



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa da Cruz Pereira

**Da Comunidade e das Famílias aos
Espaços de Jogo na Sala**

janeiro 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa da Cruz Pereira

**Da Comunidade e das Famílias aos
Espaços de Jogo na Sala**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

janeiro 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Diana Filipa da Cruz Pereira

Endereço eletrónico: diana_14_pereirat@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13775252

Título do Relatório: Da Comunidade e das Famílias aos Espaços de Jogo na Sala

Supervisor(es): Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

Ano de Conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Desejo que você
Não tenha medo da vida, tenha medo de não viver.
Não há céu sem tempestades, nem
caminhos sem acidentes.
Só é digno do pódio quem usa as derrotas
para o alcançar.
Só é digno da sabedoria quem usa as lágrimas
para a irrigar.
As pessoas frágeis usam a força; as fortes,
a inteligência.
Seja um sonhador, mas una os seus sonhos
à disciplina,
Pois sonhos sem disciplina produzem
pessoas frustradas.
Debata ideias. Lute pelo que ama.

(Augusto Cury)

AGRADECIMENTOS:

Agradecer é uma palavra pequena, mas com um tamanho infinito de significado, que marca um percurso rigoroso e de crescimento constante. Este é o momento que transpareço todo um gesto de amor e amizade por aqueles que pretendo homenagear e salientar que fizeram a diferença nesta fase tão importante. Não podia deixar de agradecer do fundo do meu coração:

À professora Doutora Maria de Fátima Vieira, orientadora de estágio, mais que uma professora, uma profissional incansável. Pela disponibilidade, por todo o apoio, por toda a sua dedicação, por todas as vezes que permitiu que refletisse e crescesse. Caminhou sempre ao meu lado, proporcionando conhecimentos e orientações para que evoluísse de semana para semana. Um obrigado gigante do fundo do meu coração.

Às Educadoras Sara Santos e Vânia Pereira, educadoras cooperantes do contexto de Creche e Pré-Escolar, pela disponibilidade e apoio prestado diariamente, permitindo que evoluísse e que vivenciasse diversas aprendizagens significativas. O meu muito obrigado pelo contributo que tiveram na construção de uma futura profissional de Educação de Infância.

À instituição cooperante Associação Gerações, sem dúvida que trabalham afincadamente, pois marcam pela diferença na qualidade no mundo da educação não só como resposta social à população, mas também como formação de futuros profissionais. Foram diversas as aprendizagens que daqui levo para o meu futuro, ainda que a bagagem seja grande, a vontade de querer saber mais e mais permanece. Um obrigado especial à Dra. Daniela, diretora pedagógica da instituição, que acompanhou o meu percurso, orientando também e assim enriquecendo todos os conhecimentos.

Às crianças da sala de Creche 2 e Pré-Escolar 1, pois sem eles o meu caminho não teria sido o mesmo. Pela receção calorosa que tive em ambos os contextos, pela ternura, pelas risadas partilhadas, pela vontade de vivenciarem novas experiências de aprendizagem, numa intervenção tão significativa. As saudades ficam, e o sentimento de dar e receber fica, não só toquei o mundo deles, como eles tocaram o meu de uma forma incalculável.

Aos meus irmãos, os dois elementos da minha família biológica, os dois por quem era capaz de correr o mundo só para ver um sorriso estampado nos seus rostos. Pela compreensão que tiveram quando nem sempre podíamos estar juntos, pois sempre entenderam que este era o meu sonho e que por ele tinha de batalhar. O meu obrigado pelo apoio incondicional.

Ao meu marido Rui Santos, por todo o amor e dedicação, por toda a paciência e companheirismo neste percurso, todos os dias por todas as horas e minutos. Por toda a força e por todo o “colo” - “Tu

consegues, concentra-te!”. Obrigada por teres sido o meu porto de abrigo permitindo que nunca caísse devido ao cansaço.

À minha família, que simplesmente acompanhou este percurso com um sorriso nos lábios, dizendo sempre “És a maior”. O meu muito Obrigada!

À minha Cátia Araújo, por todo o apoio, por todo o diálogo, por toda a reflexão sobre as nossas práticas que fez com que crescêssemos juntas nesta caminhada. Por toda a interajuda, o meu obrigado que é tão pequeninho em relação aos teus gestos.

A todos os amigos, que me acompanharam e assistiram a este capítulo tão importante da minha vida, o meu muito obrigado.

Por último, a todos os professores da Universidade do Minho, por todos os ensinamentos.

A todos os que caminharam comigo, o meu muito Obrigado, do fundo coração.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos contextos de Creche e Pré-Escolar.

O projeto de intervenção denominado: *“Da Comunidade e das Famílias aos “Espaços” de Jogo na Sala”* surgiu da necessidade de aproximar a comunidade à vivência das crianças no centro de estágio e de assumir esta aproximação como uma mais-valia para aprendizagem das crianças

Assim, a intervenção realizada visou levar as crianças a conhecer a comunidade envolvente, a ampliar o leque de experiências e de conhecimentos e melhorar o espaço de aprendizagem envolvendo as famílias e outros recursos da comunidade.

As estratégias de intervenção estiveram centradas nas saídas e visitas ao exterior e na dinamização de actividades que envolveram a comunidade e as famílias das crianças no enriquecimento da sua experiência educativa.

O trajeto percorrido revelou-se positivo para as crianças, para os educadores e para o contexto de estágio pondo em evidência a importância de assumir a ligação à comunidade envolvente e às famílias como estratégia para promover os interesses e as aprendizagens das crianças, favorecer o seu sentido de pertença e legitimar o valor da participação de vários atores na sua educação.

Palavras-Chave: Educação de infância, Aprendizagem, Famílias, Comunidade

ABSTRACT

The present report fits in the framework of the Practice of Teaching Supervised the Master in Pre-School Education, in contexts of Nursery and Pre-School.

The intervention project is intituled: "Going from the Community and Families, to the play-based learning environments", came from the need of involving the community into the experiences of children in the centre of stage, and to take this approach as an added value for the educational process of children.

As so, the intervention carried out aimed at taking the children to know the surrounding community, to broaden the range of experience and knowledge and improve the learning space involving families and other community resources.

The intervention strategies were focused on outputs and visits abroad and in fostering activities involving the community and the families of children in order to enrich their educational experience.

The pathway taken was positive for the children, for educators and for the stage of context highlighting the importance of the connection to the local community and to the families, as a strategy to promote the interests and the learning process of children, promote their sense of belonging and legitimise the value of participation of various actors in their education.

