

## Introdução

Voltei a ser titular de uma sala, após oito anos de afastamento do trabalho directo com crianças. Durante esses anos estive envolvida em grupos de estudo e aprofundamento das novas orientações para a educação pré-escolar e, por estar convicta dessas orientações, assumi a sua divulgação junto de vários grupos de colegas. Sinto agora a responsabilidade de pôr em prática, aquilo que tem sido o meu próprio discurso educativo.

Assim nasce um projecto para reflectir sobre a própria prática de forma a tomar consciência dos valores que emergem da acção educativa e das fragilidades dessa acção; para justificar de forma fundamentada as necessidades de mudança percebidas; para implementar essas mudanças com acréscimo de capacidade reflexiva sobre a prática.

Visto que se pretendeu fazer uma investigação sobre a própria prática, a metodologia escolhida foi a de investigação-acção.

Neste tipo de metodologia, a recolha de dados, integrada na acção, processa-se ao longo de todo o processo. Assim os instrumentos na recolha de dados foram: o projecto pedagógico, como objecto de análise; o diário de sala; a técnica de incidentes críticos. Outros materiais foram usados como instrumento de análise, tais como as produções das crianças, as fotografias e as plantas da sala.

O tempo da investigação foram dois anos lectivos.

Inicia-se este trabalho por uma reflexão sobre **Currículo como Projecto**, para enquadrar e justificar o que é um projecto pedagógico.

Para se perceber os vários sistemas em presença, que irão caracterizar determinado contexto de acção, o projecto pedagógico abordará vários aspectos, que foram divididos em duas partes:

Numa primeira parte o educador expressa as suas crenças e convicções, sendo por isso, menos susceptível a ajustes e alterações durante o período de execução do projecto.

Chamámos-lhe o **Projecto Profissional ou Abordagem Educativa do Educador Responsável**, onde se pode encontrar a Filosofia Educativa, a Tendência Metodológica, as Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem e os Objectivos.

No segundo ponto refere-se a **Metodologia** escolhida para o estudo, um processo desenvolvido por dentro de uma prática pedagógica, onde se desenvolve os seguintes conteúdos: Investigação-Acção; Investigação sobre a Própria Prática; O objecto de

estudo e questão de investigação; Instrumentos de Recolha de Dados; Registos produzidos ao longo do processo educativo e Tratamento de Dados.

Inicia-se a segunda parte com a descrição do **Reinício de uma Prática** que deu origem à reflexão sobre a forma de pôr em acção o que se defende e a sua adequação ao grupo real com que se vai trabalhar, levando em consideração os recursos humanos e materiais existentes na instituição. Prevê-se que, ao longo do tempo de execução, alguns ajustes ocorram, resultantes de maior conhecimento dos diversos elementos que constituem o grupo, de situações imprevistas ligadas ao funcionamento da instituição.

O segundo ponto desta segunda parte tem o nome de **Organização do Ambiente Educativo**, onde se encontra: O contexto - a caracterização do meio, da instituição, do grupo de crianças e das suas famílias; Organização do Tempo – tempo do ano lectivo, tempo semanal e tempo diário; Organização das interacções educativas – organização do grupo, papel da auxiliar, relações com pais; Organização do espaço; Espaço como suporte do Desenvolvimento Curricular.

Finaliza-se com as conclusões do estudo.

## I Parte

### 1.1 O Currículo como projecto

Para elaborar o projecto pedagógico, considerou-se necessário definir e situar diversos aspectos que se articulam e dão, ou não, sentido a toda a acção que inicialmente se projecta e se vai ajustando com o passar do tempo.

Em educação encontramos tipologias diferentes de projectos. Aqui, abordam-se aqueles que fazem parte do quotidiano da escola e que se articulam entre si. Referimo-nos ao projecto educativo, ao projecto curricular de escola, aos projectos curriculares de sala que no jardim de infância se denominam vulgarmente como projecto pedagógico. Estamos a falar de projectos de significados diferentes mas, com a característica comum de serem projectos. Começaremos por isso por definir o que é projecto.

Na sociedade actual, as últimas décadas do século XX, num contexto de globalização, foram marcadas pelos progressos científicos e tecnológicos, bem como, importantes avanços na economia e na cultura. Esta evolução criou um tempo de incerteza e de contradições, vivendo-se um misto de angústia e simultaneamente de esperança nas possibilidades de se construir um mundo melhor.

As expectativas recaem na educação, esperando-se que esta contribua, como afirma Pacheco e Morgado (2002) "tanto para preparar e formar cidadãos, capazes de poderem responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quanto para atenuar e corrigir as desigualdades que continuam a proliferar socialmente" (p. 10). Os mesmos autores continuam dizendo: "pensar no futuro obriga-nos a olhar a sociedade na sua totalidade e complexidade actuais, mas reclama, simultaneamente, uma visão prospectiva capaz de ajudar a atenuar os receios instalados e a encontrar respostas mais consonantes com as exigências futuras" (p. 11).

Neste contexto Boutinet (1996) definiu projecto como "conceito dotado de propriedades lógicas a explicitar nas suas ligações com a acção a conduzir. Mas, ao mesmo tempo, o projecto aparece-nos como figura, reenviando para um paradigma simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade para criar, de uma mudança a operar. O projecto seria, então, a transformação individual e colectiva de uma desejo primitivo de apropriação" (p. 23).

Pacheco e Morgado (2002) consideram a noção de projecto como "um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção" (p. 11).

Assim para estes autores o projecto, em termos educativos, “congrega um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo” (p. 12).

Barbier (1996) considera o projecto como sendo um “referente e imagem do desejável”, ou seja, “uma componente de funcionamento que surge como a imagem de um estado, ou processo, considerado desejável e ambicionável, imagem perante a qual se situam os actores implicados” (p. 87).

Este autor (1996) diz-nos ainda que “uma actividade de elaboração de projecto situa-se efectivamente no campo dos processos mentais e intelectuais. São processos que se reportam, sem dúvida, a realidades não mentais e às suas transformações, mas o real representado é um real construído ou reconstruído pela actividade mental” (p. 37). Considera, este autor que o projecto é uma antecipação pois “o conteúdo de um projecto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda não verificados. Não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis. Relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia” (p. 49).

Para dar resposta a estas exigências que se verificam na actualidade, há já algum tempo que se tenta a passagem de um sistema central de ensino para um sistema descentralizado ou, como nos diz Macedo (1991), de Projecto Educativo Nacional em que está inerente a ideia de «escolas» idênticas em tudo e que são o último elo de uma cadeia do poder centralizado, para Projecto Educativo Local em que está subjacente a ideia de que o sistema educativo é composto e organizado em «unidades», em que cada escola é considerada como um sistema – comunidade educativa.

Canário (1992) define projecto educativo local como “o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade” (p. 3).

Comunidade educativa, é segundo Macedo (1991), entendida “como grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria” (p. 128).

Esta especificidade de características e de dinâmicas concedem à escola, como sistema, e na particularidade de inter-relações que estabelece entre os diferentes elementos da comunidade, uma “totalidade” que diferencia e define cada escola”. Como nos diz Macedo (1991) ao citar Lerbert: “o projecto educativo de escola, como expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção educativa, pode considerar-se, deste modo, um elemento fundamental da vida organizativa escolar” ( p. 129).

O projecto educativo, tal como afirma Canário (1992) “foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para os atingir” (p. 3).

A noção “entre-dois”, utilizada por Nóvoa (1999), expressa uma visão da escola como organização, onde se “exprime o debate educativo e se realiza a acção educativa” (p. 20). O autor clarifica esta ideia, referindo que a comunidade educativa, tem no projecto educativo local o espaço, para debater e pôr em acção preocupações e aspirações comuns, criando a sua identidade e autonomia.

O projecto educativo vem alterar, assim, as concepções e repartição do poder, entre o poder central e as escolas e, dentro das escolas, entre os diversos parceiros existentes. Crozier, citado por Macedo (1991) define poder “como relação, negociação, análise estratégica operatória que permite «medir» as forças em presença, a importância da acção dos diferentes actores envolvidos neste processo, pode considerar-se fundamental na construção dos Projectos Educativos de escola” (130).

Barroso (1992) situa a elaboração de um projecto educativo de escola, no processo de planificação e gestão estratégica. Todas as mudanças verificadas na sociedade em geral, que têm vindo alterar a administração e a educação, fazem surgir o projecto educativo como confluente de dois movimentos: o reforço das competências e da autonomia das escolas tornando-se o centro da acção educativa e a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola.

Relativamente ao controlo da qualidade da escola, o autor precisa, que a qualidade não resulta directamente do projecto educativo, mas sim, do conjunto de modificações na administração e gestão em que ele se integra. Enuncia algumas áreas onde a existência do projecto educativo de escola pode ter maior impacto: aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino; recuperar uma nova legitimidade para a

escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços e passar do «eu» ao «nós».

Considera também que a elaboração e o desenvolvimento de um projecto educativo de escola se realiza ao longo de um ciclo contínuo, cujas grandes etapas são: gerar, definir, gerir e avaliar.

Assim, gerar um projecto é: uma ambição, uma visão do futuro, que determinam a orientação a tomar, assente em valores que se privilegiam para enfrentar o futuro, princípios e políticas enquanto conjunto de princípios que vão orientar a acção educativa e pedagógica dos professores e alunos; a construção de consensos entre os diferentes elementos que constituem a escola, tornando-se compatíveis as normas nacionais e os projectos individuais e de grupo, devendo esta construção de consensos ser orientada para a acção e mobilizando as energias dos elementos da organização da escola; ter uma liderança forte e mediadora dos conflitos e divergências num quadro de uma gestão participada.

Na definição do que deve ser um projecto educativo de escola, diz-nos Barroso (1992) que este deve ser um documento escrito que sirva de referência a todo o estabelecimento de ensino e um meio de afirmação para o exterior. Deve estar orientado para a acção, possibilitando a planificação a médio e a curto prazo - « pensar globalmente, para agir localmente». Deve centrar-se na principal função da escola que é a de educar e ensinar os alunos, a partir dos princípios, de elementos de diagnóstico, as estratégias e metas que vão permitir á escola realizar a sua missão. Para que esta missão se realize devem levar-se em consideração as normas nacionais, a especificidade do estabelecimento de ensino e do meio, os interesses e as estratégias dos diferentes actores.

Barroso (1992) considera as duas etapas ou dimensões de gerar e definir um projecto educativo de escola, como fazendo parte da planificação estratégica a longo prazo.

O projecto educativo de escola deve caracterizar-se por um movimento constante de vaivém, entre o «processo» (tempo para gerar o projecto) e o «produto» (metodologia e instrumento de planificação de longo prazo) para que se conciliem os aspectos simbólicos e operacionais, obrigando a um rigor metodológico quer na formalização do projecto quer na sua execução.

As etapas, gerir e avaliar, enquadram-se na planificação operacional a curto prazo e correspondem à fase de execução do projecto.

Gerir e avaliar o projecto educativo de escola corresponde a gerir e avaliar a própria organização onde se desenvolve.

Assim na gestão do projecto é necessário: a elaboração de planos operacionais, com duração anual que possibilitam a concretização dos objectivos e estratégias do projecto (definição de objectivos; programação de actividades; identificação dos meios humanos, técnicos e financeiros; afectação dos meios; execução das actividades; controlo dos resultados). É necessário ainda uma liderança eficaz e organizar e garantir a formação de recursos humanos em áreas como as técnicas de gestão, a planificação e a animação de grupos.

A avaliação dos processos e dos resultados possibilita que: o projecto não cristalize ou não se desactualize; proceder à revisão sistemática do projecto; a revisão dos planos operacionais, estendendo-se ao próprio projecto de escola através da monitorização e auditoria.

Em conclusão o projecto educativo de escola é um instrumento de planeamento organizacional, sendo um projecto englobante, pois define e operacionaliza a política da escola.

Continuamos a falar de projecto, mas agora, na dimensão curricular. Começamos por pensar o que é currículo.

Sacristán (2000) organiza em cinco âmbitos diferenciados as diversas definições, acepções e perspectivas do currículo:

“ – O ponto de vista sobre a sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.

- Projecto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

- A expressão formal e material desse projecto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abodá-lo, etc.

- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo

pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos estes temas” (p 14 e 15).

Continua dizendo que “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar o seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contacto com a cultura” (p. 15).

Roldão (2003) adopta uma perspectiva triangular do currículo, pois aborda o seu conceito, procurando interagir três níveis de abordagens:

- “como *facto*, no seu formato prescritivo, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm;
- como *praxis*, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva;
- como *interacção* entre o explícito prescrito (*facto*) e o vivido (*praxis*), mediada pelas prestações, reflexão e representações dos seus actores, interacção que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular” (p. 15).

Neste sentido, esta autora (2003) na perspectiva de diferenciação curricular parte da percepção de currículo “como construção social, referenciada especificamente ao currículo enunciado, e situa, por outro lado, o currículo desenvolvido na sua dimensão de *praxis reconstrutora* e geradora de significados que lhe dão realizações multiformes” (p. 14).

Roldão (2003) diz ainda, referindo-se à teorização do currículo, que nele estão incluído campos tão diversos como:

- “ as dinâmicas, necessidades e interesses sociais, económicos e políticos em presença;
- as concepções e avanços do conhecimento científico;
- os conceitos e preconceitos culturais que informam as concepções e práticas curriculares da escola, bem como as expectativas e representações sociais que a condicionam;

- a natureza dos processos cognitivos envolvidos no acto de aprender e, especificamente, na aprendizagem em contexto de ensino;
- os mecanismos organizacionais envolvidos na “transacção” curricular a diferentes níveis de decisão e operacionalização” (p. 14).

Roldão (2003) acrescenta ainda que “colocar o currículo no centro significa concebê-lo como um terreno de complexidade a desmontar que, tendo no centro o acto de aprender algo face a um determinado modo de ensinar (fazer aprender, organizar a aprendizagem), convoca ele próprio a reinterpretação dos clássicos *o quê, para quê, para quem e como* da aprendizagem curricular, que herdámos das teorias tecnicistas, reconceptualizando-os agora numa lógica construtivista, analítica e interpretativa” (p. 19).

Neste quadro teórico, encontramos a definição de currículo, defendida por Roldão (1999) como sendo “o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver... O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (p. 43).

Pacheco e Morgado (2002) dizem que, para um projecto curricular de escola ter centralidade, necessita que o currículo seja perspectivado como “*um projecto-de-construção-em-acção*” (p. 15), o que implicaria ter em linha de conta quatro aspectos:

- “que a decisão curricular jamais está terminada;
- que a decisão curricular não é linear;
- que é fundamental conciliar decisões;
- que a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento” (p.15).

Para estes autores (2002) projecto curricular de escola é “o modo como os professores partilham e efectivam a ideia de cultura básica comum, presente na expressão currículo nacional ou ainda na expressão *core curriculum*” (p. 17).

Concretizam esta definição dizendo que “a flexibilização que pretende concretizar-se através de um projecto curricular de escola exige a discussão em torno da questão do núcleo de aprendizagens básicas, sabendo os professores que a sua margem de flexibilização necessitaria de ser reequilibrada de acordo quer com a dinâmica dos projectos curriculares de turma quer com os critérios que estão na base de uma cultura básica comum” (p. 17).

Roldão (1999) entende como projecto curricular de escola “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para alunos concretos daquele contexto” (p. 44).

Esta autora explica dizendo que “o currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente” (p. 44).

Estas definições de projecto curricular de escola esclarecem-nos sobre a forma como a escola passa a ter um papel fundamental na prática do currículo. Como diz Roldão (1999b) “ao discurso da norma sucede o discurso da contextualidade e as decisões essenciais jogam-se na escola” (p. 49).

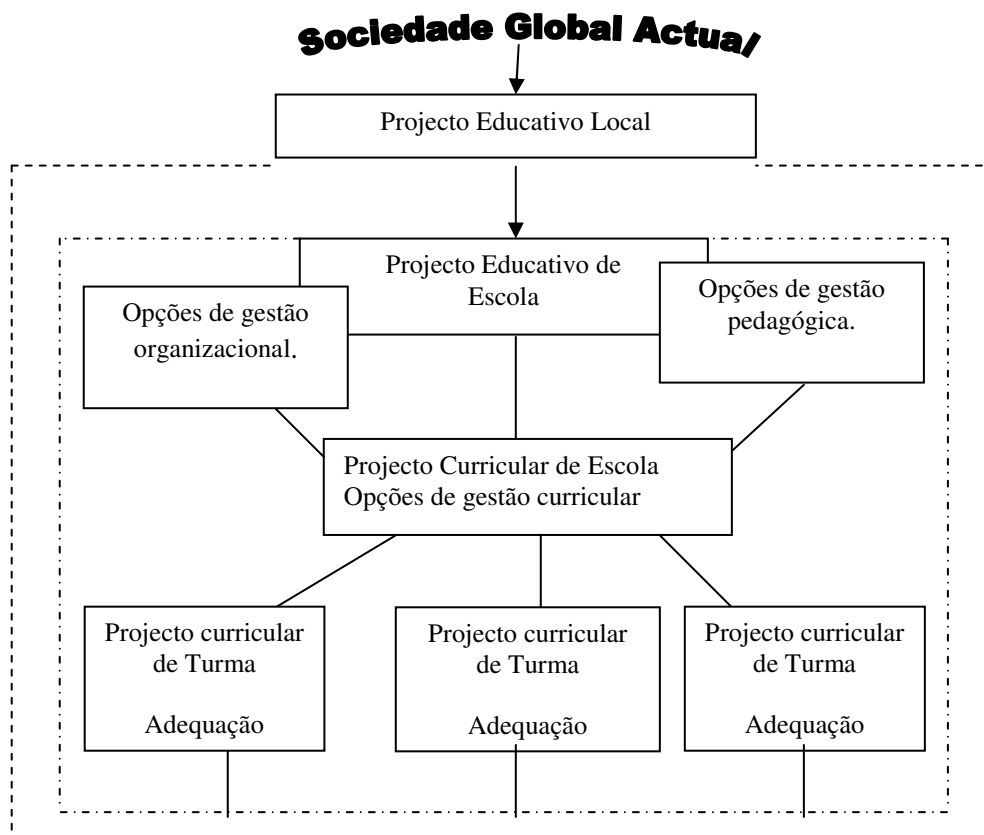
Importa agora situar o projecto curricular de turma/sala, que, como já vem sendo apontado por os autores acima referidos ( Pacheco e Morgado, 2002) “...sabendo os professores que a sua margem de flexibilização necessitaria de ser reequilibrada de acordo quer com a dinâmica dos projectos curriculares de turma...(p. 17) e Roldão (1999) que “...admite a construção de projectos curriculares mais específicos...”(p. 44). Este é um projecto que se enquadra na gestão, diferenciação curricular.

Se o projecto curricular de escola é um projecto contextualizado para um escola, é necessário adequá-lo para o operacionalizar na especificidade de cada turma, para aqueles alunos e para cada um deles.

Apresenta-se em quadro, as diferenças entre projecto curricular de escola e projecto curricular de turma/sala, partindo das conclusões de Leite (2000).

Projecto Curricular de Escola	Projecto Curricular de Turma/Sala
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É o núcleo duro que contextualiza o currículo nacional à quela escola.</li> <li>▪ É projectado pelo Conselho Pedagógico / Comissão Pedagógica.</li> <li>▪ É elaborado de acordo com componentes regionais locais, embora respeitando o currículo nacional.</li> <li>▪ Define as opções curriculares da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ É operacionalizado em função da turma e dos seus alunos.</li> <li>▫ É projectado pelo conselho de turma, ou pelo professor titular de sala e com os respectivos alunos.</li> <li>▫ É elaborado de acordo com o perfil da turma/sala.</li> <li>▫ Adequa as opções curriculares da escola ao grupo a que se destina e tem uma dimensão temporal comparativamente mais curta.</li> </ul>

Apresentamos um esquema que demonstra a forma como os vários tipos de projectos que temos vindo a considerar, se relacionam:



No que diz respeito à Educação Pré-Escolar e visto que este nível de educação, está inserido e faz parte integrante dos agrupamentos de escolas, o projecto educativo e o projecto curricular de escola são exactamente os mesmos que para os outros níveis de educação. O projecto curricular de turma/sala, apesar de usualmente ser denominado por projecto pedagógico, na sua elaboração e conteúdo é em tudo semelhante, como podemos verificar na definição que de seguida se apresenta:

“... O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo... Os pais e outros membros da comunidade podem também participar no projecto educativo do educador. A comunicação com pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões...” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pp. 44 e 45).

Percebe-se que, na elaboração de um projecto deste tipo, é necessário ter presente os diversos intervenientes que, de forma directa ou indirecta, influenciam a educação da criança: a educadora da sala; os outros adultos que interagem com as crianças; as diversas crianças que compõem o grupo; as famílias destas crianças; a instituição onde está inserido o grupo; a comunidade a que a instituição pertence.

É este o sentido dado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar quando se refere à abordagem sistémica<sup>1</sup> e ecológica da educação pré-escolar: “esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Para compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (pp 31 e 32).

---

<sup>1</sup> Um sistema é um conjunto de elementos distintos que inter-reagem uns sobre os outros em função de um fim determinado. Cada sistema é, pois, uma totalidade, isto é, um conjunto coerente e indivisível, susceptível de individualização no seu ambiente. Esta totalidade é uma totalidade organizada, cuja organização resulta da interacção dinâmica e recíproca dos seus diversos elementos constitutivos. Toda e qualquer transformação de um só elemento determinará a modificação dos outros e, por conseguinte, de todo o sistema (UNESCO, 1980: 12).

## **1.2. Projecto Profissional ou Abordagem Educativa do Educador Responsável**

Para sermos coerentes com os aspectos que vamos apresentar é necessário identificarmos quais os aspectos enraizados na nossa cultura e no desenvolvimento da nossa acção, reflectirmos e equacionarmos o que é necessário ir mudando para que possamos ser reconhecidos e nos sentirmos como profissionais da docência, com a variante da educação de infância.

É neste sentido que Perrenoud (1993) considera que as representações e os esquemas de uma profissão são duas faces complementares do «capital intelectual e cultural» de um actor, considerando as primeiras figurativas e os segundos operatórias.

Assim este capital é formado por representações «descritivas ou explicativas» “quer se trate do verdadeiros saberes (saberes eruditos, saberes comuns ou saberes da experiência) ou de simples crenças, de opiniões menos confirmadas”; outras representações são «normativas ou prescritivas» “exprimindo valores, regras, finalidades, modelos ou projectos, em resumo, estados desejáveis da realidade”(p.178)

Este capital é ainda formado por esquemas “muitos dos quais permanecem no estádio prático, que escapam em larga medida à consciência dos sujeitos; é aquilo que Bordieu chama de «habitus»”(p. 179).

Bourdieu definiu «habitus» (compleição ou conjunto de aptidões) como “um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita, que funciona como conjunto harmónico de esquemas cognitivos e corporais” ( cf. Dicionário de Sociologia - 1998).

Clarifica ainda Perrenoud (1993) que, por muito fundadas e sofisticadas que sejam as representações, estas não têm qualquer impacto se o actor não dispuser de esquemas que as mobilize para a acção.

Estas representações e estes esquemas fazem parte da prática do educador de infância e determinam uma actuação profissional que se caracteriza por aspectos da docência em geral e por aspectos específicos do «habitus» na acção do educador.

### **1.2.1 - Filosofia Educativa:**

Depois de um período em que, as funções que se exerceram, possibilitaram uma larga reflexão teórica, passou-se a ter uma visão mais alargada da educação.

Assim, percebeu-se que o contexto actual em que o ser humano está inserido, é caracterizado pela pertença a uma sociedade global em que a prosperidade económica, a

sobrevivência cultural, o meio, dependem, do que se fizer aos recursos nacionais e internacionais.

Tornou-se também evidente que a resposta a dar a este contexto, centra-se na educação e desenvolvimento do indivíduo, sendo necessário criar –lhe níveis de motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

Neste sentido, a exigência actual centra-se em re-treinar, reabilitando a “força de trabalho” tornando-a flexível, bem motivada e preparada, para ter acesso ao trabalho ou a vários tipos de tarefas laborais. É ainda necessário assegurar níveis fundamentais de aprendizagem para que se possa alcançar o sentimento de competência pessoal, de participação social eficaz, no desenvolvimento de capacidades humanas, mantendo uma alta qualidade de vida para todos.

Nos nossos dias o indivíduo passa a ser o centro das atenções. Espera-se que: tenha uma visão da vida à escala planetária; seja difusor da cultura da Nação de pertença (Rodrigues, 1999:70); tenha consciência e participe de forma activa na vida política; seja solidário nas questões que afligem o planeta (fome, guerra, desemprego; maus tratos, etc.); se torne ecologicamente correcto; seja sensível a diversas culturas; se adapte a um tempo de constante mudança.

A educação tem, assim, a finalidade de preparar o indivíduo para viver numa sociedade complexa, em que se vive num tempo de insegurança, de mudança acelerada, de intensa vivência do tempo e do espaço, de reconhecimento da diversidade cultural, de rápida evolução científica, num tempo de questionamento dos princípios morais. Espera-se, por isso, que a escola seja um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, levando à consciencialização de que muitas normas, valores e crenças estão contextualizadas num determinado tempo, espaço e cultura (Formozinho, 2002: 9).

As escolas, que preparam os indivíduos que vão viver e (re)construir a sociedade complexa actual, terá que ser uma escola eficaz, não só nas aprendizagens curriculares, mas também um espaço onde a criança/jovem experimenta e aprende comportamentos sociais.

Segundo Friedberg (1995) as escolas que desempenham a sua função eficazmente, são aquelas consideradas como uma organização, ou seja, uma rede estruturada de relações de poder e de dependência, constituída por um conjunto interdependente de actores individuais e colectivos (entende-se os actores de uma organização escolar como sendo os professores, os alunos, o pessoal não docente, os

vários técnicos que aí desempenhem funções, os pais, os elementos representativos da comunidade).

Considera-se que estes actores são capazes de cálculo e escolha, ou seja, de raciocínio estratégico, através do qual é possível imprimir mudança no seio da organização (escola) e que a mudança desta depende da sua capacidade de aprendizagem para desenvolver novas abordagens cognitivas e relacionais (Barroso, 1997).

Temos assim a noção de organizações que aprendem, onde os “indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto.” (Senge, citado por Bolívar, 1998, pp. 83 e 84).

A organização que aprende é aquela em que é transferida a aprendizagem individual para a estrutura conjunta das pessoas dessa organização.

Segundo Bolívar (1998) a “aprendizagem organizacional” implica a interpretação de factos e de conhecimentos construídos socialmente, sejam eles gerados internamente ou provenientes do exterior e que se tornam parte da organização” (p. 83).

Ainda citando Senge, Bolívar refere que para alcançar estes fins é necessário a existência de cinco componentes: pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada e aprendizagem em equipa, sendo esta última considerada a chave para que a organização se desenvolva.

A escola como organização que aprende assenta no modelo de desenvolvimento profissional, pois apoia-se nas competências dos actores profissionais. É um modelo descentralizado em que os saberes dos profissionais são valorizados, legitimando-os para o “exercício do poder” dentro da organização.

É esta visão da “organização que aprende” que norteia a minha participação na escola. É uma escola assim que se idealiza e se gostaria de ajudar a criar, pois experiencia-se, de forma contextualizada, a complexidade social, sentindo que a acção de cada um é importante, influencia a tomada de decisões, no entanto essa acção é também influenciada pelos outros, ajustando-se as deliberações à finalidade comum.

Perante o contexto social que sumariamente se apresentou em cima e, dentro do ideal de escola que se tem vindo a descrever, é necessário tornar presente agora, o que se defende no acto educativo, que definimos como a acção que promove educação.

Alguns autores dizem sobre educação o seguinte:

Pourtois e Desmet (1999) consideram que “... o objectivo último que nos une a todos numa sociedade democrática, é o de desenvolver a humanidade em cada ser humano (p. 51 )“ . Para estes autores, o “ bem educar” seria a procura dessa humanidade no homem para cada vez mais se aproximar dela.

Paulo Freire (1997) afirma que a educação como especificidade humana é um ato de intervenção no mundo (p.122).

Paul Ricoeur (1993) considera que a tarefa da educação moderna tem vários dilemas: ✖ No primeiro dilema, desenvolver no indivíduo a capacidade de pensar por si, ter opiniões sobre os acontecimentos (capacidade de autonomia pessoal) e em simultâneo desenvolver a capacidade para discutir e tomar posição sobre esses acontecimentos (capacidade para entrar um espaço público de discussão). ✖ No segundo dilema, dever estar, ou ser, inserido numa cultura (tradição viva), mas em simultâneo desenvolver o sentido crítico face a essa cultura, para poder escolher, visto coexistirem várias culturas (havendo na mesma época várias tradições vivas). ✖ No terceiro dilema, dever ter convicções e saber defendê-las (manter-se firme nalguma delas) mas em simultâneo desenvolver o sentido da tolerância às posições diferentes da sua (ser capaz de preservar abertura tolerante). ✖ No último dilema, dever ser capaz de assumir e manter a cultura e as convicções que para si fazem sentido (permanecer firme numa tradição e manter as convicções pessoais), mas em simultâneo aceitar que as opções de outros são tão válidas como as suas (o que outros dizem tem sentido mesmo que o que se escuta não faça parte da sua tradição ou convicção).

Savater (2006) define cultura como “aquilo que o homem acrescenta ao homem” (p 36). Para este autor o facto de nascermos humanos não é suficiente para chegarmos a sê-lo e o valor de educar é que nos dá essa condição.

Define, ainda, ser humano como sendo a “vocação de compartilharmos aquilo que conjuntamente sabemos, ensinando aos recém-chegados ao grupo aquilo que deverão conhecer para se tornarem socialmente válidos” (p 34).

Continua dizendo que o que é próprio do homem “não é tanto o simples aprender como o aprender com outros homens, ser ensinado por eles. O nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e

rituais a que chamamos “cultura”, mas a vinculação intersubjectiva com outras consciências” (p 37).

Salvater (2006) diz ainda que a “verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo exige que constatemos a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes” (p 39).

Voltando a Pourtois e Desmet (1999), consideram estes autores ser necessário o retorno do “eu”. Explicam dizendo que é “da emergência de um sujeito criador, que se procura e se encontra através da sua capacidade de invenção, de construção e de resistência à lógica da tecnologia, dos instrumentos de poder e da integração social. O eu não deverá, contudo, ser isolado do «si», instância constituída pela sociedade que define os papéis sociais de cada indivíduo. Um equilíbrio instável entre estas duas orientações opostas e complementares deverá ser imaginado, deverá resultar numa construção mais integrada, na qual já não se encontrará nem a versão de um sujeito individualista e narcisista, nem a de um sujeito transformado em objecto ou instrumento” (p. 33 e 34).

Pelo que se tem vindo a dizer, educar é preparar cidadãos livres, sabedores, críticos e participativos para viverem em sociedades democráticas, de forma a poderem intervir em consciência.

É também importante situar o educador como um indivíduo, que como qualquer outro, pertence a este contexto social, sendo por isso influenciado pela comunicação de massas. Nos grupos de crianças esta influência da comunicação social e de todo o marketing à sua volta, é sentida de uma forma muito impositiva. Por isso, e no perfil do profissional de educação é necessário interpretar os sinais que envolvem e influenciam a sociedade humana. A interpretação desses sinais levará o educador a desenvolver opiniões críticas, assumindo e defendendo posições. Não é possível ser neutro, nos tempos de hoje. Ser um educador informado é uma condição que permite a discussão dos assuntos que, naturalmente, irão estar presentes no quotidiano da sala de aula. O facto do educador ter opiniões sobre o que se passa à sua volta, não será para as impôr mas para facilitar a aceitação de outras opiniões e principalmente para ter consciência que a sua posição poderá de forma indirecta e intencional influenciar a opinião de outros.

Em síntese, a experiência social dentro de uma escola e mais especificamente dentro da sala de aula, passa por vivenciar experiências num ambiente humano, onde o humano é a primeira condição que nos une e o afecto caracteriza as relações próximas nesta condição. Afecto esse, que nos leva ao sentimento de pertença, da sala, da escola, tal como, antes de pertencermos a um grupo escolar, já pertencíamos a um grupo familiar. O sentimento de pertença obriga a que todos se sintam bem na sua individualidade e que ela é importante para aquele grupo. Quando um grupo se torna em “nós” e não é só um conjunto de individualidades, pode-se perceber que não somos melhores nem piores que outros, somos aquela especificidade, que caracterizou a forma como aquelas aprendizagens foram feitas e como cada um contribui para isso.

Se as relações de afecto estabelecidas em determinado grupo social forem positivas, criam a vontade de lhe pertencer, pelo bem estar a que lhe está associado: como é divertido estarmos uns com os outros; sei que se tiver um problema posso resolvê-lo sozinho ou com ajuda de alguém; sinto-me sempre bem vindo e quando não estou dão pela minha falta; respeitam a minha forma de entender as coisas e desafiam-me a aprender mais, sozinho ou com outros; mesmo quando faço alguma coisa errada, nunca deixam de gostar de mim; posso dizer o que sinto; ensinar e aprender com os outros do grupo; tenho o direito a não concordar e o dever de respeitar os outros...

### **1.2.2 - Para definir um modelo curricular:**

Pensar no modelo pedagógico que estrutura uma acção pedagógica é um exercício desafiador, principalmente quando não se utiliza nenhum já organizado.

Inicia-se esta reflexão sobre modelo curricular, procurando algumas definições, para que se possa ter um fio condutor para o apresentar.

Segundo Legendre (1988), modelo no sentido geral, é o ideal a seguir por imitação de um ser ou de um objecto real, ou por referência a um conjunto de características a adquirir para chegar a um estado de perfeição, ou um guia de acção e pensamento.

