, que talvez tenhamos tido menos paciência do que a por nós desejada, e isto provinha precisamente de ter expectativas das crianças maiores do que as suas possibilidades.

Apesar do pouco tempo em que se inscreveu o estágio, notámos que algumas crianças responderam de forma surpreendentemente positiva aos elogios feitos na devida altura e não tanto à repreensão ou à crítica. A baixa frequência de elogios pelo educador é apontada por alguns autores, nomeadamente por Webster-Stratton (2002), como uma causa para comportamentos mais agressivos, sendo que o contrário poderá ser uma forma de os prevenir. Contudo, o educador não deve fazer à criança elogios fáceis e desprovidos de conteúdo real, pois, de acordo com Katz (2006), as crianças em idade pré-escolar conseguem saber quando os elogios são reais e merecidos, não desenvolvendo autoestima a partir de elogios desprovidos de conteúdo ou excessivos.

Por fim, parece evidenciar-se que o conhecimento pedagógico do educador para lidar com eventuais situações de conflito é um fator determinante na gestão dos comportamentos. Aqui, a experiência profissional da educadora cooperante revelou-se crucial, tanto para ajudar-nos a ultrapassar diversas situações de conflito como para detetar aspetos a este nível, o que é revelador da importância deste conhecimento. Aprendemos que muitas vezes é mais positivo não criticar uma criança em grande grupo, ou seja, não sinalizá-la individualmente, mas chamá-la quando a oportunidade surgir e dialogar acerca do problema, pois ao fazê-lo em grande grupo poderemos estar a promover sentimentos negativos na criança.

No âmbito da problemática da relação entre o aspeto lúdico e a motivação das crianças em idade pré-escolar, foi possível constatar que esta relação existiu na sala onde foi desenvolvida a prática, tendo alcançado essa intencionalidade através da comparação de atividades de caráter lúdico com outras, onde essa componente não se equacionou. Desta forma, verificámos que o grupo respondeu de forma muito mais positiva em atividades onde integrámos os conteúdos nos jogos, como aconteceu no jogo dos frutos (matemática) e na roda dos alimentos. Nestas atividades, o grupo foi unânime em manifestar vontade de prolongar a atividade, levando-nos a acreditar haver evidências de que os recursos foram motivadores para o grupo e, como tal, significativos, demonstrando as crianças uma implicação elevada.

Outras atividades lúdicas onde pudemos verificar uma elevada implicação e motivação foram os momentos de contar histórias, tanto nas atividades formais como em momentos informais, pós-atividades.

Ao participar num jogo, a criança aprende regras e conteúdos ao mesmo tempo que está a interagir com as demais crianças e a desenvolver competências sociais como o respeito pelo outro, a cooperação, o sentido de justiça, entre outras. Também as brincadeiras realizadas informalmente, nomeadamente o faz-de-conta, as construções e os jogos realizados no recreio, proporcionam aprendizagens significativas e desenvolvem competências sociais através do motor da motivação.

Sem o aspeto lúdico, as crianças mostraram não atingir as competências tão depressa e tão bem. É um facto que, ao brincar, as crianças estão mais motivadas para aprender pois o lúdico possui a dimensão da linguagem espontaneamente presente na criança, fazendo com que esta retire prazer da atividade. Tudo isto torna-se fulcral porque a escola, ao contrário de um espaço cinzento e pleno de obrigações, deve ser um espaço feliz e ensinar as crianças a serem felizes, a fazerem os outros felizes.

Pudemos verificar que, em idade pré-escolar, as crianças necessitam de um ambiente educativo onde se resgate o aspeto lúdico, sem no entanto descurarmos as regras e a assertividade. Por vezes, estas tendem a testar os limites, especialmente nas atividades lúdicas, onde estão mais descontraídas e excitadas, sendo essencial o papel firme do educador, mantendo, porém, a descontração e a alegria.

No fundo, o jogo, na educação pré-escolar, não é por nós encarado como uma atividade à parte de todas as outras, ou apenas desenvolvidas esporadicamente e de forma limitada, mas uma atividade de aprendizagem e desenvolvimento como também o são todas as outras, quando adequadas aos interesses e necessidades das crianças e desenvolvidas na altura oportuna, em continuidade com as restantes. Quando as crianças trabalham sobre atividades motivadoras, como o são as atividades em que estas aprendem brincando, parece que os conflitos tendem a diminuir e as semelhanças a sobrepor-se às diferenças entre estas. Isto porque, como já referimos anteriormente, a linguagem dominante nestas atividades seja a mais próxima à sua linguagem.

Este facto pareceu verificar-se ao longo do estágio pois, tal como os adultos, a maioria das crianças, quando envolvida numa experiência capaz de gerar prazer, não está tão disponível para provocar conflitos. Isto não significa que o conflito não esteja presente, pelo contrário. Contudo, ao surgir, as crianças estão mais abertas à sua resolução.

Paralelamente às atividades lúdicas que visam, de forma intencional, desenvolver determinados conteúdos, importa sublinhar que é igualmente importante proporcionar às crianças momentos de brincadeiras com o simples fim de entretenimento, sem que haja uma relação obrigatória com a aprendizagem intencional de determinados conteúdos. No recreio, tomámos parte de inúmeras brincadeiras do grupo e estes momentos revelaram-se fundamentais, tanto para conhecermos as crianças e aproximarmo-nos delas, como pelo simples e único fim de brincar com elas, nos termos delas.