Key Words: Education of childhood, Learning, Families, Community

ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xi
SIGLAS	xii
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	4
1. (Re) Conhecer a Criança como Ator Social	4
2. A Criança nos seus Contextos de Vida: Escola, Família e Comunidade	5
3. Estratégias de Envolvimento das Famílias	7
4. Comunidade Envolvente e Comunidade Educativa: A Influência na Educação de Infância	8
5. Da Comunidade e da Família aos Espaços de Jogo na Sala	10
Capítulo II: Intervenção Pedagógica: Os Contextos de Aprendizagem	13
1. A Instituição	13
2. Caracterização do Contexto de Creche	13
2.1. Ambiente Físico de Aprendizagem	13
2.2. Grupo de Crianças	14
2.3. Rotina Diária	14

3. Caraterização Contexto de Pré-Escolar	15
3.1. Ambiente Físico de Aprendizagem	15
3.2. Grupo de Crianças	16
3.3. Rotina Diária	17
Capítulo III: O Projeto de Intervenção Pedagógica	18
1. Dimensão investigativa do Projeto de Intervenção	18
2. Intervenção no Contexto de Creche	20
2.1. Problemática e Objetivos de Intervenção	20
2.2. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção	21
3. Intervenção no Contexto de Pré-Escolar	36
3.1. Problemática e Objetivos de Intervenção	36
3.2. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção	37
Considerações finais	52
Referências bibliográficas	56
ANEXOS	59
ANEXO A: Ambiente Físico de Aprendizagem da Creche	60
ANEXO B: Ambiente Físico de Aprendizagem do Pré-Escolar	62
ANEXO C: Planificação Reflexiva	64
ANEXO D: Teia de Ideias da Creche	65
ANEXO E: Teias de Ideias do Pré-Escolar	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina Diária da Creche	14-15
Tabela 2 – Rotina Diária do Pré-Escolar	17
Tabela 3 – Incidente Crítico 1	22
Tabela 4 – Registo do Plano da “M”	38
Tabela 5 – Incidente Crítico 2	40
Tabela 6 - Incidente Crítico 3	41
Tabela 7 - Incidente Crítico 4	44
Tabela 8 - Incidente Crítico 5	45
Tabela 9 - Incidente Crítico 6	46
Tabela 10 - Incidente Crítico 7	46
Tabela 11 - Incidente Crítico 8	50

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Ciclo de Observação, Registo, Reflexão, Planificação, Ação e Reflexão	18
Ilustração 2 – Planeamento de Saídas ao Exterior	22
Ilustração 3 – Interação na Banca da Fruta	23
Ilustração 4 – Interação na Banca do Peixe	24
Ilustração 5 – Escolha das Flores	24
Ilustração 6 – Observação dos Pintainhos na Feira	24
Ilustração 7 – Observação do Bacalhau na Feira	25
Ilustração 8 – Escolha das Laranjas	25
Ilustração 9 – Realização do Sumo de Laranja	25
Ilustração 10 – A Prova do Sumo de Laranja	25

Ilustração 11 – Exploração do Milho	26
Ilustração 12 – Exploração dos Congelados	26
Ilustração 13 – Realização do Bolo de Limão	27
Ilustração 14 – Exposição das Saídas ao Exterior	27
Ilustração 15 – Faz-de-Conta: “Compra e Venda”	28
Ilustração 16 – Encher e Esvaziar com Elementos Naturais	28
Ilustração 17 – Área da mercearia	29
Ilustração 18 – Área da Casa	29
Ilustração 19 – Antes da Reestruturação	30
Ilustração 20 – Depois da Reestruturação	30
Ilustração 21 – “J” na Área dos Jogos	30
Ilustração 22 – Visita à Biblioteca	32
Ilustração 23 – Exploração de Livros Requisitados	32
Ilustração 24 – Hora do Conto: “A Surpresa de Handa”	33
Ilustração 25 – Exploração dos Fantoques e Frutas da História	33
Ilustração 26 – Hora do Conto: “A Branca de Neve e os 7 Anões”	34
Ilustração 27 – Imitação da Hora do Conto	34
Ilustração 28 – Exploração do Fantocheiro	35
Ilustração 29 – Plano da “M”	38
Ilustração 30 – Organização e Tratamento de Dados	38
Ilustração 31 – Teia de Ideias	39
Ilustração 32 - A Compra e Venda do “J” e da “M”	41
Ilustração 33 – O Faz-de-Conta do “L”	41
Ilustração 34 – As Promoções da “S”	42
Ilustração 35 – Os Promotores	42

Ilustração 36 – Entrega ao Domicílio	42
Ilustração 37 – Faz-de-Conta no Supermercado	42
Ilustração 38 – O “Segurança fecha o Supermercado”	42
Ilustração 39 – Consulta da Teia de Ideias da Área do Supermercado	43
Ilustração 40 – Consulta dos Livros Requisitados	44
Ilustração 41 – Registo dos Livros Requisitados	44
Ilustração 42 – Seleção dos Livros Preferidos	45
Ilustração 43 – Hora do Conto: “A que sabe a lua?”	47
Ilustração 44 – Ler através das Ilustrações	47
Ilustração 45 – Representação do Reflexo	48
Ilustração 46 – Ilustração do Livro	48
Ilustração 47 – Hora do Conto com Sombras Chinesas	48
Ilustração 48 – Hora do Conto com o Retroprojektor	48
Ilustração 49 – Exploração da Caixa de Sombras Chinesas	49
Ilustração 50 – Imitação da Hora do Conto com o Retroprojektor	49
Ilustração 51 – Exploração do Retroprojektor	49
Ilustração 52 – Visita ao Pré-Escolar 2	50
Ilustração 53 – Experiência do Xilofone de Água	50
Ilustração 54 – Consulta da Capa Reapetrechada	50
Ilustração 55 – A “Cascata” do Pré-Escolar 2	51
Ilustração 56 – A “Cascata” construída	51

Siglas

CNE – Conselho Nacional de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Pré-Escolar. Este documento apresenta o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica no contexto de Creche e de Jardim de Infância sob o título: “Da Comunidade e das Famílias aos Espaços de Jogo na Sala”.

No sentido de encontrar uma questão/problema, foi relevante observar e refletir sobre a dinâmica dos contextos. Dado que estes aspetos incidiram sobre as dimensões da pedagogia, os registos dos interesses das crianças pelo meio envolvente e a necessidade do desenvolvimento das relações sociais, resultaram na definição da temática.

No contexto de creche, a observação sobre o tempo de escolha livre permitiu-me apurar que a área de interesse preferida era a da casa e as menos procuradas eram a área da biblioteca e dos jogos. As crianças escolhiam recorrentemente a área da casa, aqui brincavam ao faz de conta representando papéis dos adultos do dia-a-dia, nomeadamente a ida às compras.

Este período de observação e reflexão inicial permitiu identificar a necessidade de intervir na área da biblioteca e dos jogos, uma vez que o grupo demonstrava desinteresse por ambas as áreas. A biblioteca/área dos livros proporciona o contacto com uma diversidade de informação e experiências que auxiliam e apoiam as aprendizagens ao longo do percurso escolar. Relativamente à área dos jogos, considero que os equipamentos e materiais aí disponibilizados podem apoiar as crianças na aquisição de noções matemáticas, no desenvolvimento da capacidade de concentração, de competências de motricidade fina, e de resolução de problemas com que se depara ao explorar e brincar, na sua interação com os materiais e os pares.

Outra conclusão que resultou da observação foi a necessidade de enriquecer a área da casa uma vez que era o grande centro de interesse das crianças. A intervenção nesta área da sala pareceu-me legitimada também pela oportunidade que esta área dá às crianças de reproduzirem e experimentarem brincadeiras relacionadas com a sua vivência quotidiana no contexto familiar, enquanto desenvolvem as suas atividades de jogo simbólico.

A aproximação do centro às famílias e à comunidade era também uma preocupação institucional e uma estratégia a potenciar, uma vez que esses contextos são muito significativos para as crianças, e lhes permitem viver experiências de vida concretas, bem como adquirir conhecimentos que o educador deve ter em conta. Pensou-se então que estas oportunidades de jogo podiam ser enriquecidas através de saídas ao exterior para contactar com realidades diversas.

No contexto de pré-escolar, um período de observação e reflexão inicial permitiu identificar a necessidade de intervir na área do supermercado e na da área das ciências e experiências, uma vez que o grupo realizava, recorrentemente, as mesmas atividades, nestas áreas. A primeira área proporciona o desenvolvimento e conseqüente complexificação do faz de conta das crianças.