Define-se modelo de ensino como o conjunto de actividades pedagógicas interligadas, baseadas sobre uma representação do ser humano, da aprendizagem e da sociedade. A atmosfera e a natureza das actividades pedagógicas da sala de aula, assim como a visão social que resulta da interacção entre o professor e os alunos pode diferir bastante de um modelo de ensino a outro.

Spodeck (1996) define modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam...” (p. 15).

Silva (1989) considera como elementos fundamentais ligados à ideia de currículo “a intenção deliberada de chegar a determinados fins, o estabelecimento dos meios para os alcançar e o planeamento das oportunidades para que os alunos atinjam”. Esta autora citando Saylor, Alexander e Lewis (1980) define currículo como o “planear intencionalmente as oportunidades educativas para aqueles que estão a ser educados”. (p. 5)

Para Sacristán (2000) “o currículo é a expressão da função social da instituição escolar e isso tem suas consequências tanto para o comportamento de alunos como o professor:

- a) Como prática e expressão de metateorias e opções pedagógicas e sociais, o currículo é um esquema director ou referencial para o comportamento profissional dos docentes, condicionando as coordenadas do cargo e inclusive a estrita prática pedagógica.
- b) Sob outro ponto de vista, o currículo, como selecção de conteúdos culturais e habilidades de diferentes ordens, elaborados pedagogicamente e apresentados ao professor por meio de regulação, guias, livros-texto, materiais diversos, etc., é um determinante decisivo da prática profissional...” (pp. 170 e 171).

Este autor (2000) considera ainda o currículo como uma praxis e não um objecto estático “emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens...É uma prática de expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele numa série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.”(p. 15 e 16).

Para Pacheco e Morgado (2002) “O currículo é um projecto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem. Pensar no currículo sem ter em conta este quadro global de

acção é esquecer que faz parte de um projecto cultural e que as suas funções são eminentemente educativas e sociais... (p: 26 e 27)

Podemos concluir que um modelo curricular é a estruturação de determinada prática pedagógica, que está baseada numa teoria filosófica, pois inclui o ideal de sujeito que se pensa necessário para a evolução e manutenção de determinada ordem social, bem como em teorias do desenvolvimento e aprendizagem que vão fundamentar a forma como se apresenta a matéria que se quer fazer aprender e que se destina a atingir as finalidades educativas que fazem sentido em determinado contexto político e social.

Relembremos agora o que são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. São “ um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças... Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (p.13).

Para explicitar o que se entende pelo que está expresso neste documento, recorre-se a Roldão (1999) que clarifica dizendo “ o currículo assume um duplo significado. É, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (59) .

Voltando a Silva (1989) que recorrendo a Ferry (1983) define o termo modelo em educação “como modo de formalização, cuja função é descritiva e explicativa. Uma construção teórica que sistematiza um processo, visando mostrar a especificidade do seu funcionamento e a sua lógica interna” (p 6) .

Assim para esta autora um modelo educativo indica uma “construção teórica que representa uma determinada prática”(p. 6).

Esta autora considera, de acordo com Evans, quatro componentes fundamentais que um modelo curricular deverá articular: valores e teorias científicas em que se baseia; características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação (p. 6) .

Algumas pistas são-nos dadas por esta autora, para análise de um modelo pedagógico, que pode ser também o modelo de determinado educador, lembrando que

um modelo é “uma construção teórica que exige distanciamento da prática concreta, sem deixar de a reflectir e representar” e que não existe uma maneira melhor do que outra de educar crianças:

- Através da observação do que se faz, reflectindo sobre o porquê e para quê, o educador pode ir determinando o seu próprio modelo;

- Se se observar, comparar e discutir as concepções e práticas do educador com outros colegas, provavelmente, encontrar-se-ão pontos comuns, podendo integrar-se em modelos mais gerais;

- Estabelecer as finalidades do jardim de infância: se a principal finalidade é a de preparar a criança para a vida futura ou se, sobretudo, é desenvolver as potencialidades actuais da criança;

- A organização do espaço e dos materiais: fazer um mapa da sala que mostre a sua organização, onde os materiais estão arrumados e onde se utilizam, classificá-los e quantificá-los por tipo. Comparar, discutir e fundamentar com outros colegas as diversas opções;

- A distribuição do tempo: a organização do tempo é flexível no jardim de infância, assim só o registo da distribuição do tempo permite clarificar: tempo de actividade para todo o grupo, para pequeno grupo e para trabalho individual.

- A organização do grupo: grupos “homogéneos” ou “heterogéneos” de idades;

- A iniciativa das actividades é, ainda, um traço definidor de um modelo. É o educador que habitualmente inicia as actividades? Ou são as crianças? Ou ainda existem actividades propostas e depois negociadas pelo grupo onde está incluído o educador?

É necessário também levar em consideração que as Orientações Curriculares para a Educação de Infância assentam em quatro fundamentos articulados:

- o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido no grupo (p. 14).

Estes fundamentos remetem-nos para os princípios de aprendizagem activa, que segundo Sylvia e Siraj-Blatchford (1995) citadas por Siraj-Blatchford (2004) são os seguintes:

-“ Fornecer às crianças actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo.

- As actividades devem ser planeadas tendo em conta os grupos específicos de crianças (em função de língua, idade, capacidades).

- Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa.

- Estimular a resolução de problemas baseada na observação directa do meio ambiente local.

- Trabalhar cooperativamente com os pais e a comunidade.

- Observar e avaliar o alcance da aprendizagem.

- Desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala de aula e regras negociadas.

- Criar, dentro da sala de aula, um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante” (p. 17).

Os quatro fundamentos das Orientações Curriculares orientam as opções metodológicas que se enquadram no chamado “currículo aberto”.

No currículo aberto (Weikart, 1972) a iniciativa tanto pode partir da criança como do educador. O planeamento das possíveis actividades é feito com as crianças, que negociam os vários interesses; a sala está preparada para dar resposta aos diversos interesses das crianças e os materiais são os necessários às tarefas combinadas, ou servem de estímulo a diversas escolhas. A criança inicia quando está directamente envolvida na experiência dos vários objectos, através da manipulação dos diversos materiais e na realização de diversas actividades (dedica-se a todos os tipos de jogos de fazer de conta), tem participação directa na planificação das suas actividades diárias, determinando assim o que vai fazer na sala. Há equilíbrio entre as interacções educador – criança, criança – criança e criança – material. O desejo e empenhamento em aprender vêm da criança.

A corrente da filosofia subjacente ao currículo aberto é a do racionalismo que atribui à razão humana: a capacidade de conhecer a verdade; o meio de conhecimento seguro e independente da experiência sensível; o poder de fundamentar o conhecimento e a moral; o princípio de explicação do universo.

A psicologia cognitiva é a corrente que suporta o currículo aberto e em especial as teorias construtivistas de J. Piaget, J Bruner e L. S. Vygotsky. Estas teorias consideram que os indivíduos constroem de forma activa o seu próprio conhecimento com base nas suas próprias experiências. Assim desde que a criança nasce possui alguma compreensão do mundo, que a ajuda a interpretar a percepção do mundo que os rodeia. Novas informações modificam as interpretações iniciais. Este processo de aquisição de conhecimento continua ao longo da vida. (Spodeck e Saracho, 1998).

### **1.2.3 - Teorias de desenvolvimento e aprendizagem**

A referência às teorias de desenvolvimento e da aprendizagem justifica-se por serem elas que suportam, orientam as opções educativas na acção pedagógica.

Sylvia e Siraj-Blatchford (1995) citadas por Siraj-Blatchford (2004) consideram que os “processos chave de aprendizagem são brincar, observar os adultos e outras crianças a desempenharem tarefas, ao viverem as experiências da vida real e falar destas experiências com outras pessoas” (p. 15).

Na perspectiva psico-social de Erickson (1976), a criança que frequenta a educação pré-escolar, começa a estar apta para partir à conquista das grandes definições psico-sociais do seu Eu, nomeadamente a aceitação de si mesma numa dimensão psico-sexual, enquanto rapaz ou rapariga e a experimentação dos comportamentos e sentimentos associados a essa definição. Tem também a possibilidade de tentar compreender qual é o seu espaço emocional próprio entre o espaço de amor dos seus pais e adultos mais significativos.

Para estas decisivas tarefas psíquicas a criança pode mobilizar importantes recursos, emocionais, cognitivos, sociais e motores de que dispõe e pode ir experimentando, durante um tempo mais ou menos longo e através da grande maleabilização dos seus processos simbólicos, as infinitas variações que uma determinada área de construção psíquica pode revestir, realizando, desta forma, uma aprendizagem da multiplicidade de respostas emocionais que caracterizam os seus sentimentos e comportamentos humanos.

Assim se vão construindo sistemas comportamentais mais abertos e plásticos e uma abertura progressiva aos processos de cooperação e de interpenetração de ideias, tentando as crianças fazer uma pesquisa mais ou menos sistemática acerca das variações explicativas que atribuem, ou ouvem, aos fenómenos e situações cujas significações as preocupam ou se interrogam.

Este assumir de competências, faz-se sobretudo à custa de processos de identificação com "protótipos ideais", com maior relevância para os pais, educadores, outros adultos e "heróis" de momento, onde as crianças vão buscar a legitimação dos comportamentos psico-sociais e a definição de controlos morais que são assumidos como relevantes.

As crianças apreciam uma maior variedade de experiências e mais actividades de motricidade fina, são mais capazes de concentração, lembram e reconhecem objectos pela forma, cor, tamanho, estão a desenvolver conceitos básicos de matemática e aptidões para resolver problemas.

As crianças combinam ideias para estabelecer relações mais complexas (conceito de número, correspondência um a um), mostram um interesse crescente nos aspectos funcionais da linguagem escrita (reconhecer palavras, com significado e tentar escrever o seu nome). Nesta faixa etária é possível alargar temáticas para além da experiência imediata da criança consigo própria: a casa, a família, o meio físico e social próximo, acontecimentos do quotidiano, projectos vários, etc. As crianças começam a desenvolver um interesse pela comunidade e pelo mundo para além de si próprias, também usam competências motoras com grande perícia, e mostram uma crescente habilidade em prestar atenção por um tempo mais longo e em grupos maiores se o assunto tem significado para eles (Rosa, 1994).

No que diz respeito à forma como as crianças aprendem, Martins (1996) parte da teoria construtivista de Piaget para clarificar alguns princípios que estão na base da construção de qualquer tipo de conhecimento, são eles:

- a criança é um sujeito activo;
- os estímulos não actuam directamente no sujeito, são transformados pelos seus sistemas de assimilação;
- o sujeito é o centro do seu processo de aprendizagem;
- os conhecimentos elaboram-se e constroem-se progressivamente;
- a compreensão de um objecto de conhecimento está ligada à possibilidade do sujeito em reconstruir esses mesmo objecto;

- nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida absoluto.

Assim, na perspectiva piagetiana, o sujeito, activamente, conhece e compreende o mundo à sua volta, constrói categorias de pensamento através de acções sobre os objectos. Interpreta os estímulos através da sua transformação pelos sistemas de assimilação. O centro do processo de aprendizagem é o sujeito, visto que a obtenção de conhecimento é o resultado da sua própria actividade.

Situações em que um estímulo não é assimilado, levam o sujeito a realizar um esforço de acomodação de forma a incorporar esse objecto não assimilável. Piaget chamou a esta situação, conflito cognitivo.

Sylvia e Siraj-Blatchford (1995) citadas por Siraj-Blatchford (2004) dizem que “para Piaget, esta máquina de aprendizagem era «alimentada» pelo «interesse» e desencadeada por qualquer forma de «desequilíbrio» entre a experiência e os conhecimentos e capacidades prévios da criança. Piaget também defendeu que a adaptação intelectual da criança era tanto uma adaptação ao meio social como uma adaptação ao meio físico e material” (p.16).

Outro autor que também se debruçou sobre a forma como as crianças aprendem, Bruner (1998), diz-nos que no acto da aprendizagem existem três processos simultâneos: aquisição da nova matéria (oposta ou substituta daquela que a pessoa implícita ou explicitamente já adquiriu); transformação (capacidade de manipular o conhecimento para o adaptar a novas tarefas); avaliação (verificar se a forma como se manipula a informação é adequada à tarefa) (pp. 61 e 62).

Este autor define quatro aspectos fundamentais para a aprendizagem (motivação, conhecimento da estrutura, sequência, reforço):

- A predisposição ou motivação: são as experiências que mais eficazmente promovem no indivíduo a predisposição para a aprendizagem.

Há três tipos de predisposições:

- predisposição relacional: a relação do educador (professor ou pais) com o estudante implica sempre um problema especial de autoridade, relação entre alguém que possui algo e alguém que não o possui. A regulação dessa autoridade afecta a natureza da aprendizagem (desenvolve a autonomia, a confiança do desempenho individual...). A relação entre quem ensina e quem aprende nunca é indiferente no seu efeito sobre a aprendizagem.

- predisposição cultural: como utilizar melhor um dado padrão cultural para alcançar determinados objectivos educativos, pois a

atitude perante a actividade intelectual difere consoante a classe social, sexo, grupo etário e étnico.

- predisposição cognitiva: predisposição para explorar alternativas. Aprender e resolver problemas através da exploração de alternativas. Na exploração de alternativas devem ser considerados três aspectos:

- Activação - algo que a desencadeia por estar em presença de algo que cria um nível óptimo de incerteza e de curiosidade (tarefa estereotipada/rotineira gera pouca exploração; tarefa demasiado incerta cria confusão e ansiedade reduzindo a exploração).

- Manutenção - algo que a mantenha em andamento porque os benefícios da exploração de alternativas excedem os riscos corridos, ou seja, as consequências do erro, da exploração de alternativas erradas tornam-se menos graves sob um regime de ensino em que a exploração de alternativas correctas é correspondentemente maior. No ensino eficaz, a orientação do educador torna aprender menos perigoso ou doloroso do que aprender a sós.

- Orientação apropriada à exploração, é algo que impede de ser fortuita a exploração de alternativas. Para que tal aconteça depende:

- do sentido da meta de uma tarefa, qual o objectivo a atingir;
- do conhecimento da relevância das alternativas testadas para alcançar a meta;
- do conhecimento do que já foi realizado e o que falta realizar para atingir a meta estabelecida.

Outro aspecto importante, segundo Bruner (1999) para as crianças aprenderem é o conhecimento da estrutura de uma disciplina/matéria. Assim, "...aprender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem. Por outras palavras, conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si" (p.32). A estrutura quer dizer que: "qualquer ideia, problema ou corpo de conhecimento pode ser apresentado de modo suficientemente simples para que determinado aluno possa compreendê-la de uma forma reconhecível" (pp. 65 e 66).

Bruner (1998) lembra-nos que "...o ensino que acentue a estrutura de uma disciplina, será provavelmente mais proveitoso para um aluno menos capaz do que para

um aluno dotado, pois é o primeiro que mais facilmente fica pelo caminho devido a um mau ensino ” (p: 33).

O acesso à estrutura caracteriza-se de três maneiras, apresentação, economia e poder. Vejamos cada uma delas:

- Apresentação – técnica ou método pelo qual a informação é comunicada – e que, para alcançar a compreensão, é necessário ajustar ao nível de conhecimento do aluno.

Há três meios para alcançar a compreensão:

- Representação activa/motora – é o conjunto de acções apropriadas para alcançar determinado resultado;

- Representação icónica – é o conjunto de imagens ou gráficos sumários que representam um conceito sem no entanto o definirem plenamente;

- Representação simbólica – é um conjunto de proposições simbólicas ou lógicas extraídas de um sistema simbólico que é regido por regras ou leis para a formação e transformação de proposições.

- Economia – quantidade de informação apresentada que tem de ser tida em mente e processada para se alcançar a compreensão.

- Poder – para ser poderosa a apresentação de uma matéria deverá ser simples para que o aluno seja capaz de ligar assuntos, que aparentemente podem parecer separados.

A sequência: é levar o aluno através dos determinados aspectos da matéria de forma que aumente a sua capacidade de perceber, transformar e transferir o que está a aprender. O curso habitual do desenvolvimento intelectual passa da representação activa à simbólica passando pela icónica.

O reforço: “feedback” dado ao aluno do que está a fazer e deve ocorrer no momento em que se está a comparar os resultados do ensaio com o critério correspondente àquilo que se pretende atingir.

Segundo Bruner (1998) “cultivar o mérito será talvez o objectivo mais geral da educação: não é só treinar os melhores alunos, mas também ajudar todos os outros a atingir o máximo desenvolvimento intelectual” (p. 33) .

Este autor demonstra o dinamismo no processo do ensino/aprendizagem para que o conhecimento aconteça em todos os alunos.

Por tudo o que tem se vindo a dizer, prevê-se que as crianças façam aprendizagens quando estão em interacção. Estas aprendizagens podem ocorrer por: “imitação”, que

consiste em utilizar intencionalmente a acção do outro como ponto de partida e/ou como guia de actividade para atingir a tarefa. O modelo externo, ou interiorizado, constitui uma referência a partir da qual a criança avalia e controla individualmente as suas tentativas; em “co-construção”, que consiste em por em comum as contribuições respectivas dos pares para realizarem uma mesma tarefa, seja ela a resolução de conflitos, ou a situação de cooperação onde os vários contributos são complementares. Seja qual for a situação, a actividade da criança coordena-se numa realização comum com os seus pares que conduz a aquisições realizadas em concertação; por “tutoria”, que consiste em o adulto pôr à disposição da criança os conhecimentos e os instrumentos que tem da tarefa de uma forma assimilável pela criança, tornando-a inteligível e realizável. Assim o desempenho da criança vai progredindo para maior autocontrole, maior competência autónoma e interiorizada das tarefas propostas ou que se propõe realizar (Beaudichon, J.; Verba, M. Wimykamen, F., 1988).

É Vygotsky que fundamenta a teoria de ensino enquanto «representação assistida» (Tharp e Gallimore, citados por Siraj-Blatchford, 2004) a que chamou de zona de desenvolvimento próximo como sendo: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com alguma pares mais aptos” (Vygotsky, citado por Siraj-Blatchford, 2004, p.16)

Esta autora explica que “os objectivos do ensino, segundo esta perspectiva, são ajudar as crianças dentro desta zona, fornecendo o apoio e o encorajamento de que elas necessitam para serem bem sucedidas no seu desempenho em áreas que, de outra maneira, não estariam ao seu alcance” (p.16).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar vão neste sentido quando afirmam que o educador: “apoia cada criança para níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (p. 50).

Estamos a falar da teoria construtivista, mais especificamente o construtivismo social que está ligado entre outras, às teorias desenvolvidas por Vygotsky.

A opinião de Costa (2007) sobre esta matéria é de que: “O construtivismo social atribui especial importância à cultura e ao contexto em que a aprendizagem ocorre. Outro factor enfatizado por esta perspectiva é a natureza colaborativa da aprendizagem, principalmente desenvolvida por Vygotsky. Este autor sublinha a importância da

interacção social na aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo do sujeito está directamente relacionado com o seu desempenho em sociedade e o modo como este interage e comunica com ela. A aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo”.

Citando Vygotsky (1978) Costa (2007) diz ainda que: “ Cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica) Tal aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre os indivíduos” (p. 90).

Continuando, explica : “Vygotsky defende, portanto, a aprendizagem com base na construção de conhecimento em comunidade, a partir da colaboração e interacção entre os indivíduos. O contexto social é, pois, um aspecto importante e determinante na aquisição e construção de saber. A interacção pressupõe igualmente um ambiente favorável a uma multiplicidade de perspectivas” (p. 91).

Na aplicação do construtivismo à prática educativa, Fosnot (1999) afirma que “o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem e não uma descrição do ensino... No entanto, pode revelar-se útil o ter em mente alguns princípios gerais da aprendizagem derivados do construtivismo...

- A aprendizagem não é o resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam de permitir que os alunos levem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidade e os testem na óptica da viabilidade.
- O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os «erros» precisam de ser entendidos como resultando das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias. As contradições, em particular, precisam de ser esclarecidas, exploradas e discutidas.
- A abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional. Dar oportunidade a um

período de reflexão através da escrita de um diário, da representação de forma multissimbólica e/ ou a discussão das conexões entre experiências ou estratégias pode favorecer a abstracção reflexiva.

- O diálogo no seio de uma comunidade engendra um pensamento posterior. Há que considerar a sala de aula como uma «comunidade de debate empenhada em actividade, reflexão e conversação» Os alunos (mais do que os professores) são responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias à comunidade da aula. As ideias são aceites como verdadeiras apenas enquanto fazem sentido para a comunidade e, assim, elevam o nível do «tomado-como-partilhado».
- A aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçam por criar significado, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva – num dado sentido, «grandes ideias». Estas «grandes ideias» são princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos que podem ser generalizados através das experiências e que frequentemente exigem a anulação ou a reorganização de conceitos anteriores. Este processo verifica-se ao longo de todo o desenvolvimento” (p. 53 ).

Em resumo e, voltando ao que afirma Costa (2007) “o indivíduo, enquanto aprendiz, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas ” (90).

Continua a autora (2007) dizendo que “o impacto da teoria construtivista na aprendizagem começa logo com o currículo. O construtivismo apela à eliminação de um currículo padronizado, promovendo, por outro lado, a construção de currículos alternativos e flexíveis, baseados nos conhecimentos prévios dos aprendentes e na realidade destes. Para além disso, esta perspectiva valoriza igualmente a prática e construção de saber activo entre intervenientes com diferentes níveis de conhecimento” (p 91).

Achamos que a metodologia do trabalho de projecto possibilita pôr em acção os princípios que temos vindo a expor até agora. Como afirma Vasconcelos (1998) “acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepara

crianças e jovens para, a dinâmica e criatividade, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (p. 125).

Esta autora diz ainda que para um educador “poder ensaiar e aplicar a pedagogia de projecto tem que deixar que a filosofia de projecto, enquanto atitude sistematicamente questionante face ao saber, perpassa a sua vida toda, incluindo as interacções não apenas com as crianças, mas adultos, membros da equipa de trabalho, pais, etc. Esta postura do educador implica uma atitude existencial dinâmica e interrogante” (p. 132).

O trabalho de projecto como processo de ensino/aprendizagem permite diferentes níveis de aprendizagens: saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz e Chard, citadas por Vasconcelos, 1998, p. 153).

De acordo com Vasconcelos (1998) a metodologia do trabalho de projecto pressupõe as seguintes fases: a definição de um problema; planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (pp. 139 a 144).

Todos estes aspectos são reflectidos e postos em prática quando se pensa na organização do ambiente educativo, que iremos desenvolver mais à frente.

#### **1.2.4 - Planear o projecto:**

Passamos agora a outro nível de reflexão, pois necessitamos de pensar como pomos em prática o referencial teórico que temos vindo a apresentar.

Referimo-nos à ligação teórico – prática que implica o planeamento, bem como a previsão do currículo a implementar.

Consideramos esta fase de tomada de decisões, enquadrada num dos definidores da profissionalidade da actividade do professor, apontados por Roldão (1999) e que se refere ao saber profissional: “Saber - é o domínio de um saber específico que é requerido para o desempenho da função da profissão. A função de ensinar (fazer aprender) é um saber composto, pois exige a conjugação, de forma adequada, de vários tipos de saber: científico, metodológico e prático. O saber da função do professor é o «saber educativo» que caracteriza o saber profissional de ensinar. O «saber educativo» consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno...” (1999: 115)

É necessário, fazer uma reflexão sobre outro tipo de decisão a ser tomada a nível do projecto pedagógico. Definimos objectivos ou determinamos competências?

Teremos de pensar então o que são objectivos e o que são competências em contexto do ensino/aprendizagem do pré-escolar.

Na definição de objectivos encontramos: “É aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento.” (Roldão, 2004: 21)

Perrenoud (1999) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, em via de regra, pôr em acção e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (p.8) .

O mesmo autor (2001) apresenta outra definição de competência como sendo “o conjunto dos recursos que mobilizamos para agir” (p: 20).

Roldão (2004) traduziu as seguintes definições de competência de Tardif, J. (1996): “A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz” (p.31). De Le Boterf, G (1994) define “a competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda largamente uma «terra incógnita»” (31)

Roldão (2004) afirma ainda que “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm que estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade... A competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas” (p.24).

Vejamos agora objectivos e competências no contexto da Educação Pré-Escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não determinam competências, no entanto, vinculam-se a uma série de princípios que apontam para as definições de competência que temos vindo a apresentar.

Perrenoud (1999) citando Meirieu (1990b) considera que para o professor ensinar para a competência, é um «ofício novo» cuja meta é fazer aprender e não tanto ensinar, exigindo a focalização no aluno, a pedagogia diferenciada, o recurso a métodos activos.

Visto que em Educação Pré-Escolar estamos a falar de crianças dos três aos seis anos de idade, temos, assim, de ter presente que neste período as crianças estão no início de aprendizagens, que com o passar do tempo serão cada vez mais complexas.

Downing e Fijalkow (1984, citando Fitts e Posner, dizem que qualquer aprendizagem se processa em três fases:

1ª - fase inicial ou cognitiva – construção da representação global da tarefa, os alunos tentam perceber os objectivos da tarefa e os meios necessários para os atingir;

2ª - fase de domínio – os alunos treinam as operações básicas exigidas pela tarefa. Esta fase pode-se prolongar.

3ª - fase de automatização – os alunos estão em condições de desempenhar a tarefa sem necessitar de controlo consciente.

Estas três fases seguem sempre esta ordem, tratando-se, no entanto, de um só processo.

Perrenoud (2001) propõe os seguintes níveis de competência:

- “situações nas quais pode mobilizar recursos cognitivos que permitam um tratamento imediato e amplamente automatizado;
- situações em que, para dominar a situação, o sujeito necessita reflectir, ter tempo e investir energia necessária para recombinação, diferenciar, e coordenar os recursos existentes;
- situações em que o sujeito permanece impotente enquanto não adquirir *novos* recursos cognitivos, após um processo de desenvolvimento ou aprendizagem.

Nos dois primeiros níveis, trata-se de competência *adquiridas*, no presente, enquanto o terceiro designa uma *falta* de competência” (p. 173)

Parece-nos, então, que as aprendizagens do pré-escolar se enquadraram, nas duas primeiras etapas de Fitts e Posner e nas duas últimas de Perrenoud.

A resposta à questão levantada se definimos objectivos ou determinamos competências, não nos parece simples de dar e, no que diz respeito à planificação, o que nos parece importante reflectir é perceber quais são as intenções do educador quando

planifica a acção. Assim, é a intencionalidade educativa que nos merece a nossa atenção.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (p.93)

A intencionalidade do educador tem subjacente a necessidade de organizar as acções em torno da educação de todos os alunos, para isso, é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respectivas actividades, sejam elas propostas pelas crianças sejam elas propostas pelo educador. Neste sentido terão que se fazer opções quanto a conteúdos, a actividades e ao modo como são desenvolvidas, quanto à distribuição do tempo e à escolha da avaliação.

Assim, consideramos que as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino que o educador faz com seus alunos e as aprendizagens que lhes pretende proporcionar.

Neste sentido, a planificação da acção pedagógica deverá conter as intenções educativas em cada área de conteúdo, ficando expresso o que irá orientar a acção do educador quando intervêm e que é o que prioriza no processo de aprendizagem. A planificação da acção deverá, ainda, conter os conteúdos operacionais de cada área de conteúdo, a acção do educador ou as actividades possíveis onde esses conteúdos se operacionalizam e quais as aprendizagens que se prevêm na criança.

### **1.2.5 – Planificação da acção**

Passamos à planificação da acção, como acabámos de propor em cima.

Quando pensamos em planificar conteúdos para a Formação Pessoal e Social fazemos referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar onde se define que é em interacção social que o ser humano se constrói e que ele influencia e é influenciado pelo meio que o rodeia. Assim, é nos contextos sociais em que vive, nas relações e nas interacções com os outros que vai aprendendo o que está certo ou errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ps 51 e 52).

Situados agora, de que neste área de conteúdo as aprendizagens são feitas através do meio social e, assim sendo, a intencionalidade educativa deverá situar-se no espaço relacional onde acontecem as interações, por isso, é necessário que este espaço relacional seja securizante, de satisfação e alegria, onde se pode fruir o prazer de estar e de se relacionar.

Organizámos em quadro os vários itens de cada área de conteúdo que fazem parte da planificação:

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora Atividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
Formação Pessoal e Social	<p>Independência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber cuidar de si .</li> <li>Dominar a utilização de diversos instrumentos.</li> </ul> <p>Autonomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apropriar-se do espaço e do tempo.</li> </ul> <p>Identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer a construção da identidade.</li> <li>Promover o desenvolvimento da auto-estima.</li> </ul> <p>Educação para a cidadania.</p>	<p>Na chegada e partida do jardim de infância. Na hora do almoço.</p> <p>No desenvolvimento de diversas actividades ligadas com a expressão plástica, a matemática e a escrita.</p> <p>Nos momentos de grande grupo e pequeno grupo. Nas escolhas individuais.</p> <p>Em diversos momentos do quotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir atentamente o que a criança tem para dizer.</li> <li>Pedir as suas sugestões.</li> <li>Solicitar a sua ajuda.</li> <li>Identificar o seu comportamento positivo e pró-social.</li> <li>Providenciar experiências onde as crianças possam ter sucesso.</li> <li>Organizar novos desafios, comentando as tentativas positivas;</li> <li>Ensinar estratégias para que se cumpram as tarefas estabelecidas.</li> <li>Ajudar a criança a desenvolver aptidões que sirvam para interagir com os outros como: expressar sentimentos, organizar ou “entrar” nas brincadeiras, resolver conflitos.</li> </ul> <p>Ajudar a criança a ter opiniões sobre o que vê, ouve ou sente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vestir-se; despir-se; lavar-se; comer utilizando correctamente os talheres; ir ao WC...</li> <li>Utilizar correctamente canetas, pincéis, lápis, tintas, jogos...</li> <li>Fazer escolhas.</li> <li>Tomar decisões.</li> <li>Ter preferências.</li> <li>Ir construindo critérios para as suas opções .</li> <li>Desenvolver o sentido de ser responsável.</li> <li>Discutir e negociar as regras.</li> <li>Aceitar e cumprir as regras.</li> <li>Reconhecer características individuais.</li> <li>Reconhecer capacidades e limitações próprias e de cada um.</li> <li>Respeitar a diferença e diversidade de contributos individuais.</li> <li>Desenvolver o sentimento de pertença a um grupo.</li> <li>Demonstrar satisfação quando chega e enquanto está na escola.</li> <li>Demonstrar interesse, perguntando e mexendo, perante novas situações ou materiais.</li> <li>Estar interessado e motivado na realização de diferentes tarefas em diferentes domínios.</li> <li>Saber escutar e esperar pela sua vez.</li> <li>Compreender e seguir</li> </ul>

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
	<p>Educação para os valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas.</li> <li>• Favorecer a tomada de consciência de diferentes valores.</li> </ul> <p>Educação multicultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sensível à multiculturalidade.</li> </ul> <p>Educação sexual</p> <p>Educação estética</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer valores estéticos.</li> <li>• Adquirir espírito crítico</li> </ul>	<p>› Sobressair o valor dos diferentes grupos étnicos.</p> <p>› Proporcionar experiências iguais independentemente do sexo.</p> <p>› Possibilitar o contacto com diferentes formas de expressão artística.</p>	<p>orientações e ordens.</p> <p>› Ter iniciativas próprias sem perturbar o grupo.</p> <p>› Expor os seus pontos de vista.</p> <p>› Defender uma opinião.</p> <p>› Interiorizar valores</p> <p>› Reconhecer laços de pertença social e cultural.</p> <p>› Respeitar as diferentes culturas.</p> <p>› Reconhecer e aceitar as diferenças entre os sexos.</p> <p>› Apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.</p>

Quando planificamos conteúdos para a área de conteúdo de Expressão e Comunicação temos como principal intenção educativa deve ser a de promover as diversas formas de comunicação em que as crianças se podem expressar.

Como o ser humano comunica predominantemente pela linguagem falada, o educador deve criar um clima de comunicação em que a sua linguagem constituía um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças, bem como deve fomentar o diálogo facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar e deve, ainda, criar o interesse em comunicar escutando e apoiando os que têm mais dificuldades em se exprimirem.