No que toca à problemática que ambicionava colocar em evidência uma aprendizagem ativa e compreender até que ponto esta tinha influência na motivação e consequentemente no envolvimento das crianças, e tendo em conta os objetivos traçados inicialmente, temos a consciência de que não conjugámos a totalidade das etapas necessárias para uma análise mais profunda desta problemática. Porém, se encararmos a aprendizagem por e pela ação como sendo a “experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22), criando

propósitos e oportunidades para que as crianças se escutem a si próprias de forma a desenredar a intencionalidade das suas ações, poderemos dizer que, apesar de todos os constrangimentos, esta dinâmica foi sempre o pano de fundo para a nossa atuação pedagógica.

Existindo alguma limitação no plano formal educativo, a nossa resposta passou por incorporar a dimensão da ação em todos os aspetos do quotidiano do grupo, nas rotinas, nas brincadeiras, na resolução dos conflitos e nas atividades desenvolvidas, pois, como mencionam (Hohmann & Weikart, 2011), as crianças não fazem diferenciações entre o currículo e os acontecimentos secundários.

Ao darmos espaço para escolherem, por exemplo, os materiais e decidir o que querem fazer com eles, estamos a dar oportunidade para que possam fazer escolhas e descobrir, por si, relações entre os elementos à sua volta. O educador, nestas situações, não deve se distanciar ou desligar da ação da criança, mas ficar atento às suas intenções e ações, sem ideias pré-concebidas, de forma a compreender o seu pensamento.

Ao longo do estágio, procurámos “abrir avenidas”, espaços interiores nas crianças, que lhes permitissem aceder à aprendizagem por si próprias e aceder aos outros, “deixar os outros entrarem”, como metaforicamente nos alude Vasconcelos (1997) ao falar na força e na sensibilidade de uma educadora, força esta que, segundo a autora, “abre avenidas de respeito e de relações humanas” (p. 212) entre as crianças. Na nossa conceção, a aprendizagem ativa também provém da capacidade empática e sensibilidade do educador, que, ao estar atento e vigilante a cada criança, consegue proporcionar as experiências de que esta precisa em cada momento, suscitando o seu desejo de aprender.

Infelizmente, não nos foi possível desenvolver um projeto com o grupo. Apesar de ser essa a nossa intenção inicial, tal não foi impedimento para que a prática da aprendizagem ativa fosse ao encontro da “fome de agir” da criança. Como tal, em cada atividade incentivámos o domínio interativo entre crianças, deixando-as questionar e responder às suas questões e às dos colegas, permitindo o desenvolvimento lógico e a integração dos seus pensamentos, implicando-as na construção do seu conhecimento.

Pudemos constatar que a motivação das crianças aumentou significadamente quando estavam envolvidas em atividades por si escolhidas ou quando escutávamos e valorizávamos as suas opiniões. Tal aconteceu ao longo do estágio, durante o qual, sempre que era exequível e necessário tomar uma decisão quanto aos trabalhos e vida do grupo, estas eram implicadas nas situações e nos possíveis cenários: na escolha das

histórias e jogos, na exposição (ou não) dos trabalhos, na receita a fazer, em acontecimentos comuns e situações que surgiam de forma imprevista. No trabalho cooperativo realizado, as crianças tomaram parte ativamente demonstrando uma larga motivação, uma vez que o seu papel não era fruto de um adulto diretivo, mas de uma colaboração equitativa onde o trabalho de cada criança era a peça de um puzzle que só se completava com a totalidade das contribuições do grupo.

Por outro lado, procurámos, nas decisões tomadas pelos adultos (não passíveis de negociação), explicar o porquê da importância de tal decisão, para não toldar o entendimento das crianças nem impor a vontade do adulto, em gesto de autoritarismo. Quanto a nós, é importante quebrar situações de tensão e mostrar, de forma afetuosa, que a nossa preocupação, mais do que impor uma vontade, é escolher o melhor para as crianças. Disciplinar não é impor, mas amar e respeitar.

Foi possível apreender que, quando são dadas oportunidades para que possam investigar, descobrir ou pensar num dado assunto, as crianças assumem esse papel com extremo entusiasmo pois sentem-se “crescidas” e são responsabilizadas para atingir determinada resposta, empenhando-se muito mais do que quando são dadas as respostas pelo educador, encurtando ou anulando o processo de descoberta. Neste processo de experimentação, a criança assimila a informação de forma significativa, isto porque a motivação intrínseca está implicada a um nível mais elevado.

Várias foram as situações que, no decorrer de alguma atividade, as crianças faziam alguma questão e, quando considerávamos pertinente, deixávamos despontar um diálogo entre o grupo que as levasse até a resposta. A título de exemplo, recordamo-nos do trabalho que emergiu da leitura da história “A lagartinha muito comilona”, onde surgiram certas dúvidas quanto ao ciclo de vida da lagarta, pois grande parte das crianças ainda não tinha aprendido que a lagarta dá origem à borboleta.

Achámos, nesta situação, que valia a pena deixar que o grupo fosse dando os seus palpites e dialogando, em vez de dar logo a explicação e passar à atividade seguinte. Apesar de alguns profissionais da educação de infância acharem que “se perde muito tempo” desta forma, a nossa perspetiva é exatamente contrária pois são estes diálogos que fomentam e consolidam as aprendizagens, e é através delas que o raciocínio e o pensamento crítico são desenvolvidos – a capacidade de *aprender a aprender* para então poder *aprender a conhecer*.

Outra situação que ilustra um momento de aprendizagem ativa aconteceu no decorrer de atividades livres, onde uma criança decidiu que queria fazer um desenho.