Relativamente às ciências e experiências, esta é outra área de interesse que se torna importante pela experimentação de elementos que são familiares às crianças, e que podem contribuir para a formação do espírito científico. Outra conclusão diz respeito à área da leitura e da escrita. Neste espaço, as atividades com os livros eram muito breves, as crianças pegavam, viam imagens e largavam o livro. A área da leitura e da escrita é significativa pelo desenvolvimento da linguagem e da literacia e deste modo, importa neste contexto desafiar a criança no mundo da leitura e da escrita.

A intervenção neste contexto tinha como principal objetivo complexificar as ações das crianças no tempo de trabalho. Pretendi também envolver as famílias e estabelecer oportunidades de comunicação com outras salas.

Para compreender o contributo do envolvimento de elementos da comunidade, desde o meio envolvente, até às interações mais diretas nesses contextos e tendo como finalidade potenciar o brincar e o tempo de trabalho, estruturei diversas estratégias. Estas incidiram no contato com o real para o melhoramento das áreas da sala e ainda a construção de uma teia de ideias com as crianças, para ampliar as oportunidades de aprendizagem, complexificando assim, o tempo de trabalho.

Segundo as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997, p.23), *“O processo de colaboração com pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, conseqüências no desenvolvimento e aprendizagem (...)”*. Segundo este documento, a interação com as famílias e a comunidade é um meio para o desenvolvimento da comunicação e apropriação das diferentes funções da linguagem.

Segundo Lino (2013) que se apoia em Vigotsky, a interação com os contextos sociais é crucial para o desenvolvimento da inteligência, no sentido em que conhecimento se constrói primeiramente a nível interpessoal e depois a nível intrapessoal. Igualmente, a interação com a comunidade educativa *“promove a aprendizagem co-operativa, criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo”* (Vygotsky, 1979 citado por Lino, 2013, p.135).

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos. O capítulo um é composto pelo enquadramento teórico que fundamentou a temática da intervenção pedagógica. O segundo capítulo apresenta a caracterização dos contextos de creche e de pré-escolar. O terceiro capítulo esclarece os fatores que determinaram a definição dos objetivos e, ainda, apresenta as estratégias desenvolvidas.

Por fim, nas considerações finais retorno os principais objetivos da intervenção pedagógica, refletindo sobre as principais aprendizagens e algumas das dificuldades encontradas.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. (Re) conhecer a Criança como Ator Social

“ (...) reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações (...) de mundos comunicantes”.

Loris Malaguzzi (1993, citado por Faria, 2007, p. 288)

A criança desde que nasce está inserida numa família que partilha com outros atores a sua educação no seio de uma comunidade com os seus valores e a sua cultura. Nos primeiros anos a criança cresce interagindo de forma direta com pessoas e acontecimentos noutros contextos para além da sua família tais como a creche e o jardim-de-infância. Estes contextos de educação de infância devem oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem e construção de saberes sobre si própria, sobre os outros e o seu meio envolvente, acompanhando e dando resposta continuada aos interesses e necessidades específicas em cada momento do seu desenvolvimento. Parafraseando Amy Powell (1991, citado por Post & Hohmann, 2011, p.1), *“ (...) as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. (...) aprendem ativamente. Adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências (...) resultado das interações do dia-a-dia.”*

De acordo com Sarmiento et al (2009, p.13), reconhecer a criança como sujeito ativo na sua aprendizagem e simultaneamente concebê-la como ator social constitui uma base efetiva para *“ (...) a construção de práticas efectivas que viabilizam a acção interventiva das crianças e o reconhecimento social da mesma”*. Para perspetivar o envolvimento de outros atores sociais na educação das crianças, devemos ter em atenção *a tendência progressiva para uma co-construção (...) de objetivos e finalidades para os programas para a infância* (Vasconcelos, 2008, p. 143), envolvendo todos os intervenientes.

O foco da educação de infância são as crianças mas esse foco não se pode ignorar a nossa atenção da importância da participação de outros atores sociais com quem as crianças diariamente desenvolvem experiências significativas, desde a comunidade educativa até aos sistemas mais alargados.

Se a criança faz parte de uma comunidade desde que nasce, então o seu envolvimento em relações face a face, de entajuda e de conhecimento mútuo torna-se favorável para a construção da sua identidade. (Silva, 2009).

2. A Criança nos seus contextos de Vida: Escola, Família e Comunidade

As Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (1997, p. 22-23) referem que se deve: *“Incentivar a participação das famílias no processo colaborativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”*. Comunicar com as famílias permite trocar opiniões para melhor se conhecer as crianças e todos os contextos que podem influenciar a sua educação: família e comunidade. Também o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) afirma que: *“No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância” deve: “ (...) Envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”*.

Vasconcelos (2008) refere que os saberes dos pais, sendo únicos e específicos, são fundamentais no contexto de creche e pré-escolar. Salienta que uma parceria eficaz promove atitudes que enquadram as aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos”.

Encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços de infância, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parceria com outros pais”.

Vasconcelos (2008, p. 147)

Segundo Gabriela Portugal (1998), é no sistema familiar que ocorrem as primeiras experiências da criança, sendo também onde se desenvolvem as primeiras interações sociais. Considera-se assim que a família é o primeiro educador da criança, ainda que esta venha a desenvolver outras competências com outros indivíduos, desde os contextos de aprendizagem a outros sistemas que permitam as interações mais diretas. Neste sentido, segundo Reimão (1994, citado por Homem, 2002, p. 36), para além de a escola desenvolver o processo educativo *“ (...)“ (...) a família constitui a primeira estância educativa do indivíduo. É neste ambiente que os valores, atitudes e papéis se desenvolvem de forma espontânea e onde despertam para a vida como pessoa.*

Também a Creche e o Jardim de Infância como contextos de interação de vida e de interação direta da criança, têm um papel complementar da ação da família devendo apoiar os pais no desempenho das suas funções e colaborando com eles. Nestes contextos cabe à equipa pedagógica ajudar os pais a aperceberem-se que também são educadores, que estes têm conhecimentos sobre o

desenvolvimento da criança e que os educadores desenvolvem a aprendizagem que já se inicia em casa (Hohmann & Weikart 2009). De facto, como refere Homem (2002), a entrada dos pais ou de qualquer membro das famílias nos estabelecimentos não deve ser encarada como uma agressão, pois o contexto educativo “ (...) é para as crianças que frequentam, para os seus pais e para os educadores.”

Guzman (2012) defende que é importante refletir sobre a palavra respeito aquando da existência de interação escola-família. Neste sentido, esta relação torna-se bidirecional e respeitosa. “Abrir a escola para incorporar outros saberes, outras formas de fazer e ver o mundo em que vivemos (...)” permite “ (...) o conhecimento mútuo (...) que gera confiança em todos os sentidos” (Guzman, 2012, p. 17).

Conseguir o envolvimento da família no contexto educativo pode ser um desafio. Muitas vezes, o stress da vida não permite aos pais envolver-se da forma que desejariam. “O (...) comportamento parental é (...) influenciado por todo um conjunto de situações que incluem as características da criança, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão (...), tensões várias” (Portugal, 1998, p.123). Cabe ao educador, dar resposta a estas famílias sabendo adequar esta relação, aos mais presentes, mas também àqueles que pretendem estar presentes e que por motivos alheios não conseguem. De acordo com Asseiro (2005, p.88), a parceria entre escola e famílias “ (...) só faz sentido se cada um deles for capaz de partilhar vontades, esforços e querereres”.