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora/ Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
Expressão e Comunicação: Domínio das expressões	<p>Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar progressivamente a motricidade global.</li> </ul>	<p>› Nas sessões de movimento.</p> <p>› Nos recreios</p> <p>› Em situações de jogos orientados</p>	<p>› Trepar, correr, deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos e num só pé.</p> <p>› Iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direcções.</p> <p>› Tomar consciência dos segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações.</p> <p>› Tomar consciência do corpo em relação ao exterior (esquerda – direita; em cima – em baixo...)</p> <p>› Receber e lançar objectos</p>

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora/ Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interiorizar o esquema corporal.</li> <li>Exercitar a motricidade fina.</li> </ul>	<p>Jogos de encaixe, de precisão, utilização de lápis, canetas, pincéis, tapeçaria.</p>	<p>utilizando as mãos e os pés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e designar as diferentes partes do corpo.</li> <li>Tomar consciência de condições essenciais para uma vida saudável.</li> <li>Manipular com precisão objectos com as mãos.</li> </ul>
	<p>Expressão dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o jogo simbólico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recrear experiências de vida do quotidiano;</li> <li>Possibilitar a vivência de situações imaginárias;</li> <li>Jogos de mímica.</li> <li>Dramatização de histórias.</li> <li>Utilização de fantoches de vários tipos.</li> <li> projecção de sombras chinesas.</li> <li>Utilizar diferentes técnicas de dramatização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apropriar-se de situações sociais e utilização livre dos objectos atribuindo-lhe significado.</li> <li>Tomar consciência das suas reacções e das reacções dos outros.</li> <li>Experimentar situações de expressão verbal e não verbal</li> <li>Expressar sentimentos ou atitudes como estar triste, alegre, cansado... vestir-se, levantar-se, lavar-se, etc.</li> </ul>
	<p>Expressão plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais</li> <li>Exteriorizar imagens que interiormente foram construídas.</li> <li>Desenvolver a imaginação;</li> <li>Desenvolver a dimensão tridimensional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Através de várias técnicas de pintura, desenho, recorte, colagem, digitinta.</li> <li>Moldar com diversos materiais como barro, massa de cores, pasta de papel, areia, barro, plasticina e materiais de desperdício.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar materiais e instrumentos diversos;</li> <li>Dominar técnicas de expressão plástica;</li> <li>Aplicar regras de utilização dos materiais;</li> <li>Responsabilizar-se pelos materiais;</li> </ul>
	<p>Expressão musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar sons e ritmos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sessões de educação musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar sons: intensidade – forte e fraco; altura – grave e agudo; duração – longos e curtos e timbre.</li> <li>Aprender a escutar, cantar, tocar, criar e fazer silêncio;</li> <li>Identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza;</li> <li>Expressar a forma como sente a música através da dança;</li> <li>Inventar formas de movimento seguindo a música.</li> </ul>
	<p>Linguagem oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir maior domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escutar cada criança.</li> <li>Valorizar a sua contribuição para o grupo.</li> <li>Comunicar com cada criança e com o grupo.</li> <li>Dar espaço a que cada uma fale.</li> <li>Partilhar vivências do contexto familiar.</li> <li>Motivar o diálogo a partir das vivências comuns do contexto da educação pré-escolar.</li> <li>Explorar o carácter lúdico através do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominar progressivamente a linguagem através do enriquecimento do vocabulário e da maior correcção e complexidade das frases.</li> <li>Adequar frases simples de tipos diversos: afirmativa; negativa; interrogativa; exclamativa.</li> <li>Fazer as concordâncias de: género; número; tempo; pessoa; lugar.</li> </ul>

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Acção da Educadora/ Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
	<p>Linguagem escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar a emergência da linguagem escrita.</li> </ul>	<p>prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações através rimas; lengas-lengas; trava-línguas; adivinhas.</p> <p>› Criar diferentes situações de comunicação em grande grupo, em pequeno grupo, em diálogo com outra criança, como debater em comum as regras do grupo; negociar a distribuição de tarefas; planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou.</p> <p>› Criar oportunidades de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, pondo, à disposição das crianças, materiais que possibilitem o faz de conta (folhas, cadernos, agendas, blocos, lista telefónica, revistas, jornais...)</p> <p>› Familiarizar as crianças com o código escrito de forma a que distingam a escrita do desenho.</p> <p>› Favorecer as tentativas de escrita.</p> <p>› Levar a criança a compreender que o que se diz é o que se pode escrever mas segundo um código com regras próprias, relendo o que se escreveu sobre determinado acontecimento.</p> <p>› Contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos.</p> <p>› Levar a criança a perceber as funções da escrita, através:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› de instrumento de planificação,</li> <li>› de realização de tarefas,</li> <li>› da disposição de uma grande variedade de textos e formas de escrita como meio de informação, de transmissão do saber e da cultura,</li> <li>› do prazer da leitura,</li> <li>› do desenvolvimento do sentido estético, da partilha de sentimentos e emoções, sonhos e fantasias,</li> <li>› da leitura de histórias, de formas e usos do contar e recontar,</li> <li>› registar o que as crianças: <ul style="list-style-type: none"> <li>› dizem e contam,</li> <li>› as regras debatidas em conjunto,</li> <li>› o que se fez ou pretende fazer,</li> <li>› reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo,</li> <li>› escrever em comum cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários.</li> </ul> </li> </ul> <p>› Criar o desejo de aprender a ler.</p> <p>› Partilhar estratégias de leitura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› ler o título do livro para que possam dizer do que trata a história,</li> <li>› propor que prevejam o que vai acontecer a seguir,</li> <li>› identificar o nome e as actividades das personagens.</li> </ul> <p>› Proporcionar o contacto com material escrito através da organização de uma biblioteca da sala.</p> <p>› Contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito que correspondem a intenções diversas.</p>	<p>› Narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias.</p> <p>› Apropriar-se das funções da linguagem através da comunicação com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior.</p> <p>› Aprender a escrever o nome.</p> <p>› Imitar letras.</p> <p>› Fazer diferenciação silábica.</p> <p>› Reproduzir palavras.</p> <p>› Identificar algumas palavras ou pequenas frases.</p> <p>› Procurar informações em livros.</p> <p>› Comentar o texto de forma que interprete o sentido.</p> <p>› Retirar as ideias fundamentais e reconstruir a informação.</p> <p>› Ler notícias num jornal.</p> <p>› Consultar um dicionário.</p> <p>› Ler em conjunto uma receita de um bolo e realizá-lo.</p> <p>› Interpretar imagens e gravuras.</p> <p>› Inventar pequenas legendas.</p> <p>› Organizar sequências...</p>

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Acção da Educadora/ Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar objectos</li>   <li>• Seriar e ordenar objectos.</li>   <li>• Construir noções numéricas.</li>   <li>• Estabelecer relações espaciais</li>   <li>• Construir a noção de tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Manuseamento de diversos materiais.</li>   <li>▸ Na arrumação dos materiais.</li>   <li>▸ Através de jogos didácticos.</li>   <li>▸ Marcação das presenças.</li>   <li>▸ Tratamento de registos.</li>   <li>▸ Pedindo que siga ordens simples.</li> <li>▸ Deslocações no espaço.</li> <li>▸ Observação de imagens.</li>   <li>▸ Na planificação diária.</li> <li>▸ Na avaliação do dia.</li>   <li>▸ Marcação dos acontecimentos do mês.</li> <li>▸ Mudança do dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Investigar e designar os atributos dos objectos.</li> <li>▸ Perceber as diferenças e as semelhanças dos objectos.</li> <li>▸ Agrupar os objectos por uma ou mais propriedades.</li> <li>▸ Descrever um objecto de diversas formas.</li> <li>▸ Enumerar as características que um objecto não possui ou indicar a classe a que não pertence.</li> <li>▸ Reter mentalmente mais do que um atributo do objecto ao mesmo tempo.</li> <li>▸ Distinguir alguns e todos.</li> <li>▸ Comparar objectos: - maior/mais pequeno; - mais pesado/mais leve; - o som mais alto/o som mais baixo; - mais comprido/mais curto; - mais largo/mais estreito - mais duro/mais mole; - mais alto/mais baixo.</li> <li>▸ Dispor vários objectos por ordem de dimensão.</li> <li>▸ Estabelecer padrões.</li> <li>▸ Comparar número e quantidade: - mais/menos; - a mesma quantidade.</li> <li>▸ Comparar o número de elementos de dois conjuntos, agrupando-os um a um, por correspondência.</li> <li>▸ Contar objectos.</li> <li>▸ Contar de cor.</li> <li>▸ Observar objectos e lugares a partir de diferentes pontos de vista espaciais.</li> <li>▸ Descrever a posição dos objectos uns em relação com outros: - no meio; ao lado; separado; em cima, por cima, acima.</li> <li>▸ Descrever o movimento dos objectos e de pessoas: para dentro; para fora; na direcção de, afastado de.</li> <li>▸ Descrever distâncias relativas entre coisas e lugares: muito perto; perto, longe, mesmo ao lado, separado, junto.</li> <li>▸ Localizar os objectos na sala, na escola e nas proximidades.</li> <li>▸ Descrever e representar acontecimentos passados.</li> <li>▸ Antecipar acontecimentos futuros quer verbalmente quer fazendo os preparativos adequados.</li> <li>▸ Descrever e representar a ordem de determinados acontecimentos.</li> <li>▸ Apropriação da rotina do jardim de infância e do tempo escolar.</li> <li>▸ Utilizar unidades de tempo convencionais: - manhã; - ontem; - à noite; - à tarde.</li> <li>▸ Comparar períodos de tempo: - curto; - longo; - à muito tempo; à bocadinho.</li> <li>▸ Perceber a utilização de</li> </ul>

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora/ Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir noções de tamanho e peso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparação da altura das crianças.</li> <li>Execução de receitas.</li> <li>Utilizar padrão convencional e não convencional para medir e pesar.</li> <li>Manuseamento de instrumentos: fita métrica, balança, termómetro, etc.</li> </ul>	instrumentos de medição do tempo: relógio; calendário.

Quando planeamos para a área de conteúdo do conhecimento do mundo as intenções do educador são de favorecer o maior número de acções que levem a criança a descobrir o mundo que a rodeia, dando significado aos fenómenos que observa e iniciando um processo de descoberta do conhecimento de forma a criar o hábito do questionamento para o saber.

Área de Conteúdo	Conteúdos Operacionais	Ação da Educadora Actividades Possíveis	Aprendizagem das Crianças
Conhecimento do mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordar saberes sobre o mundo que o rodeia.</li> <li>Sensibilizar para as ciências, biologia, físico/química, história, geografia, história, meteorologia...</li> <li>Introduzir o método científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saídas ao exterior.</li> <li>Plantar e cuidar das plantas</li> <li>Observação e cuidados com animais da sala.</li> <li>Manuseamento de microscópio, lupas, imanes, bússolas, ampulhetas...</li> <li>Partindo de datas históricas.</li> <li>Partindo de mapas.</li> <li>Observar as diferenças climáticas e fazer o seu registo.</li> <li>Fazer experiências várias.</li> <li>Representação gráfica do que foi observado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o habitat e costumes de animais;</li> <li>Conhecer o ciclo de germinação de plantas;</li> <li>Saber nomear e utilizar vários utensílios.</li> <li>Explorar o efeito de luz e sombra;</li> <li>Conhecer vários factos históricos e geográficos.</li> <li>Questionar e encontrar explicações para o que observa.</li> <li>Registar o que observa.</li> <li>Comparar registos.</li> <li>verificar as suas explicações.</li> </ul>

Nesta forma de planificação da acção pedagógica a avaliação é uma avaliação de processo, que, como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “permite reconhecer a pertinência e 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).

A avaliação dos efeitos da acção pedagógica deverá ser também efectuada, pois e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto,

influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças” (p.94).

A avaliação é o instrumento por meio do qual o educador procura observar o desenvolvimento de seus alunos à medida que o processo de ensino e aprendizagem está em andamento. Essa observação tem por objectivo regular as actuações do educador, ou seja, recolher informações para que seja possível decidir se as intenções educativas se verificam. Assim, a avaliação regula o processo de ensino e aprendizagem.

## 2.1 - A Escolha de uma Metodologia de Investigação- Acção:

Neste trabalho pretende-se fazer uma investigação sobre a própria prática, o que, e segundo vários autores, recomendam que a metodologia de investigação-acção seja aquela que mais se adequa.

Bogdan e Biklen (1994) consideram a investigação como “ uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (p. 292). Consideram ainda que as pessoas podem também conduzir investigação que seja prática, que se dirija às suas preocupações e, para os que o desejarem, uma forma de mudança social.

É neste sentido que estes autores definem a I-A como a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Ainda segundo estes autores, este tipo de investigação é um tipo de investigação aplicada, em que o investigador se envolve de forma activa na investigação” (p. 293).

Silva (1996) encontrou várias definições para I-A. A de Pappoport (1973) diz que “a investigação-acção visa simultaneamente contribuir para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o desenvolvimento das ciências sociais, através de uma colaboração que as ligue de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável” (p. 16). Cita ainda Bynner (1981) que refere que a I-A “implica uma intervenção planeada num processo social, acompanhada pela avaliação dos efeitos dessa intervenção. A investigação-acção visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática imediata e para um aumento do conhecimento” (p. 16).

Silva (1996) considera como fundamental no entendimento da I-A, uma “perspectiva de construção progressiva”, não só da “elaboração global da teoria” mas também da “singularidade de cada processo” (p. 24). Segundo Lewin (1947), citado por Silva (1996) "toda a planificação começa, em geral, a partir de qualquer ideia de conjunto. Por uma determinada razão, parece desejável atingir um certo objectivo. Muitas vezes, não se vê claramente como delimitar esse objectivo, nem como o atingir. O primeiro passo (*step*) consiste, portanto, em examinar a ideia à luz dos meios de que se dispõe. É muitas vezes necessário recolher mais informação (*more fact-finding*) sobre a situação. Se esta primeira fase de planificação resulta, emergem dois aspectos (*itens*): um ‘ plano de conjunto ’ sobre a maneira como o objectivo pode ser atingido e uma decisão relativamente à primeira etapa da acção a empreender. Em geral, a planificação mudou também, um pouco, a ideia inicial.

A fase seguinte (*next period*) é consagrada à execução do primeiro passo do

plano de conjunto. No caso da administração social estar muito desenvolvida, por exemplo na administração das fábricas modernas ou na condução da guerra, esta segunda etapa é seguida de recolha de informações (...)

Este reconhecimento (*reconnaissance*) ou recolha de informações tem quatro funções: avaliar a acção realizada, indicando se os resultados obtidos são superiores ou inferiores às expectativas; servir de base para a planificação adequada da etapa seguinte; servir de base para modificação do 'plano de conjunto' e deve dar, enfim, aos planificadores a ocasião de aprender, quer dizer de captar uma nova visão de conjunto (*to gather new general insight*) (...)

A etapa seguinte consiste num círculo (*cercle*) de planificação, execução e reconhecimento ou recolha de informações com a finalidade de avaliar os resultados da segunda etapa, preparar bases racionais de planificação da terceira etapa e talvez modificar novamente o plano de conjunto.

A administração social racional procede assim por uma série de etapas em espiral, cada uma constituída por um ciclo de planificação, acção e recolha de informações sobre os resultados da acção" (pp. 24, 25).

O termo ciclo, segundo Lessrd-Hébert (1996) "é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto, e assim sucessivamente. O ciclo em espiral não é um ciclo vicioso, porque cada novo ciclo é enriquecido pelo ciclo anterior de que é a continuação" (p. 15)

Silva (1996) citando Thelen (1967) concretiza, explicando, que os três momentos da espiral da I-A concretizavam-se através de:

- «diagnóstico das realidades da situação» (...)
- «formulação de políticas gerais para orientar a acção, de que se deduzem políticas mais específicas a serem implementadas na situação experimental" (...).
- «estudo da mudança que contribui para a ciência do comportamento: compreensão das condições em que certos processos têm tendência a ocorrer" (p. 25).

Para explicitar o que é a teorização da prática Silva (1996) cita Gillet dizendo que a teorização da prática resulta de uma primeira escolha que decorre de uma intenção que é a de produzir um trabalho científico, baseando-se este processo em três factores: " a reflexividade, que se reconhece pelo seu carácter de reflexão sobre a prática e não relato ou descrição da acção; a intervenção de "explicadores" que

constituem uma rede conceptual cujo relacionamento permite a emergência de um discurso teórico refutável; e a intenção de produzir uma obra académica” (p. 244).

Esta autora refere ainda as etapas lógicas estabelecidas por Dewey em “casos de experiência reflexiva”: “1º encontramos-nos diante de uma dificuldade a resolver; 2º localizamo-la e definimo-la; 3º apresenta-se uma solução possível; 4º raciocinando, estabelecemos as bases da solução; 5º continuando a observar e a experimentar, somos levados a adoptar ou a rejeitar a solução sugerida, quer dizer a concluir a favor ou contra” (p. 245).

Um processo semelhante, mas apresentado com outros desenvolvimentos pode encontrar-se nas palavras de Thurler (1994) quando, no caso da profissão docente, elenca as seguintes vantagens da reflexão na acção:

- “Os professores tornam-se «investigadores no interior do contexto da sua própria prática” - quando perante uma situação complexa, um profissional não aplica saberes de ordem geral, verifica-os com base em casos específicos, sendo os objectivos definidos de forma interactiva, face a uma situação problemática, controlando-se posteriormente e reflectindo-se face aos objectivos visados.

- “O ofício de professor redefine-se pela sua capacidade de um desenvolvimento contínuo, pessoal e profissional” – através do estudo e verificação do seu próprio trabalho, através do estudo de outros professores e através da investigação baseada na prática que possibilita a verificação de ideias e de concepções pedagógicas.

- “A relação entre o professor e os seus parceiros ( alunos, colegas, pais e também os diversos intervenientes, as autoridades) sofre uma profunda modificação ao tornar-se capaz de funcionar como *profissional reflexivo*” – a prática reflectida tem a forma de uma “conversa” reflectida com a situação, a relação do professor reflexivo com os seus parceiros tem também a forma de uma conversa reflectida.

- “A relação com o mundo da investigação torna-se mais igualitária” – a acção do profissional converte-se numa *investigação no contexto da prática* assim é possível dizer que a investigação-acção torna-se um momento da prática reflectida. (esta é considerada a etapa mais avançada no desenvolvimento profissional)

- “O professor é levado a reconhecer que a sua competência técnica faz parte de um contexto de significados. Reconhece aos seus parceiros, assim como a si próprio, a capacidade (e o direito) de ter a sua própria opinião, a sua própria representação, o seu próprio conhecimento, as suas estratégias próprias, os seus estilos de cognição e de aprendizagem próprios, admite que as suas acções podem ter, para outros, significados

diferentes das que ele lhes atribui e impõe a si próprio a tarefa de descobrir quais são esses significados e mesmo essas diferenças. Reconhece a obrigação de tornar a sua própria compreensão e as suas representações acessíveis aos outros, o que a leva, constantemente, a pôr em questão o seu próprio saber assim como a sua maneira de metacomunicar” (ps 82, 83 e 84).

## **2.2 - Investigação-acção sobre a própria prática**

Ao voltar a ser titular de uma sala, encontrei-me perante a situação de alguém que, se envolveu em grupos de estudo e aprofundamento nas novas orientações para a educação pré-escolar e, por se estar convicta dessas orientações, assume-se a sua divulgação junto de vários grupos de colegas, sentindo a responsabilidade de pôr em prática, aquilo que tem sido o seu próprio discurso educativo.

Roldão (1999) na análise que realizou sobre o que pode ser a profissionalidade da actividade do professor, compara-a com os caracterizadores de profissão e um desses caracterizadores é o saber do professor, a que chama o “saber educativo” a que atribui a seguinte definição: “O *saber educativo* consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno...” (p. 115)

Considera-se que o “saber” do profissional de educação de infância remete para os fundamentos expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

- o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido no grupo (p. 14).

As concepções teóricas que apoiam estes fundamentos deverão fazer parte do saber teórico do educador, pois que transpostos para a prática são orientadores e organizadores do processo educativo assim como da reflexão da mesma, promovendo a qualidade no acto educativo.

A esta tomada de consciência do que é o acto educativo de qualidade, acresce a necessidade de integrá-lo no novo regime de gestão das escolas, que nos seus princípios, defende a escola como uma organização, que segundo Friedberg (1995) é uma rede estruturada de relações de poder e de dependência, constituída por um conjunto interdependente de actores individuais e colectivos: “Toda a acção colectiva é de uma certa maneira «organizada». Sejam quais forem as características do contexto no qual se desenvolve, ela põe em cena um conjunto interdependente de actores individuais e/ ou colectivos, naturais e institucionais que estão em concorrência uns com os outros, tanto para a definição dos «problemas» para a solução dos quais devem (e podem) contribuir, como para a elaboração das «soluções» que serão dadas a esses problemas” (p. 169).

A escola é assim considerada uma organização onde os seus actores imprimem mudança no seio dessa organização, através da sua capacidade de aprendizagem. Esta capacidade torna a escola numa organização aprendente.

A organização que aprende é aquela em que é transferida a aprendizagem individual para a estrutura conjunta das pessoas dessa organização. A aprendizagem organizacional implica a interpretação de factos e de conhecimentos construídos socialmente, sejam eles gerados internamente ou provenientes do exterior e que se tornam parte da organização (Bolívar, 1997). Segundo o mesmo autor para alcançar estes fins é necessário a existência de cinco componentes: pensamento sistémico; domínio pessoal; modelos mentais; visão partilhada e aprendizagem em equipa, sendo esta última considerada a chave para que a organização se desenvolva.

É necessário realçar que nem todos os conselhos executivos desenvolvem, nos seus actos de gestão, estes princípios, no entanto acredita-se na eficácia de uma escola com as características acima apresentadas, sendo que o desempenho profissional, no que diz respeito à participação na escola, norteia-se pelos princípios e características que foram apresentadas em cima.

Por tudo o que tenho vindo a expor, nasceu a necessidade, neste momento da minha vida profissional, de desenvolver um projecto por forma a certificar-me da qualidade da minha acção educativa, por forma a melhorá-la consistente e fundamentadamente.

Assim, o trabalho que se apresenta é um tipo de investigação-acção sobre a própria prática.

Sanches (2005) afirma que a investigação-acção como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (p. 129).

A autora, citando Moreira (2001), explica que: “a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *práxis* e esta por sua vez, dá origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção, enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

A investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (p. 129).

Diz-nos, ainda, a mesma autora (2005) “esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje. Usando a investigação-acção, como processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria” (p. 130).

A autora, citando Arends (1995), que por sua vez cita Stenhouse, afirma “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.130).

Na perspectiva de Sanches (2005) o professor que questiona as suas práticas e os contextos ou ambientes educativos de aprendizagem, no constante reflexão-acção-reflexão, processa a recolha e produção de informação que lhe valida e fundamenta as estratégias ou actividades de aprendizagem desenvolvidas e a desenvolver, permitindo cientificar o seu acto educativo, tornando-o, por isso, mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (p. 130).

Sobre os professores investigadores, Ponte (2004) considera que estes reforçam a sua competência profissional, pois utilizam a investigação como mais uma forma de lidar com os problemas com que se deparam na acção pedagógica. Para ilustrar este ponto de vista, o autor cita Demo (2000) quando afirma que: “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude quotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa“ (p.2).

Ponte (2004) considera também que há condições para uma actividade ser uma pesquisa, e, citando Beillerot (2001), sugere três condições: produzir conhecimentos novos, ter uma metodologia rigorosa, e ser tornada pública. Considera o autor que se, estas três condições são verdade para toda a pesquisa, também o serão, em particular, para aquela que os profissionais realizarem sobre a sua própria prática. E acrescenta que “a característica definidora dessa forma de pesquisa refere-se apenas ao facto que o pesquisador tem uma relação muito especial com o objecto de estudo – ele não estuda um objecto qualquer, mas sim um aspecto da sua própria prática profissional” (p. 42). Para este autor parece razoável que se considere a investigação sobre a própria prática, um género de pesquisa com traços e definidores próprios, assumindo numerosas variantes e pontos de contacto com outros géneros e tradições de pesquisa gerais. Exemplifica citando Cochran-Smith (1999) que refere as seguintes formas de pesquisa pelos professores: “pesquisa-acção, estudos autobiográficos, autoestudo (*selfstudy*), pesquisa reflexiva (*reflexive inquiry*), tornar-se um estudante do ensino (*becoming a student of teaching*) e estudo do ensino e aprendizagem” (p. 43).

Em conclusão o professor, profissional de educação, deve desenvolver uma prática pedagógica criativa e reflexiva de forma a construir uma actualização permanente, legitimando-se todos estes aspectos, pela necessidade de, no decorrer da acção pedagógica, identificar problemas, estabelecer relações causais e encontrar formas possíveis de reolução dos problemas adequados ao contexto da situação.

### **2.3 - O objecto de estudo e questão de investigação**

Ao longo da minha vida profissional foi uma constante, a importância dada à organização do ambiente educativo, como suporte à acção do educador. A definição dos

espaços de trabalho na sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento da sala seriam ou não motivadores das escolhas das crianças. Quero dizer que a sala de actividades existe para elas e para servir os seus interesses e necessidades e que tudo o que aí existe é para seu uso.

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p.31)

Por esta razão começou a fazer sentido que o objecto de estudo se situasse na organização do ambiente educativo e sinto a necessidade, neste momento da minha vida profissional, desenvolver um projecto de forma a certificar-me qual é realmente a minha acção educativa e poder melhorá-la de uma forma consistente e fundamentada.

Assim, levantamos a seguinte questão de investigação: a organização do ambiente educativo é o suporte ao desenvolvimento curricular numa acção educativa em metodologia de projecto?

## **2.4 - Instrumentos de recolha de dados**

Numa investigação-acção, a recolha de dados é integrada na acção e prevê três momentos: no início do projecto, no desenvolvimento do processo e no final do projecto e os seus efeitos.

Os dados a recolher no início do projecto tem o objectivo de caracterizar o contexto e a situação.

O conceito de caracterização é definido por Estrela (1986) como “um conjunto dinâmico de características de um fenómeno, apreendidas por observação directa, e passíveis de uma descrição desse fenómeno, em ordem à sua análise objectiva” (p.17).

É, assim, necessário caracterizar: o meio em que a escola está inserida; a organização institucional; a equipa de educadores; a sala; o grupo de crianças (o meio sócio-familiar, interesses e desenvolvimento e aprendizagem). Do conhecimento da realidade através da caracterização elaborar-se-á o projecto curricular.

A elaboração escrita do projecto curricular serve para orientar a acção, mas constitui também um objecto de análise para fins de investigação.

No desenvolvimento do processo será utilizada a estratégia de construção de narrativas de vários tipos para suporte à reflexão da prática:

1 - Diário de aula - a escolha deste instrumento como recolha de dados justifica-se, pois, como diz Zabalza (1994) citando Berk (1980) “é através do diário que uma pessoa

desenvolve a consciência individual da sua própria experiência” (p. 10). Citando Butt (1986) o mesmo autor continua dizendo “através dos diários, pode explorar-se o pensamento do professor e as suas relações com a acção ” (p. 10);

2 - Incidentes críticos – Estrela (1986) citando Flanagan (1954) define incidente crítico como “a técnica que consiste num conjunto de processos destinados a reunir observações directas do comportamento humano, de maneira a facilitar a sua utilização na solução de problemas práticos e na elaboração de princípios psicológicos compreensivos. A técnica do incidente crítico indica a forma de reunir incidentes observados que têm um significado particular e satisfazem a critérios sistematicamente definidos. Por incidente, compreende-se toda a actividade humana observável, suficientemente completa em si mesma para que se possam, a partir dela, estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve produzir-se numa situação em que o fim ou a intenção da acção é bastante evidente” (p. 7). Estrela (1986) refere alguns aspectos da aplicação desta técnica feita pelo professor na sala de aula:

- A escolha dos comportamentos a registar deverão ser aqueles que se consideram característicos de determinado aluno, ou então por serem tão pouco habituais nele, que podem revelar que exige uma observação mais atenta. O autor acima referido considera ainda que “o critério de selecção dos comportamentos a registar deve ser o da sua pertinência: em que é que a narração deste incidente poderá contribuir para que outra pessoa, que não conheça o aluno, o possa conhecer melhor?” (p.p. 39 e 40).

- Todos os comportamentos poderão ser objecto deste registo, no entanto, a técnica tem-se mostrado mais adequada ao registo de comportamentos característicos das relações sócio-afectivas, bem como na caracterização de determinados traços da personalidade dos alunos (timidez, agressividade, exibicionismo...).

- Os incidentes críticos devem ser registados com descrições detalhadas e precisas do comportamento preciso e da situação que lhe deu origem. Devem evitar-se as descrições de carácter geral ou vago, em que as inferências devem ser anotadas à parte, podendo ter também a indicação da frequência do comportamento.

- Os registos dos incidentes críticos devem ser regularmente revistos e actualizados, pois como diz Estrela (1986) “poderão induzir em erro, levando a tomar o ocasional por habitual e vice-versa. É preciso que o professor esteja bem consciente que estas amostras do comportamento dos alunos representam apenas *momentos* de um processo que essencialmente dinâmico. Portanto, elas não têm um valor em si mesmas e

devem ser interpretadas em relação à totalidade dos dados que o professor conseguiu reunir e às situações em que eles se verificam” (p. 40).

Pelas razões acima apresentadas, faz sentido no âmbito deste trabalho utilizar a técnica dos incidentes críticos na recolha de dados para reflexão, apoiando assim, tomadas de decisão no desenvolvimento do processo educativo.

## **2.5 – Registos produzidos ao longo do processo educativo**

O volume de registos produzidos ao longo do processo educativo é consideravelmente grande, visto que, o estudo decorre ao longo de dois anos lectivos.

Todos eles serviram para a avaliação do projecto, pois como Pine (1981), citado por Silva (1996) a documentação que “inclui a recolha, a produção, a organização, a síntese, a análise, a explicação, a utilização e a disseminação da informação, (...) com a finalidade de ir desenvolvendo um registo permanente, um processo em evolução e uma apreciação contínua do programa em implementação (...) constitui o *sine qua non* da avaliação e da investigação-acção” (p. 498).

Continua Silva (1996) dizendo que “esta documentação pode englobar textos tão diversos como o plano inicial, protocolo de negociação com os financiadores ou com o quadro institucional, registos de observação, diários de campo, planos de sessões, materiais pedagógicos ou de formação, actas de reuniões, instrumentos de recolha de dados, procedimentos de tratamento de dados, etc. e ainda outras formas de registo: gravações, fotografias, vídeos” (p. 171).

Assim, ao longo do processo educativo, foram utilizados para análise materiais diversos, como fonte de dados (relatório do projecto curricular de turma, diário de sala, registo de observações, sínteses de reuniões, etc.), como as produções das crianças, fotografias, plantas da sala e outras que se consideram elucidativas para o trabalho.

## **2.6 - Tratamento dos dados**

A análise feita dos dados recolhidos seguiram algumas pistas de análise. Começamos por seguir as pistas que, como considera Silva (1989), os quatro componentes fundamentais que um modelo curricular deverá ter:

- valores e teorias científicas em que se baseia;
- as características do ambiente institucional em que se desenvolve;
- conteúdos e métodos utilizados;
- formas de avaliação. (p. 6)

No primeiro ano em que reiniciei o trabalho directo com crianças tentei pôr em prática as convicções em que fomos acreditando ao longo do tempo, mas esta tentativa nem sempre foi conseguida. O funcionamento da sala nem sempre cumpriu a função de suporte do trabalho da educadora. Ao longo deste primeiro ano fomos introduzindo alterações na sala, e de uma forma tacteante, fomos certificando do que estava bem e o que ainda necessitava alterar.

Fizémos estas alterações através da reflexão sobre os seguintes aspectos:

- Organização do grupo em grupos “homogéneos” ou “heterogéneos” de idades;
- Organização do espaço e dos materiais, elaborando mapas da sala, onde se mostra a sua organização, onde os materiais estão arrumados e onde se utilizam, classificámo-los e quantificámo-los por tipo;
- Registo da distribuição do tempo;
- A quem cabe a iniciativa das actividades, se é o educador, se são as crianças ou se as actividades são propostas e depois negociadas pelo grupo onde está incluído o educador.

Este foi um processo de aprendizagem, que se desenrolou durante o primeiro ano de trabalho. Passamos a saber justificar de forma fundamentada, as razões das opções da organização do espaço e do funcionamento da sala, o que vem a ser determinante na organização da sala no segundo ano de trabalho. Visto este ter beneficiado com a aprendizagem feita ao longo do primeiro ano, os dados recolhidos abrangem os dois anos.

Incidimos a apresentação dos dados mais concretamente no segundo ano e os dados do primeiro ano serão apresentados de uma forma mais sumária, por nos parecer que assim ficava mais organizada o grande volume de dados recolhidos.



## II Parte

### 1. Reinício de uma prática

Durante um período de oito anos estive afastada do trabalho directo com crianças, tendo estado envolvida na divulgação do bloco legislativo, que em 1997 concretizou a Rede Nacional para a Educação Pré-Escolar durante seis anos e tendo sido nos últimos dois, responsável pela coordenação do estabelecimento, no qual fui efectiva.

Este período, é um período rico em troca de ideias, em esclarecimento de conceitos, em reflexão e teorização sobre a prática que tinha desenvolvido até então, comparando-a com o documento que estava em estudo, percebendo o que já fazia bem e o que era necessário mudar.

É ainda, durante este período, que frequento a licenciatura em Orientação Educativa, durante dois anos.

Terminei este período com uma noção bastante clara e objectiva da minha intervenção como docente, num quadro de profissionalidade, nas várias dimensões de intervenção na escola. Criei uma ideia entusiástica desta intervenção, achando até que não seria difícil pô-la em prática.

Começo então a sentir necessidade de voltar à escola, local de trabalho que agora me fascina, pelo desafio que me propunha, passar a aplicar o que até então tinha vindo a defender.

Volto à escola, a meio do ano lectivo de 2002/2003, tendo estado na Direcção Regional de Educação de Lisboa, depois de terem terminado os Centros de Área Educativa.

Necessito descrever, com algum promenor, como foi o meu regresso à escola, para que se possa entender, em que ambiente e com que sentimento início o trabalho com as crianças.

A escola, na qual era efectiva, era um estabelecimento de educação que integrava o 1º ciclo e o pré-escolar, estando em agrupamento vertical, em termos de gestão.

É-me sugerido pelo Conselho Executivo, que desenvolvesse a minha acção no Centro de Recursos da escola, visto necessitar de ser dinamizado, não tendo ninguém responsável, nem projecto próprio.

Início as minhas funções no Centro de Recursos, elaborando o projecto, que prevê o desenvolvimento da dimensão pedagógica /curricular, articulando as actividades do centro de recursos com os projectos das tramas do 1º ciclo e do pré-escolar; da

dimensão escolar onde se priorizava o estabelecimento de parcerias com entidades da comunidade, no sentido de rentabilização de recursos aí existentes, de forma a dar resposta às necessidades diagnosticadas no projecto educativo do agrupamento, bem como meio de divulgação cultural e da dimensão do desenvolvimento profissional onde se pretendia, através das necessidades sentidas pelas equipas, proporcionar contactos alargados com outras escolas, de forma a criar momentos de partilha do acto educativo, rentabilizando o saber de cada elemento da equipa.

Sinto-me entusiasmada, pois posso por em prática algumas das noções de escola que tinha vindo a criar e que já descrevi atrás.