Quadro 20

Transcrição de diálogo entre a estagiária e criança

- Queres explicar-me o teu desenho, A.? (estagiária)
- Fácil, não vês? Estou a fazer uma casa, como aqueles senhores que desenham as casas para depois construir.... (A., 4 anos)
- Os arquitetos? (estagiária)
- Isso! (A., 4 anos)
- Já pensaste como vai ser a casa? (estagiária)
- Hmmm.....já! Quer dizer, ainda estou a pensar..... (A., 4 anos)
- Muito bem! E depois, vais construí-la? (estagiária)
- Eu não, ele [aponta para um colega]. (A., 4 anos)
- [mais tarde]
- Posso ver como está? (estagiária)
- Ainda não está bem pronta....falta pintar...vou escolher a cor igual a da minha casa. (A., 4 anos)
- E que cor é essa? (estagiária)
- Esta [mostra cor] (A., 4 anos)
- E como vão construir? (estagiária)
- Pregos não.... ainda somos muito pequeninos para pôr pregos (A., 4 anos)

Como se percebe pelo diálogo, a criança, demonstrando a sua iniciativa e intencionalidade, consegue planear a sua ação baseando-se no seu entendimento da realidade e na sua perceção para transpor para a sua brincadeira esse entendimento, aqui representado pela função que está a desempenhar (“como aqueles senhores que desenham as casas para depois construir”) e materiais que a criança manifesta conhecer no contexto que está a representar (os pregos, as tintas). O nosso papel passou por apoiar a criança e deixá-la pensar, levando-a a interrogar-se. À medida que desenhava, foram entretanto surgindo pormenores que esta acrescentou à casa e que refletiam a sua reflexão do que deve ser uma casa, nomeadamente as janelas, as maçanetas das portas, a caixa de correio, entre outros.

Pareceu evidenciar-se uma relação proporcional direta na equação aprendizagem ativa e motivação. Não obstante, do trabalho desenvolvido não parece resultar dados

suficientes para responder, a título conclusivo, aos pressupostos fundamentais que delineámos para esta problemática. No entanto, neste percurso de aprendizagem de que fazemos parte, a par com as crianças, estamos certos do que poderá ser feito de forma diferente num futuro próximo, conscientes de algumas das fragilidades que futuramente poderão ser colmatadas.

A existência de um diário de grupo ou de um momento semanal de assembleia parecem coadunar-se com a pedagogia participativa. Estes espaços fomentam também o desenvolvimento de competências sociais que facilitam a resolução de conflitos interpessoais e reduzem o risco dos conflitos surgirem.

Outro momento que vai ao encontro desta dinâmica de reconhecimento do outro e que apresentamos como sugestão é o momento do *Ler, Mostrar e Contar*, onde cada criança, se assim entender, poderá trazer para a sala algum objeto ou situação para partilhar com os colegas do grupo. São formas de implementar nas rotinas do grupo momentos de partilha e interação que aproximam as crianças.

Delors (2003) reforça este ponto de vista, sublinhando a importância do reconhecimento do outro, que passa necessariamente pela descoberta de si mesmo, no desenvolvimento de atitudes como a empatia e o respeito pelos outros. Na nossa perspectiva, desconhecer, muitas vezes é temer, e o medo é gerador de defesas e tensões como o é a agressão. O discurso de Delors é consistente quanto à missão que deverá ter a educação, sublinhando que a sua essência também deverá “ (...) levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (pp. 90-91).

O trabalho de projeto à volta de temas de interesse do grupo é outra forma de pedagogia pela ação, capaz de motivar, aproximar e desenvolver competências a vários níveis nas crianças, por valorizar aquilo que é comum entre elas e tender para a construção de objetivos comuns. Encorajá-las a criar e a descobrir, e dar mais primazia às suas perguntas do que as respostas é também estimular o seu raciocínio e abrir possibilidades às suas descobertas e ideias emergentes.

O facto de não termos concretizado, na totalidade o estudo das problemáticas, não é sinónimo de insucesso em todas as suas dimensões, sendo importante reconhecer que todo o processo em si revelou-se muito valioso, uma vez que a resposta a uma problemática não existe separada do percurso para lá chegar, e que não existe crescimento e aprendizagem sem que deles façam parte os contratempos e os erros.

7. Avaliação

Reconhecendo a legítima importância do processo de avaliação, e sendo este um importante regulador das aprendizagens, torna-se significativo entendê-lo como um meio de recolha de informações, imprescindível ao processo de aprendizagem das crianças. É através da avaliação que o educador sabe em que medida as experiências proporcionadas às crianças contribuíram para o seu desenvolvimento e conseqüente progressão das situações de aprendizagem. Efetivamente, a avaliação existe para que o educador afira as aprendizagens atingidas e aquelas que ainda não o foram, de forma a providenciar os meios para a próxima experiência ser atingida com sucesso.

Grande parte dos docentes, que detêm uma visão tradicionalista, associa o momento de avaliação como sendo posterior à ação, limitando-o muitas vezes ao final de um período ou a dois ou três momentos ao longo do seu decurso. Não há dúvida que essa é uma abordagem muito redutora, que não se adequa aos níveis educativos mais avançados e é ainda menos aceitável na educação pré-escolar. O documento normativo Circular nº 4 (DGIDC/DSDC/2011), que trata precisamente da questão da avaliação na educação pré-escolar, valida esta perspetiva, referindo que a avaliação nesta valência educativa “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” (p. 1). Apela a uma recolha sistemática de informações que é analisada e refletida para sustentar a tomada de decisões adequadas, de forma a promover a qualidade das aprendizagens. De acordo com o normativo, esta deve assumir uma forma diagnóstica no início do ano letivo, ou em qualquer momento do ano, desde que articulada com a avaliação formativa que é “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção (...) entendido numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação” (p. 1).