Segundo Griffen (1998, citado por Post & Hohmann, 2011) a confiança na relação entre educadores e as famílias traz benefícios a longo prazo, salientando que esta interação é fundamental para os cuidados de qualidade.

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.”

(Dewey, 1897 citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 99)

A este propósito Sarmiento (2008), relembra a existência da criança neste processo de relações. Quando se aborda relação escola e famílias, as crianças muitas vezes não são referidas, mas estas têm um papel ativo “ (...) no processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co-construção entre crianças e adultos”. (p.146)

É neste sentido que Vasconcelos refere ser essencial que as crianças sejam socialmente visíveis. Esta ideia completa ainda o que para Silva (2007, p.127) são estratégias de envolvimento auspiciosas:

“ (...) maior informalização das relações (...); descentração da escola (...); atividades realizadas pelas próprias crianças”.

Por fim, A escola sabe quando obter *“ (...) uma boa colaboração com as famílias, visando a uma maior segurança e serenidade das crianças, assim como a abertura de uma rede comunicativa que leve a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento”* (Malaguzzi, 1993, citado por Faria, 2007, p. 286)

3. Estratégias de Envolvimento das Famílias

De acordo com Epstein (2001, citado por Diogo 1998), diferentes tipos de estratégias podem favorecer as relações com as famílias nos contextos de educação de infância:

Tipo 1: Obrigações Básicas das Famílias

Este ponto corresponde essencialmente a um conjunto de ações da escola que permite o apoio às famílias nas suas obrigações básicas para com a criança. Estas necessidades básicas da criança diz respeito à segurança e conforto, nomeadamente, a saúde, a alimentação, a supervisão, entre outros aspetos. O ambiente familiar é sempre visto como um suporte ao conhecimento das crianças.

Tipo 2: Obrigações Básicas da Escola

Este ponto diz respeito ao conjunto de ações desenvolvidas pela escola de forma a garantir as necessidades básicas à criança. Neste tipo de estratégia a escola deve estabelecer canais de comunicação com as famílias, não apenas para fornecer informação básica, mas também para dar informação sobre o desenvolvimento e as conquistas da criança.

Tipo 3: Envolvimento na Escola

Este tipo de envolvimento reúne um conjunto de práticas de voluntariado das famílias para se envolverem nas atividades da escola ou simplesmente auxiliarem os educadores. Estas atividades podem estar restritas ou não à ao ambiente físico de aprendizagem. *“ (...) festas, exposições”* (Diogo, 1998, p. 84)

Tipo 4: Envolvimento em Atividades de Aprendizagem em Casa

Este tipo de envolvimento corresponde ao conjunto de práticas sugeridas ou orientadas pelos educadores para que as famílias acompanhem os seus filhos em casa. Também auxiliam as famílias conversando sobre a interação da família-criança, sobre as aprendizagens e outras questões que dizem respeito ao ambiente familiar.

Tipo 5: Envolvimento na Tomada de Decisões, Administração e Consultoria

Este tipo de envolvimento diz respeito a um conjunto de práticas que envolve as famílias na vida da escola, permitindo também que estas se envolvam na tomada de decisões, no apoio à administração da escola e na prestação de serviços de consultoria.

Tipo 6: Colaboração e Intercâmbio com as Organizações Comunitárias

Neste último ponto, é valorizada a interação da escola com a comunidade. Isto é, a interação com diferentes contextos sociais que partilham a responsabilidade da educação das crianças.

Epstein (2001) refere que os educadores podem conjugar um número de iniciativas que suportem a relação entre a escola e as famílias. Deste modo, sugere a criação de um espaço (*Family Center*), para receber os pais e a existência de um livro para que deixem comentários ou dúvidas que querem ver esclarecidas. Este espaço poderá dispor ainda, de um quadro de avisos com informações sobre as crianças, experiências de aprendizagem, eventos da escola, e outros interesses ou necessidades que permitam o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos. Nestas sugestões é importante que os educadores comuniquem com as famílias a qualquer hora através de uma linguagem familiar.

Outra estratégia para envolver as famílias é a partilha dos portefólios, a criação de boletins informativos e de um *website* onde seja colocada informação sobre todo o processo educativo, de forma a comunicarem eletronicamente. Esta medida é significativa para as famílias que não conseguem envolver-se presencialmente no contexto educativo. Também propõe a possibilidade de a criança escolher alguma atividade para completar em casa com membros da família ou a realização de pesquisas ou propor aos pais que estes venham realizar alguma atividade ao contexto.

Epstein (2001) refere que o envolvimento das famílias é possível e favorável ao desenvolvimento das crianças. No entanto, é necessário estruturar um conjunto de estratégias permitindo às famílias sentirem-se envolvidas no processo educativo dos seus filhos.

Segundo Epstein (1992, citado por Magalhães, 2007, p. 50), “ (...) quanto mais cedo a família de uma criança se envolve no processo educacional, mais consistentes são os benefícios”.

4. Comunidade Envolve e Comunidade Educativa: A influência na Educação de Infância

“As características destes diferentes sistemas e a sua interação configuram-se de modo particular para cada indivíduo, que se situa também de forma própria na sua interação com o meio e os diferentes sistemas em relação.”

(Ministério da Educação, 1997, p.32)

O envolvimento da comunidade e da comunidade educativa constitui-se um instrumento poderoso para criar oportunidades de aprendizagens significativas e desenvolver relações sociais. Estes dois conceitos podem ser interpretados de diversos ângulos. De acordo com as OCEPE (ME, 1997), podem ser definidos como sistemas alargados ou sistemas restritos. Interligando-os, estaríamos assim a associar sistemas alargados à comunidade e sistemas restritos à comunidade educativa. Os sistemas mais alargados dizem respeito aos sistemas sociais mais vastos e os mais restritos relacionam-se com as interações mais diretas das crianças como a família, a creche ou o jardim-de-infância.

“ (...) o sujeito para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda uma teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão física-biológica, psicológica, social, contextual”

(Tavares, 1992, p. 9)

De acordo com Brofenbrenner, a criança faz parte de um sistema restrito, mas também parte de outros sistemas mais alargados e que se interferem entre si. Esta é uma compreensão da ação e dos contextos em que os indivíduos se inserem.

A comunidade educativa é um contexto social que não está isolado dos sistemas sociais mais vastos, como a comunidade. Ainda que se reconheça ainda algum distanciamento das escolas em relação ao meio envolvente, não faz sentido ignorar que as crianças trazem a sua realidade familiar, comunitária e cultural para a sala.

Na prática pedagógica e contínua de um ano letivo, os educadores podem envolver a comunidade nas atividades pedagógicas com o objetivo de dar resposta a interesses e necessidades, e simultaneamente desenvolverem outras atividades que podem ser simplesmente enriquecidas com os elementos de outras salas de uma instituição. Segundo Formosinho (1989, p. 56), a escola “(...) não é restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, mas inclui os membros e os clientes imediatos (...)” (as crianças e os pais), “(...) e mediatos da escola (comunidade profissional e comunidade)”, podendo ser uma interação aberta à comunidade ou não.

De acordo com Magalhães (2007, p.54) “É (...) na comunidade que as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem a consequência dos seus comportamentos”. A criança faz parte de uma comunidade e também da sua comunidade educativa. Para tal esta deve ser vista como um recurso educacional e desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem, sendo importante que

participe na construção do seu desenvolvimento. O processo de colaboração dos sistemas, tanto da comunidade mais alargada à mais restrita tem efeitos na educação das crianças, isto é no seu desenvolvimento e aprendizagens, mas também naqueles que desempenham as mais variadas funções em torno destas. (ME, 1997)

5. Da comunidade e da Família aos “Espaços” de Jogo na Sala

“A aprendizagem pela acção é definida como aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”.