Este projecto, aceite pela equipa da escola e pelo conselho executivo, foi desenvolvido só em parte, visto ter sido eleita para coordenadora de estabelecimento, por um período de dois anos. Este cargo ocupava-me bastante tempo, pois a escola tinha alguma dimensão (12 turmas do 1º ciclo em regime duplo, três salas de jardim de infância, o que totalizava 357 alunos, sendo a equipa de docentes composta por 22 docentes e 11 não docentes, incluindo as funcionárias da cozinha).

Durante o primeiro ano de coordenação foi possível desenvolver um espírito de equipa colaborativo, o que permitiu a realização de uma série de acções (quer pedagógicas quer educativas) que possibilitaram criar um ambiente de escola onde todos eram responsáveis e cada um tinha uma função a desempenhar.

O conselho executivo depositava confiança e era corresponsável pelas tomadas de decisão desta equipa, deixando-a bastante autónoma, possibilitando a visibilidade do seu trabalho.

No segundo ano de coordenação houve uma mudança radical. Quando iniciámos o ano lectivo, soubemos que pertencíamos a um novo agrupamento. Sem aviso prévio ou tida em consideração a nossa opinião, iniciámos o ano sem nos ser feita qualquer apresentação e durante as primeiras semanas não conhecíamos o executivo. Houve casos de docentes que só conheceram o conselho executivo no final do ano lectivo.

Cedo nos apercebemos que o novo executivo tinha uma perspectiva controladora das tomadas de decisão, não nos dando autonomia. Para tudo estávamos dependentes do seu consentimento e sentíamos que não havia confiança no desempenho das nossas funções, quer eu como coordenadora quer nas funções de ser professor dos outros docentes. Ilustrando o que acabo de dizer, a presidente do executivo, em reunião comigo, afirmou que o pior problema das escolas eram a existência de professores!

Instalou-se um clima de incerteza, um ambiente de receio pelas determinações do executivo que começou a beneficiar quem delatava alguma coisa sobre os colegas.

Assisto, sem poder fazer grande coisa, à deterioração das relações humanas, às pessoas a fecharem-se na sua sala de actividades e cada vez menos contribuirem para o bem estar comum da escola.

Desiludida e magoada por ser possível estragar a vivência de uma escola com tanta facilidade, termino a coordenação e no início do ano lectivo de 2005/2006 vou para a minha sala de actividades.

Depois de já ter vivido situações profissionais tão gratificantes, achei que na minha sala iria encontrar novamente a satisfação de perseguir os ideais que defendia.

Com este sentimento iniciei o ano lectivo, que vejo agora, se desenvolveu em em três fases.

A primeira fase foi caracterizada por um período de sensação de mau estar de insegurança de procura do caminho a seguir:

“O sentimento é de expectativa e receio. Serei capaz de novamente, promover e controlar o desenvolvimento e aprendizagem, dentro da dinâmica de um grupo de crianças ? (...) Terminei este meu primeiro dia dentro da sala que vai ser “minha”. Enquanto estive sózinha, tentei imaginar a sala em funcionamento, com as crianças e os espaços de actividades, que pretendo propôr. (Diário de sala, de Setembro)

O ambiente da escola mantinha-se o mesmo que atrás descrevi, por isso, do dia 1 a 15 de Setembro houve muito trabalho com a equipa de educadoras na organização do ano (constituição de salas, organização do prolongamento de horário, etc.).

A minha vontade era meter-me na sala de actividades e começar a prepará-la, sentia-me pouco disponível para pensar noutra coisa, senão na sua organização.

“A partir deste dia foi preparar a sala ver alguns materiais, mas achei que andei dividida por uma série de tarefas que foram de pouca utilidade. Gostaria de ter estado mais concentrada na sala, nos materiais, no grupo de crianças” (Diário de Sala, Setembro, 2005).

Esta sala tinha sido a sala por onde tinham passado mais educadoras, ou seja, não tinha sido de ninguém e, deste facto, resultou uma sala que estava pouco equipada e em que mesmo o equipamento existente estava pouco preservado.

As três salas tinham equipamento igual, o que tornava tudo mais impessoal.

Quando comecei a organizar a sala recorri ao que sabia do ponto de vista teórico, retirado das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como aspectos do funcionamento da sala com as outras educadoras:

“Quando, nos anos anteriores, entrava nesta sala, as crianças brincavam com os jogos de chão e com os carros, no espaço, junto à porta. Isto obrigava a quem queria entrar, tinha de passar por cima das brincadeiras e das construções.

Este aspecto incomodava-me e por isso quando pensei na sala o primeiro espaço em que pensei foi a entrada da sala. Pensei, por isso em localizar aí mobiliário de suporte ao seu funcionamento. O armário para arrumar os desenhos limitou-me algumas opções, visto estar fixo à parede, com uns parafusos que exigiam o seu corte o que foi impossível efectuar.” (Diário de sala, Setembro, 2005)

Alguns jogos de prateleira eram demasiado difíceis e “escolarizantes” para o início do ano, por isso foram guardados:

Jogos de prateleira – este espaço foi reservado para os jogos com maior intencionalidade na matemática. A sua execução exige, por parte das crianças maior concentração e atenção, daí a necessidade de serem realizados na mesa. Aqui estão arrumados os jogos de tipo puzzle, enfiamentos, dominós com diversos temas, blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de identificação, jogos para classificação e seriação (Diário de sala, Setembro, 2005).

Os livros eram poucos e pouco estimuladores, resumiam-se quase todos a enciclopédias infantis:

“O espaço da biblioteca foi pensado num local de maior recolhimento, com boa luz natural e com placard que possibilitasse a exposição de imagens e trabalhos das crianças sobre as histórias. (...) Os materiais existentes na sala para o espaço de biblioteca eram bastante reduzidos: um sofá, estante para arrumação e exposição dos livros. Estes bastante usados, temas pouco diversificados, com imagens essencialmente com fotografias do real, apelando pouco à estética, à representação semântica do texto e o conteúdo das histórias era pouco estimuladora do imaginário das crianças. Foram aqui arrumados jogos para o desenvolvimento da linguagem” (Diário de sala, Setembro, 2005) .

Os carros da garagem eram todos muito infantis, pouco semelhantes aos carros reais, havia alguns jogos de construção, apesar de não estarem completos, havendo muito poucas peças do “lego”, material de construção que privilegio:

“Espaço de reunião do grupo e jogos de chão – este espaço foi pensado nesta localização visto ser espaçoso o que permitia que as crianças estivessem mais comodamente sentadas, apesar de ser no chão, facilitando a atenção e a concentração para os assuntos a tratar. Dava acesso fácil a um placard para a marcação das presenças, exposição de materiais sobre a passagem do tempo (calendário, aniversários) análise das datas festivas por mês e registo da planificação e avaliação diária, Espaço onde se iriam desenvolver todas as actividades de grande grupo (leitura de histórias, discussão de regras de funcionamento, partilha de ideias, etc ). Neste espaço estão acessíveis às crianças todos os jogos, que pelo seu tamanho necessitam de um espaço maior para a sua realização (jogos de encaixe diversos ) visto levantar situações relacionadas com as três dimensões. Para brincar com a garagem é necessário espaço de forma a possibilitar o aparecimento de projecto de brincadeira ligado à circulação dos automóveis. A “garagem” tem uma “garagem onde se arrumam” os carros e carros, todos do mesmo tipo, e um pouco “infantis” (Diário de sala, Setembro, 2005).

A casinha das bonecas tinha o rudimentar, as bonecas não estavam em bom estado e não havia qualquer tipo de roupa para as vestir:

“O espaço da casa das bonecas foi pensado ocupando bastante espaço, pois no princípio do ano, é habitualmente muito escolhido pelas crianças. O espelho ficou

junto ao espaço da casa das bonecas, pois além de servir para as brincadeiras na casa das bonecas, era de fácil acesso a todas as outras crianças, sem interferir com o plano de brincadeira que decorresse perto” (Diário de sala, Setembro, 2005).

Os materiais de plástica estavam todos arrumados num armário de portas, havendo necessidade de expor alguns:

“O espaço da expressão plástica tem a proximidade do ponto de água, facto essencial para suporte à feitura das tintas e limpeza dos materiais. Tem dois placares onde podem ser expostos os trabalhos a secar, no entanto, teriam de ser colocados pelos adultos devido à sua altura.

Os materiais estão arrumados nos armários fixos, com portas, por baixo do ponto de água (os vários tipos de tintas, barro, cola branca, pinceis e outros utensílios para pintar, recipientes para as tintas, frascos e material diverso sem uso imediato)” (Diário de sala, Setembro, 2005).

Era necessário expôr os materiais de forma que as crianças os vissem, para que pudessem suscitar ideias de trabalho.

Nas prateleiras do armário ficaram arrumados na primeira prateleira as revistas para recorte, folhas de acetato e papel A4 de diversas cores. Na prateleira do meio ficaram as canetas de diversas grossuras, lápis de côr, lápis de cera, canetas de acetato e na prateleira de baixo foram arrumadas as folhas de diversos tamanhos e qualidade. Todos este material está acessível às crianças.

No suporte de material estão arrumados os copos das tesouras, as caixas da plasticina, as caixas com os tubos de cola de stick e cola líquida para papel, o giz de várias cores e a caixa com os pioneses.

Ao canto ficou arrumado o cavalete de pé, com dois lados, o qual é necessário chegar à frente sempre que é necessário usar. Este cavalete tem suporte para copos de tinta.

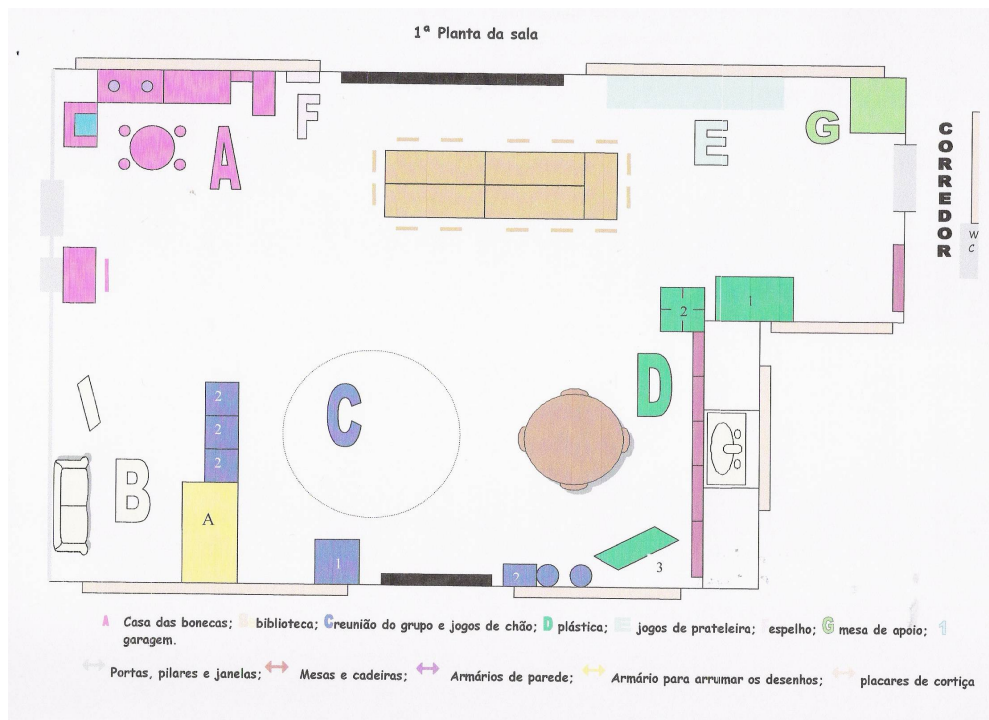
As actividades de expressão plástica com o recurso a tinta, ou que se preveja que provoque maior sujidade serão realizados na mesa junto ao ponto de água, outras actividades de expressão plástica podem ser realizadas em qualquer das mesas (Diário de sala, Setembro, 2005).

O computador não funcionava, aproveitando-se só a mesa:

“Existia uma mesa de computador na sala, mas sem computador, que ocupava muito espaço e não podendo pô-la noutro lado do jardim de infância, resolvi que poderia utilizá-la como apoio a actividades como o barro, a plasticina, onde poderiam ficar a secar e expostos os trabalhos que as crianças realizassem. Pensei que mais tarde poderia utilizá-la para deixar aí o diário de sala, ficando acessível a quem o quisesse ver” (Diário de sala, Setembro, 2005).

Não havia qualquer material para o espaço do conhecimento do mundo e não pensei nele nesta fase da organização da sala. É já com as actividades a decorrer que surge a necessidade de pensar neste espaço.

Apresenta-se de seguida, a planta da sala dando a imagem geral como foi organizado espaço, no início do ano lectivo.



Sinto necessidade de controlar alguns aspectos que poderiam surgir no período de adaptação:

“Para que o processo da adaptação se processe de uma forma eficaz é necessário ter em atenção que sou eu que quero estabelecer relação com as crianças, provavelmente elas teriam desejado continuar nos colégios onde estavam, onde já conheciam os adultos.

Os pais escolheram pô-los na escola pública ou porque não pagavam ou porque no próximo ano lectivo, na sua maioria, irão frequentar o 1º ciclo nesta escola.

Só três crianças ficaram até agora em casa, todos os outros dezassete já frequentaram um jardim-de-infância.

Este facto quer dizer que já conhecem o funcionamento de uma sala de jardim-de-infância, algumas das actividades não serão novidade bem como alguns materiais.

Viveram também um processo de sociabilização, que penso se tenha traduzido por regras de convivência social.

Face a esta realidade terei que criar um espaço de bem-estar e prazer, suficientemente motivador e estimulante, onde cada um se sente bem vindo e desenvolve o seu projecto pessoal através do quotidiano do jardim de infância.

A minha presença deverá ser securizante e catalizadora.

Nesta primeira fase serei eu que terei ter a maior parte das iniciativas, indo, de forma gradual, dando lugar ao grupo.

Devo:

- Propor, sugerir – actividades através do conhecimento que vão tendo dos diversos materiais existentes na sala;
- Conversar e ouvir – esperando que haja crianças que nada querem dizer, ou só o dizem individualmente.
- Respeitar amizades que já venham dos outros jardins de infância.
- Brincar – para dar a conhecer o espaço onde se desenvolvem as respectivas actividades, as regras dos jogos, para ir conhecendo cada um.
- Ser solidária – sempre que uma criança apresente alguma tristeza, dar-lhe a minha opinião e dar algum “mimo”.
- Perceber – no caso de problemas relacionais tentar perceber o que realmente aconteceu, ouvindo cada uma das partes.
- Esperar comportamentos de chamada de atenção.

- Ser clara e firme quando tenha que interferir na solução de algum problema (Diário de sala, Setembro, 2005).

Foi com esta organização da sala e com estas preocupações que iniciei o ano a 15 de Setembro.

É no final da primeira quinzena de trabalho que tomo consciência das minhas dificuldades, quando comparo a minha prática com a imagem que idealizei do que deve ser o trabalho de uma educadora.

“Senti-me um pouco insegura esta semana. Quero cantar e não me lembro das canções, não tenho presente algumas estratégias de controlo do grupo e fico um pouco perplexa quando isto me acontece.  
Não estou a ser capaz de discutir esta insegurança com as minhas colegas, não sei bem o que lhes dizer, porque também não sei bem o que se passa comigo.  
Sinto necessidade de me isolar, o que não é nada do meu feitio e também não é o que defendo na relação com a equipa.  
Quando canto ou sugiro qualquer actividade, nada é surpresa, já conhecem habitualmente jogos, cantigas, o funcionamento. Será que sou capaz de lhes captar o interesse?” (Diário de sala, Setembro, 2005)

A insatisfação do trabalho desenvolvido na prática continua, tornando-se doloroso quando reflito, no final do dia sobre o que aconteceu. Procuro soluções na organização da sala.

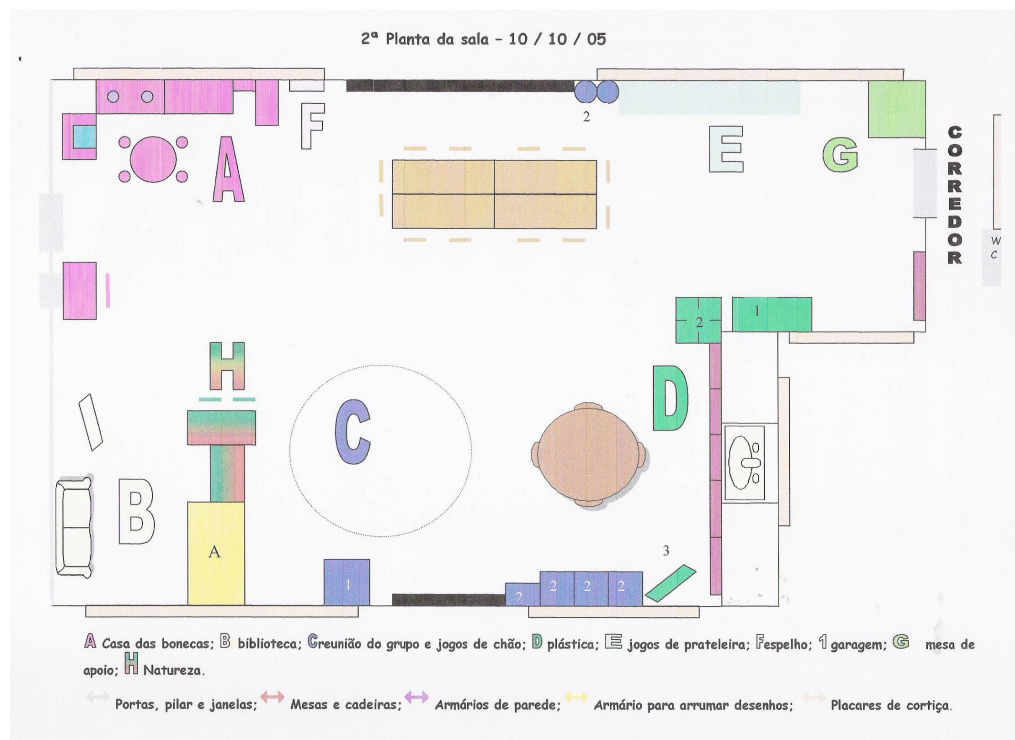
“A sala não me está a ajudar.  
Ainda não sei bem o que é, mas como vou introduzir uma zona da natureza pode ser que melhore.  
Estes primeiros quinze dias de trabalho foram difíceis e sinto-me pouco à vontade.  
Chego ao final do dia e quando penso no que se passou fico sempre insatisfeita.  
Acho que estou a intervir muito, que oriento muito.  
Sinto-me tão preocupada em pôr em prática o que aprendi nestes últimos anos que acabo por não estar disponível para as crianças como queria.  
Fico por vezes surpreendida com alguns comportamentos das crianças e sinto-me um pouco perdida parecendo que não sei o que fazer.  
É horrível esta sensação. Sempre tive de mim uma imagem de uma boa profissional e agora não sei o que pensar.  
Continuo sem conseguir discutir as minhas incertezas e receios com as outras colegas. Sempre defendi que as equipas seriam óptimas para nos apoiarmos nas dificuldades que íamos sentindo, mas tenho receio de me expor.  
Tenho a certeza que estou a fazer alguma coisa bem pois as crianças gostam de mim, mas a minha intervenção tem que ser mais que isto.”(Diário de sala, Outubro, 2005)

Como vinha a sugerir uma série de actividades ligadas ao conhecimento do mundo, introduzo o espaço da natureza:

“Estavam a surgir uma série de materiais ligados à natureza, era necessário arranjar um espaço equipado para os colocar e as crianças poderem mexer, observar e brincar com eles. O espaço equipado com um expositor pequeno, pensado para pôr os materiais da mercearia e uma mesa, que tirei ao conjunto de mesas junto ao quadro negro, com duas cadeiras, pois previ, que as actividades neste espaço, seriam feitas a pares, para conversarem sobre o que observavam. Como material de apoio pus lápis, borrachas, folhas de papel pequenas e grandes, pensando que as pequenas se

destinavam às observações e as grandes seriam para fazerem desenhos. Lupas, tabuleiros, frascos e recipientes para a germinação foram outros materiais que ficaram à disposição das crianças.” (Diário de sala, Outubro, 2005)

O espaço da sala ficou organizado como se mostra na planta em abaixo.



Sinto-me frágil fisicamente.

Começo a pôr em causa as rotinas que tinha criado principalmente no que diz respeito à avaliação do dia.

As actividades continuam a ser propostas por mim e muito centradas no que sempre fiz quando iniciei o meu trabalho de educadora. Vejo agora, que o que propunha tinha a ver com o que tinha aprendido na formação inicial que se trabalhava em centros de interesse, por isso, todas as minhas propostas andavam à volta do Outono, as pevides de abóboras e a sua germinação, as uvas, as azeitonas, as folhas secas, os pinhões, os dióspiros...

“Estou só frágil fisicamente, pois estou a ser contagiada com alguns vírus com que as crianças têm aparecido ou é uma questão nervosa?

Comecei por fazer dois tempos de avaliação. No final da manhã para nos situarmos sobre o que estávamos a fazer e o que íamos continuar à tarde. No entanto, cedo percebi que não fazia muito sentido para as crianças e não mostravam interesse neste momento, criando-se algum reboliço. Passei a fazê-la no final da tarde (14:30h). O grupo não consegue ainda estar muito tempo com atenção e participar activamente neste momento.

Com o móvel expositor pensado para pôr os materiais da mercearia e uma mesa criei o espaço da natureza para se porem as recolhas que íamos fazendo.

Sinto-me muito preocupada em pôr em prática os aspectos teóricos que nestes últimos anos tenho estudado. Este facto tira-me espontaneidade e não tiro partido de estar com as crianças (Diário de Sala, Outubro, 2005).

Sugiu a hipótese de um projecto, quando a cozinheira nos levou um grilo, mas este fugiu e não voltei a pegar na ideia.

Reconheço agora que havia uma série de actividades, previstas por mim e que se prendiam com a organização da sala: fazer o suporte para individualizar os materiais, decorar o caderno de casa, fazer o saco para transportar o caderno e o que quizessem levar para casa, desenhar e recortar formas para termos material de colagem (gometes). Estas actividades, juntamente com as escolhas das crianças pelos espaços da sala, mantinham a rotina diária.

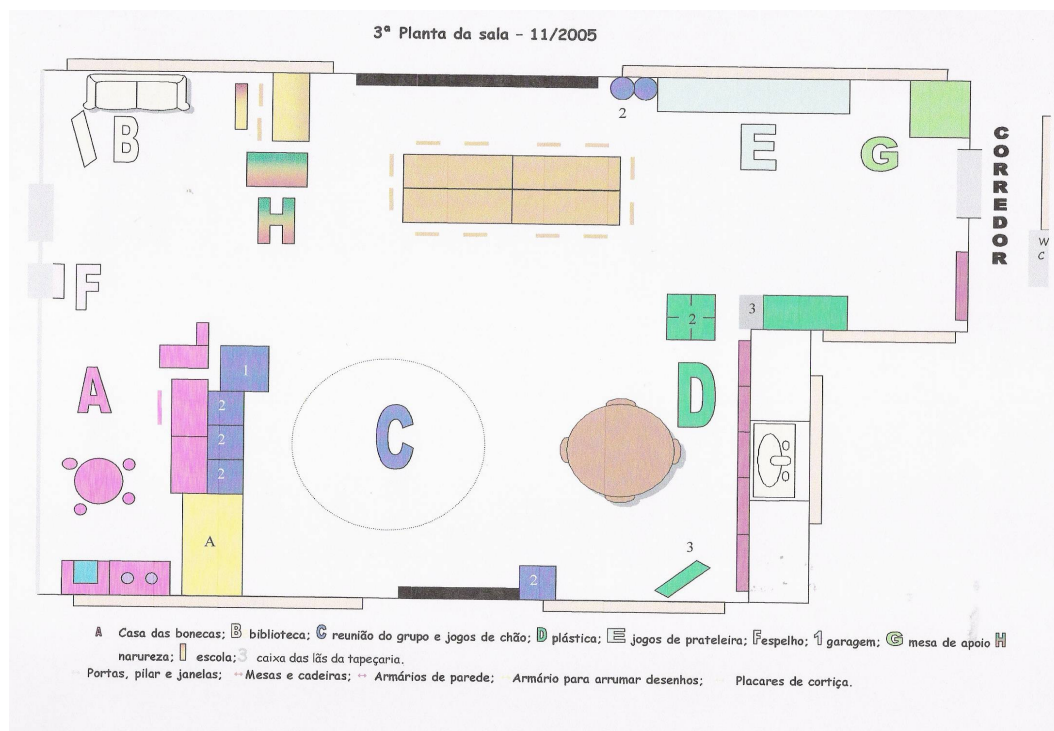
Algumas crianças diziam com uma certa frequência que ainda não os tinha ensinado a ler e a escrever. Apesar de tentar explicar-lhes que o que estavam a aprender também servia para aprender a ler e a escrever, não ficaram satisfeitos.

Assim, para dar resposta a estes pedidos, apareceu na sala o espaço da escrita. Para criar este espaço foi necessário mudar outros espaços. Assim o espaço da casinha das bonecas, troca de lugar com o espaço da biblioteca. O espaço da natureza, fica junto ao novo espaço da escrita.

“O espaço da escrita - equipado com uma mesa e duas cadeiras, tiradas do grupo de mesas que constituía a mesa grande polivalente, onde pus o seguinte material “escolar”: blocos de linhas, lisos e quadriculados lápis de carvão, apara lápis, borrachas, esferográficas, agendas e letras do abecedário, impressas no computador e que tinham o objectivo de serem coladas.

Neste espaço podiam estar duas crianças de cada vez e poderiam brincar com as duas crianças que escolhessem a biblioteca (Diário de sala, Novembro, 2005).

O espaço da sala fica com a seguinte organização:



Tentava, no entanto, introduzir actividades novas, como o retroprojector para explorarem a sombra e a luz:

“Esta actividade com o retroprojector deixou-me uma sensação de satisfação, no entanto talvez as crianças pudessem ter uma participação mais activa, visto ter sido eu que fui pondo todos os materiais e conduzi a experiência.

Sinto que tenho a preocupação de estar sempre a propor coisas novas. Parece que estou num “frenesim de ideias”. Isto não está bem. Sei que no principio do ano , terei que fazer eu mais propostas, mas se se mantém este “frenesim”, não dou hipóteses às crianças.

O grupo é pouco tranquilo, parece que rapidamente se fartam das actividades, pelo menos os elementos que são mais inquietos, como o G., o F., o Fa.

É necessário os materiais estarem mais à vista das crianças.” (Diário de sala, Novembro, 2005)

Com o passar do tempo, a sensação de insatisfação mantinha-se e qualquer pequena observação me deixava ainda mais insegura:

“Sinto-me pressionada sem ninguém me ter dito nada.

As colegas têm feito o desenho da família e o auto-retrato e têm-nos exposto nos placares do corredor.

Resolvi também fazer apesar de não ser uma convicção interior de que esta era uma actividade interessante para as crianças.

Sinto por isso que esta proposta de actividade foi um pouco fora de contexto.

Fica-se a saber mais sobre as crianças, mas será que é realmente importante para as crianças estes trabalhos sem estarem inseridos num contexto, de um projecto que surgiu na sala ou num projecto da própria criança (num desenho faz o pai e a mãe...)?

É a proposta de uma actividade por actividade, que se assemelha a um “teste” do tipo de diagnóstico utilizado na psicologia” (Diário de sala, Novembro, 2005).

Comecei a sentir-me pouco à vontade com o tipo de trabalhos que estava a pedir:

“Põe-se-me também uma questão ética. Até que ponto tenho o direito de utilizar cada criança para saber mais sobre a vida da família, do que aquilo que cada família já me disse ?

Tenho defendido que devemos respeitar e aceitar que a informação que as famílias nos dão é o que querem que saibamos e não nos imiscuirmos em pormenores que não querem que fiquemos a saber, por fazerem parte da sua vida e das suas opções. A nossa intervenção diz directamente respeito à criança e ao seu bem estar, não nos cabendo intervir na organização familiar, que seria mais para técnicas de serviço social.

A informação dada pelos os pais, nos encontros que tenho realizado é suficiente, ficando a saber o que cada criança faz fora do jardim de infância (gostos, hábitos, etc.) e com quem convive.

A actividade de desenhar o “Nosso retrato” habitualmente é proposta para perceber a representação da figura humana, que a criança tem.

Dos vários desenhos que a criança faz consegue-se perceber esta representação sem estarmos a pedir especificamente o seu “retrato”.

As crianças fizeram o seu retrato porque lhes pedi, mas devo dizer que algumas crianças fizeram a figura humana mais completa e criativa em outros desenhos que já tinham realizado.

Esta actividade, num contexto de trabalho, em que a criança pode escolher o que quer fazer não faz sentido.

É necessário ter presente que as crianças com facilidade são motivadas por nós para fazerem actividades que lhes propomos e isso não quer dizer que sejam significativas para as crianças” (Diário de sala, Novembro, 2005).

A minha insegurança aumentava quando se comparavam os trabalhos expostos nos placares exteriores à sala:

“Esta questão do placar incomodou mais do que deveria, visto que eu sei porque não consigo ter trabalhos todos iguais:

- Como as crianças escolhem o que querem fazer, não consigo ter no final do dia trabalhos todos iguais.

- Determinada actividade que se sugere num dia, não tem que ser feita nesse mesmo dia, a criança pode vir a querer fazê-la noutra altura.

- As actividades que se expõem são as ligadas com a expressão plástica, onde o que interessa é que a criança tome contacto com determinada técnica e que gradualmente a vá dominando, por isso a actividade está disponível para ser escolhida pela criança no momento que mais lhe apetece realizá-la.

- Tenho a preocupação de não lhes dar modelos. Pretendo que cada um realize como lhe parece que deve ser. No caso de uma criança me dizer que não sabe representar determinado objecto eu tento ajudar. Sugiro que procure nos livros, nas revistas, se há algum colega que possa ajudar e só se não houver outro recurso eu desenho a representação explicando que como eu faço é de uma forma, mas há outras formas que se podem representar.

No entanto, esta explicação sei eu e não é visível aos outros e tal como eu noto a diferença entre placares, todos os que passam no corredor também notam e pelo que sei, o que valorizam são os trabalhos de tipo ficha em que todos fazem ao mesmo tempo e com determinada forma e decoração. Trabalho que agrada aos pais e que fazem também nas instituições de ATL que frequentam.

Por vezes a tentação de me deixar ir é muito forte.

Estes dias têm sido difíceis, não só porque o grupo continua muito dependente de mim para a resolução de problemas, principalmente os conflitos entre eles, recorrendo com frequência à queixa, ou resolvendo-os recorrendo à agressão.

Apesar de falar com eles no sentido de perceber o que aconteceu não tem resultado.

Finalizei a semana com muita incerteza na minha actuação” (Diário de sala, Novembro, 2005).

Continuo a procurar uma saída para o meu mau estar:

“Preciso de me encontrar. Sei que tenho algo que lhes interessa pois demonstram gostar de mim, contam-me acontecimentos da sua vida, pedem-me para com eles

fazer algumas actividades e quando me sento junto de algum, aparecem mais uns para fazerem o que estamos a fazer, quando acabam os trabalhos vêm, contentes, mostrar-me.

Pode ser um ponto de partida mas não é suficiente para agir como educadora.

Não estou a ser capaz de me divertir, de tirar prazer de estar com eles. Chego ao final do dia e ao rever a minha acção não fico satisfeita.” (Diário de sala, Novembro, 2005)

Neste fase contínuo sem ser capaz de partilhar todos estes aspectos com as minhas colegas, com quem estabeleci uma relação de proximidade e num dos casos, de amizade. Esta atitude, justifico-a agora, por não ser capaz de lhes propôr alternativas, de não ser capaz de, com segurança, discutir o que me parecia menos bem e como alterá-lo.

Uma das características da minha actuação ao longo do tempo, foi o de tirar prazer e divertir-me com o que faço, seja qual for a função que desempenhe. Esse sentimento não o consigo sentir de forma continuada e securizante neste início de ano:

“Por outro lado, sinto que há dias que venho tão “dorida” com o que se está a passar na instituição, ou desanimada com a minha actuação que corro o risco de tornar este registo “o registo das lamentações”.

Nem todos os dias sou capaz de reconhecer que estou a errar, sendo necessário para mim, criar alguma inconsciência, pelo menos por agora, de forma a continuar a reflectir com seriedade nos aspectos que me parecem mais relevantes, para não desistir deste trabalho a que me propus.

Para já estou a viver um diálogo comigo mesma, tentando ter alguma condescendência com o que pode ser menos grave.” (Diário de sala, Novembro, 2005)

Esta tomada de consciência leva-me a um tempo de aceitação das minhas dificuldades e da minha actuação apesar de não ser a que tinha idealizado. Não perco no entanto de vista esse ideal, mas permito-me a procurá-lo um pouco mais tarde.

Aproveito a proximidade do Natal, para, sem grande questionamento, propôr as actividades que habitualmente lhe estão ligadas: falar da amizade e fazer trabalhos sobre ela, decorar a sala, fazer as prendas, etc.

Começa a aparecer o prazer de estar com o grupo, de ouvi-los, de registar as suas ideias. Sinto que começo a dar-lhe espaço e que finalmente os estou a ouvir e a senti-los como grupo.

Na interrupção do Natal decido que tenho de encontrar uma estratégia que me ajude a não ser tão orientadora das actividades e me permita passar para segundo plano.

Ao longo deste período nunca senti a sala como suporte da minha actividade. Apesar de mudar os espaços, os materiais nem eram suficientemente atractivos, nem estavam suficientemente expostos para mobilizar projectos individuais. O grupo, relativamente à sala, estava já bastante autónomo, os problemas surgiam mais na

resolução de conflitos sociais. Estes conflitos poderiam estar a surgir com mais frequência por as crianças não se sentirem suficientemente envolvidas nas actividades. Notava-se ainda pouca criatividade e imaginação e sentia-se alguma dificuldade em assumir e distribuir papéis no jogo simbólico. Os comportamentos observados no grupo eram frequentemente individualistas e pouco cooperativos.