As OCEPE (1997) referem a avaliação como sendo um processo que “permite reconhecer (...) o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (p. 93). Neste processo intervêm, não apenas as crianças, mas a equipa pedagógica, os encarregados de educação e toda a comunidade educativa.

Porque é um processo contínuo, que avalia os progressos de cada criança, em todas as áreas ao longo do ano e em atividades específicas, a avaliação é eminentemente qualitativa partindo da crença de indicadores confiáveis de desenvolvimento para cada

etapa ou nível etário da criança, mediante os quais se valida o nível de desenvolvimento da criança. Contudo, apesar do educador não poder deixar de considerar este enquadramento referencial e aquilo que é expectável em termos de desenvolvimento, também não pode ignorar “os riscos de generalização de aspetos universais, nomeadamente quando se lida com crianças de famílias e comunidades socioculturalmente muito diferenciadas daquelas que serviram de referência aos estudos mais clássicos da psicologia do desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 43).

Portugal (s/d) reforça a perspetiva de avaliação contínua mencionando que uma avaliação e monitorização contínua em educação de infância representa uma abordagem mais fidedigna e respeitosa do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Na aceção da autora, estando a observação e a documentação das experiências das crianças no coração da avaliação, torna-se determinante utilizar sistemas de avaliação capazes de identificar as áreas que necessitam de atenção.

O processo de avaliar não é, de forma alguma, uma tarefa fácil sendo necessário criar mecanismos que têm implícitos a orientação e compreensão dos fatores educacionais como o contexto educativo, os ritmos de aprendizagem das crianças, os recursos disponíveis e o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças. Esta compreensão dos fatores inerentes clarifica os objetivos que se pretende que o grupo atinja e ajuda a identificar necessidades, fragilidades e potencialidades no processo educativo.

Os educadores de infância que se encontram ainda em formação, não tendo ainda muito bem desenvolvida a capacidade de saber (o que) observar, agradecem qualquer instrumento que os auxilie nesse sentido. Utilizámos, assim, o sistema de acompanhamento de crianças (SAC) de Gabriela Portugal e Laevers (2010), que oferece ao educador “uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como norteadoras de todos o processo” (p. 74). Através deste instrumento, fizemos uma avaliação do grupo e utilizámos os indicadores de bem-estar e implicação para avaliar as crianças nas atividades desenvolvidas, permitindo a monitorização do processo de aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação do grupo foi feita também através de observações diretas e participantes com base nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, que apresentamos sumariamente no quadro 21. Esta foi feita de forma contínua, não se

limitando às atividades orientadas. As crianças realizam aprendizagens em momentos de diálogo em grande ou pequeno grupo, e quando estão a brincar nas áreas, sendo estas as mais significativas pois envolvem uma enorme motivação e interesse por parte das crianças. Enquanto brincam de forma livre, aprendem espontaneamente, e somente uma observação atenta e perspicaz por parte do educador garante a avaliação.

Todos estes processos de avaliação devem complementar-se para tornar mais completa a apreciação das crianças e do grupo, do contexto e da atuação do adulto que deve agilizar a avaliação com a documentação, o currículo e as práticas de observação.

7.1. Avaliação do Grupo

A partir da observação participante, das reflexões semanais e dos diferentes momentos de avaliação diários das competências desenvolvidas nas atividades realizadas, foi possível procedermos à avaliação global nas diferentes áreas de conteúdo onde está explanada a avaliação das competências. De forma geral, e em consonância com a análise do grupo, pudemos averiguar que, na sua maioria, os objetivos propostos foram atingidos.

Na área de formação pessoal e social, tendo em conta que é transversal a todas as outras áreas, as crianças da Sala Verde tiveram uma, cada vez maior participação, nas atividades desenvolvidas ao longo do estágio. Devido ao progressivo estreitar dos laços entre nós e as crianças, o grupo mostrou-se cada vez mais empenhado em alcançar os objetivos propostos. Duas das crianças demonstraram mais dificuldade em participar nas atividades devido a serem mais introvertidas e reservadas. Ao nível do comportamento, o grupo era muitas vezes desestabilizado pela presença de, pelo menos, quatro crianças que eram mais inquietas.

Ao nível do grande grupo, havia ainda dificuldade em esperar pela sua vez para falar, querendo todos fazê-lo ao mesmo tempo devido ao seu grande interesse em dar sugestões. A preferência pela área da casinha fazia muitas vezes surgir conflitos entre as crianças, bem como a disputa pelos brinquedos de eleição, necessitando da intervenção dos adultos.

No recreio, a interação das crianças com os adultos era excelente, tanto em atividades informais que surgiam, como na cooperação das suas atividades e brincadeiras. Na hora das refeições, havia ainda, da parte de algumas crianças, muita

resistência e dependência dos adultos para comer, apesar de termos notado pequenas evoluções na sua autonomia e independência.

Quanto à área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi possível dinamizarmos o maior número possível de atividades nesta área, uma vez que no grupo existiam algumas crianças que apresentavam algumas dificuldades ao nível da oralidade. Foi sempre preocupação explorar ao máximo os elementos presentes nas histórias, e integrar diálogos em todas as atividades e momentos, questionando as crianças de modo a fomentar a linguagem oral. Uma vez que o grupo manifestava um grande interesse nas histórias, estas fizeram parte da intervenção educativa, tanto nas atividades planificadas semanalmente como em momentos informais, onde estiveram presentes também dramatizações, fantoches, jogo simbólico, entre outras atividades das expressões.