Hohmann & Weikart (2009, p. 22)

Esta forma de pensar a aprendizagem supõe que os adultos encaram as crianças enquanto pessoas altamente competentes: capazes de fazer escolhas que podem ser expressas através de palavras, ações, expressões, e gestos, partilhando as suas descobertas e experiências quotidianas, que têm origem nas suas próprias motivações. Estas são algumas das cem linguagens das crianças que quando enquadradas num ambiente de aprendizagem ativa são encorajadas a “ (...) olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar (...), e sujar de vez em quando” (Post & Hohmann, 2011, 14). A aprendizagem pela ação depende também da interação direta com os materiais (de desperdício, naturais, brinquedos estereotipados, entre outros), dos interesses das crianças, da capacidade de reflexão e resolução de problemas durante as situações de jogo (Hohmann & Weikart 2009).

As crianças aprendem através da diversidade de experiências em diferentes contextos sociais que lhe são proporcionadas. Neste sentido o papel dos educadores é fundamental para observar, escutar e interpretar todas as linguagens da criança. Desta forma o adulto conhece as particularidades de cada uma e do grupo, podendo dar resposta aos interesses e desafiar as suas potencialidades.

Os interesses das crianças são estimulados pela sua participação nos contextos de aprendizagem formais, no contexto familiar e na comunidade. Se os educadores encararem as famílias e a comunidade como recursos educacionais poderosos, podem ir para além de um currículo baseado apenas num contexto de aprendizagem e brincadeira estereotipado. Quando nos baseamos nos interesses e vivências das crianças nos diferentes contextos sociais e temos em conta a bagagem de conhecimentos, experiências e a cultura de cada uma, conferimos melhores oportunidades de participação e aprendizagem com significado (Hedges, Cullen & Jordan, 2010). Os materiais pedagógicos são o sustentáculo central para a mediação pedagógica do educador junto da criança,

visando experiências plurais para identidades plurais, envolvendo os contextos sociais e imediatos da criança (Oliveira- Formosinho, 2011).

De acordo com Cremin & Slatter (2004, citado por Hedges, Cullen & Jordan, 2010) os interesses das crianças são brincadeiras espontâneas, auto motivadas, discussões e investigações que resultam das suas experiências culturais e sociais. Deste modo, a organização dos espaços e materiais, e o papel do educador na sua estruturação, são fundamentais para que o jogo das crianças seja potenciado, tendo sempre em mente os seus interesses e necessidades. A forma como o espaço está organizado e a oferta de materiais ricos e variados, são aspetos fulcrais para permitir o acesso autónomo às experiências das crianças, e desta forma potenciar situações de jogo verdadeiramente baseadas no que lhes diz respeito e as motiva. Neste sentido, o educador organiza as áreas e apetrecha-as, de acordo com a especificidade das características das crianças e dos seus contextos de vida; família e comunidade.

O espaço deve ser organizado de forma intencional por diferentes áreas de atividade de modo a encorajar diferentes brincadeiras: *“exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 164), e fazer transparecer os contextos sociais (família e comunidade). Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p. 11), o espaço deve ser aberto às vivências e interesses das crianças, *“aberto e flexível; plural e diverso, estético, ético, amigável; seguro, lúdico e de cultura”*, permitindo experiências múltiplas, diversas linguagens e a existência de diferentes culturas. As OCEPE (ME, 1997) defendem que deve existir um processo de reflexão constante sobre a adequação do espaço, pois este não é estático e a sua organização pode ser alterada de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Esta condição desvia-nos de contextos educativos estereotipados, que podem não ser tão desafiadores para as crianças, e mais facilmente monótonos tanto para elas, quanto para os profissionais.

De igual modo, um espaço com materiais diversificados e versáteis promovem experiências de aprendizagem integradas. Cabe ao educador saber adequar os materiais aos interesses das crianças para potenciar as situações de jogo. Os recursos materiais devem atender a critérios de *“(...) variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança (...), valor estético (...) e aproveitamento de material de desperdício (...) é também uma possibilidade a prever e organizar”*, com a colaboração das famílias e da comunidade (OCEPE, 1997, p. 38).

Concluindo, o papel da família e da comunidade potencia experiências de aprendizagem, onde as crianças se envolvem com facilidade e de forma significativa. De facto, os contextos sociais em que as crianças se inserem oferecem oportunidades de aprendizagem ricas, tais como jogos e experiências

de socialização que podem ser representados posteriormente em atividades selecionadas pelas próprias crianças (Dunst et al.,2000, citado por Hedges, Cullen & Jordan, 2010).

CAPÍTULO II: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

1. A Instituição

Realizei o meu estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada no concelho de Vila Nova de Famalicão que oferece respostas sociais diversificadas, de acordo com as expectativas sociais, nomeadamente serviços de psicologia, serviços de educação parental, o clube sénior, o centro educativo, entre outros serviços de apoio social e educativo de apoio à comunidade.

Tem em funcionamento três salas de creche (Berçário, Creche 1 e Creche 2), com capacidade para 45 crianças, e duas salas verticais de educação pré-escolar (Pré-Escolar 1 e Pré Escolar 2) que são constituídas por 50 crianças.

A instituição tem como finalidade educativa promover e defender o bem-estar da população, principalmente daqueles que mais necessitam, proporcionando serviços de qualidade e excelência, através da criação, manutenção e gestão de estruturas de âmbito social, educacional, cultural, lúdico, desportivo e recreativo. Esta instituição visa ainda a prevenção de situações de carência e desigualdade socioeconómica, de dependência, de disfunção, exclusão ou vulnerabilidade sociais, bem como, a integração e promoção comunitária das pessoas e o desenvolvimento das respetivas capacidades.

2. Caracterização do Contexto de Creche

2.1. Ambiente Físico de Aprendizagem

De acordo com Oliveira- Formosinho (2013, p. 83), a *“organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas”*. Isto verificou-se na sala de Creche 2 que se encontrava dividida em várias áreas de interesse: construções, jogos, casa, biblioteca e expressão plástica. A sala também tinha acesso a uma zona para muda das crianças e a uma casa de banho. (Anexo A) Era ampla e com luz natural adequada.

A Área das Construções era simultaneamente usada para o momento de acolhimento e atividade em grande grupo. Era constituída por um móvel de arrumação, outro aberto com diversos materiais (com carros, animais, legos, um volante, etc.) e uma televisão. Por sua vez, a dos Jogos era composta por uma estante, alguns jogos (nomeadamente de encaixe, puzzles, de empilhar, de seguir circuitos, de enfiamentos, entre outros) e uma mesa com capacidade para oito crianças. A Área da Casa estava subdividida em duas áreas (quarto e cozinha) com equipamento e materiais na sua maioria reais e diversificados. A Área da Biblioteca era constituída por um móvel com várias divisões onde eram colocados livros, fantoches, dedoches e, ainda, um espelho. A Área da Expressão Plástica dispunha de uma mesa e seis cadeiras, um móvel de apoio para guardar os diversos materiais promotores desta

expressão (pincéis, tintas, lápis de cor, etc.) e uma banca com lavatório. A zona para muda das crianças continha um móvel-fraldário e um móvel de apoio para guardar os pertences das crianças.

Por fim, a equipa pedagógica ao longo do ano introduziu gradualmente novos materiais e equipamentos. De igual modo, procedeu à reorganização do ambiente físico de aprendizagem, de forma a responder aos interesses e capacidades emergentes das crianças.