A estratégia que parecia ser a mais adequada passava pela melhoria da oferta que a sala proporcionava às crianças.

Esta decisão passou por assumir que o financiamento do material a adquirir, era feito por mim, visto que, o Conselho Executivo não disponibilizava as verbas relativas às contribuições mensais dos pais (10€ por mês).

Na primeira reunião de avaliação com a equipa, consigo explicar às minhas colegas que a minha falta de colaboração se deveu ao facto de estar um pouco perdida neste meu reinício de trabalho com as crianças e o meu isolamento se deveu a uma forte insegurança. O facto de me sentir melhor prendia-se com a tomada de decisão de apostar na melhoria do equipamento da sala e que o iria fazer às minhas custas. Esperava que aceitassem que o fizesse sem se sentirem pressionadas a fazê-lo também, visto que, havia deficiências de material em todas as salas.

Entro na segunda fase deste ano lectivo, que se caracterizou pela procura da atitude mais próxima daquela que idealizo, através da organização da sala, que como dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “são o suporte curricular do educador” (p. 31).

Invisto inicialmente em jogos menos “escolarizantes” e que obrigam ao cumprimento de regras, fazendo apelo a conhecimentos diversos, como o dominó de pintas, o jogo da glória, o jogo de cartas para fazer famílias, jogos de identificação de pares, que ficaram à disposição das crianças nas prateleiras, juntamente com os outros jogos.

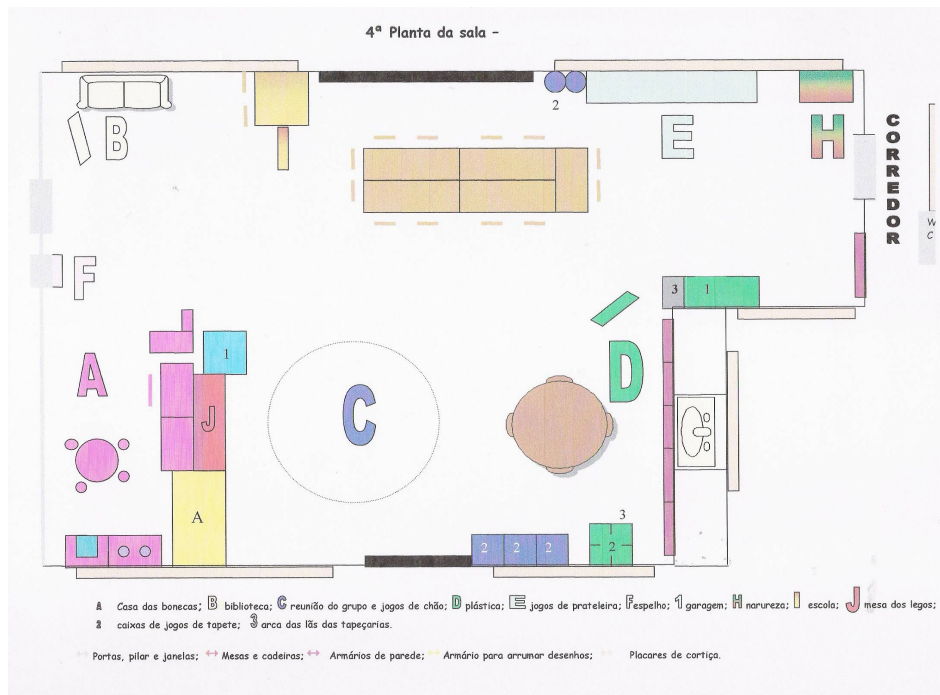
Para a casinha das bonecas aproveito uma série de roupas de bonecas com que já não se brincava em minha casa, bem como carros, motas e camionetas.

Um dos materiais que estava pouco apelativo para as crianças era o jogo do lego de peças pequenas.

Resolvi comprar duas caixas de peças consideradas de “básic” e acrescentei mais peças que trouxe de casa.

Assim, conseguiu-se ter peças suficientes para brincarem neste novo espaço 4 crianças. Um espaço em que coloquei uma mesa para aí ficarem as construções das

crianças. Para a arrumação, adquiri umas caixas de plástico, com rodas, que ficavam arrumadas de baixo da mesa. As crianças faziam as suas construções no chão, em frente à mesa.



Uma das actividades que as crianças solicitavam com frequência era o desenho em folha de acetato e depois queriam vê-lo projectado.

A projecção e a exploração livre do retroprojector tornava-se por vezes complicada, pois colidia com o que outras crianças estavam a fazer.

Por outro lado desde que uma criança tinha levado um pequeno teatro de fantoches para a sala, as crianças começaram a mostrar interesse em fazer teatro de fantoches. Eu tinha levado de casa vários fantoches de dedo e queria pô-los à disposição das crianças.

Sempre que as crianças queriam fazer fantoches ou teatro era necessário desmanchar a sala para criar o espaço de teatro. Além de ser cansativo mudar regularmente a sala, estas actividades colidiam com actividades que as outras crianças estavam a desenvolver na sala.

Era então necessário pensar numa solução de carácter definitivo, mas também flexível de forma que a expressão dramática pudesse coexistir com as outras actividades.

Lembrei-me de fixar um fio à largura da sala, com uma cortina, que ficava apertada por um fio quando não estava a ser usada. Foram fixadas duas alturas, uma para os adultos poderem andar ou fazer fantoches e outra altura para as crianças.

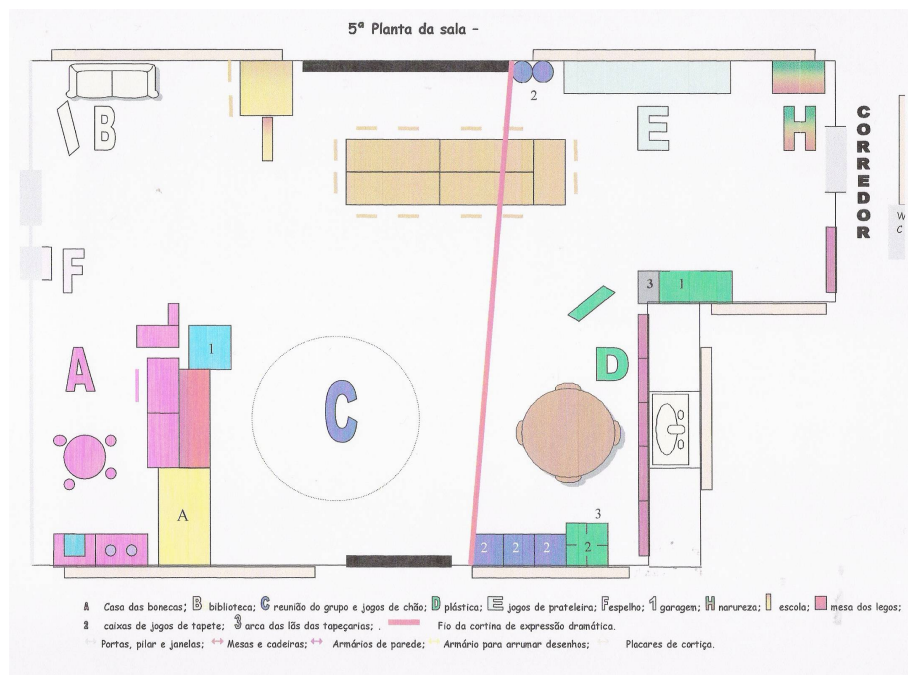
Sempre que era necessário a cortina era aberta na zona da sala que menos incomodava, que normalmente era junto à área de expressão plástica. Esta cortina resolveu o problema das actividades no retroprojector, de fantoches, de teatro e as sombra chinesas.

A utilização da cortina teve resultados inesperados, pois enquanto as duas crianças iam desenhando no retraprojector, os outras, apesar de estarem noutras actividades iam observando e comentando o desenho que ia aparecendo, contribuindo, por vezes, para o trabalho ficar mais completo:

“Se está sol e a chover tens que desenhar o arco-íris!

Está bem. Eu faço aqui em cima” (Diário de sala, Março de 2006)

A sala começava a apresentar uma funcionalidade maior e sentia-se que as crianças percebiam melhor os espaços.



No entanto muitos materiais ainda não estavam à disposição das crianças, como por exemplo os materiais para as várias técnicas da expressão plástica. O adulto continuava a ter que ir buscar os materiais.

Havia também a necessidade de melhorar ainda dois espaços: a biblioteca pois observei que as crianças escolhiam o espaço da escrita mas não escolhiam a biblioteca e o espaço da natureza já não era solicitado pelas crianças.

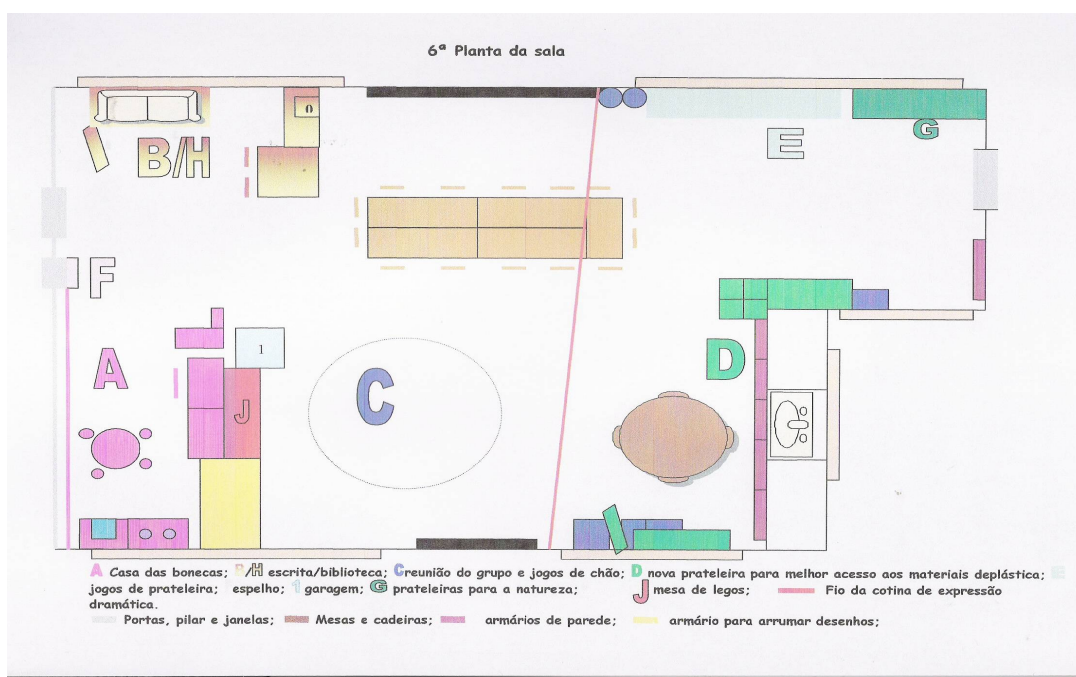
Comecei por adquirir prateleiras em metal pintado de branco, que eram fáceis de montar e com bom equilíbrio, para se exporem os materiais de expressão plástica e para o espaço da natureza.

Para a biblioteca adequar uma prateleira em madeira. Esta prateleira foi colocada transversalmente, para criar um espaço mais resguardado.

Adequiri diversos livros de histórias cujo critério foi o de imagens criativas e textos que favorecessem o imaginário.

Todos os livros foram sendo preparados para se organizar a biblioteca de forma a serem requisitados e lidos em casa, seguindo a técnica da leitura a par. Foi assim criado o espaço leitura/escrita.

O espaço da natureza ficou equipado com as prateleiras onde se expuseram os materiais já existentes, tendo ainda sido adquiridos mini estufas, terra, um grilo, prensas para secar flores e vários tipos de recipientes.



Todas estas mudanças foram ocorrendo ao longo do 2º período. O grupo de crianças participou nesta melhoria da sala, comentando o que ia aparecendo de novo e dando algumas ideias.

Quando as crianças optavam pelas diversas actividades, passaram a denominar o espaço, ou seja, em vez de dizer que iam para a pintura diziam que queriam ir para a expressão plástica, sabendo que enquanto estavam naquele espaço poderiam desenvolver diversas actividades (pintura, colagem, moldagem, etc.), assim como nos outros espaços. Este foi o primeiro sinal em como estavam a perceber e a apropriar-se do funcionamento da sala.

Fiquei entusiasmada com a resposta do grupo às novas propostas de trabalho e apesar de inicialmente não ter consciência de que um dos resultados que poderia aproveitar nesta nova dinâmica, era não ser tão proponente de actividades e passar a supervisionar mais as suas opções.

O terceiro momento deste meu retorno à prática foi, finalmente, o aparecimento do sentimento de bem estar, usufruindo o prazer de sentir que começava a promover, de forma consciente e intencional, desenvolvimento e aprendizagem.

Reconheço agora, que não posso afirmar que consegui seguir plenamente uma metodologia de projecto que atrás defendi. No entanto emergiram pequenos projectos das crianças após a nova organização da sala, o que me levou a perceber que a organização da sala é o suporte a esta metodologia e sem ele podemos com facilidade desenvolver um tema que passa ao lado do interesse das crianças. Desenvolver um projecto que partiu de uma criança ou de um pequeno grupo é complexo e difícil, pois obriga o educador a estar de forma sistemática a reflectir sobre a sua intervenção, não só para lhe dar seguimento, mas sobretudo para não interferir tão directamente que o desenvolvimento da ideia inicial pode não ser a da criança. Exige a disponibilidade para estar atento.

Nesta metodologia a segurança do educador está naquilo que pode fazer emergir nas crianças, e suscitar a sua curiosidade e interesse e não tanto no que lhes propõe de forma mais directa.

É necessário uma planificação, não de actividades mas das intenções do educador e da oferta curricular do espaço.

Terminei o ano com a sensação de satisfação, não que não sentisse alguma insatisfação bem como receios e inseguranças, mas porque tinha encontrado uma forma de as ir dissipando, podendo, no meu futuro profissional partir destas minhas conclusões para me aproximar daquilo que defendo que deve ser a intervenção do educador.

## **2. Organização do Ambiente Educativo**

### **2.1 - Contexto**

Como se disse atrás, na segunda parte do projecto pedagógico, planeia-se a forma de pôr em acção o que se defende e a adequação ao grupo real com que se vai trabalhar, levando em consideração os recursos humanos e materiais existentes na instituição. Para que isto seja possível é necessário o conhecimento dos contextos em

que a criança está inserida, de forma a organizar um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem a teoria do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (1996), que realça a importância dos contextos sócio-culturais nos quais se processa esse desenvolvimento.

O autor (1996) define o desenvolvimento humano como “o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam as suas prioridades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhantes ou maior de forma e conteúdo” (p. 23).

A ecologia do desenvolvimento humano é definida pelo autor (1996) como “o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos” (p. 18).

Como faz sobressair o autor, o sujeito não é encarado como uma tábua rasa, moldada por acção do meio, mas como um sujeito dinâmico que interage com o ambiente. Interação esta que se caracteriza pela reciprocidade e interação mútua. O meio ambiente não se limita a um contexto imediato, mas engloba inter-relações entre vários contextos.

Graue e Walsh (2003) definem contexto como sendo “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos” (p. 25)

O contexto aparece assim, como sendo o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1996) concebe o meio ambiente ecológico como uma “organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (p.18).

Estas estruturas são subdivididas por micro-, meso-, exo- e macrosistemas.

Apresentamos de seguida as definições de cada uma das subdivisões apresentadas por Bronfenbrenner (1996):

“ Um microsistema é um padrão de actividades, papéis e realções interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.

Um ambiente é o local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, o recreio e assim por diante. Os factores de actividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microsistema (p. 18 e 19).

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança; para o adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social).

Um mesossistema é portanto um sistema de microsistemas (p. 21).

Um exossistema refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas no qual ocorrem eventos que afectam, ou são afectados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (p. 21).

O macrossistema refere-se a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (p. 21).

A teoria da ecologia do desenvolvimento humano justifica a necessidade de se caracterizar os diversos contextos em que a criança está inserida de forma a percebê-los e adequar estratégias.

Graue e Walsh (2003) lembram que mais importante do que distinguir entre um contexto local e um contexto alargado, é compreender a relação que existe entre eles (p.26).

Ainda segundo estes autores (2003) e citando Mehan (1980) os contextos sociais “não devem ser equacionados com a componente física de cenários como sala de aulas, cozinhas ou igrejas; eles são construídos pelas pessoas neles presentes de acordo com várias combinações de participantes e auditório... As pessoas em interacção servem de contexto umas às outras” (p. 28).

É neste sentido que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam que “a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto

educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (p. 33).

### 2.1.1 - Caracterização do meio:

Pelo que se tem vindo a dizer acima, justifica-se que se caracterize o meio de onde vêm as crianças e onde está inserida a instituição, de forma a “acentuar a importância das interacções e relações entre os sistemas que têm uma influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (OCEPE, p. 34).

Apresenta-se em quadro síntese a caracterização do meio, de forma a situar, onde foi desenvolvida a prática nos dois respectivos anos:

	1º Ano	2º ano
Localização	Concelho de Sintra, na área da Junta de Freguesia de Rio de Mouro.	Concelho de Lisboa, na área da Junta de Freguesia de Benfica.
Características	Área suburbana da região metropolitana de Lisboa, a freguesia de Rio de Mouro assistiu à explosão demográfica a partir da década de 70, tendo registado no período de 1991 a 2001 o maior crescimento populacional do concelho de Sintra. Os elementos do Censo Nacional de 2001, apontam para 46.402 indivíduos residentes em 20.000 alojamentos. Este crescimento, que se deve essencialmente à oferta de habitação a preços mais económicos e boas acessibilidades quer ferroviária quer rodoviária, veio alterar um meio social de características rurais, com uma cultura de referência e uma população residente “fiel” ao seu meio, para um ambiente suburbano de características multiculturais, em que marcam presença assinalável as comunidades de emigrantes de origem africana.	Benfica é uma freguesia com 7,94 Km <sup>2</sup> de área e 38 523 habitantes (2005), com a densidade de 4 852,0 hab/ Km <sup>2</sup> . Na década de 50 habitavam na área 17 843 pessoas, que aumentam para 50 000 em quarenta anos. Nos últimos anos do século XX a população diminui para 42 000 habitantes devido ao envelhecimento da população. Actualmente a totalidade de residentes é de 41.368, havendo maior número de mulheres que homens (mulheres 22.253 – homens 19.115). Nesta freguesia o total de famílias clássicas é de 17.088 e são os seguintes indicadores com as taxas mais elevadas: famílias compostas por 1 ou 2 pessoas 60%; famílias onde não existe desemprego 92% e famílias com pessoas com mais de 65 anos 37%. No que diz respeito aos alojamentos existem 19.967 alojamentos familiares e destes 16.654 são alojamentos familiares de residência habitual e 98,8% destes alojamentos têm água, electricidade, esgotos, retrete e banho. A taxa mais elevada encontra-se nos alojamentos com 3 ou 4 divisões, sendo 60,5 % habitadas pelo proprietário.
População	No levantamento de necessidades constante do Relatório do Pré-Diagnóstico Social da Freguesia de Rio de Mouro, levado a cabo pela Comissão	Constatou-se que os avós são ainda suporte da organização familiar, visto que um número significativo de crianças fica com os avós, residentes

	1º Ano	2º ano
	<p>Social de Freguesia, constata-se o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiência de equipamentos de apoio à infância (creches, jardins de infância, ATL's);</li> <li>- Insuficiência de equipamentos de apoio à adolescência e juventude (clubes de jovens...);</li> </ul> <p>As características suburbanas desta área acarretam às famílias custos elevados, relativamente à disponibilidade e ao acompanhamento que podem oferecer aos filhos. Por norma pai e mãe trabalham e os empregos situam-se longe.</p> <p>Assim grande parte das crianças passam grande parte do dia com pouco acompanhamento familiar, estando a maioria das crianças do jardim-de-infância a frequentar ATL, no horário extra-escolar (manhã e à tarde).</p>	<p>nesta freguesia, enquanto os pais estão no trabalho.</p> <p>Pelo número de inscrições para frequentar o prolongamento de horário do estabelecimento, verificou-se que é uma minoria de famílias que necessitam deste serviço e a grande maioria das crianças sai até às 17:30 horas.</p>

Em síntese o primeiro ano de trabalho foi desenvolvido numa zona de grande densidade populacional recente, com uma população jovem, sem outros apoios à organização familiar que as instituições para a guarda das crianças.

No segundo ano a zona geográfica caracteriza-se por uma população mais envelhecida, que dá apoio à organização familiar.

### 2.1.2 - Caracterização do estabelecimento:

A caracterização do estabelecimento permite “a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados” (OCEPE, p. 34).

Apresenta-se um quadro síntese com a caracterização dos dois estabelecimentos onde a prática se desenvolveu:

	1º Ano	2º Ano
Edifício	<p>O estabelecimento é um estabelecimento de ensino integrado, construído à 9 anos, composto por seis salas de 1º ciclo, todas em regime duplo e 3 salas de jardim-de-infância. Tem refeitório, que serve as refeições aos dois níveis de educação.</p> <p>No espaço envolvente ao anfiteatro desenvolvem-se as actividades de ATL da responsabilidade directa da</p>	<p>O estabelecimento está inserido num estabelecimento de ensino tipo P□, juntamente com a escola do 1º ciclo, sendo, no entanto, do ponto de vista administrativo, dois estabelecimentos distintos, cada um com a respectiva portaria de criação.</p> <p>É um edifício velho, necessitando obras de melhoramento e actualização.</p> <p>O JI é composto pelos seguintes espaços: 3 salas de actividades</p>

	1º Ano	2º Ano
	<p>Associação de Pais. Possui um espaço destinado ao CR que tem funcionado principalmente como biblioteca escolar.</p> <p>Os espaços comuns ao jardim de infância e ao 1º ciclo são: gabinete de docentes; gabinete de apoio educativo; centro de recursos; anfiteatro; ginásio e o recreio exterior.</p>	<p>individualizadas; pequeno hall, que funciona como um espaço polivalente e que se chama a zona suja, pois tem uma bancada com lava loiça; casa de banho para crianças, com 3 sanitas e dois lavatórios; casa de banho para adultos, adaptado para crianças com necessidades educativas especiais e dois espaços exíguos para arrumação. A entrada é comum à escola do primeiro ciclo.</p> <p>O recreio é amplo, tem parte ajardinada, circundando todo o edifício. O piso é alcatroado e a parte ajardinada está separada com lancil.</p> <p>O refeitório é comum e as refeições são servidas por serviço de catering.</p> <p>O espaço do refeitório é aberto, tendo de um lado o ginásio.</p>
Pessoal docente*	Desempenham funções neste estabelecimento 12 professores do 1º ciclo, 3 educadores de infância, 4 professores de apoio, sendo uma educadora de infância.	Desempenham funções 3 educadoras sendo só uma efectiva.
Pessoal discente	A população de crianças é de 351, sendo 286 do 1º ciclo e 65 crianças do jardim-de-infância.	Frequentam o jardim de infância 60 crianças.
Pessoal Auxiliar	Neste estabelecimento trabalham 8 auxiliares de acção educativa, sendo 4 do 1º ciclo 4 do jardim-de-infância, sendo uma colocada para acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais.	O jardim de infância tem 3 auxiliares de acção educativa, sendo uma colocada para acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais.
Horário de funcionamento	O horário de funcionamento do estabelecimento é das 8h às 20h: 1º ciclo manhã: 8h às 13h 1º ciclo tarde: 13:15h às 18:15h Jardim-de-infância: 9h às 12h e 13h às 15h Há actividades desenvolvidas pelo ATL até às 20h da responsabilidade da Associação de Pais.	O horário da componente lectiva é 9h – 12h / 13:30h – 15:30h. O horário do prolongamento de horário: 8:00/9:00h e das 15:30/18:30h.

\* O estabelecimento do 2º ano não está integrado com o 1º ciclo, havendo um funcionamento paralelo dos dois níveis de educação/ensino, fazendo-se só pontualmente articulação organizativa.

Resumindo, o primeiro estabelecimento é recente e por estar inserido numa zona geográfica com grande densidade populacional, tem uma forte população de alunos e conseqüentemente a sua organização dá resposta a esta característica.

O segundo estabelecimento é um estabelecimento antigo, inserido numa comunidade com características de maior interajuda familiar, não necessitando de uma organização tão complexa como o primeiro estabelecimento.

### 2.1.3 - Caracterização das famílias das crianças:

A caracterização das famílias das crianças permite “ compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico” (OCEPE: 33).

A presenta-se o quadro síntese da caracterização dos dois grupos de famílias com que se desenvolveu a prática:

	1º Ano	2º Ano
Habilitações	Concluiu-se com os dados recolhidos que os pais das crianças da sala 1 têm um nível médio baixo de escolaridade (3 pais com o 12ºano e 0 licenciados; 6 mães com o 12º ano e 4 licenciadas)	Verifica-se que, numa população de 34 indivíduos, pai e mãe, as seguintes habilitações: 4,08 % o 12º ano; 0,68 % o 11º ano; 3,4% o 9º ano; 0,68 % o 6º ano; 1,36 % a licenciatura e 2,04 % o 4º ano. O grupo das famílias apresenta uma situação mista no que diz à proximidade da cultura da escola, visto que, se por um lado temos a maior percentagem de famílias com o 12º ano de escolaridade, temos por outro lado uma percentagem, que consideramos elevada para os dias de hoje, de famílias que têm só o 4º ano de escolaridade.
Profissão	Empregados administrativos, do comércio e operários são a maior parte das ocupações profissionais dos pais desta sala. Assim, e dos dados recolhidos sobre as profissões dos pais podemos afirmar que pertencem à classe média baixa.	Numa população de 34 indivíduos, pais e mães das crianças que frequentam a sala 1 do jardim de infância, verifica-se que 4,76% são empregados administrativos e do comércio; 1,36 % são quadros superiores e médios, 1,36 % prestam serviços proletarizados; 1,02% são patrões; 0,68 % são assalariados sem classificação sócio-profissional, 2,3% estão desempregados. O grupo de famílias apresenta

	1º Ano	2º Ano
		uma percentagem mais elevada em profissões com características de funcionário, tendo, por isso, pouca autonomia e poder nas decisões na trabalho. Enquadramos o grupo destas famílias na classe média/média baixa.
Agregado familiar	Relativamente ao número de filhos do agregado familiar das crianças desta sala, 9 eram filhos únicos; 5 tinham 1 irmão e 4 tinham 2 irmãos Nesta sala 16 crianças os pais eram casados e 4 estavam separados ou divorciados.	Constata-se, que a organização familiar predominante é de pai, mãe e dois filhos. Podemos afirmar que a tipologia de família que mais caracteriza a população de alunos desta sala é a nuclear, pois há um número mais elevado de famílias constituídas pelo casal e os filhos.

Em síntese, os dois grupos de pais não se distanciam muito quer no que diz respeito às habilitações, quer no que diz respeito à profissão, situando-se a maioria de profissões com características de funcionário. No que diz respeito ao agregado familiar são também semelhantes, sendo o tipo de família nuclear a dominante e assim “...Um filho não é fruto de um acaso, mas antes o resultado de uma vontade individual (ou conjugal)” (Almeida, 2000: 11).

#### 2.1.4 - Caracterização dos grupos de crianças:

A caracterização do grupo de crianças serve para “perspectivar o processo educativo de forma integrada tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio” (OCEPE: 34).

Apresentação o quadro síntese da caracterização dos dois grupos de crianças com que se trabalhou:

1º Ano	2º Ano
O grupo de crianças é homogéneo, tendo todas as crianças 5 anos. À excepção de uma, todas as crianças se encontram no ano anterior à entrada no 1º ciclo. Integra duas crianças com NEE, uma com Trissomia 21 e outra com dificuldades de comunicação graves.	O grupo de crianças é heterogéneo, constituído por 20 crianças, integrando uma com NEE (dificuldades de comunicação graves). A distribuição de idades é a seguinte: - crianças condicionais que não entraram no 1º ciclo - 4; - crianças com 5 anos – 9

1º Ano	2º Ano
<p>Das 20 crianças desta sala, 14 frequentam ATL.</p> <p>Todas as crianças desta sala só começaram a frequentar este jardim-de-infância neste ano lectivo, de 2006/2007.</p> <p>Nos anos anteriores 7 crianças frequentaram outros estabelecimentos de educação na sua maioria privados e 10 crianças estiveram entregues a amas ou creches e 3 estiveram em casa.</p> <p>Constatou-se competição entre os diversos elementos do grupo, o que dificulta a actuação das crianças mais inseguras.</p> <p>Verificou-se também algum individualismo na partilha de materiais e dependência do adulto na resolução de problemas entre eles.</p>	<p>- crianças com 4 anos – 5</p> <p>- crianças com 3 anos – 2</p> <p>Das 20 crianças, 5 nunca frequentaram o jardim de infância, 4 já frequentaram 3 anos e os outros 12 têm 2 anos de frequência de jardim de infância, 2 destas crianças frequentaram outros estabelecimentos, estando neste jardim de infância pela primeira vez.</p> <p>A colega, dos dois anos anteriores, usava uma metodologia de trabalho tradicional, em que os materiais mais usados eram fichas de trabalho. A sala tinha outros materiais, mas as crianças raramente tinham acesso a eles.</p> <p>As crianças trabalhavam nas mesas agrupadas por idades.</p> <p>Constatou-se que na sua maioria este grupo tem poucos hábitos de autonomia, dependendo do adulto quer para a resolução de problemas relacionais, quer para a escolha e execução de tarefas.</p> <p>A atitude mais frequente é de individualização, havendo pouco sentido de grupo e consequentemente têm pouco interiorizado as regras de convivência e de organização da sala. Assim, apresentam também, dificuldade para se organizarem em grupos de trabalho. Têm ainda dificuldade em elaborarem projectos pessoais de trabalho.</p> <p>Este grupo demonstra gosto pelas actividades na área da expressão e comunicação, com especial relevo por histórias, jogos de construção e dramatizações na casinha das bonecas.</p>

### 2.1.5 - Caracterização da criança de hoje

A necessidade de caracterizar a criança de hoje, surge do desconhecimento que se tinha da evolução das crianças com que tinha trabalhado e as que encontrei quando reinício a minha prática, isto é, os comportamentos demonstrados pelas crianças que

tinha à minha frente, não eram aqueles que eu esperava encontrar. Estas crianças demonstravam brincadeiras e comportamentos semelhantes aos dos adultos:

“Um dia quando chego do almoço vejo que a C. está de mão dada com AAE, com um ar infeliz. Pergunto o que é que ela tem e a AA diz-me que é o G. e o F. que não a largam. Querem falar com ela, mas ela não quer falar com eles.

Pergunto: “C não queres falar com eles por alguma razão em especial?”

“Não me interessa o que eles me querem dizer.”

Vou ao pé do F. e do G. para tentar perceber o que querem dizer que incomoda tanto a C. Eles dizem-me:

“Queremos falar-lhe de amor.” E diz o F.: “O G. quer pedir-lhe namoro, mas ela não o quer ouvir!”

“Mas se ela não quer, vocês não podem insistir. Já viram como ela está aborrecida!”

Não me ligaram e o F. pôs-se ao lado da C e chamava o G. e dizia: “anda já estou ao lado dela.” (Diário de sala – Setembro/2005)

Encontrei grupos de crianças que cada vez sabem menos brincar uns com os outros, pouco “amigos” e que dependem frequentemente do adulto para resolverem os problemas entre eles:

Perguntei: “quando queremos uma coisa que um colega tem como devemos fazer?”

Respondem que falam comigo.

Eu insisto dizendo: “mas não sou eu que tenho a peça, ou o lápis ou caneta ou o brinquedo. porque vêm falar comigo?”

O F. diz: “tu dizes ao colega para dar a coisa”.

“E então fica o colega sem o que tinha?” – respondo

“Sim” – diz o F.

O resto do grupo está calado na expectativa do que eu vou dizer.

“Pois eu acho que tenho que falar com o colega a pedir emprestado, em vez de lhe tirar o brinquedo ou a peça do jogo que preciso ou o lápis, ou o que for.” Expliquei.

O F. pergunta: “ e se ele não emprestar?”

“Quando é uma peça do jogo, o colega pode precisar dela para o que está a fazer, tem que se procurar outra que nos sirva, ou esperar que ele já não precise dela. Assim como podes pedir a um colega que quando acabar de usar a caneta ou o lápis que tu precisas, que te a dê. Se for um brinquedo que um colega traga de casa e ele não te queira emprestar, tens que aceitar, porque ele tem o direito de não querer emprestar. Podes sempre tentar saber porque é que ele não quer emprestar?” – respondo.

O G diz – “é porque ele não é nosso amigo.”

Digo: “pode acontecer não ser amigo, mas nesta sala são todos colegas uns dos outros. São todos da sala 1.

Bem também me parece que quando um de vocês traz para a sala um brinquedo de casa é natural que todos gostem de ver e brincar com um brinquedo que não têm e percebo que fiquem com pena se não vo-lo emprestarem. Pode ser que primeiro brinquem os amigos e depois os que são só colegas. Só quando vocês não conseguem resolver algum problema entre vocês, é que falam comigo, ou com a R” (Diário de sala - Setembro de 2005).

As brincadeiras no jogo dramático encarnavam personagens de novelas televisivas:

“ Quatro meninas, no espaço da casa das bonecas, estão a brincar aos “Morangos com Açúcar”. Combinam que são todas amigas e que a L. vai ter um bebé e que vão ajudá-la a tê-lo. A L. põe a boneca por baixo da saia, de cabeça para baixo, senta-se num banco, com as pernas abertas. A C. e a Ca. posicionam-se de joelhos junto às pernas da L., ajudando a sair o seu bebé. Pegam na cabeça do boneco e puxam-no para fora da saia. Embrulham o “bebé” num lençol e entregam-no à L. A V. durante este tempo, ampara-lhe os ombros” (Diário de sala - Abril de 2006).