A familiarização com o código escrito foi concretizada de várias formas, nos instrumentos de regulação da vida do grupo, como o quadro das presenças, e em atividades livres, em que as crianças escreviam e desenhavam. A maioria das crianças conseguia copiar o seu nome, com exceção de cinco crianças que, ou escreviam o nome em espelho ou omitiam a maioria das letras. Algumas crianças mais velhas já o conseguiam escrever espontaneamente, sem copiar, com letra impressa.

Na expressão plástica, as crianças demonstravam grande alegria e implicação nas atividades, e já revelavam um grande sentido estético. Foram exploradas diferentes técnicas de expressão plástica, e, a este nível, foi possível aferir naturais diferenças de desenvolvimento, especialmente em desenhos e utilização de cor. Nesta área, a utilização dos materiais de desenho era muito procurada por um grupo restrito que praticamente todos os dias pedia para fazer desenhos e pintar.

No domínio da expressão musical, foram desenvolvidas atividades diversas, tendo-se, nas primeiras semanas, explorado duas canções de outono que foram cantadas para toda a escola no dia de S. Martinho e nas visitas aos estabelecimentos do pão-por-deus. Contudo, esta área não atingiu os resultados esperados, devido ao facto de várias crianças não se interessarem pelas músicas e interromperem muitas vezes os colegas com brincadeiras. No entanto, a título informal, as crianças cantavam e participavam em jogos onde existiam canções, mostrando mais interesse quando sentiam não existir muitas expectativas por parte dos adultos.

No contexto da expressão físico-motora, as crianças apresentavam um bom desenvolvimento motor, realizando jogos no exterior e na sala com vigor e interesse.

Nas atividades livres, havia especial interesse por brincar às lutas ou ao “macaquinho do chinês”, e o grupo explorava o espaço exterior sem qualquer dificuldade. A motricidade fina encontra-se em desenvolvimento, apenas três crianças mostravam mais dificuldade em pegar nos lápis ou pincéis, nos talheres e nas tesouras. Porém, todas as crianças do grupo rasgavam e colavam sem apresentarem dificuldades para a sua faixa etária. Nas aulas de educação física, que tivemos oportunidade de assistir, todas as crianças demonstravam um desenvolvimento normal para as características da sua idade.

Na área de conhecimento do mundo, o grupo era muito interessado e curioso, fazendo questões e observações muito pertinentes e sabendo utilizar as informações no momento adequado, como aconteceu na exploração da história da “Lagartinha muito Comilona”. Dado existirem crianças cujos pais tinham ocupações profissionais que recaíam sobre esta área, proporcionaram-se momentos muito ricos a este nível, onde as observações dessas crianças desafiaram o ímpeto exploratório e a curiosidade do restante grupo. Esta área tem um grande interesse do grupo, que gosta que partilhar em grande grupo as suas experiências pessoais.

No domínio da matemática, foi possível explorar por diversas vezes esta área através de jogos e de materiais concretos, como foi o caso da exploração dos frutos de outono, através do gráfico de barras e do jogo dos frutos. Em ambas as situações, foi possível explorarem a sequência numérica e fazerem correspondência de uma determinada quantidade a um número. Contudo, como nos foi possível verificar, nem todos as crianças o conseguem fazer de forma autónoma. Também foi experienciado a replicação de um padrão de cores aquando da elaboração da lagartinha. Constatámos que a maioria das crianças ainda apresenta dificuldades neste tipo de atividade. Quanto a comparar quantidades e ordená-las, o grupo conseguiu fazê-lo com relativa facilidade nos momentos de confeção da salada de frutos e das broas de mel. Estes momentos foram importantes como forma de ressaltar a importância da matemática no quotidiano das crianças.

Relativamente aos conceitos temporais, algumas crianças ainda demonstram ter dificuldades em distinguir o antes e o depois, o ontem e o amanhã. Procurámos fomentar diálogos em volta da rotina diária, do mapa do tempo ou o quadro de aniversários, ou ainda no reconto de histórias. Porém, não conseguimos determinar com precisão o número de crianças do grupo com mais dificuldade em torno destes conceitos.

7.2. Avaliação da Implicação e Bem-estar emocional

Para além da avaliação do grupo quanto às competências das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, efetuámos, ao longo da prática educativa, a avaliação com recurso às fichas SAC de Portugal e Laevers (2010).

Este instrumento de apoio à prática pedagógica dos educadores de infância, visa agilizar a relação entre a observação, a avaliação e o desenvolvimento curricular, garantindo uma avaliação autêntica ajudando a fortalecer a prática reflexiva do educador. A avaliação processual, na qual se alicerça o SAC, deverá possibilitar o desenvolvimento da prática educativa com o objetivo de melhorar a qualidade do contexto educativo e das experiências das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

No que concerne à forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, o SAC pretende promover práticas que sejam guiadas por princípios socioconstrutivistas e experienciais, considerando que a educação ocorre através da interação entre crianças e entre crianças e adultos. Para além destes aspetos, estes princípios realçam a importância de olharmos para as crianças como indivíduos competentes e cidadãos plenos que, todavia, necessitam da orientação do educador. Este deverá assentar a sua prática educativa no respeito pela criança, escutando e estimulando-a de modo a criar andaimes que possibilitem uma autonomia crescente.