2.2. Grupo de Crianças

O grupo da sala de Creche 2 era constituído por dezassete crianças, uma educadora de infância (ausente durante parte do estágio, em licença de maternidade e substituída por outra educadora cooperante) e uma auxiliar de ação educativa.

Das dezassete crianças da sala, dez eram do sexo feminino e sete do masculino. O grupo era dinâmico, motivado para explorar materiais diferentes e mostravam entusiasmo fascínio aquando da receção de novos materiais. Igualmente, caracterizava-se não só pela heterogeneidade de idades (variando entre um ano e onze meses e os três anos e um mês), mas também pela energia contagiante que demonstravam em situações de jogo nas áreas de interesse. A preferência das crianças ia para a área da casa e para o jogo de faz de conta. As áreas menos procuradas eram a biblioteca e a área dos jogos.

2.3. Rotina Diária

A rotina era consistente, mas também flexível, de forma a adaptar-se sempre aos interesses e necessidades das crianças. Para uma melhor compreensão, apresento a tabela seguinte com a sequência dos tempos da rotina.

9:30	Acolhimento
9:40	Tempo de Grupo (Grande Grupo)
10:00	Tempo de Exterior
10:30	Tempo de Grupo (Pequeno Grupo)
11:00	Higiene Pessoal
11:15	Almoço
11:45	Higiene Pessoal
12:00	Tempo da Sesta
14:45	Higiene Pessoal

15:00	Lanche
15:45	Higiene Pessoal
16:00	Tempo de Escolha Livre
17:30	Higiene Pessoal

Tabela 1 - Rotina Diária da Creche

Os tempos de grande e pequeno grupo eram propostos pelo adulto. No primeiro, a ação do adulto era especialmente relevante para mediar a comunicação e o diálogo/conversa entre as crianças. No segundo as oportunidades de aprendizagem ativa da criança através da manipulação, exploração de materiais, era a mais frequente. Neste sentido, é importante a compreensão das diferenças das dinâmicas pedagógicas.

Outra aspeto observado diz respeito à planificação destes momentos. Esta baseava-se nos interesses e necessidades das crianças. A sua iniciativa e a participação evidenciavam-se nas atividades de pequeno grupo que geralmente davam continuidade ou aprofundavam interesses observados ao longo da rotina e em especial nos tempos de grande grupo. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), ainda que a rotina seja pensada pelo adulto, esta deve ser progressivamente coconstruída pela criança.

A hora de almoço era um momento prazeroso, na medida em que a educadora dava autonomia às crianças e valorizava as suas conquistas. No tempo de cuidados, enquanto uns necessitam do adulto para a muda da fralda, outras crianças eram autónomas (desciam e subiam calças, calçavam os sapatos e tiravam os sapatos e a bata). No que diz respeito ao tempo de exterior, proporcionava-se a diversidade de experiências e de brincadeiras de escolha livre.

No tempo de escolha livre, as crianças faziam planos simples expressando as suas intenções desenvolvendo competências de iniciativa e escolha, havendo por vezes lugar à partilha de experiências significativas realizadas.

3. Caracterização do Contexto do Pré-Escolar

3.1. Ambiente Físico de Aprendizagem

A sala de pré-escolar 1 era um espaço confortável, luminoso (capaz de aproveitar a luminosidade natural), atraente e com boas dimensões. Todo o espaço obedecia a critérios de limpeza, higienização e de segurança (chão com estrutura anti derrapante, brinquedos e equipamentos em bom estado de conservação, outros sem elementos pequenos suscetíveis de serem engolidos). E ainda era confortável, convidativo, flexível e pensado em função das necessidades e interesses das crianças.

No espaço da sala, sobressaiam as diferentes áreas de interesse (Área do Faz de Conta, Área das Construções, Mediateca, Área da Escrita e da Leitura, Área das Artes, Área das Ciências e das Experiências e Área dos Jogos) (Anexo B). Todas espelhavam o cuidado em proporcionar às crianças diversas aprendizagens, organizando-se de acordo com essa preocupação tornando-a mais dinâmica. De acordo com a educadora responsável, a organização da sala cria um espaço de aprendizagem e, neste sentido, esta deve ser capaz de responder às necessidades e de apresentar desafios constantes. Deste modo, qualquer alteração na estrutura da sala era discutida e refletida com o grupo. Assim, as crianças participavam neste processo, compreendendo as mudanças, evitando-se sentimentos de insegurança e dependência do adulto.

Apesar da existência de nomes atribuídos às diferentes áreas de interesse da sala, estas definem-se pelas experiências que proporcionavam e não pela sua designação. Por isso, são fundamentais os materiais que as equipam. Nesse sentido, em função das áreas de interesse, era possível encontrar puzzles, jogos de enfiamentos, bonecas e carros, blocos de construção, plasticinas, livros, marcadores, etc.

3.2. Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala do Pré-Escolar 1 era composto por vinte e quatro crianças. Das vinte e quatro, onze eram do sexo feminino e treze eram do masculino. A grande maioria frequentou o ano letivo anterior no mesmo estabelecimento de ensino, sendo que apenas uma criança vinha de uma instituição diferente. Eram crianças energéticas, ativas, alegres, carinhosas e muito simpáticas. E demonstravam um particular interesse pelas Ciências e Experiências.

Nesta instituição, acredita-se que o grupo de crianças mais velhas consegue apoiar e estimular as mais novas. Por essa razão, o grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade etária. Enquanto um número considerável estava a iniciar a frequência no ensino pré-escolar, havia outras a finalizar este percurso. Esta diferença de idades permitia experiências e partilhas extraordinariamente positivas, potenciando muitas oportunidades de aprendizagem. Também eram significativas pelo estabelecimento de relações de confiança e desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia. Esta diversidade era considerada positiva e um aspeto chave a desenvolver, de modo a suscitar oportunidades de cooperação e aprendizagem, entre pares. Esta condição de heterogeneidade apoia o desenvolvimento da vontade de conhecer o outro, de expressão, escuta e partilha de diferentes opiniões.

3.3. Rotina Diária

A estabilidade na rotina facilita o seu conhecimento pelas crianças, sendo uma âncora nas suas descobertas diárias e nas suas atitudes, favorecendo um sentimento de segurança e de autonomia. Nesse sentido, era com base numa rotina diária consistente, mas flexível, que a educadora deste contexto criava oportunidades para que as crianças pudessem antecipar, concretizar e refletir sobre as suas ações.

As crianças antecipavam a sequência de atividades, o que lhes permitia organizar-se de forma autónoma. Por exemplo: *“Às vezes de manhã, na quarta-feira é dia de ver livros por isso podemos ver* (GI, 5,11 anos 24.06.2014). Apresento seguidamente a tabela que ilustra a rotina diária deste contexto:

Horas	Momentos da Rotina
9h	Acolhimento
9h45	Tempo em Grande Grupo
10h15	Tempo de Exterior
10h45	Tempo em Pequenos Grupos
11h30	Higiene
11h45	Almoço
12h30	Higiene e Tempo da Sesta
14h30	Higiene
15h	Tempo de Planeamento
15h15	Tempo de Trabalho
16h	Higiene e Lanche
16h30	Higiene
16h45	Tempo de Revisão

Tabela 2 - Rotina Diária do Pré-Escolar

O tempo de pequeno grupo era sobretudo dedicado a permitir que a criança experimentasse as próprias ideias, novos materiais e atividades, sempre ao seu ritmo e num ambiente onde pudesse sentir-se segura. Nestes momentos, a educadora aproveitava para observar mais pormenorizadamente cada criança. Por seu lado, o tempo de grande grupo era, por excelência, o momento do dia que envolvia todas as crianças e adultos numa mesma atividade. As crianças podiam partilhar as suas vivências e emoções com os pares e os adultos, tornando-o, assim, num momento muito importante na construção de uma identidade de grupo, um sentido de pertença e de partilha, pelo tipo de interações que favorecia.