Referências frequente aos programas da televisão:

“Tínhamos interrompido a leitura da história da Fada Oriana e eu disse: - Escrevemos o número da página aqui no quadro para à manhã sabermos onde vamos. É a página nº 24.

Diz o G.: - O nº 24 dá bonecos. Na minha televisão ponho o 24 e já sei que dá bonecos animados” (Diário de sala – Março, 2007).

Que criança se estava à espera de encontrar ?

Como afirma Almeida (2000), Portugal viveu grandes transformações desde 74, mas, essas transformações não foram uniformes: “ a mudança não se faz uniformemente, nem tocou a todos da mesma maneira. A intensidade, extensão, os seus ritmos e *timings* afectaram (e afectam) diversamente as várias camadas do tecido social, as diferentes regiões do território nacional, as diversas classes sociais” (p. 10).

Como afirma esta autora (2000) em Portugal, actualmente, coexistem várias imagens da infância de tempos diferentes: pré-modernidade, em que a criança é vista como um braço de trabalho para a família, um adulto em miniatura, abandonando precocemente o sistema educativa, é vítima de negligências sociais de alimentação, higiene e de saúde; modernidade, em que a imagem de criança é a de aluna, cumpridora e bem sucedida na escola, é a criança planeada pelo casal e onde os pais apostam numa longa socialização na escola e na aquisição de um diploma como forma de mobilidade social; pós-modernidade, em que a imagem da criança é de grande habilidade na sociedade de informação, que consome e utiliza de forma activa o computador, as novas tecnologias multimédia, “a criança viajante do ciber-espço, das redes digitais, desterritorializadas, que é capaz de comunicar em inglês, a lingua franca da globalização, com cidadãos anónimos do mundo” (p. 11).

A imagem que temos da infância, é a que foi definida por Almeida (2000) da criança da modernidade, ou ainda, na concepção “romântica” da criança, que se vê “como naturalmente boa e que importa preservar da influência social que a pode perverter” (Silva, 2000: 147).

Ainda, Buckingham (2000) afirma a propósito da forma como se concebe a infância num período romântico: “Children are not adults; and hence they cannot be allowed access to the things which adults define as ‘theirs’, and which adults believe they are uniquely able to comprehend and to control” (p. 13).

Esta concepção da infância não coincidiu com as crianças reais com se trabalhava. Era necessário encontrar justificção para os comportamentos observados, numa concepção mais realista e adequada à nossa época.

Como nos diz Silva (2000) citando Elkin (1995) a família sofre uma evolução no final do século XX, deixando de ser dominante a família mono-nuclear, coexistindo este tipo de família com outras organizações familiares, tais como famílias monoparentais, famílias que ambos os pais trabalham, famílias reconstruídas, etc. A coexistência de todas estas organizações familiares passam a determinar um tipo de família post-moderna, designada por “permeável”, que é caracterizada pela independência, onde “cada membro da família tem o seu espaço e a sua própria trajetória. Todos apoiam e respeitam esta independência” (p. 147).

Continuando a citar Elkin, “esta situação familiar tem consequências na percepção da infância que já não acentua a visão de ‘inocência’ exigindo-se da criança a ‘competência’ que lhe permite estar preparada para lidar com as características da família permeável, adaptar-se a separações e a família reconstituídas, ser capaz de estar todo o dia fora de casa, conquistar o seu lugar em diferentes grupos sociais” (p.147).

Actualmente e segundo Casas (2000) há três factores na socialização das crianças: “family, school and television. But television is no more ‘only television’: now we must speak also about the new screens” (p. 19).

Continua este autor (2000) que “the influence of média interacting with the influence of peer groups has suggested that we are in front of youngster’s new cultures, but also of children’s cultures, wich are very often very different – and rather authonomous – from adult’s and from adult’s expected cultures” (p. 19).

Assim, as crianças no seu tempo livre, como nos diz Buckingham (2000) , devido ao medo de diversos perigos, como a droga, violência, roubos, etc, deixaram o espaço público, a rua, para a o espaço familiar, a sala e depois o espaço privado, o quarto, que as famílias equiparam com tecnologia: “... children are now much more confined to their homes, and much less independently mobile, than they were twenty years ago. Since de 1970s, ‘playing out’ has steadily been displaced by domestic entertainment (particularly via television and computers)” (p. 71).

Sem se ter presente a caracterização que se acabou de apresentar, no ano de 2005/2006, as justificções encontradas para os comportamentos observados foram devido ao pouco tempo de permanência na família, e muito tempo em instituições de actividades de tempo livre que desenvolviam actividades muito dirigidas e pouco tempo

de “brincadeira” (das 20 crianças desta sala, 14 frequentam ATL), favorecendo-se pouco os espaços de socialização organizada. Constatou-se, ainda, pelas conversas tidas com os pais, que o tempo de vida na família, era na sua maioria tempo em frente aos televisores e as saídas consistiam sobretudo em idas aos centros comerciais.

No ano seguinte, 2006/2007, apesar de não haver um número de crianças tão elevado a frequentarem outras instituições, verificava-se, igualmente, muito tempo a ver televisão.

Ao longo deste ano foi-se tendo a noção de que o jardim de infância era o espaço social em que em conjunto viviam, brincando, o que cada um via na televisão da sua casa:

“Em conversa com a mãe do P. sobre as razões da constante escolha de construções no lego por parte do filho e como ele cada vez mais elaborava um boneco que representava uma figura dos desenhos animados (‘Megatrons’), a mãe confessou que: - Sabe tenho dificuldade de o mandar para a cama cedo, pois ele só se quer deitar depois de ver esses bonecos” (Diário de sala – Janeiro, 2007).

Nas construções, no recreio, nos desenhos apareciam representações e brincadeiras construídas sobre os seus ‘heróis’ da televisão.

Um outro exemplo que demonstra o que se está a dizer:

“Estávamos a acabar de arrumar a sala para irmos avaliar o que tínhamos feito nesse dia. O grupo de rapazes que tinha estado a fazer lego estava a arrumar o tapete, sitio onde se desenvolvia essa actividade. Acabada a arrumação começam a lutar, pareceu-me a mim sem razão aparente, e ficaram em cima uns dos outros, num monte. Pergunto zangada: - Mas o que estão a fazer? Respondem-me com um ar satisfeito: estamos a jogar ao ‘wrestling’” (Diário de sala – Março, 2007).

Por tudo o que se tem vindo a dizer a realidade actual é a exposição das crianças à mesma informação que os adultos, através dos média. E como nos diz Casas (2000) “...New situations and new technologies also imply new risks... The effects on a child’s socialisation of broadcasting certain competitive values accenting rivalry, aggression and violence, especially via the cinema and television, have been repeatedly studied... Particularly violence and any violations of human dignity and of human rights must be combated” (p. 22).

No entanto é necessário tirar partido dos aspectos positivos em que as novas tecnologias podem influenciar, como diz o autor acima referido, além de estimular capacidades cognitivas, emocionais e criativas os “media use and media contents can be used in strengthening peer relationships and a sense of group identity” (p. 24).

Citando Lull (1980), Casas (2000) enumera seis aspectos que podem ter utilidade no uso dos média: “may act as an environmental resource; can be used for

regulating daily activities; may facilitate communication by offering common topics for talk; can be used for seeking or avoiding contact with other people; their contents may be means for social learning; may be used for demonstrating competence or dominance” (p. 25).

Parece-nos, por tudo o que temos vindo a dizer, que não é vantajoso nem para as crianças nem para os adultos, criar a ideia de que a influência dos média é negativa para as crianças e que já não são crianças porque estão expostas a todo o tipo de informação que o adulto está.

Reconhecendo-se os riscos que podem haver a esta exposição, parece que o mais importante é perceber a perspectiva da criança face ao que vê e participa, com quem partilha as suas experiências e valores. O adulto, e o jardim de infância como espaço de socialização, têm aqui um papel importante, do qual não se podem demitir.

## 2.2 - Organização do tempo

### 2.2.1 - Prioridades para o ano lectivo

Ao longo de todo um ano lectivo as preocupações educativas vão sendo priorizadas consoante o momento em que se está.

Neste sentido o educador focaliza a sua intencionalidade em aspectos educativos que para si fazem sentido. Não quer dizer com isto, que se espartilhe ou se dificulte a actividade da criança. A criança continua a ter as mesmas possibilidades de acção ao longo de todo o ano, no entanto o educador ao focalizar a sua intencionalidade prestando mais atenção a uns aspectos, relega para mais tarde os outros que considera mais pertinentes noutra altura.

O quadro que se segue é forma como foi distribuída a intencionalidade ao longo dos dois anos lectivos:

Ano lectivo de 2005/2006	Ano lectivo de 2006/2007
<p><b>Setembro a Dezembro</b></p> <p>Neste período será dada especial atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À adaptação das crianças, visto estarem todas pela primeira vez neste jardim-de-infância.</li> <li>- À integração das duas crianças com necessidades educativas especiais,</li> <li>- À exploração da sala e os seus materiais para se autonomizar em relação à sua utilização.</li> <li>- Ao conhecimento de cada criança.</li> <li>- À introdução de regras de funcionamento da sala e de convivência social.</li> <li>- À expressão plástica; motora; musical e</li> </ul>	<p><b>Setembro a Dezembro</b></p> <p>Neste período, pelas características do grupo de crianças apontadas atrás, priorizar-se-ão os objectivos da área de conteúdo da formação pessoal e social, bem como a exploração e domínio de técnicas da expressão plástica.</p> <p>No que diz respeito ao projecto do pré-escolar, os valores que serão mais vivenciados serão: o autoconhecimento, a autoestima, o autocontrolo, a resiliência a sensibilidade e a solidariedade.</p>

<p>dramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao sentimento de ser bem vinda à escola.</li> <li>- Aos momentos de conversa para e com as crianças.</li> <li>- À identificação e tentativa de escrita do nome, tendo a fotografia.</li> <li>- À identificação de atributos dos objectos: cor, tamanho e forma.</li> <li>- Observação da natureza com o Outono, conhecimento de frutos da época.</li> </ul> <p>Serão marcadas entrevistas individuais com os encarregados de educação das crianças para recolhermos informações sobre as crianças.</p> <p><b>Janeiro a Abril:</b></p> <p>Neste segundo período será dada maior ênfase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Às questões da linguagem e da escrita no que diz respeito à fonologia, sílaba e palavra.</li> <li>- À construção e desenvolvimento de projectos pessoais.</li> <li>- Utilização de mais de uma técnica de expressão na execução de várias tarefas.</li> <li>- Às experiências de luz e sombra.</li> <li>- Ao cumprimento de regras do funcionamento da sala</li> <li>- À resolução de problemas sociais.</li> <li>- À germinação de plantas</li> <li>- Ao registo das observações</li> <li>- À identificação do nome sem o suporte da fotografia.</li> <li>- À classificação formando conjuntos, contagem e utilização de mais do que um atributo dos objectos.</li> <li>- Ao início da organização da biblioteca de sala para a requisição de livros.</li> <li>- Responsabilização das tarefas diárias que se foram implementando.</li> </ul>	<p>Daremos ainda especial atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À adaptação das crianças novas ao jardim de infância e das outras crianças à nova educadora.</li> <li>- À adaptação das crianças à nova organização e funcionamento do espaço da sala.</li> <li>- À exploração da sala e os seus materiais e gradualmente autonomizar-se em relação à sua utilização.</li> <li>- Ao conhecimento de cada criança.</li> <li>- À introdução de regras de funcionamento da sala e de convivência social.</li> <li>- À expressão plástica, motora, musical e dramática.</li> <li>- Ao sentimento de ser bem vinda à escola.</li> <li>- Aos momentos de conversa para e com as crianças.</li> <li>- À identificação e tentativa de escrita do nome.</li> <li>- À identificação de atributos dos objectos e formação de conjuntos por um atributo: cor, tamanho e forma.</li> <li>- Observação das alterações verificadas na natureza.</li> </ul> <p>Serão marcadas entrevistas individuais com os encarregados de educação das crianças para recolhermos informações sobre os seus hábitos e para que os pais conheçam melhor a educadora.</p> <p>Haverá uma reunião de pais de apresentação do projecto pedagógico e explicação como a educadora promove as aprendizagens nas crianças.</p> <p><b>Janeiro a Abril:</b></p> <p>Continuando sempre atentos à área de conteúdo da formação pessoal e social, dar-se-á maior intencionalidade aos domínios da linguagem e da emergência da escrita e da matemática.</p> <p>No que diz respeito ao projecto do pré-escolar, os valores que serão mais vivenciados serão: o respeito pela natureza e pelo bem comum, a cooperação, a partilha, e a curiosidade.</p> <p>Será dada ênfase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Às questões da linguagem e da escrita no que diz respeito à fonologia, sílaba e palavra.</li> <li>- À construção e desenvolvimento de projectos pessoais.</li> <li>- Utilização de mais de uma técnica de expressão na execução de várias tarefas.</li> <li>- Às experiências de luz e sombra.</li> <li>- Ao cumprimento de regras do funcionamento da sala</li> <li>- À resolução de problemas sociais.</li> <li>- À germinação de plantas</li> <li>- Ao registo das observações</li> <li>- À identificação do nome.</li> <li>- À classificação formando conjuntos, contagem e utilização mais do que um atributo dos objectos.</li> <li>- Responsabilização das tarefas diárias que se foram implementando.</li> </ul>
---	--

<p><b>Abril a Julho:</b> Será o período em que se pretende que as crianças consolidem o que já aprenderam e vão cada vez realizando tarefas de maior complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenar palavras por ordem alfabética.</li> <li>- Conhecimento do nome completo.</li> <li>- Escrever o nome sem recurso a cópia.</li> <li>- Identificar a primeira, a última e a letra do meio numa palavra.</li> <li>- Conhecer o nome dos colegas.</li> <li>- Resolver problemas simples.</li> <li>- Conhecer as regras e identificar o seu incumprimento.</li> <li>- Desenvolver projectos em colaboração com outros, discutindo a sua execução.</li> <li>- Identificar os atributos dos objectos e agrupá-los por um ou mais atributos.</li> <li>- Fazer seriações dispondo vários objectos por ordem de dimensão, segundo um atributo variável.</li> <li>- Explicar as diferenças observadas no crescimento das plantas.</li> <li>- Requisitar os livros da biblioteca da sala, respeitando a organização.</li> <li>- Leitura em casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À organização da biblioteca de sala para a requisição de livros.</li> <li>- Requisitar os livros da biblioteca da sala, respeitando a sua organização.</li> <li>- Reunião de pais para a implementação da leitura em casa.</li> <li>- Leitura em casa.</li> </ul> <p><b>Abril a Julho:</b> Continuando sempre atentos à área de conteúdo da formação pessoal e social, consolidando o que já foi vivenciado nos períodos anteriores.,</p> <p>Os valores a que se vai estar atento são: o respeito pela diversidade, a tolerância, a amizade e a amabilidade.</p> <p>Este será o período em que se pretende que as crianças consolidem o que já aprenderam e vão cada vez realizando tarefas de maior complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenar palavras por ordem alfabética.</li> <li>- Conhecimento do nome completo.</li> <li>- Escrever o nome sem recurso a cópia.</li> <li>- Identificar a primeira, a última e a letra do meio numa palavra.</li> <li>- Conhecer o nome dos colegas.</li> <li>- Resolver problemas simples.</li> <li>- Conhecer as regras e identificar o seu incumprimento.</li> <li>- Desenvolver projectos em colaboração com outros, discutindo a sua execução.</li> <li>- Identificar os atributos dos objectos e agrupá-los por um ou mais atributos.</li> <li>- Fazer seriações dispondo vários objectos por ordem de dimensão segundo um atributo variável.</li> <li>- Explicar as diferenças observadas no crescimento das plantas.</li> <li>- Continuar a requisitar os livros da biblioteca da sala, respeitando a sua organização.</li> <li>- Reunião com os pais para avaliação da leitura em casa e do ano lectivo.</li> <li>- Encontros com cada encarregado de educação para avaliação do aluno.</li> </ul>
--	--

Feita a reflexão sobre o plano de intenções anuais do primeiro ano, verifica-se a necessidade de as tornar mais explícitas. Assim, no segundo ano, conseguiu-se maior clareza e objectividade na intencionalidade ao longo do ano, bem como maior ligação e continuidade nessas intenções assim como ao projecto comum do pré-escolar.

### 2.2.2 - Prioridades para o tempo semanal

O tempo semanal é a forma como se distribuem pelos dias da semana as actividades, que necessitam de uma preparação prévia ou espaços próprios e que podem colidir com a organização da escola.

No início do ano só a quarta-feira de manhã era ocupada com a sessão de movimento, no ginásio.

A equipa de educadoras decidiu criar um tempo em que as três salas estavam juntas e cada uma partilhava projectos ou actividades que as crianças considerassem importantes, aumentando o conhecimento das crianças entre si bem como de alguns conteúdos, que por vezes eram ideias levadas para as outras salas.

Este encontro ficou combinado para a sexta-feira à tarde, o que obrigou que na quinta-feira de manhã, no tempo de planificar, se combinasse o que íamos apresentar às outras salas.

Mais tarde, foi-nos proposto um professor de música para preencher cinquenta minutos de sexta-feira.

Ficou assim organizado o tempo semanal:

	2ªFeira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã			9:30 Motricidade		11:00 Música
Tarde					14:30 Partilha

A rotina semanal foi criada para que no respectivo dia se cumprisse este horário, permitindo que as crianças o interiorizassem.

No ano anterior houve a seguinte intenção de organização semanal:

	2ªFeira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	9:30 Centro de Recursos		9:30 Motricidade		Circulação pelas 3 salas
Tarde					

Não se considera que houvesse uma rotina semanal porque não se conseguiu cumprir o horário regularmente. A nossa principal preocupação era o trabalho dentro da sala e a sua organização, não tínhamos disponibilidade para daí sair.

O reconhecimento desta incapacidade levou a não permitir que no ano seguinte se voltasse a repetir o mesmo.

### 2.2.3 - Prioridades para o tempo diário

A divisão do tempo é flexível, e, será sempre que necessário, adaptado aos interesses das crianças e do grupo.

O horário da componente lectiva é das 9h – 12h / 13:30h – 15:30h

No início do segundo ano o tempo das 5 horas lectivas foi distribuído da seguinte forma:

- Tempo de grande grupo: - 9h – 9:45h As crianças não chegam todas ao mesmo tempo, assim, o primeiro quarto de hora, não tem grande relevância e aproveita-se para irem marcando a presença (chega-se, assinala-se que estou presente). No início é necessário o adulto acompanhar cada criança nesta tarefa, visto que não estavam habituadas a fazê-lo. Quando já está um número significativo de crianças passamos ao acolhimento (ouvir o que as crianças têm para contar). Antes da apresentação das ideias de trabalho elegem-se os responsáveis das tarefas para esse dia. Passamos depois à apresentação e discussão das ideias que há para o trabalho do dia. Depois de anotadas todas as ideias passa-se à planificação. Aqui elabora-se o plano de trabalho onde se escolhe o que é possível de imediato dar início, as crianças distribuem-se pelas diversas tarefas surgidas e pelas actividades propostas na organização da sala.

Neste tempo o educador tem o papel de moderar a discussão, dando a palavra de forma ordenada a quem quer intervir, estimulando quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa, propôr ideias. De seguida, deverá apoiar e orientar as escolhas, de forma a possibilitar a concretização das ideias, anotando aquelas que de imediato não forem viáveis, mas que podem ficar como “bolsa de ideias” para mais tarde se voltarem a discutir. Tem ainda o papel de apoio às crianças que ou têm dificuldade de fazer escolhas ou que habitualmente escolhem sempre o mesmo espaço de trabalho.

- Tempo de trabalho: 9:45h – 11:15h / 13:50 – 14:50h – este tempo é de realização do plano combinado anteriormente. O principal suporte do educador neste tempo é a organização da sala, onde materiais estão expostos de forma a que as crianças acedam a eles, sem necessitarem que o adulto o faça. Assim, o educador pode posicionar-se de forma a apoiar e estimular as actividades realizadas em pequenos grupos ou no trabalho individual. Este é também o tempo em que o educador aproveita para observar alguma(s) criança(s) e anotar acontecimentos relevantes, dando sempre atenção ao que se está a passar na globalidade da sala.

- Tempo de arrumar: 11:15h – 11:30h e 14:50h 15h – este tempo é o de pôr os materiais nos respectivos lugares, privilegiando-se a responsabilização pelos materiais usados, a colaboração, ajudando os que têm maior número de materiais ou peças para arrumar e seleccionando-se o que se quer mostrar ao resto do grupo, o que se vai levar para casa, o que se quer afixar, etc. ;

- Tempo de recreio: 11:30h – 11:50h – é o tempo de exterior onde as crianças brincam livremente, podendo haver alguns materiais para brincar, visto o recreio não ter equipamentos. O tempo de recreio depende do que se está a desenvolver na sala, podendo ir o grupo todo ao mesmo tempo ou só parte do grupo.

- Tempo de leitura: 13:30h – 13:50h – este é um momento de calma onde se privilegia a leitura de histórias, poemas, lengas-lengas, etc. Este momento é um momento de grande grupo.

- Tempo de trabalho: 13:50 – 14:50h.

- Tempo de avaliar: 15h – 15:20h – é o tempo em que pomos em comum o que foi realizado nos diversos grupo e individualmente, partilhando com todo o grupo o que aprendemos, dando ideias sobre trabalhos que outros podem realizar. Verifica-se se o plano estabelecido de manhã foi cumprido, o que passa para o dia seguinte. As ideias que surgem neste momento registam-se para no dia seguir serem discutidas e se decidir o que fazer.

O educador volta a ter um papel de moderador neste tempo. Além de dar a palavra, de estimular e de registar, aproveita este tempo para valorizar os trabalhos apresentados, de forma empática, alegra-se com os resultados conseguidos, reforçando soluções encontradas para determinado problema.

Com o decorrer do tempo sentiu-se necessidade de alterar esta organização, pois verificou-se que era necessário dar mais continuidade às actividades escolhidas pelas crianças e reduzir o tempo em que as crianças estavam em grande grupo, pois mostravam sinal de cansaço, visto que, durante o dia havia três tempos de grande grupo: “Manela, quando vamos brincar? Já estou cansado de estar no tapete” (Novembro, 2006).

Assim, retirou-se o tempo de arrumação da manhã e o tempo de leitura, ficando então o tempo dsitribuido da seguinte forma:

- Tempo de grande grupo: - 9h – 9:45h - com as características apontadas em cima.

- Tempo de trabalho: 9:45h /14:50h - com as caratecterísticas apontadas acima.

- Tempo de recreio: 11:30h – 11:50h - com as características apontadas em cima.

- Tempo de arrumar: 14:50h 15h – este tempo, com as características apontadas em cima, passou a ser só ao final do dia. Quando as crianças iam para o recreio deixavam o trabalho em cima das mesas, podendo continuar quando regressavam do almoço.

Esta opção evitou nova distribuição pelas actividades a seguir ao tempo de leitura, que passa a existir como opção diária de escolha, para o grupo de crianças que querem ouvir uma história, deixando de ser uma actividade de grande grupo.

- Tempo de avaliar: 15h – 15:20h - com as características apontadas em cima.

Apesar desta distribuição do tempo diário, há dois momentos em que se dá uma importância crucial para a organização e desenvolvimento das actividades. Referimo-nos ao tempo em que se planifica e ao tempo em que se avalia, pois eles permitem fazer o ponto de situação do que se vive em grupo e de que forma se vai dar continuidade.

Como já se disse atrás, no ano anterior, procurou-se menos directividade e maior intervenção das crianças nas escolhas e propostas de actividades. Verificou-se, na reflexão que foi feita, que são estas duas rotinas que permitem que o educador dê a palavra às crianças, percebendo os seus interesses e com elas ver o que será possível por em acção e com elas verificar o que se realizou e qual a sua continuidade ou se se passava para outra sugestão.

A intervenção do educador nestes momentos é principalmente manter um nível de interesse pelo que se está a passar, não só pelo o que se combina, mas também na forma como se está a concretizar.

As rotinas estabelecidas no ano anterior, foram as seguintes: acolhimento; planeamento do dia; desenvolvimento das actividades escolhidas; arrumação e avaliação.

A rotina do “planeamento do dia” foi regularmente cumprida, reconhecendo-se agora, que houve muitas propostas feitas pelo educador, havendo mais dificuldade de operacionalizar a ideia do educador como suporte e estímulo às ideias das crianças.

No que diz respeito à avaliação houve dificuldade de mantê-la num tempo próprio. Nem sempre se finalizava o dia com esta rotina. Por vezes antes do planeamento, avaliávamos o que tínhamos feito anteriormente e o que ainda tínhamos para acabar. Quer dizer que este tempo foi cumprido com menos rigor, o que dificultou a percepção dos interesses das crianças, o aparecimento de ideias de projecto e consequentemente o seu aproveitamento.

### **2.3 - Organização das interações educativas**

A organização das interações educativas diz respeito às “condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos...” (OCEPE, 1997: 31).

Quando as crianças chegam ao jardim de infância trazem preferências e ideias sobre o mundo que adquiriram através das suas vivências. Para conhecermos estas preferências e estas ideias, importa criar o espaço e o tempo para as crianças falarem. Daí a importância da organização do contexto educativo de forma a privilegiar os interesses das crianças e o seu contributo para este contexto.

Como nos diz Siraj-Blatchford (2004) a propósito do currículo ‘natural’ da criança: “Os processos-chave de aprendizagem foram brincar, observar os adultos e outras crianças, a desempenharem tarefas, viver experiências da vida real e falar destas experiências com outras pessoas” (p. 15).

#### **2.3.1 - Organização do grupo**

Nos dois anos que se têm vindo a apresentar, considerou-se que o grupo como o conjunto das crianças, o educador, a auxiliar e todos os adultos que colaboram com as crianças da sala. Estes elementos formam a especificidade do grupo, através de características individuais, das relações que estabelecem entre si e das propostas e ideias de trabalho que trazem para o grupo.

Não houve oportunidade de reflectir com equipa de educadoras a opção pedagógica consciente, de se constituírem grupos heterogéneos ou homogéneos quanto à idade, como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 35). As crianças são ordenadas em listas segundo os critérios da legislação em vigor, sendo o primeiro critério a idade das crianças.

Por este motivo, no primeiro ano de trabalho (2005/2006), como a lista tinha muitas crianças, os grupos que se constituíram só tiveram crianças com cinco anos. Tentou-se o equilíbrio entre o mesmo número de crianças por sexo, mas havia homogeneidade na idade.

No ano seguinte (2006/2007) abrangerem-se as três idades, visto não haver um número tão elevado de crianças nas listas ordenadas. No entanto, não se consegue equilibrar a distribuição das crianças por idades em cada grupo, pois as crianças são chamadas segundo as prioridades pré-estabelecidas na legislação, o que, em situação normal, leva a constituição de grupos com mais crianças de cinco e quatro anos e menos

de três anos. Por isso, o grupo deste ano ficou constituído com 13 crianças com 5 anos; 5 crianças com 4 anos e 2 crianças com 3 anos.

Fosse qual fosse a tipologia de constituição do grupo, e não desprezando o trabalho individual e os momentos de trabalho com todo o grupo, privilegia-se a organização do trabalho das crianças entre pares e em pequenos grupos.

Quando o grupo é caracterizado por ser heterogéneo nas idades, esta organização do trabalho permite, como afirma Duffy (2004): “às crianças mais pequenas, observar e aprender com as mais evoluídas, enquanto a oportunidade de «andaimar» a aprendizagem das crianças mais novas ajuda as mais velhas a clarificar o seu raciocínio” (p. 140). Rfere ainda esta autora, relativamente a grupos homogéneos de idades que “as da mesma idade ou que se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento terão, frequentemente, interesses semelhantes e um desejo de os explorar em conjunto” (p. 140).

Quando os grupos são homogéneos de idades, as crianças são todas da mesma idade, mas diferem nas características pessoais e socio/culturais. Cada criança apresenta percursos de vida anterior diferentes, tendo havido mais ou menos estímulos para o seu desenvolvimento global.

Esta tipologia de grupo leva o educador a ter mais atenção ao conhecimento de cada criança, de forma a adequar estratégias diversificadas para que haja aprendizagem em cada uma, evitando assim, cair no erro de esperar determinado comportamento padronizado para aquela idade (por exemplo se uma criança de 4 anos não representa a figura humana).

A este propósito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são bastante esclarecedoras: “sabe-se, no entanto, que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.

Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto” (p. 35).

“Para se sinalizar o número de crianças por espaço de trabalho, voluntariaram-se quatro crianças para desenharem quatro meninos, para a elaboração do cartaz a pôr na garagem, visto que se acordou que só podiam ir brincar quatro meninos de cada vez para este espaço. As crianças eram a CF com 5 anos e 10 meses; a S com 5 anos e 9 meses; a C com 5 anos e 6 meses e a T com 4 e 11 meses. Estas quatro crianças já tinham frequentado este jardim de infância.

A estratégia de trabalho era cada criança fazer um boneco, que recortava e colava na cartolina, que ia servir de cartaz. As crianças começaram a fazer o trabalho e a T. chamou-me e disse-me: - Olha, Manela, elas não perceberam! Pergunto: - Porque achas que não perceberam? - Porque é só para fazer um boneco e elas estão a fazer muitos.

Olhei para as folhas das outras três crianças e realmente estavam desenhados dois e três bonecos em cada folha. A folha da T tinha só um boneco.

E agora como fazemos T?

Elas só recortam um boneco e depois colamos na cartolina até fazer o quatro.

Parece-me bem, vocês concordam com a T?

Sim – responderam.” ( Diário de sala, Outubro 2006)

Este exemplo é ilustrativo e chama a atenção para o facto que, nos grupos heterogénios, não são sempre as crianças mais velhas que têm a capacidade de resolver os problemas, mas as crianças mais novas têm a mesma capacidade de ajudar e ensinar os outras na resolução das tarefas que estão a desempenhar.

Pensamos, pelo que se tem vindo a dizer, para que um grupo sirva de apoio e estímulo à aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus elementos, é necessário que o educador, quer em grupos homogénios, quer em grupos heterogénios, ouça, observe e esteja atenta a cada criança, de forma a potencializar o saber de cada um.

### 2.3.2 - O papel da auxiliar

Cada elemento do grupo, seja criança ou adulto, é uma mais valia para esse grupo e por isso, o papel da auxiliar de acção educativa é pensado com atenção para que esta se sinta parte integrante do grupo e perceba qual deve ser a sua actuação ao lado da educadora.

Por outro lado, a possibilidade de ter uma auxiliar a tempo inteiro dentro da sala de actividades é um recurso que não pode ser menosprezado, visto que a intervenção da auxiliar, supervisionada pela educadora, pode dar continuidade ao trabalho desta, junto de grupos de crianças.

No primeiro ano de trabalho (2005/2006) foi necessário intervir junto à auxiliar, que demonstrou uma relação de afecto e de respeito pelas crianças, mas no entanto, tinha duas características que não coincidem com a acção da educadora. No apoio às crianças, com frequência intervinha directamente nas tarefas que as crianças estavam a desenvolver, para que o resultado final fosse “mais bonito” ou “mais bem acabado” e tinha excessiva preocupação na arrumação e limpeza da sala.

Esta auxiliar tinha estado a trabalhar bastante tempo numa instituição de solidariedade social, onde foi responsável por uma sala e o trabalho que aí desenvolveu

era usualmente o recurso a fichas de trabalho, que quando expostas, sortiam o efeito de tudo igual, considerando-se que isto era esteticamente correcto e bonito, bem como ter os materiais arrumados dava a aparência de ordem. Assim e apesar das conversas e orientações que foram dadas, percebeu-se que era muito difícil alterar estes comportamentos.

Reconhece-se que no princípio do ano a educadora também não foi suficientemente clara e objectiva, pelas dificuldades que ela própria estava a sentir, neste recomeço de actividade.

A estratégia escolhida, para conseguir maior consonância entre o que se pensava dever ser a acção do educador e aquela que se estava a pôr em prática, assentou na melhoria da organização e funcionamento da sala. É através da explicação das alterações que se iriam efectuar na sala, que se consegue o envolvimento total, no projecto do educador, por parte da auxiliar e se sente um apoio e uma intervenção mais concertada desta, dando sugestões e opiniões, que acabaram por beneficiar a sua forma de actuar.

No segundo ano de trabalho (2006/2007), depois de reflexão feita sobre a forma como se tinha conseguido o envolvimento da auxiliar no trabalho do educador, resolvemos, ao longo do ano, dar a conhecer à auxiliar as intenções educativas e as formas de acção que se iriam privilegiar.

Foram-se fazendo pontos de situação sobre a organização e funcionamento da sala, e ouvindo as suas sugestões, efectuavam-se as alterações necessárias para melhorar a vida dentro da sala.

Fomos pedindo, gradualmente, a intervenção da auxiliar no acompanhamento de algumas actividades de alguns grupos de crianças e verificando-se, uma intervenção que tão naturalmente dava suporte à actividade das crianças, a partir do terceiro período, propôs-se à auxiliar que anotasse, aspectos do comportamento que observava nas crianças e que considerasse importantes. Explicou-se que as anotações deveriam ser escritas com os acontecimentos tal e qual eles ocorressem. O exemplo de um registo do acompanhamento no jogo de formas com três crianças:

“O B e o R a jogar o jogo das formas começaram pelo 1º que era o mais fácil. Expliquei que tinham que colocar as peças em cima do desenho delas. O B percebeu logo e fez vários sózinho. O R. Procurou as peças bem mas não conseguiu montar. Disse-lhe para tentar rodar a peça até encaixar, mas não conseguiu. Tentámos outro e expliquei novamente como se fazia, sem muita confiança conseguiu fazer o carro do bebé.