Este instrumento de avaliação integra uma escala que mede os níveis de bem-estar e de implicação, estruturadas em cinco níveis diferentes. Quanto ao nível de bem-estar emocional, este pode ir desde o nível muito baixo, em que a criança apresenta problemas emocionais e comportamentais e evidencia não estar confortável com o mundo à sua volta, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente. No que concerne à escala que mede os níveis de implicação, esta assenta nos seguintes níveis:

1. Muito baixo- ausência de atividade;
2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida;
3. Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade;
4. Alto – atividade com momentos intensos;
5. Muito alto – atividade intensa e continuada.

Os autores definem bem-estar como sendo uma “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está

relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades (...)” (p. 20) - físicas, afetivas, de segurança, de reconhecimento social, de se sentir competente.

O conceito de implicação é apresentado por Portugal e Laevers (2010) como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25).

Apesar de não termos adotado, na totalidade, as fichas desta abordagem procedemos, num período inicial, à avaliação diagnóstica, procurando anotar, para além dos níveis de implicação e bem-estar, as informações mais relevantes acerca de cada criança através da ficha 1g, e através da ficha 2g.

Como se pode constatar através do quadro 21, a avaliação diagnóstica permitiu verificar que duas crianças, assinaladas a vermelho, suscitam mais preocupação, aparentando funcionar com níveis de implicação e bem-estar baixos ou que suscitam dúvidas. Oito crianças, assinaladas a laranja, apresentam níveis médios a baixos de implicação e bem-estar. A maioria das crianças, com níveis médios-altos de implicação e bem-estar, estão assinaladas a verde. Estas, não suscitam preocupações ou dúvidas.

Quadro 21

Avaliação diagnóstica do grupo (Ficha 1g- SAC)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
Afonso Daniel França Abreu		X						X					Revela um comportamento conflituoso com os colegas, reagindo mal quando não fazem a sua vontade. Este comportamento faz

Martim Rodrigues Aguiar			X					X									Tem dificuldades em seguir as regras em grupo e em se concentrar nas atividades.
Martim Vieira de Freitas			X					X									
Matilde Forte Silva			X						X								
Matilde Marote Luis			X							X							
Mónica Margarida Mendes Afonso			X							X							
Nicole Correia Vieira			X								X						Criança por vezes carente, facto que provém de uma história de vida complexa a nível familiar.
Salvador Gonçalves Rodrigues			X					X									
Santiago Passos Cruz			X								X						

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o código seguinte:

-Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

-Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.

-Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

No quadro 22 apresenta-se a ficha 2g do SAC, referente à segunda fase de avaliação do grupo, onde se reflete acerca dos aspetos positivos e negativos do grupo e do contexto educativo.

Quadro 22

Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (Ficha 2g-SAC)

Data: 1 de novembro de 2013

1. Análise do grupo
O que me agrada: As crianças manifestam um grande interesse nas brincadeiras de faz-de-conta e nas áreas de interesse da sala. É um grupo muito dinâmico e heterogéneo, que manifesta interesse em dar a sua opinião e falar das suas experiências. A autonomia das crianças nos momentos de rotina, como ir a casa de banho e lavar as mãos, e para satisfazer as necessidades quanto aos materiais que precisam. É um grupo unido, que realizava as suas brincadeiras livres sem distinção entre os géneros.
O que me preocupa: As crianças mais novas não têm espaço para dormir à tarde, tendo algumas crianças do grupo se mostrado sonolentas por diversas vezes e pedido à cooperante para dormir na cama da área da casinha. Os comportamentos de algumas crianças nas atividades orientadas. Algumas crianças demonstravam dificuldades no cumprimento das regras, especialmente na cantina. Uma criança apresentava grandes dificuldades de interação com outras crianças, sendo por vezes agressiva quando não satisfaziam as suas vontades, tendo uma baixa tolerância às frustrações. Esta criança tinha igualmente problemas na linguagem oral.

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

A sala de atividades é ampla e com excelente iluminação, possuindo materiais lúdico-pedagógicos, acessíveis às crianças, que possibilitam às crianças explorarem ao máximo a sua criatividade.

O espaço exterior da escola reservado ao pré-escolar possui equipamento lúdico estimulante e apelativo, em pavimento de segurança adequado para as crianças desta faixa etária.

As relações entre as crianças e os adultos são baseadas em afeto e confiança, sendo perceptível um clima de apoio.

Existem vários instrumentos de regulação da vida do grupo, estando as crianças familiarizadas com as rotinas inerentes.

As educadoras respeitavam as crianças, estando sempre disponíveis para ouvi-las, ajudá-las e dialogar com elas.

As regras estavam expostas na sala de atividades e eram lembradas várias vezes pelas educadoras.

Aspetos negativos:

As aulas de música, onde o professor raramente considera os interesses das crianças, evidenciam nas crianças níveis baixos de implicação e bem-estar.

As crianças não têm muitas oportunidades de serem implicadas nas decisões do grupo.

O número de crianças do grupo.

O espaço exterior exíguo que as crianças do pré-escolar têm nos dias de chuva.

A sala de atividades apenas tem três mesas de trabalho redondas, que não é suficiente para todas as crianças, tendo duas crianças que ficar numa mesa à parte.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

As crianças manifestam um grande interesse nos jogos, em grande grupo ou no exterior, e nas histórias.

Considerações Finais

O percurso decorrido ao longo deste estágio foi um caminho de altos e baixos, percorrido lentamente, num espaço inicialmente desconhecido, em diálogo comigo, com as crianças que fizeram parte dele, com as educadoras, auxiliares, e todas as outras pessoas que, no indeclinável processo de espelhamento, contribuíram para ir construindo a minha própria identidade docente.