CAPÍTULO III: O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Dimensão Investigativa do Projeto de Intervenção

Segundo James McKernan (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20), a investigação-ação “ (...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar (...), é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva (...) ”. Este é um processo rigoroso que exige a procura de uma problemática para estruturar uma intervenção ou definir uma prática, apoiada numa constante reflexão sobre a ação. Dado que o projeto de intervenção pedagógica se aproxima da metodologia de investigação-ação, torna-se fulcral entender este conceito. Primeiramente procurei conhecer o contexto, identificar uma problemática e posteriormente conhecer os referenciais teóricos que pudessem ajudar-me a responder às problemáticas identificadas de forma fundamentada.

“A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Assim, os objetivos e estratégias de intervenção pedagógica nos contextos de inserção edificam-se no ciclo de observação, registo, reflexão, planificação, ação e reflexão. Este processo cíclico que apresento no esquema seguinte tornou-se no pilar do desenvolvimento do projeto de intervenção em Creche e no Jardim de Infância.

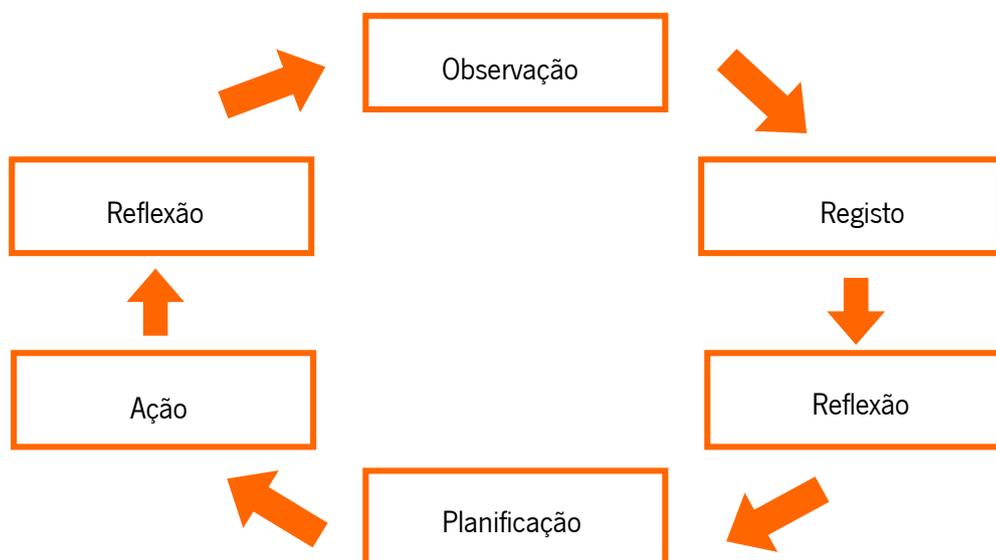


Ilustração 1 - Ciclo de Observação, Registo, Reflexão, Planificação, Ação e Reflexão

“Efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que se observa e o que se ouve, o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde (...)”

(Parente, 2011, p. 7)

Assim sendo, a observação constitui-se a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com o projeto pedagógico de ambos os contextos, é pela observação que se conhece a criança e a sua evolução. Partindo daquilo que a criança sabe e é capaz de fazer, pode-se assim auxiliá-la a alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Os registos de incidentes críticos foram uma ferramenta importante para a avaliação, pois, a partir deles foi possível identificar necessidades e interesses das crianças. Quanto à planificação das atividades, é pertinente que se refira o formato¹ sugerido pela instituição e desenvolvido pela diretora e coordenadora pedagógica. Este formato de registo apelava constantemente ao ciclo anteriormente apresentado e ainda desafia a convocar os referenciais teóricos para justificar as atividades. Neste sentido, o preenchimento deste formato favorecia a reflexão sobre o impacto das atividades propostas nas aprendizagens das crianças.

¹ Para melhor compreensão, consultar anexo C.

2. Intervenção no Contexto de Creche

2.1. Problemática e Objetivos de Intervenção

No sentido de encontrar eventuais questões/problemas e de conhecer as necessidades e interesses do grupo, comecei por realizar uma observação não estruturada, que incidiu nas dimensões da pedagogia de infância, nomeadamente na organização dos espaços, dos materiais pedagógicos, do tempo pedagógico e das interações. Deste modo, desenvolvi uma teia de ideias que resultou dos registos de observação (Anexo D).

Este período de observação e reflexão inicial permitiu identificar a necessidade de intervir na área da biblioteca e dos jogos, uma vez que o grupo demonstrava desinteresse por ambas as áreas. A biblioteca/área dos livros proporciona o contacto com uma diversidade de informação e experiências que auxiliam e apoiam as aprendizagens ao longo do percurso escolar. Segundo Post & Hohmann (2011) o contacto precoce com a literacia poderá trazer benefícios para a aquisição de conhecimentos linguísticos e alargamento de vocabulário. No entanto, as possibilidades de aprendizagem nesta área estendem-se também a todas as outras áreas do desenvolvimento, das quais se destaca ainda o Conhecimento do Mundo.

Relativamente à área dos jogos, considero que os equipamentos e materiais aí disponibilizados podem apoiar as crianças na aquisição de noções matemáticas, no desenvolvimento da capacidade de concentração, de competências de motricidade fina, e de resolução de problemas com que se depara ao explorar e brincar, na sua interação com os materiais e os pares. Tal como acontece em outras áreas, as crianças trabalham diversas experiências-chave referentes à comunicação e linguagem, exploração de materiais e objetos e relações sociais.

Outra conclusão que resultou da observação foi a necessidade de enriquecer a área da casa uma vez que era o grande centro de interesse das crianças. A intervenção nesta área da sala pareceu-me legitimada também pela oportunidade que esta área dá às crianças de reproduzirem e experimentarem brincadeiras relacionadas com a sua vivência quotidiana no contexto familiar, enquanto desenvolvem as suas atividades de jogo simbólico. Assim, a partir dos interesses e necessidades, considerei importante enriquecer este espaço, de modo a que as crianças se identificassem com ele e pudessem ampliar as suas ações e aprendizagens de forma significativa.

As observações realizadas anteriormente evidenciaram o entusiasmo das crianças da Creche pelo seu meio envolvente. Para ilustrar esta afirmação apresento o registo do SP (2 anos): *“Vou fazer um cozinhado (...) preciso de cenouras (...) acho que não temos coisas suficientes na casa (...) temos de ir ao mercado”* e o do M (2 anos): *“Na feira tem patinhos!”*. Estes incidentes críticos permitiram ter

um olhar atento sobre os interesses do grupo e despertar a ação do educador para uma resposta continuada. De acordo com Cremin & Slatter (2004, citado por Hedges, Cullen & Jordan 2010), o interesse das crianças pelas suas famílias e comunidades são estimulados no seu contato com estes contextos de aprendizagem.

A aproximação do centro às famílias e à comunidade era também uma preocupação institucional e uma estratégia a potenciar, uma vez que esses contextos são muito significativos para as crianças, e lhes permitem viver experiências de vida concretas, bem como adquirir conhecimentos que o educador deve ter em conta. Pensou-se então que estas oportunidades de jogo podiam ser enriquecidas através de saídas ao exterior para contactar com realidades diversas.