O D a fazer, também, o carro do bebé encontrou bem as peças e só lhe disse que tinha que as encaixar, o que conseguiu, logo à primeira, rodar até encaixar...” (Registo do dia 16.5.2007).

Estes registos, além de nos dar informação de como aquelas crianças resolviam o jogo, serviam também para, em conversa informal, reflectirmos sobre a melhor forma de actuar com cada criança.

Pensamos que para a auxiliar ser um recurso efectivo para as crianças, a educadora deverá envolve-la nas suas preocupações e intenções para que assim resulte uma actuação aferida pelas duas, podendo, a responsável pela sala, estar confiante, que quando a auxiliar é solicitada pelas crianças, esta reage dentro das mesmas intenções.

### **2.3.3 - Relação com os pais**

A reflexão que a seguir se apresenta sobre a relação com os pais que se desenvolveu entre 2005 a 2007 e que teve lugar em cada um dos estabelecimentos onde se desempenhou as funções de educador, teve duas preocupações.

A primeira é recolher informação sobre o contexto familiar, para melhor conhecer cada criança, bem como ouvir os pontos de vista e preocupações educativas dos pais. Esta forma de relação com os pais desenvolve-se através de entrevistas individuais e nos encontros informais no quotidiano da vida do jardim de infância.

A segunda preocupação é dar a conhecer aos pais os princípios educativos que regem a nossa acção e como os aplicamos na prática e ainda envolvê-los nas actividades que se estão a desenvolver na sala. É através de reuniões de pais que se passa esta informação.

No ano de 2005/2006 o contacto com os pais era escasso. Num grupo de 20 crianças, 4 crianças tinham familiares (pais ou avós) a trazê-los à sala e a virem buscá-los apenas 3. Todas as outras crianças eram trazidas e levadas pelos ATL's. Estas instituições eram intermediárias da relação com a família, o que dificultou a proximidade e cumplicidade que se pretende criar numa relação.

Para minorar este problema criou-se um caderno de ligação com a família, onde além de recados, se pediam opiniões sobre assuntos que se estavam a tratar na sala.

Foi possível marcar encontros com estes pais, mas só a partir das 18:00/18:30, pois era a hora a que chegavam dos trabalhos. Quando vinha o pai e a mãe, havia alguma pressa para poderem ir buscar a criança e despacharem as tarefas familiares, de forma a poderem ter algum momento de descanso.

Foi-me solicitada, pelos pais de uma criança, uma reunião para falarem sobre a filha:

“Educadora pedimos-lhe esta reunião para saber o que a minha filha aprende aqui? Ela em casa diz-nos que só brinca”( Diário de sala - Dezembro de 2005).

Era do conhecimento geral que o tempo que as crianças estavam em ATL, era ocupado a fazer letras e outros trabalhos «escolarizantes». Por isso percebeu-se a inquietação destes pais, pois o trabalho que se desenvolvia na sala não apostava em fichas de trabalho.

A questão levantada por estes pais, fez-nos perceber que era necessário, esclarecer os pais do que se fazia na sala e a forma como as crianças aprendiam.

Organizou-se uma reunião com estes objectivos e nela estiveram presentes onze familiares, o que representou as famílias de nove crianças, visto que em dois casos estiveram presentes o pai e a mãe.

Visto ter-se como estratégia para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura/escrita o envolvimento dos pais na leitura de histórias em casa, através de livros requisitados na biblioteca da sala, ponderou-se a hipótese de fazer nova reunião de pais para se explicar as vantagens deste envolvimento e pedir a sua colaboração. No entanto, como se verificou um número baixo de participações dos pais na outra reunião optou-se por enviar este pedido e informação através dos cadernos. Foi o seguinte o que se pediu:

“ LER COM PRAZER É A MELHOR FORMA DE APRENDER

Estudos têm verificado que, quando se lê regularmente histórias às crianças pequenas, estas progredem em média 2 a 3 vezes mais rapidamente do que antes acontecia, nas diferentes componentes da leitura que têm sido estudadas, nomeadamente a fluência, a correcção e a compreensão, no que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico. No que diz respeito ao jardim-de-infância verificaram-se diferenças significativas na “compreensão das convenções da leitura” (orientação da escrita /leitura de cima para baixo da direita para a esquerda, etc.), “concepções sobre a linguagem” (percebe que o que escreve/lê é o que se diz, pensa no som e composição das palavras, etc.) e “compreensão da leitura” (percebe o que lhe foi lido, sendo capaz de o recontar, parcialmente ou na totalidade, etc.).

Neste sentido, organizámos a biblioteca da sala e o seu filho vai levar para casa, sempre que ele quiser livros para lhe lerem em casa.

Pedimos a vossa colaboração nesta tarefa.

Junto enviamos algumas orientações para que este momento de leitura corra bem e seja um momento agradável para aqueles que nele participem.

Cada livro tem uma ficha de leitura que deverá ser preenchida com a criança no final de cada sessão.

Poderá ler o mesmo livro várias vezes. É um comportamento frequente e vantajoso nas crianças desta idade.

Estou ao vosso dispor sempre que necessitarem para em conjunto resolvermos algum problema que surja.

Muito obrigado pela colaboração

**Marque 5 minutos por dia para ler com e para o seu filho**

Pergunte ao seu filho se quer que lhe leia uma história.

Deixe-o escolher o livro.

Procure:

- um sítio cómodo para os dois;
- uma hora em que nem um nem outro estejam a ver televisão;
- um momento disponível e tranquilo para ambos.

Sentem-se juntos para ler, de forma que a criança observe as imagens e veja onde o adulto lê, apontando o que se está a ler.

Se o livro for grande leia-o por partes.

Leia com expressão, pronunciando claramente as palavras e usando pausas.

Durante a leitura converse sobre:

- o que acha que vai acontecer a seguir;
- explique alguma palavra que ele não perceba;
- a relação do que está a acontecer e o que aconteceu anteriormente;
- entusiasme o seu filho a ler algumas palavras que já conheça
- mostre-se contente com os sucessos que vai observando durante a leitura ("Já conheces muitas letras!", "Já sabes ler esta palavra!", "Entendeste muito bem a história!", etc)

No final da leitura converse sobre a história, perguntando quais as personagens de que mais gostou, o que achou mais interessante na história, etc.

Dê-lhe também a sua opinião sobre o que leram.

Interrompa a leitura sempre que o seu filho mostrar sinais de cansaço." (Março de 2006)

Este projecto decorreu durante todo o 3º período e no final pudemos verificar que 40% dos pais leram regularmente com os filhos, isto é, fizeram mais de dez sessões de leitura. Considerámos esta percentagem baixa e atribuímos esta constatação ao facto de não termos falado presencialmente com todos os pais, visto que, as crianças que apresentaram o número mais elevado de sessões de leitura, foram aquelas cujos pais vieram falar pessoalmente.

A equipa deste jardim de infância resolveu organizar encontros para todos os pais, de forma a criar um espaço onde os pais reflectissem sobre determinados aspectos da educação e que tinham parecido à equipa de maior necessidade. Assim, no segundo período, promoveram-se os seguintes encontros: "A alimentação" - em articulação com Centro de Saúde de Rio de Mouro (Janeiro); "A importância do brincar" (Fevereiro); "Como se ensina a escrita e a leitura no jardim-de-infância" (Março). No terceiro período foi o encontro sobre os "Comportamentos assertivos".

Cada encontro teve um orientador convidado por nós que se voluntariou a dinamizar a respectiva sessão.

Nestes encontros de pais a média de presenças dos quatro encontros foi de 24 pessoas por encontro, sendo que o número máximo foi de 41 participantes e número mínimo de 11.

Fez-se a avaliação perguntando aos pais a opinião sobre estes encontros e as respostas foram as seguintes: - Acharam importante esta iniciativa (11), pois tinha resultado em maior esclarecimento e conhecimento dos comportamentos dos filhos (6), gostariam de ter acesso a uma bibliografia para maior aprofundamento dos temas (2), fortaleceu a relação família/escola, possibilitou a partilha de ideias com outros pais, dar continuidade aos encontros (1).

Os pais sugeriram os seguintes temas que gostariam de aprofundar: - Educação moral e cívica (1); - Da Infância à adolescência; Como educar a rebeldia dos jovens; - A TV; - Mundo quotidiano; - Guerra e política na vida da criança; - Ecologia; - A mudança dos comportamentos da criança dentro dos vários ambientes familiares; -

Porque chora uma criança para adquirir o que pretende; - A evolução da criança e os meios envolventes mais directos.

Não havia hábito por parte dos pais de frequentarem a escola dos filhos e por isso considerámos estes resultados satisfatórios.

No que diz respeito ao trabalho com os pais da sala, e apesar de se sentir a aceitação da educadora, parece não se ter conseguido um envolvimento na relação tão próximo como se desejava. Isto deve-se, sem dúvida, às dificuldades apontadas em cima, mas era necessário insistir nalgumas estratégias presenciais, como as reuniões de pais ou outros encontros que favorecessem a proximidade e ajudassem a constuir o grupo de pais da sala.

No ano seguinte, 2006/2007, aproveitou-se a reflexão feita sobre o desenvolvimento da relação com os pais do ano anterior, resolveu-se fazer uma planificação das acções que se previam para o desenvolvimento do trabalho com pais. Assim, durante o primeiro mês de trabalho far-se-iam entrevistas com os pais de cada criança, de forma a recolher informação para melhor os conhecer. No princípio do mês de Novembro far-se-ia uma reunião de pais de apresentação do projecto pedagógico e explicação como a educadora promove as aprendizagens nas crianças. No meio do segundo período haveria nova reunião para fazer o ponto de situação do desenvolvimento e aprendizagens do grupo de crianças e lançamento do envolvimento dos pais na leitura em casa. No final do terceiro período uma reunião de avaliação do ano lectivo e das sessões de leitura em casa.

Foi também criado o caderno de casa, que tinha o objectivo de ser mais uma ligação entre a escola e a família. Neste caderno, as crianças desenhavam, escreviam e eram marcados os “trabalhos de casa”. Estes trabalhos eram sugestões de actividades para fazerem com a família e neste caso todas as crianças o levavam: “Vá passear com o seu filho e com ele observe as mudanças na natureza. Pode recolher materiais para trazer para a escola. Divirtam-se” (Diário de sala, Outubro de 2006), ou a procura de informação sobre algum assunto levantado pela criança: “o que são icebergues?” (Diário de sala, Novembro de 2006). Quer fosse todas as crianças, quer fosse só uma a levar o caderno a informação era recolhida e depois trabalhada com grupos de crianças e finalmente, transmitida a todo o grupo em suporte de papel (cartaz, livro, etc.).

Houve uma grande adesão de pais às reuniões (+ - 90%) e terminavam com um sentimento de satisfação: “Muito obrigado. Estou completamente esclarecida da forma como vai ensinar as crianças. Nunca tinha pensado que a sala arranjada da forma como vocês têm as salas servia para eles aprenderem, pensei que era só para brincarem!”(Diário de Sala - Novembro de 2006)

Apesar destes comentários era-me dito nas entrevistas que as crianças em casa

tinham uns “caderninhos para fazerem uns trabalhos”(Diário de Sala – Outubro de 2006), o que demonstrava que, no fundo, continuavam a acreditar que para haver aprendizagem era necessário fazer exercícios. A este propósito uma mãe perguntou-me: “Não acha, que em casa era bom ele ter um livro de trabalhos para ele fazer, para se habituar a estudar, visto ele ir para o 1º ciclo, para o ano?” (Diário de sala – Dezembro de 2006).

Para ir acabando com as dúvidas que persistiam, preparou-se a reunião seguinte com material que recolhi das crianças, bem como uma série de fotografias ilustrativas das crianças em actividade por forma a demonstrar as aprendizagens feitas. Foi também apresentado o que as crianças pensavam sobre o que era ler e escrever, para se verificar, na reunião final, se havia alterações no pensamento das crianças sobre esta área da aprendizagem após a leitura em casa.

Na reunião final sentiu-se que os pais tinham percebido que os filhos tinham aprendido, pois houve comentários como este:

“Ela anda a querer ler tudo, mas acho que também anda a querer fazer contas, porque se põe a contar e diz: eu o mano o pai e a mãe somos 4”(Diário de sala – comentário da reunião de Junho 2007)

Quando procuramos trabalhar numa metodologia de projecto, em que o suporte de trabalho curricular é a sala e os assuntos que se tratam são escolhidos entre os interesses e as questões postas pelas crianças, para quem está de fora, por vezes, dá a ideia que as crianças «só brincam» e não aprendem, como vulgarmente se ouve dizer. É necessário que de forma intencional e bem planificada, demonstrar-se que o que se passa na sala é ensino, e que as crianças aprendem brincando.

Concluindo, achamos, como dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que: “A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (p. 45)

## **2.4 - Organização do espaço**

A organização do espaço a que nos vamos referir é ao espaço da sala de actividades, sabendo que o espaço educativo “não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que as crianças se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social vasto” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 39).

Houve a preocupação de criar diversos espaços de trabalho. Na concepção destes espaços houve as seguintes preocupações:

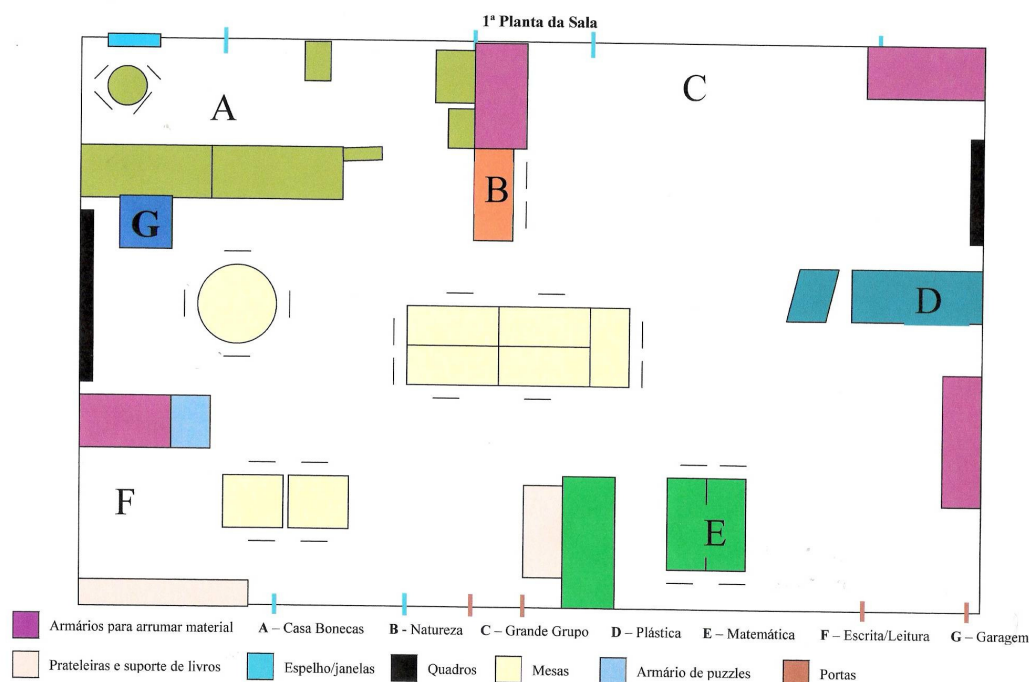
- Que os materiais aí existentes, correspondam a conteúdos previstas nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- Que tenham uma definição suficientemente clara, de forma a que as crianças percebam como os podem utilizar;
- Que possibilitem a realização de tarefas de forma individual, por pares ou em pequenos grupos;
- Que os materiais são expostos:
  - Sejam de fácil acesso às crianças;
  - Estejam organizados segundo critérios de aprendizagem que poderão ser favorecidos quando os materiais são manuseados.
  - Facilitem a arrumação, para que esta seja feita pelas crianças.
- A escolha dos materiais tem três tipos de preocupações:
  - Que a sua apresentação faça apelo à sua escolha (os desenhos na caixa, por exemplo);
  - Tenham um carácter lúdico, apesar de promoverem aprendizagens (o jogo da “Glória”, o “dominó”, por exemplo)
  - Promovam uma realização autónoma do adulto, após a aprendizagem das regras.

O espaço reservado à reunião do grande grupo é polivalente. Aí podem-se desenvolver as actividades que necessitam de maior espaço de trabalho, jogos de construção e encaixe de maior dimensão.

No início do ano a organização do espaço depende essencialmente da educadora, visto que, esta, tem uma proposta para aquele grupo. No entanto, com o conhecimento aprofundado de cada criança e com o desenrolar da acção, prevê-se que mude consoante as propostas e interesses das crianças.

Os espaços de trabalho com que se inicia o ano são: espaço da plástica; espaço de construções/de grande grupo; espaço dos carros; espaço da casa; espaço da matemática; espaço da escrita e da leitura; espaço da natureza.

Apresentam-se de seguida as plantas da sala:



O ano lectivo teve início com os espaços da sala organizados como acima se apresenta e assim se manteve durante o 1º período.

Foi combinado com as crianças o número de crianças por espaço: casa das bonecas (A) – 4; natureza (B) – 2; plástica (D), distribuídos pelas diversas técnicas (pintura de guache e aguarela, desenho com lápis, canetas, lápis de cera, com canetas de acetato, recorte e colagem com diversos materiais) – 10; matemática (E) – 4; escrita/leitura (F) – 4; garagem (G) – 4; construções na tapete (grande grupo - C) nos legos podiam estar – 5, pois havia bastantes peças e nos outros jogos 2 por jogo.

Era possível desenhar nos quadros da sala, 2 crianças por quadro.

Com a sala em funcionamento foi-se sentindo algumas dificuldades: a marcação no placard das presenças que estava fixado entre o espaço (D) e a estante junto à porta, era pouco espaçoso, dificultando o apoio que era necessário dar às crianças na introdução do quadro das presenças; no espaço de reunião de todo o grupo (C) era difícil ter as crianças em roda, visto ter ali um armário; o espaço da natureza (B), não estava bem localizado, pois era pouco tranquilo para as crianças que aí queriam trabalhar, visto estar junto do espaço onde se faziam as construções; a localização do espaço da garagem não era apropriado para o desenvolvimento das brincadeiras, pois estava junto a uma mesa, o que não permitia que as crianças construíssem as estradas e nelas andassem com os carros.

Sentiu-se também como pouco prático o facto dos armários terem portas, pois além de não permitir que as crianças vissem de imediato os materiais que aí estavam arrumados, aconteciam alguns acidentes.

Os desenhos que se faziam nos quadros eram pouco visíveis, pois a ardózia estava envelhecida e o giz ficava pouco marcado.

Assim, no início do 2º período reformulou-se o espaço de forma a dar-lhe mais funcionalidade.

Como se apresenta na planta em baixo, o armário que estava no espaço (C), passou para o espaço (F) – espaço de leitura/escrita. Este armário continha material de plástica, que passou a estar exposto no espaço (D), retiraram-se-lhe as portas e passou a servir de estante para os livros. O armário junto ao quadro da esquerda passou para o espaço (C), para dar mais área a este espaço tendo ficado no seu lugar o suporte para livros, que por ser amovível, permitia ser deslocado sempre que necessário.

No espaço (C), ao armário junto à janela, foram retiradas as portas e os jogos passaram a estar à vista das crianças.

A garagem passou para o espaço das construções (C), pois aí não havia impedimento para o desenvolvimento da brincadeira.

Trocou-se a mesa redonda para o espaço (E), pois pareceu-nos que facilitava a entrada na sala.

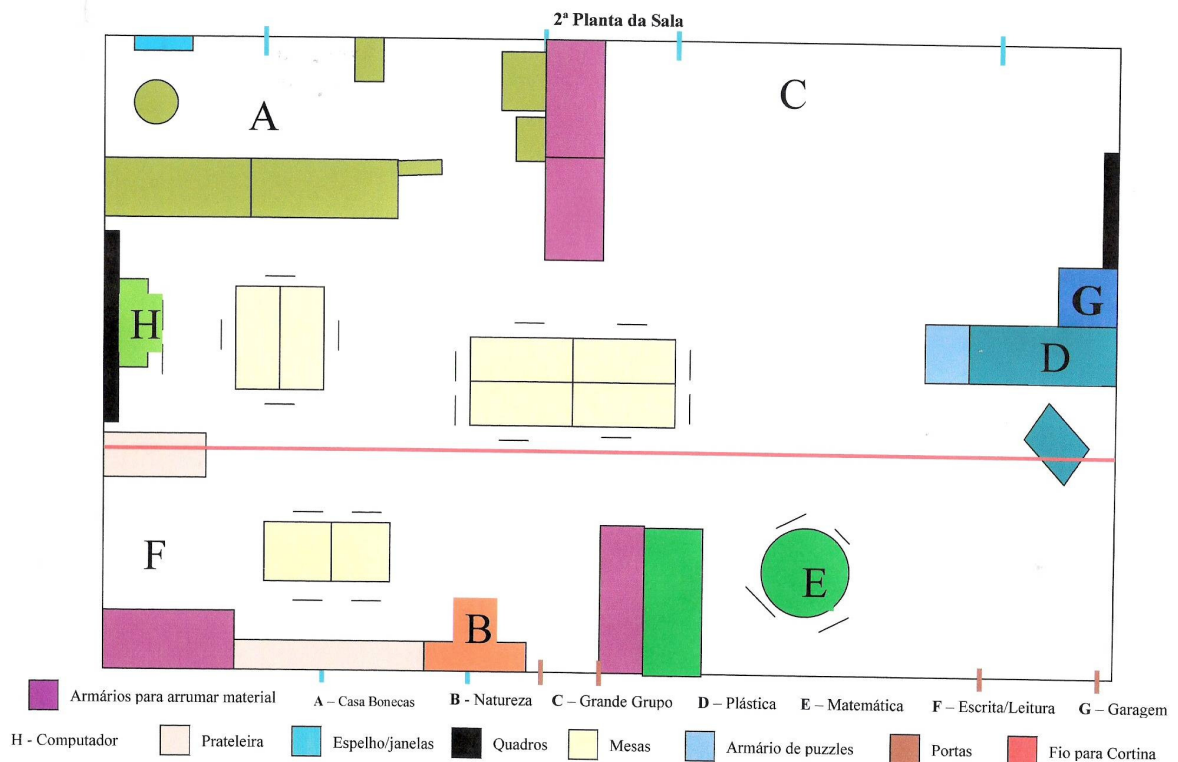
O espaço (B), da natureza, passou para o espaço da leitura/escrita por aí se desenvolverem actividades mais calmas.

Deixou-se de desenhar nos quadros, que, com papel de cenário, passaram a servir para se exporem trabalhos ou para se projectarem imagens no retroprojector.

Foram introduzidos os espaços da dramatização e do computador.

Para o espaço da dramatização foi colocado um fio a toda a largura da sala, que tinha uma cortina, que quando não era usada estava recolhida junto à parede. Junto à cortina foram postos fantoches. Neste espaço poderiam estar 4 crianças.

Foi oferecido um computador para a sala, e para a sua utilização, foi colocada uma mesa junto ao quadro da esquerda e aí foi criado o espaço do computador, onde podiam estar em actividade 2 crianças de cada vez. Os pais participaram na aquisição da impressora.



No final do 2º período e apesar da melhoria do funcionamento da sala com as alterações que tinham sido feitas, foi-se sentindo necessidade de melhor definição dos espaços e de mais prateleiras para exposição de materiais.

Adequiriram-se prateleiras para os espaços da plástica, da matemática e da natureza.

No espaço da expressão plástica havia mais materiais, pois as crianças dominavam cada vez melhor as várias técnicas e recorriam aos diversos materiais para as misturarem, por isso era necessário que a exposição destes materiais fosse estimuladora da criatividade e imaginação.

Adquiriram-se para o espaço da matemática novos jogos, que foram substituir os anteriores que apelavam a aprendizagens de forma mais tradicional e que exigiam sempre a presença do adulto para a sua realização. Assim, as prateleiras possibilitaram que os jogos e outros materiais que tinham conteúdos matemáticos ficassem visíveis, apelando à sua realização.

O espaço da leitura/escrita iria ser usado também como biblioteca, pois as crianças tinham organizado os livros em categorias e catalogado os livros de forma a poderem requisitá-los e levá-los para casa para ler com as famílias. As prateleiras que tinham servido o espaço da matemática passaram a servir de suporte à actividade de escrita. A mesa do computador veio também para este espaço pois fazia mais sentido aí, visto que

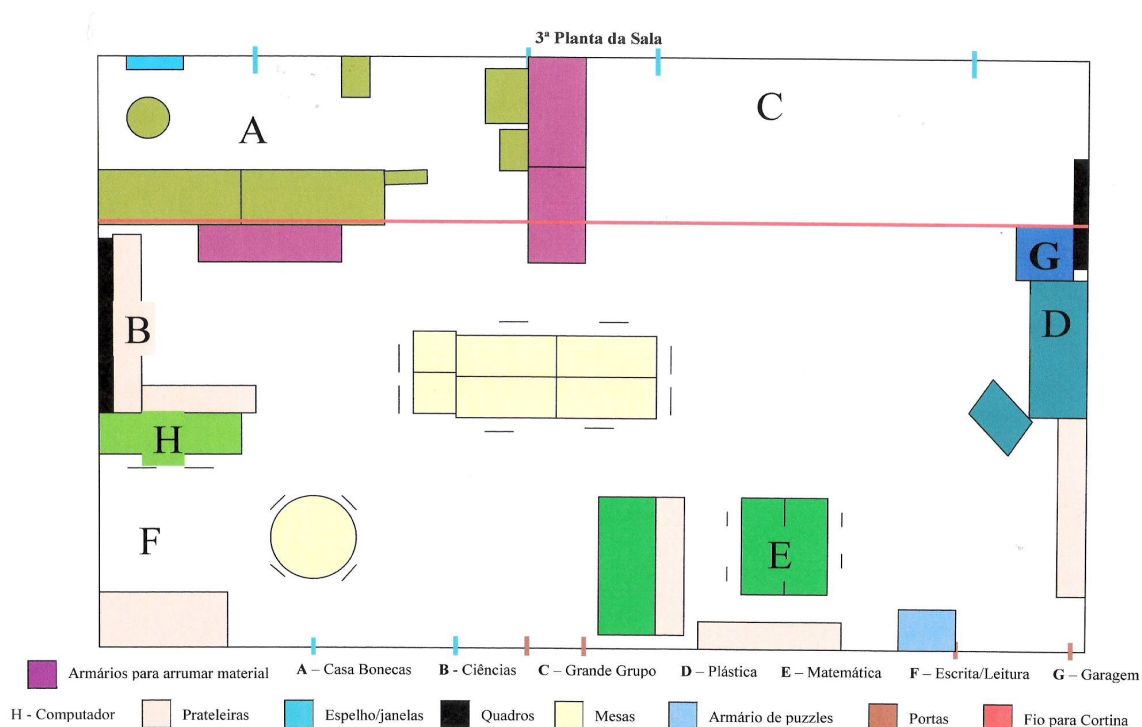
as crianças passaram frequentemente a pedir para escrever e não apenas a fazerem jogos de computador. A mesa redonda passou a servir de suporte às actividades deste espaço e as duas mesas que aqui tinham pertencido foram aumentar a mesa polivalente no meio da sala.

Novas prateleiras foram postas junto ao quadro da esquerda e aqui foi posto o material que tinha sido adquirido para transformar o espaço da natureza em espaço das ciências.

Mudou-se o espaço de dramatização para junto da casa das bonecas, ficando assim, próximo os espaços de jogo dramático.

No placard do espaço de grande grupo foi posta a marcação das presenças e todos os materiais relativos à passagem do tempo.

A seguir apresenta-se a planta da sala com as alterações que foram introduzidas.



Comparando os dois anos a que nos temos vindo a referir, o segundo ano beneficiou da reflexão feita sobre a necessidade de organizar o espaço da sala, de forma a que este seja o apoio do educador, como dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “ ... a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31).

Neste percurso, no primeiro ano (2005/2006) houve necessidade de alterarmos seis vezes a organização dos espaços da sala, até sentirmos que as propostas do espaço eram coerentes com o que defendíamos sobre a acção educativa.

No segundo ano (2006/2007) partiu-se do que se tinha aprendido no ano anterior e por isso, não houve necessidade de alterar os espaços da sala tantas vezes.

No entanto, é a utilização que o grupo faz desse espaço que determina a necessidade das alterações, pois como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38).

Assim reconhece-se agora, após estes dois anos de trabalho, que o que se faz do espaço é determinante para a forma como se vive na sala.

## **2.5 - Espaço como suporte do desenvolvimento curricular:**

Na elaboração do projecto curricular de turma/sala, o educador segue a proposta apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância e que passa por levar em consideração os quatro fundamentos articulados aí expressos: “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo- o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (p. 14).

Estes quatro fundamentos foram já levados em consideração, de forma transversal, na elaboração do projecto de sala e começam a pôr-se em acção quando se organiza o espaço da sala.

Nesta fase estamos a pensar no que Fisher (2004) chama de “planos a curto prazo” (p. 31) em que se planeia tendo em mente a criança: “o currículo diferencia-se para ir ao encontro das necessidades específicas do grupo de crianças que, num dado período, estão num determinado contexto” (p. 31).

Assim, quando nos referimos ao espaço sala, estamos a falar do “espaço como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Forneiro, 1998: 231).

O espaço como suporte ao desenvolvimento curricular enquadra-se na perspectiva de que são as crianças que iniciam as actividades, perspectiva defendida por

Fisher (2004) da seguinte forma: “as actividades iniciadas pelas crianças são aquelas em que o resultado não é previsível. Os adultos terão reflectido no potencial de aprendizagem de certas áreas e recursos dentro do contexto. Contudo, quando as crianças iniciam a sua própria aprendizagem, são livres de agarrar em recursos e ideias e de os explorar e expandir de acordo com a sua própria criatividade” (p. 32)

Assim, segundo Zabalza(2001) o espaço como suporte ao desenvolvimento curricular “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p. 120). Este autor (2001) continua dizendo que “ o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas” (p. 121).

É com estas preocupações que se organizou o espaço da sala como suporte de desenvolvimento curricular, criando-se vários espaços com conteúdos curriculares.

Quando se chega a uma sala, esta, na maior parte dos casos, já está equipada com móveis e diversos materiais que foram escolhidos pelas educadoras que aí trabalharam. Este facto obriga-nos a analisar o que existe e tentar adaptar estes materiais aos espaços que se pretendem criar.

Passamos a reflectir os espaços com a intencionalidade curricular que se intencionalizou em cada um.

Os conteúdos curriculares na matemática são de diversa ordem, no entanto os que intencionalizamos no espaço da matemática são aqueles que favorecem a lógica e o raciocínio, isto é, classificar objectos, seriar e ordenar objectos, construir noções numéricas, adquirir noções de tamanho e peso e identificar padrões.

Os materiais que dispomos neste espaço deverão ser apelativos, de forma a criar a vontade de os fazer. Assim, devem ter um carácter lúdico e também socializador, levando grupos de crianças a envolver-se no mesmo jogo, discutindo regras e a resolução do próprio jogo.

Verificou-se que algum do material que existia no espaço da matemática, eram jogos, de difícil execução. Para que a criança os realizasse era necessário a presença e orientação do adulto pois os conteúdos apelavam ao conhecimento abstracto e assim para a criança perceber o jogo era necessário desmontar o conceito e fazê-lo passar primeiro pela sua manipulação (fotografias 1 a 3).

Como diz Bruner (1999) a aprendizagem da matemática passa por três formas de representação: “começa com a actividade instrumental, numa espécie de definição das

coisas ao fazê-las. Essas operações vêm a ser representadas e resumidas sob a forma de imagens particulares. Por fim, e com a ajuda de uma notação simbólica que permanece invariante ao longo das transformações na imagética, o aluno acaba por entender as propriedades formais ou abstractas das coisas com que está a lidar... ” (p. 92). Assim, os materiais existentes não eram adequados, nem quanto à forma como se aprende, nem quanto à promoção da autonomia das crianças na execução das tarefas que escolhiam.

Por estas razões este espaço era pouco solicitado, sendo por isso necessário reformulá-lo.

Começou-se por adquirir novos materiais, uns formais como jogos de dominó, jogos de equilíbrio, novos puzzles, jogos em que se utilizam dados, jogos de construção em volume e altura, fitas métricas e pesos para a balança. Outros materiais eram informais como as caricas, as palhinhas, os botões, recortes e carimbos de números.

Foi depois necessário pensar na forma como se arrumava este material. Como nos lembra Forneiro (1998) a propósito da disposição dos materiais: “é importante que estejam organizados seguindo algum critério lógico (forma, côr, tamanho, utilidade, etc.); a sua exposição deve ser ‘provocadora’ para a realização de actividades; deve favorecer a associação e a relação entre materiais diversos; devem ser colocados em um lugar acessível que favoreça a autonomia no uso” (p. 266). Assim foram adquiridas prateleiras, combinou-se um sinal, a cor, e os materiais foram arrumados na cor correspondente. A importância deste aspecto é defendida por Barber (2004) quando diz: “quando as crianças os arrumam, aprendem que cada conjunto tem um lugar próprio para ser guardado e que essa arrumação se baseia num critério específico... Isto permite que as crianças comecem a usar sistemas lógicos diariamente e com dada finalidade “ (p. 59).

A objectividade com que se conseguiu pensar na organização deste espaço, foi concretizado no segundo ano de trabalho (2006/2007), apesar de ter emergido no ano anterior (2005/2006) (fotografias 4 à 11).

A noção da passagem do tempo, sendo um conteúdo matemático, teve localização própria. No placar, junto ao tapete onde se reunia todo o grupo, foi exposto todo o material de leitura do tempo, calendários, relógio, tabelas de marcação das presenças, que continha o conteúdo de leitura em tabelas de duas entradas. Para que as crianças se apropriassem desta forma de leitura, a tabela foi desmontada da seguinte forma:

- 1ª Etapa: os nomes ficam na primeira coluna fixos, a segunda coluna é posta todos os dias, representando cada dia, um dia da semana.