A narrativa das experiências apresentada neste relatório conduziu-me ao confronto interior com a minha opção em ser educadora e as minhas dificuldades pessoais que, em alguns momentos, talvez tenham “esbarrado” na minha própria atuação. Porém, é desse movimento de consciência e transcendência que emerge todo o sentido de orientação e a construção que, no fim de contas, é o grande objetivo a atingir, com todas as suas peças a formar um todo. No fim desta fase ainda muito inicial do percurso, cada peça já disposta está imbuída de uma veracidade e de um denso significado que antecipam da melhor forma o futuro que está por vir.

A credibilidade de uma boa investigação conquista-se por meio de um envolvimento prolongado, necessário para construir relações de confiança e dar credibilidade à informação recolhida no contexto. Só através de uma observação persistente, se pode conferir validade à investigação (Vasconcelos, 1997). A inexperiência face ao que deve, ou não, ser uma investigação, um investigador, levou-me a erros novatos como o não fazer tantos registos quanto desejaria hoje ter feito e o prolongar demasiado o tempo de identificação e seleção das problemáticas, perdendo-me nas ambiguidades e múltiplas interpretações dos fatos observados. Sei de antemão que eu fui a minha maior adversária no decorrer deste processo, todavia, a aprendizagem realizada através dela não tem preço, é incomensurável. A voz de que falam Connelly e Clandinin (1990), “a relação do indivíduo com o significado da experiência” (p. 4), só ganhou com cada dificuldade que foi sendo ultrapassada ao longo deste caminho.

Consciente de que não existem fórmulas mágicas para saber com precisão qual o tipo de ajuda que cada criança precisa constatei que apenas a disciplina de escutar e observar atentamente, nos pode abrir o caminho até ela, lembrando que errar não é desumano quando assumimos o erro e nos dispomos a mudar. Essa é talvez a maior aprendizagem que faço ao fim deste percurso.

“Fornecer uma imagem adequada, realista da prática e da sua relação com o conhecimento” (Perrenoud, 1983, p. 23) passa por identificar os elementos de maior incoerência entre o que foi idealizado e o que foi praticado e refletir sobre as maiores fragilidades do espaço teórico-prático da prática pedagógica. Entre os mais relevantes numero: a ineficácia nos registos de observação pois, apesar de naquele momento ter pensado serem os necessários, quando iniciei a escrita do relatório verifiquei que não foram suficientes ou precisos; a dificuldade em mostrar serenidade e paciência, que tomo como um fator imprescindível à prática da educação de infância, foi sem dúvida um entrave à harmonia entre a teoria e a prática; a falta de assertividade levou-me por vezes também a um estado de complacência que, hoje, sinto, poderia ter sido evitado. Contudo, importa salientar que a investigação foi importante na medida em que promoveu uma prática reflexiva e uma análise profunda ao contexto educativo.

A vivência democrática, assente em valores de liberdade e responsabilização individual, apesar de não ter sido totalmente concretizada devido a circunstâncias que me transcenderam, estive em consonância com os meus ideais e com aquilo em que acredito.

Se, como refere Korthagen (2009, p. 58), “só quando as pessoas estão prontas para expandir as suas zonas de conforto é que as verdadeiras mudanças ocorrem”, então acredito que consegui estar vulnerável e enfrentei alguns dos meus receios. Sempre acreditei que o conhecimento, por si só, nada é, se quem o possui não tem o outro lado do que é *ser humano*: o lado das emoções. Corroboro o autor quando este menciona que, durante tanto tempo, o Homem esteve demasiado centrado nas fontes racionais e descuroou a intimidade do lado humano. Acredito que o sentido de missão e identidade tem de ser desenvolvido a par com o conhecimento, pois só assim faz sentido Ser humano. É absolutamente necessário promover um ambiente educativo de qualidade, apostar em interações positivas num clima onde impere a comunicação, a capacidade empática, o afeto e a sensibilidade, para que as crianças desenvolvam vínculos significativos com os adultos e com os seus pares, uma vez que este é o ponto inicial para o processo de aprendizagem.

Terminada a análise refletida da minha atuação ao longo do estágio, considero ter atingido os objetivos a que a formação se propunha, e os meus próprios objetivos pessoais, bem como desenvolvido algumas das competências consideradas fundamentais para o desempenho do meu papel enquanto educadora. Todo o trabalho aqui apresentado constitui-se como um inegável instrumento para a revisitação da

importância de algumas dimensões concorrentes para uma educação de qualidade, nomeadamente a postura investigativa e o carácter reflexivo na prática do educador, consideradas fulcrais tanto para o seu progresso profissional, como para a aprendizagem das crianças.

O percurso, contudo, não se encerra neste trabalho, sendo que este afigura-se como um rastilho, que irá abrir novas portas e outros caminhos, pois há sempre onde aprender e como crescer.

Finalizo com a perspectiva de Katz (2006), “estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas” (p. 21), de modo que devemos fazer tudo o que estiver ao nosso alcance para que sejam felizes e jamais nos desviarmos do que é realmente essencial da nossa vida diária com as crianças.

Referências

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montreal: Les Éditions de la Chenelière.
- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.
- Agostinho, K. (2005). Creche e Pré-escola é “lugar” de criança? In A. Filho (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil* (pp. 63-75). Porto Alegre: Mediação.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que formação? In P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Azevedo, N. (1996). Falando sério sobre brincar ou brincando com coisas sérias. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 40-42.