Nomes	Dias da semana - 1 por dia
<b>Duarte</b>	
<b>Hernâni</b>	
<b>Ana Beatriz</b>	

- 2ª Etapa: os nomes ficam na primeira coluna fixos, a segunda coluna é dividida pelos dias da semana incluindo o sábado e o domingo e todas as semanas se põe uma coluna nova.

Nomes	A semana completa						
	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	S	D
<b>Duarte</b>							
<b>Hernâni</b>							
<b>Ana Beatriz</b>							

- 3ª Etapa: os nomes ficam na primeira coluna fixos, vão-se pondo colunas divididas com os dias da semana, lado a lado até completar o mês.

Nomes	1ª semana								2ª semana								3ª semana								4ª semana								
	2	3	4	5	6	S	D		2	3	4	5	6	S	D		2	3	4	5	6	S	D		2	3	4	5	6	S	D		
<b>Duarte</b>																																	
<b>Hernâni</b>																																	
<b>Ana Beatriz</b>																																	

Pretendeu-se que, as crianças, além de perceberem a leitura do quadro de duas entradas, se fossem apercebendo da passagem do tempo e tendo a noção de dia, semana e mês.

O espaço da garagem pertence também aos conteúdos matemáticos, visto que aqui se seguem direcções, determinam-se caminhos, cumprem-se orientações espaciais. Este espaço tem localização própria pois de necessita de área de exploração.

No espaço da biblioteca /escrita o conteúdo curricular que se prioriza é o de facilitar a emergência da linguagem escrita.

Assim este espaço tem que criar oportunidades de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, familiarizar as crianças com o código escrito de forma a que distingam a escrita do desenho, favorecer as tentativas de escrita, levar a criança a compreender que o que se diz é o que se pode escrever, mas segundo um código com regras próprias, levar a criança a perceber as funções da escrita, criar o desejo de aprender a ler, proporcionar o contacto com material escrito, perceber as diferentes utilidades da leitura, proporcionar “leituras” realizadas pelas crianças, contactar e interpretar

diferentes tipos de texto escrito que correspondem a intenções diversas, perceber a função informativa da linguagem, utilizar, explorar e compreender a necessidade de consultar a biblioteca e utilizá-la a biblioteca como espaço de recreio e cultura.

Em qualquer das duas escolas onde se desempenharam as funções de educador o espaço existente era só a biblioteca, com poucos livros em más condições de conservação e, na sua maioria, com um tipo de imagens estereótipadas e pouco criativas. As histórias existentes apelavam pouco à imaginação.

As crianças aderem com facilidade ao apelo que um livro faz e, mais ainda, se este fôr dos heróis do momento, como o caso do Nody. Não defendemos a existência deste tipo de livro na biblioteca, isto é, este tipo de livro não é o que compramos quando queremos equipar a biblioteca. Procuram-se livros que divirtam, que transmitam cultura estética, que apelem à imaginação e que transmitam o belo na escrita. Este tipo de livro é aquele que faz com que a criança, como afirma Martins (1998), construa um projecto pessoal de leitor.

No primeiro ano de trabalho, o espaço da escrita surge da necessidade das crianças, de criar uma transição com o ATL, onde faziam fichas onde desenhavam letras:

“O espaço da escrita - equipado com uma mesa e duas cadeiras, tiradas do grupo de mesas que constituía a mesa grande polivalente, onde pus o seguinte material “escolar”: blocos de linhas, lisos e quadriculados lápis de carvão, apara lápis, borrachas, esferográficas, agendas e letras do abecedário, impressas no computador e que tinham o objectivo de serem coladas. Neste espaço podiam estar duas crianças de cada vez e poderiam brincar com as duas crianças que escolhessem a biblioteca. (Novembro de 2005)

Partindo desta ideia, no segundo ano, enriqueceu-se o espaço com mais materiais de escrita como letras autocolantes, carimbos de letras, recorte de letras, letras magnéticas e um computador (fotografia 12).

No que diz respeito à biblioteca, que ficou nos dois anos, junto ao espaço da escrita, de forma a apelar para os livros, material por excelência do escrito, foi necessário equipá-la com novos livros (fotografia 13).

A organização da biblioteca, no segundo ano, foi a seguinte:

Inicia-se a organização da biblioteca explorando e explicando as diversas partes em que se compõem o livro – a capa – a informação que encontramos na capa; a lombada – que informação tem a lombada e a contra-capa – a informação que contem.

As crianças, através das imagens das capas dos livros e do título, avançam hipóteses sobre as personagens que entram nas histórias. Assim há histórias em que as principais personagens são pessoas, outras onde entram pessoas e animais, ainda outras

onde encontramos só animais, há outras em que as personagens são elementos da natureza e por fim há livros que contam histórias sobre outras coisas.

Encontradas estas categorias escolhem uma cor para cada uma das categorias. Escolheram o vermelho para as histórias de animais; o rosa para as histórias de pessoas; o azul para as histórias de pessoas e animais; o amarelo para as histórias da natureza e por fim o roxo para as histórias de coisas.

Apesar da cor ser a principal referência para identificar a categoria a que o livro pertence, é escrito também o nome da categoria.

Agrupamos os livros pelas categorias, colocamos-lhes uma etiqueta com a cor correspondente e arruma-se na estante na respectiva cor.

Ao ler-se uma história, por vezes descobrimos que afinal pertence a outra categoria, então reclassifica-se o livro e encontra-se o seu novo lugar. Pode também acontecer encontrar-se uma categoria nova.

Discutimos então as regras de funcionamento da biblioteca.

A organização da biblioteca possibilitou a concretização de uma estratégia de desenvolvimento da leitura, a leitura a par, envolvendo os pais. Os trabalhos realizados por J. Tizard and Hewison nos anos 70 suscitaram o desenvolvimento de um grande número de pesquisas que têm mostrado a grande eficácia da implementação de projectos em que a escola e os pais se envolvem, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da leitura.

Com efeito, tem-se verificado, que as crianças cujos pais participam, por períodos mais ou menos longos, em projectos consistentes de desenvolvimento da leitura, apoiados pelos educadores/professores evidenciam ganhos bastante importantes, verificando-se que progridem em média 2 a 3 vezes mais rapidamente do que antes acontecia, nas diferentes componentes da leitura que têm sido estudadas, nomeadamente a fluência, a correcção e a compreensão, no que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico.

Estes projectos:

- não requerem materiais especiais (apenas livros que as crianças gostem de ler e que podem existir na biblioteca da escola ou em casa);
- são eficazes com um nível diversificado de idades;
- mostram-se eficientes com crianças que lêem bem, com as que têm dificuldades e mesmo com algumas crianças com graves “atrasos” de leitura;

- não são constituídos por técnicas muito especializadas, nem exigem a construção de materiais especiais;
- podem ser participados por praticamente todos os pais, independentemente do seu nível de escolaridade, prevendo-se mesmo que em casos especiais (analfabetismo, separação, etc.) possam ser substituídos por outros membros da família (irmãos mais velhos, tia, avó, etc.);
- podem ser implementados por períodos mais ou menos longos, verificando-se que, projectos de 6 a 8 semanas, são bastante eficazes.

A eficácia destes projectos parece residir na criação de um ambiente acolhedor e facilitador da leitura, que é mantida com regularidade e consistência, ao longo de um período óptimo para os pais e as crianças.

Este processo pode igualmente conduzir a que:

- pais e educadores/professores possam partilhar responsabilidades na maximização do potencial de aprendizagem e na criação de oportunidades de as crianças fazerem experiências agradáveis e desafiadoras;
- pais e educadores/professores partilhem aspirações e expectativas em relação ao desenvolvimento da criança e ao seu sucesso na aprendizagem numa variedade de situações de vida e numa dimensão mais positiva, isto é, sem interferência de expectativas mutuamente defensivas.

Rosa (1989) utilizou esta técnica de leitura a par, num estudo de envolvimento dos pais no desenvolvimento da leitura, numa escola do 1º ciclo, em Portugal.

Participaram 71 crianças do 1º ano de escolaridade, 37 no grupo experimental (que fez leitura a par com os pais) e 34 no grupo de controlo.

Aos pais das crianças do grupo experimental foi pedido que lessem 10 minutos por dia, cinco dias por semana, durante seis semanas. O envolvimento dos pais foi tão significativo, que as crianças do grupo experimental realizaram, no total, 702 sessões de leitura e leram no global, 147.76 horas.

Variáveis	Grupo Experimental		Grupo de controlo	
	Pré	Post	Pré	Post
Fluência	14.68	36.03	11.91	24.35
Correcção	14.95	30.97	11.91	20.94
Compreensão	4.03	10.57	3.00	6.38

Quadro 1 – Valores médios no pré-teste e no post-teste entre os grupos experimental e de controlo, em fluência, correcção e compreensão da leitura. (Neale Analysis of Reading Hability)

O quadro acima mostra que houve ganhos significativos em fluência, correcção da leitura e compreensão da leitura.

Dado que não faria sentido medir a fluência e correcção da leitura em crianças do pré-escolar, uma outra investigadora (Rosa, M. 1992) adaptou a técnica de leitura a par, tomando como referência variáveis identificadas nos estudos de metacognição da leitura (Martins, 1987), nomeadamente:

- como a criança reconhece os “actos necessários para que se possa ler”;
- como reconhecem os diferentes “componentes da escrita e da leitura”;
- como compreendem as funções da linguagem;
- como compreendem a “estrutura da escrita e as suas relações com a linguagem oral”.

A estas variáveis acrescentou a compreensão da leitura.

Foi feita uma aplicação, durante 6 semanas, numa população de 33 crianças com idade média de 5.4 anos, sendo 18 crianças do grupo experimental e 15 do grupo de controlo, em 2 jardins de infância dos arredores de Lisboa (Rosa, M., 1992).

Verificaram-se as seguintes diferenças entre o pré-teste e o post-teste:

Variáveis	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	Pré	Post	Pré	Post
Reconhecimento dos suportes de leitura	1.06	1.44	0.67	0.87
Compreensão das convenções da leitura	4.61	7.50	4.60	5.80
Compreensão das funções da leitura	2.11	2.67	1.67	1.73
Concepções sobre a linguagem	6.33	9.00	6.27	7.40
Compreensão da leitura	3.00	9.22	5.00	6.53

Quadro 2 - Valores médios no pré-teste e no post-teste entre os grupos experimental e de controlo em reconhecimento dos suportes de leitura, compreensão das convenções da leitura, compreensão das funções da leitura, concepções sobre a linguagem e compreensão da leitura.

As 18 crianças do grupo experimental que efectuaram Leitura a Par com os pais, realizaram um total de 265 sessões de leitura e o tempo total de leitura foi de 45,49 horas.

Verificaram-se diferenças significativas nas variáveis “compreensão das convenções da leitura”, “concepções sobre a linguagem” e “compreensão da leitura” em que os ganhos no grupo experimental foram superiores aos ganhos do grupo de controlo.

A mesma autora, através de entrevista aos pais no final do projecto, concluiu que estes reconheceram as competências que as crianças já tinham adquirido e que se sentiam tranquilos com a passagem para a aprendizagem formal.

Em conclusão, os estudos aqui sumarizados mostram que a consciência linguística (Sim-Sim, 1995), o convívio com utilizações funcionais da leitura (Martins, 1998) potencializam a construção de um projecto de leitor e a aprendizagem formal da leitura e que projectos que envolvem os pais em colaboração com os professores (Rosa, 1989; Rosa, M., 1992) podem ser excelentes formas de apoiar o desenvolvimento da literacia.


Para se iniciar o processo de requisição dos livros para lerem em casa com os pais teve-se que pensar na organização de um ficheiro de livros existentes na biblioteca.


Preparam-se dossiês com cores correspondentes às categorias encontradas. Estes dossiês vão servir para guardar as “sombras dos livros”. A “sombra” é a fotocópia da capa do livro. Cada livro tem a sua “sombra” guardada no dossier, metida em capa de plástico.


Como auxílio e para uma identificação mais rápida é colada na capa de plástico uma etiqueta da cor a que pertence a sombra, para se poder arrumar no dossier.

Para avaliação da leitura em casa, cada livro tem um envelope colado, onde é metida a ficha de leitura, a ser preenchida pela criança e pelo adulto que leu com a criança.

#### FICHA DE LEITURA

 Nome da criança:

 Faz um desenho comigo sobre a história  
(verso)

 Nome do livro:


 Quem leu comigo?

 O que achamos deste momento de leitura?

☺ - Bom

☹ - Normal

⊖ - Não gostei

 Qual a (s) personagem (s) que mais gostámos?

 Que letras ou palavras eu reconheci?

O processo de requisição é o seguinte:

- A criança escolhe o livro que quer levar para ler em casa;

- Vai ao dossier correspondente à categoria do livro e retira a “sombra do livro”;
- Por trás escreve o nome e a data;
- Afixa a “sombra” no placar;
- Vai buscar a ficha de leitura e põe no envelope.

Quando tráz o livro:

- Tira a ficha de leitura e arruma-a na caixa;
- Arruma o livro na estante no respectivo lugar;
- Vai buscar a “sombra” ao placar e arruma-a no dossier correspondente.

Pode então escolher novo livro para requisitar e segue o mesmo processo.

Admitem-se na biblioteca os “livros emprestados”, que são os livros que as crianças e por vezes adultos, trazem para se lerem na sala. Estes livros não podem ser requisitados.

A biblioteca ia sendo enriquecida com os livros de histórias ou de temas que tinham sido estudados, elaborados pelas crianças. Estes livros eram também requisitados para casa.

O espaço das ciências, corresponde à área de conteúdo do conhecimento do mundo. Os conteúdos operacionais são: abordar saberes sobre o mundo que o rodeia, sensibilizar para as ciências, biologia, físico/química, história, geografia, história, meteorologia e introduzir o método científico.

Em qualquer das duas salas onde trabalhámos não existia este espaço. Foi por isso necessário criá-lo.

No primeiro ano (2005/2006) o trabalho desenvolvido neste espaço foi essencialmente ligado com as ciências, com os aspectos da germinação. Foi equipado com mini estufas, lupas, diversos utensílios ligados à jardinagem, prensas para secagem de plantas. Trabalharam-se também aspectos ligados com a história de Portugal, tendo-se recorrido, como material de apoio a livros existentes na biblioteca.

No segundo ano, tendo-se constatado as limitações deste espaço no ano anterior, equipou-se com uma maior diversidade de materiais, nomeadamente lupas, microscópios, lâminas de observação, imanes, ampulhetas, bússula, pinças, mapas, globo, vários materiais para observar (favos de mel, castanhas, vários tipos de pedras, vários tipos de sementes a germinar, jogo de painel solar, etc.), vários materiais para experiências (como o vinagre e o fermento para simular a erupção de um vulcão) e vários animais para cuidar: rolas, ratos da Índia, bichos da seda e aquário com peixes.

Existia também material de registo de observações como folhas, blocos, lápis, etc.

O espaço da plástica é um espaço que tem como conteúdo curricular valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais, exteriorizar imagens que interiormente foram construídas, desenvolver a imaginação, desenvolver a dimensão tridimensional.

Neste espaço a principal preocupação foi a exposição dos materiais, de forma, a torná-los bem visíveis às crianças, suscitando a vontade de os explorar e experimentar. Duffy (2004) afirma, citando Kindler (1995) “que a mera disponibilidade de materiais não é suficiente; o *input* adulto é necessário” (p. 139). O adulto terá que fazer algumas sugestões e demonstrar como se domina cada técnica, dando depois tempo às crianças para a explorarem e experimentarem. A autora (2004), acima citada, lembra ainda que “o processo criativo leva o seu tempo. As crianças precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias e modificarem as suas representações, em resposta ao *feedback* que recebem” (p. 139).

Foi-se favorecendo a junção de várias técnicas, por forma a estimular a continuidade da exploração e criar um sentido mais plástico na observação do produto final.

Além dos materiais tradicionais nesta área, foram introduzidos o pastel de óleo e o recurso aos materiais de desperdício, para a elaboração de produtos em grandes dimensões (fotografia 15).

Os espaços da dramatização e da casa das bonecas tem como principal conteúdo curricular o desenvolvimento do jogo simbólico. Assim estes espaços irão servir para a criança se apropriar de situações sociais, tomar consciência das suas reacções e das reacções dos outros, experimentar situações de expressão verbal e não verbal, recrear experiências de vida do quotidiano, viver situações imaginárias e utilizar diferentes técnicas de dramatização.

Enquanto o espaço da casa das bonecas recria um contexto familiar, onde os materiais se assemelham a esse mesmo contexto, o espaço das dramatizações tem que ser pensado de forma a torná-lo possível dentro da escolha imediata da criança.

O espaço das dramatizações tem a característica de ser um espaço teatral, o que habitualmente exige a disponibilidade de uma área da sala, podendo colidir com as outras actividades que as crianças estão a desenvolver nos diversos espaços.

Para resolver esta situação lembrámo-nos, no primeiro ano de trabalho, de fixar um fio à largura da sala, com uma cortina, que ficava apertada por um fio quando não estava a ser usada. Foram fixadas duas alturas, uma para os adultos poderem andar ou fazerem fantoches e outra altura para as crianças.

Sempre que era necessário a cortina era aberta na zona da sala que menos incomodava. Assim, esta cortina resolveu o problema das actividades de fantoches, de teatro e de sombra chinesas. Em cima de uma prateleira foram dispostos fantoches de vários tipos e adquiriu-se um projector. Esta cortina serviu a ainda como ecrã, na projecção e na realização de trabalhos no retroprojector (fotografia 14).

A área de conteúdo de formação pessoal e social, como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (p. 51). Assim, em todos os espaços organizados na sala prevê-se que eles sejam promotores de um ambiente relacional securizante, de satisfação e alegria, onde se possa fruir o prazer de estar e de se relacionar, da interacção com diferentes valores e perspectivas, do desenvolvimento da auto-estima, da tomada de consciência de diferentes valores, de saber cuidar de si, do domínio na utilização dos diversos instrumentos, da apropriação do espaço e do tempo, da construção da identidade, de ser sensível às diversas culturas, de cultivar valores estéticos, de adquirir espírito crítico, interiorizar valores e atitudes tais como a curiosidade, o desejo de aprender, o gosto e o prazer de estar na escola.

Para que todos estes aspectos se vivenciem favorecemos o desenvolvimento de actividades em pares ou em pequenos grupos. Para isso, o número de crianças em cada espaço é pensado entre dois e quatro crianças de cada vez. No entanto possibilita-se, sempre que a criança o deseje, a actividade individual.

Um outro momento que contribui para alcançar os conteúdos curriculares da área de formação pessoal e social é o de reunião de todo o grupo, havendo um espaço na sala para essas ocasiões.

Apesar dos espaços estarem claramente definidos, consideramos importante uma organização flexível, para que sempre que necessário o espaço seja de fácil transformação, sempre que surja alguma actividade que o exija. Referimo-nos a actividades ligadas com o domínio da expressão motora. Há o espaço do ginásio onde habitualmente, uma vez por semana, se desenvolvem actividades deste tipo e onde

existe equipamento apropriado, no entanto há jogos movimentados que necessitam da utilização de grande parte do espaço da sala, como por exemplo o jogo das cadeiras.

O domínio da expressão musical necessita, frequentemente, de uma área ampla. Com o material da caixa de música as crianças podem explorar sons e ritmos livremente. No entanto, para conseguir identificar sons de diferentes intensidades (forte e fraco), alturas (grave e agudo), duração (longos e curtos), timbre, aprender a escutar, cantar, tocar, criar e fazer silêncio, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza, exprimir a forma como sente a música através da dança, inventar formas de movimento seguindo a música, só em momentos próprios e geralmente com todo o grupo, sendo necessário, também, nalgumas destas actividades, arranjar uma área ampla na sala para as desenvolver.

Conclui-se citando o que dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar relativamente ao espaço: “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38).

### 3. - Conclusões

Iniciamos este capítulo das conclusões explicitando o que é a teorização da prática. Silva (1996) cita Gillet dizendo que a teorização da prática resulta de uma primeira escolha que decorre de uma intenção que é a de produzir um trabalho científico, baseando-se este processo em três factores: O primeiro “a reflexividade, que se reconhece pelo seu carácter de reflexão sobre a prática e não relato ou descrição da acção; o segundo a intervenção de “explicadores” que constituem uma rede conceptual cujo relacionamento permite a emergência de um discurso teórico refutável e, finalmente a intenção de produzir uma obra académica” (p. 244).

Este estudo nasce de uma necessidade pessoal de reflexão da própria prática, de forma a tomar consciência dos valores que emergem da acção educativa e as fragilidades dessa acção e ainda a necessidade de fundamentar as mudanças percebidas e ao implementar essas mudanças, qual o acréscimo de capacidade reflexiva sobre a prática. Durante a reflexão que se foi fazendo, encontraram-se as justificações ou “explicadores” para as diversas mudanças que se foram operando ao longo do estudo. Finalmente elaborou-se o trabalho escrito que condensa essa reflexão.

Thurler (1994) a este respeito diz ainda que “o ofício de professor redefine-se pela sua capacidade de um desenvolvimento contínuo, pessoal e profissional” (p. 82), através do estudo e verificação do seu próprio trabalho e através da investigação baseada na prática que possibilita a verificação de ideias e de concepções pedagógicas.

Iniciámos este estudo numa fase de insegurança e de dúvidas que nos levam à procura do trilho para a satisfação e realização profissional. A aprendizagem que se verificou ao longo deste processo permitiu uma crescente profissionalidade.

Assim, na primeira parte do estudo, a reflexão sobre os fundamentos onde vamos buscar suporte para a acção educativa, criou uma base de entendimento da ligação teoria prática, possibilitando maior clareza da intencionalidade educativa com o grupo de crianças e a justificação de opções na acção, junto da auxiliar de acção educativa, dos pais e da equipa de educadoras.

Concluimos que a planificação da acção deve ser feita de intenções educativas, evitando-se assim, a proposta preponderante de actividades por parte do educador, prevenindo-se situações de maior directividade, sendo as actividades propostas pelas crianças, as estratégias para atingir essas intenções. Planear a acção através das intenções educativas é estar preparado para o imprevisto, sabendo o que é fundamental, podendo aproveitar as diversas circunstâncias para as operacionalizar. É necessário uma

planificação, não de actividades mas das intenções do educador e da oferta curricular do espaço.

Fomos implementando várias mudanças no espaço à procura da adequação do suporte da sala. A reflexão que vai sendo feita para a aquisição e funcionalidade dos materiais é a procura, na organização da sala, do suporte ao desenvolvimento curricular.

Outra conclusão que tiramos deste estudo é que a organização do ambiente educativo é fundamental na escolha da metodologia. Se o educador tiver uma organização da sala como suporte às suas intenções educativas é possível a escolha da metodologia de acção entre as metodologias activas, como a metodologia de projecto.

Desenvolver um projecto que partiu de uma criança ou de um pequeno grupo é complexo e difícil, pois obriga o educador a estar de forma sistemática a reflectir sobre a sua intervenção, não só para lhe dar seguimento, mas sobretudo para não interferir tão directamente que o desenvolvimento da ideia inicial pode não ser a da criança. Exige a disponibilidade para estar atento.

Nesta metodologia a segurança do educador está naquilo que pode fazer emergir nas crianças, e suscitar a sua curiosidade e interesse e não tanto no que lhes propõe de forma mais directa.

Assim, este estudo confirma a questão de pesquisa formulada quando se definiu o objecto de estudo.

Uma mais valia adicionada a todo este processo de aprendizagem, foi o ser-se capaz de escrever sobre a prática, ou melhor, descrever uma prática para outros lerem, entendendo-se o contexto das diversas acções. Esta capacidade aumentou o entendimento de uma prática pessoal.

Este trabalho não abrangeu a reflexão sobre a forma de avaliar as aprendizagens nas crianças, visto que, a preocupação se centrou na auto-avaliação. Assim, estudar quais os efeitos de um processo reflexivo sobre a prática do próprio educador, nas aprendizagens das crianças, deverá ser objecto de futuros estudos.

Novas questões de reflexão se continuam a levantar no que diz respeito à organização da sala. Pela primeira vez vamos trabalhar com um grupo de crianças, que continuam a frequentar esta sala. Será que a sala deverá manter-se com a mesma organização no início deste ano lectivo (2007/2008), com que terminámos o ano lectivo anterior? Corre-se o risco de desinteresse por parte destas crianças? Que outros estímulos a introduzir?

Ao levantarmos estas questões apercebemo-nos que a prática traz-nos sempre outras questões e que o conhecimento sobre acção não tem fim, pois em todos os anos lectivos se procura a melhor forma de adequar o ambiente educativo a cada novo grupo e contexto.

## **Bibliografia:**

- ALARCÃO, I (1996) Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I (org) “*Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão.*” Porto. Porto Editora.
- ALMEIDA, A. N. de (2000) Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. II Volume.
- BARBER, P (2004) Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In Siraj-Blatchford (Coor.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- BARBIER, J-M. (1996) *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto. Porto Editora.
- BEAUDICHON, J.; VARBA, M. e WIMYKAMEN, F. (1988) *Interaction Sociales et Aquisition de Connaissances Chez L’ Enfant. Une Approche Pluridimensionnelle*. Paris. Revue Internationale de Psychologie Sociale. Nº 1.
- BARROSO, João (1992) – Fazer da Escola Um Projecto – in *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Org. de Rui Canário. Lisboa. Educa. Pp: 17 – 55.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1997) *A Escola como Organização que Aprende*. In Canário, R. (org.) *Formação e situações de Trabalho*. Porto. Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1996) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. Artmed Editora.
- BRUNER, J. S. (1999) *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- CANÁRIO, M. B. (1992) *Construir o Projecto Educativo Local: relato de uma Experiência*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- CASAS, F. (2000) Childhood cultures and the information and communication audio-visual media. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. II Volume.
- COSTA, C (2007) *O Currículo numa Comunidade de Prática*. SÍSIFO/ Revista de Ciências de Educação. Nº 3 Mai/Ago.
- DAY, C. (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores – Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto. Porto Editora.

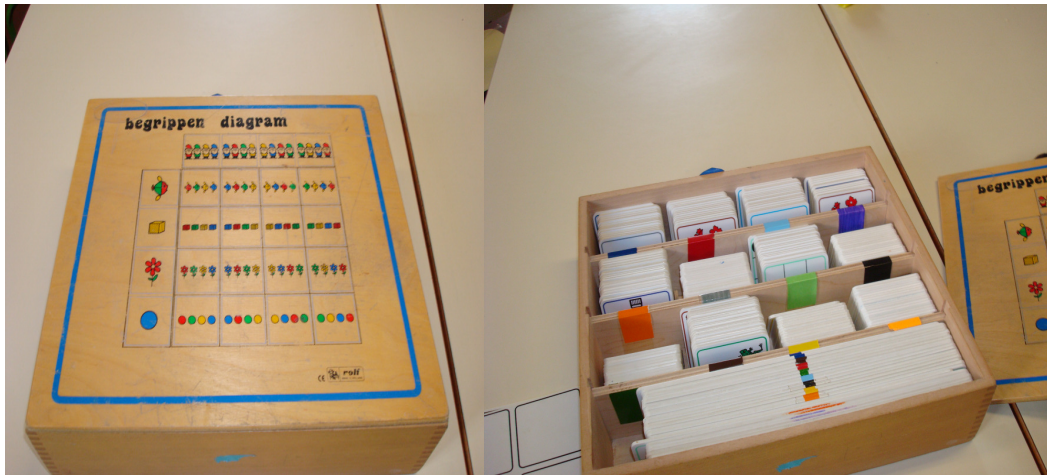
- DEB, ME (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- DEB, ME (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- DEB, ME (1997) *Legislação*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- DOWNING, J. e FIJALKOW, J. (1984) *Lire et Raisonner*. Toulouse. Privat.
- DUFFY, B. (2004) Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In Siraj-Blatchford (Coor.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- EBBUT, D. (1985) *Educational Action Reserch : Some General Concerus and Specific Quibbas*. In R. Burgess (Ed) *Issues in Educational Reserch: Qualitative Methods*. Lewes, East Sussex: The Falmer Press. Pags 152 – 174
- ESTRELA, A. (1986) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª Edição
- FILIPE, B. (2004) A Investigação-Acção Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (Orgs.) *Investigação Em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto. Porto Editora. Colecção Cidine.
- FRIEDBERG, E (1995) *O Poder e a Regra, Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa. Instituto Piaget.
- FISHER J. (2004) A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford (Coor.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- FORMOZINHO, J.O. (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto. Porto Editora. Colecção Infância.
- FORNEIRO, L. I (1998) Organização dos Espaços em Educação Infantil. In Zabalza M. A., *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed.
- FOSNOT, C. T. (1999) *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa. Instituto Piaget.
- GÓMEZ, A, P (1997) O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote e IIE.
- GRAUE, M. E. e WALSH, D. J. (2003) *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- HARGREAVES, A (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa. Mc Graw Hill.
- LEITE, C. (2000) *Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm em comum? O que os distingue?* Documento policopiado.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996) *Pesquisa em Educação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- MACEDO, B. (1991) *Projecto Educativo de Escola – do Porquê Construí-lo à Génese da Construção*. Lisboa. IIE - Inovação, vol. 4, nº 2-3, pp 127 -139.
- MARTINS. M. (1998) *Conhecimentos Precoces sobre a Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura*. Coimbra. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXII, nº 1, 1998. Pp. 57 – 79.
- MARTINS. M. e QUINTAS, A. (1987) *Evolução das Conceptualizações Infantis sobre a Escrita*. Lisboa. *Análise Psicológica*, 4 (V). Pp. 499 – 508.
- MCLAUGHLIN, T. H. (1999) *Beyond the Reflective Teacher*. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 31, Nº 1.
- MOREIRA, M.A, e ALARCÃO, I (1997) *A Investigação-Ação como estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos*. In Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora. Colecção Cidine.
- NÓVOA, A. (1999) *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In Nóvoa, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote e IIE.
- PACHECO, J. A. (2006) *Escritos Curriculares*. São Paulo. Cortez Editora.
- PACHECO, J. A., e MORGADO, J. C. (2002) *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto. Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2001) *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre. ARTMED Editora. 2ª Edição.
- PERRENOUD, P. (1999) *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre. ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P (1993) *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa. D. Quixote e IIE.
- PONTE, J. P. da (2004) *Pesquisar para Compreender e Transformar a Nossa Própria Prática*. Curitiba. Editora UFPR. *Educar*, nº 24. Ps 37 – 66.  
<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2208/1851>
- POURTOIS, J. P e DESMET, H (1999) *A educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ROLDÃO, M. C. (2004) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa. Editorial Presença. 2ª Edição.
- ROLDÃO, M. C. (2003) *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito Discursos e Práticas*. Porto. Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. C. (1999b) *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto. Porto Editora.
- ROSA, João (1994) *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Departamento da Educação Básica.
- ROSA, J. (1987) *Leitura – a – Par: Projecto de Envolvimento dos Pais no Desenvolvimento da Leitura*. Lisboa. ISPA. Tese de Mestrado (não publicada).
- ROSA, M. (1992) *Lire Avec Moi: Les Parents et le Développement de la Lecture Chez les Enfants*. (não publicado).
- SACRISTÁN, J. G. (2000) *O Currículo, uma Reflexão sobre Prática*. Porto Alegre. Artemed Editora. 3ª Edição.
- SACRISTÁN, J.G. (1995) *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In António Nóvoa (org.) - *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora. 2 Ed.
- SANCHES, I (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. Nº 5. P: 127 – 142.  
<http://www.rleducação.ulusofona.pt/Educação05/artigos-isabelsanches.pdf>
- SCHON, D., A. (1997) *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote e IIE.
- SILVA, I. L. (1989) *Para nos começarmos a entender*. APEI. Cadernos de Educação de Infância nº 12 pp 5 a 7
- SILVA, I. L. (1996) *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologia de Investigação-Acção*. Lisboa. IIE.
- SILVA, I. L. (2000) *Perspectivas de Educação Pré-Escolar: da socialização à educação para a cidadania*. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. II Volume.
- SIM-SIM I. (1995) in Conferencia Organizada pelo Departamento de Formação em Educação Pré-Escolar da ESE de Lisboa.
- SIRAJ-BLATCHFORD I. (2004) *Critérios para Determinar a Qualidade na*

- Aprendizagem das Crianças Entre os Três e os Seis Anos. In Siraj-Blatchford (Coor.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- THURLER, M.; PERRENOUD, P. (1994) *A Escola e a Mudança, Contributos Sociológicos*. Lisboa. Escolar Editora.
- TOPPING, K. (1985) *Parental Involvement in Children's Reading*. London. Croom Helm.
- WEIKART D. P.; HOHMANN M.; BANET B. (1984) *A Criança em Acção*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, M. A. (1998) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto. Asa Editores. 4ª Edição.
- ZABALZA, M. A. (1994) *Diários de Aula*. Porto. Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (2001) *Didática da Educação Infantil*. Porto. Asa Editores. 3ª Edição.

## 9 - Anexos



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



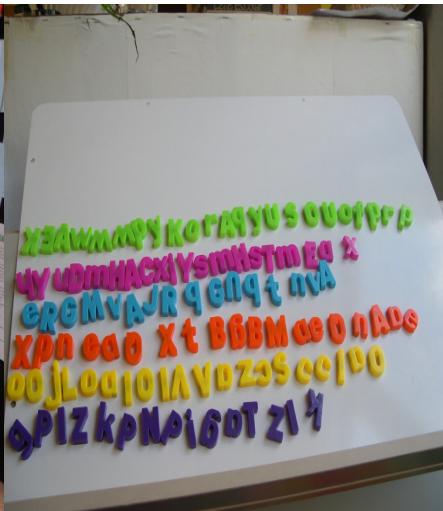
Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13





Fotografia 14



Fotografia 15