- Azevedo, N. (2009). *Revelando a Aprendizagem das Crianças: a documentação pedagógica*, Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennet, J. (2004). Curriculum issues in national policy making. Comunicação apresentada na *14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education*, Malta.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 123-147.
- Biscoli, I. (2005). *Atividade lúdica: uma análise da produção académica brasileira no período de 1995 a 2001* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações, clínica da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Carvalho, J. & Simões, R. (2002). Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In M. André (Org.). *Formação de professores no Brasil: de 1990 a 1998* (pp. 185-204). Brasília: COMPED.
- Carvalho, A. (1988). Etologia das Relações Mãe-Criança no Ser Humano. In *Anais do VI Encontro Anual de Etologia*. Santa Catarina: Imprensa Universitária Federal.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chambers, B.; Patten, M.; Schaeff, J. & Mau, D. (1997). *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour le enfants de 3 à 8 ans*. Montreal: Les Éditions de la Chenelière.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia; P. Colás & F. Hernández (Orgs.) *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp. 225-249). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- Correia, J. (2006). Professor: como recriar uma profissão da utopia? *Perspetiva*, 24, (1), 353-363. Retirado de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/professor.pdf
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade & Cultura*, 7, 7-28.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Série Monografias em Educação. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.

- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação. Um tesouro a descobrir* (8ª edição). São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética Na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família – A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A Educação Pré-escolar em Portugal – concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, (2), 597-622. Retirado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>

- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora.
- Ehri, L. & Wilce, L. (1985). Movement into Reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Reshearch Quartely*, 20, 32-35.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, M. & Sarmento, M. J. (s/d). *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Retirado de www.fpce.up.pt/ciie/mferreira_subjectividadecrianças.doc.
- Ferreira Neto, C. (1995) *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem* (1ª edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação da conceção à realização*. Loures: Lusociência Edições Técnicas e Científicas.

- Franco, M. (2006). Compreendendo a Infância. A cumplicidade da escola com o conceito de infância. In M. Franco (Org.). *Compreendendo a infância como condição de criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Freinet, C. (1989). *O método Natural I, II e III* (2ª edição). Lisboa: Estampa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. S.Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Abrinq.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *What's worth fighting for in your School? – Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado. *Declaração dos Direitos da Criança*. Retirado de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gesell, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. Comunicação apresentada no *VI Congresso Português de Sociologia*, Universidade Nova de Lisboa. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Harden, R. & Crosby, J. (2000). *The Good Teacher Is More Than A Lecturer – the twelve roles of the teacher*. UK: Amee.

- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holditch, L. (1992). *Compreendendo seu Filho de 5 Anos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. (1991). *A Autonomia como Finalidade da Educação: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papyrus.
- Katz, L. (1994). The teacher's role in the social development of young children. In *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7–21.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Kishimoto, T., Santos, M. & Basílio, D. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33, 427-444.
- Kramer, S. (1986). *O papel social da pré-escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Veiga Simão (Orgs). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 30-60). Mangualde: Edições Pedago.
- Kuhlmann, M. & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da Infância. In L. Filho (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (pp. 22-37). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhne, G. & Quigley, B. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Quigley & G. Kuhne (Orgs.). *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Lebovici, S. & Diatkine, R. (1986). *Significado e função do brincar na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lebrun, M., (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Libório, O. (2000). *Perspetivas de Educadores e Crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional de jardim-de-infância*, Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Lopes, J. & Vasconcelos, T. (2005). *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.
- Lopes, J. (2007). Geografia das crianças, geografia da infância. In E. Redin; F. Muller & M. Redin (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças* (pp. 43-56). Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância família*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: Formação Docente*, 02 (3). Retirado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>

- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Müller, V. (2007). *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis: Vozes.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moita, M. (2000). *Percursos de Formação e de Trans-formação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *A Atividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda.

- Niza, S. (2004). A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Revista Escola Moderna*, 5, (21), 64-69.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-150). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª edição). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org). *Vidas de Professores* (pp.11-30). Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. Comunicação apresentada no *I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*, Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (Coord.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Kishimoto., T. & Pinazza., M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 79-98). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Coleção Aprender em Companhia da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw – Hill.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et la bricolage. *Education et recherche*, 2, 198-212.

- Piaget, J. (1977). *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Pires, C. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM .
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regra, J. (2000). Formas de trabalho na psicoterapia infantil: mudanças ocorridas e novas direções. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 79-101.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 69-76). Porto: Porto Editora.

- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, (5), 1-41.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*, Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: APM.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias da Investigação – Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, N. (2003). *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. São Paulo: Edição própria.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souriau, E. (1976). A educação estética da criança. In A. Moura (Org.) *A educação da criança. Problemas quotidianos* (pp. 283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1º CEB*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stearns. P. (2006). *A infância*. São Paulo: Contexto.
- Teixeira, M., (1993). *O professor e a escola, abordagens organizacionais*, Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1989). Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1ª e a 2ª Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 12 (9), 10-15.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da Modernidade e Inovações Curriculares. Da disciplina para o controle. *Sísifo*, 07, 141-149.
- Vayer, P. (1990). O princípio da autonomia e o desenvolvimento das capacidades de auto-organização. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 4-6.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vinha, T. (2001). *O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (1ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Webster-Sratton, C. (2002). Anos incríveis – séries de treinos para pais, professores e crianças: programas de prevenção e intervenção precoce In A. C. Fonseca (Org.). *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica* (pp. 419-474). Coimbra: Almedina.

Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

White, E. (1997). *Educação*. São Paulo: CBS.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Editora Asa.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: edições ASA

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998): *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-Lei n° 241/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico*. Diário da República.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República.