Assim a intervenção pedagógica em Creche teve como objetivos:

- a) Enriquecer as áreas da biblioteca e dos jogos;
- b) Favorecer o contato direto das crianças com espaços/lugares da comunidade para ampliar o conhecimento das crianças sobre os mesmos, e para poder avaliar de forma mais abrangente os seus interesses e necessidades;
- c) Promover o envolvimento das Famílias no melhoramento do espaço-sala, melhorando a participação das mesmas no processo de desenvolvimento das crianças, e tornando as alterações mais significativas para os mais novos.

Estes objetivos foram trabalhados essencialmente em saídas ao exterior (para o contato direto com o real, a extensão de experiências de modo a responder/avaliar os interesses das crianças, partindo dos conhecimentos prévios que elas já detinham pelas suas experiências fora da escola). Também, se convidou os pais para que estes participassem nas atividades e no enriquecimento das áreas da sala com elementos trazidos da comunidade.

2.2. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção

Saídas ao Exterior: Mercado, Feira e mercearia:

Através de uma observação atenta no tempo de brincadeira na área da casa, compreendi que as crianças (com a constante representação dos papéis dos adultos) demonstravam interesse em visitar espaços do seu meio envolvente (mercado, feira e mercearia). Esta estratégia centrou-se em enriquecer esta área com elementos trazidos da comunidade, já que era uma das áreas mais procuradas no tempo de brincadeira.

Registo de Incidente Crítico

Tempo da Rotina: Tempo de Escolha Livre

“ (...) Devia ir às compras, não sei está aberto para comprar coisas; Vou à feira quando não estiver a chover; Quero fazer um cozinhado, arroz com carne e cenoura, não temos cenouras, podemos ir ao mercado.” (S) “Falta papa para os bebés, temos de comprar também” (MI) “Falta massa.” (J) “Tem na mercearia do meu avô.” (M) “Tenho uma carteira, podemos ir fazer compras?” (S)

Tabela 3 - Incidente Crítico 1

Segundo Post & Hohmann (2011, p. 22), “ (...) é importante que os responsáveis pelas crianças (...) apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente”. Neste sentido, depois destas evidências, em processo reflexivo com a educadora, planifiquei estas saídas ao exterior e a forma como as crianças participariam nesta iniciativa. Isto é, as crianças demonstraram interesse por três locais (feira, mercearia e mercado) e desta forma o adulto escutou as crianças, e apoiou as suas escolhas. Foi acordado que as saídas seriam em pequenos grupos e em dias diferentes. Esta estratégia permitiria responder aos interesses específicos de cada criança e, por outro lado, dar oportunidade para um apoio mais atento e individualizado por parte dos adultos.

Iniciei a atividade propondo uma conversa em tempo de grande grupo sobre imagens de frutas, legumes, artigos de mercearia, roupa, peixe, carne, entre outros. O objetivo desta proposta era escutar as crianças, identificar os seus conhecimentos sobre o que estava nas imagens e preparar as saídas para a comunidade. Desta forma, construí uma tabela de dupla entrada (com as imagens), uma vez que nem todas as crianças estavam à



Ilustração 2 - Planeamento de Saídas ao Exterior

vontade para participarem no diálogo. Com esta estratégia, cada criança poderia colocar a sua foto no espaço que pretendia conhecer. Efetivamente considero que sobretudo na Creche, o educador deve ser criativo na forma como promove a escuta das crianças, sendo que esta estratégia permitiu que todas as crianças participassem sem se sentirem desconfortáveis, respeitando as suas competências sociais e comunicativas. Neste momento de grande grupo, foram trabalhadas experiências de aprendizagem onde as crianças expressaram iniciativa e fizeram escolhas em função dos respetivos interesses. Ao colocarem a foto na tabela apresentaram a sua escolha, comunicando não verbalmente. Também, comunicaram verbalmente respondendo e identificando figuras, alargando o seu vocabulário e exploraram a correspondência de um para um, aquando da colocação da sua foto na tabela. Quando

os grupos estavam definidos, questionei sobre o que iriam comprar, elucidando-os que estes locais tinham muitas coisas e não podíamos comprar tudo. Neste sentido, o grupo refletiu sobre aquilo que gostaria de comprar, permitindo criar uma intencionalidade em torno das saídas ao exterior. O grupo que escolheu o mercado apresentou a intenção de comprar flores para a área da casa: *“Flores para a nossa casinha!”* (ME) *“Flores a sério?”* (Adulto) *“Não, senão temos que regar e estragam-se e morrem!”* (MA).

Já o grupo da feira pretendia comprar: *“ (...) laranjas (...) podemos apertar e fazer sumo de laranja”* (S). O último grupo decidiu ir à mercearia comprar limão, ovos e farinha para fazerem um bolo de limão. *“Vamos fazer um bolo de limão!”* (M).

Com as saídas ao exterior, pretendi que as crianças desenvolvessem experiências de aprendizagem no âmbito das relações sociais; que melhorassem a perceção do real para que este fosse representado e complexificado no tempo de escolha livre; que as experiências no contexto da Creche não se limitassem ao jogo e à exploração de brinquedos, mas que incluíssem experiências vividas na comunidade.

A primeira saída ao exterior aconteceu a 8 de Abril com a ida ao Mercado. Esta tinha sido a primeira escolha do grupo que queria comprar flores para a área da casa. Como o mercado se localizava perto da instituição, as crianças deslocaram-se a pé. Ao longo do percurso, as crianças reconheceram alguns elementos familiares e referiram regras de segurança que já conheciam. Isto é, reconheceram os semáforos e que o vermelho é para parar. *“Olha Diana, está vermelho!”* (CL). Hedges, Cullen e Jordan (2010) defendem no seu estudo que os interesses das crianças são estimulados pela participação no contexto familiar e nas experiências no seio da comunidade, que são fontes de conhecimento. O facto de os educadores encararem estas entidades enquanto fontes de conhecimento, permite-lhes ir para além de um currículo baseado apenas num contexto de aprendizagem e brincadeira estereotipado.

Quando chegaram ao mercado, repararam que existia diversas bancas. Assim, planeei um percurso para que pudessem conhecer e explorar todos os espaços. Na banca das frutas e legumes, o grupo de crianças reparou em alguns elementos conhecidos: *“Alface.”* (MC); *“Batatas.”* (MI); *“Bananas”* (J); *“Laranjas”* (MI e J). Nesta mesma banca uma das crianças dirigiu-se à vendedora por não conhecer o nome de um dos legumes: *“O que é isto, senhora?”* (MI). A vendedora respondeu às crianças: *“São nabos.”* (vendedora).



Ilustração 3 - Interação na Banca da Fruta

Agradeceram a ajuda da senhora e continuaram o seu percurso. No talho, foram recebidos de forma muito agradável pelo funcionário. Isto possibilitou que as crianças espreitassem e explorassem os elementos existentes, nomeando aquilo que estavam a ver: “Xixa!” (MI); “É carne MI!” (J). Despediram-se do senhor do talho, seguindo assim até à peixaria. Aqui, as crianças ficaram interessadas e envolvidas para identificar alguns dos peixes e alguns dos atributos: “Peixinho!” (MI); “Muitos peixes!” (MC); “Pequeninhos!” (J); “Olha grandes!” (J); “Olha este, é muito grande!” (MC). Identificaram o polvo e pediram à senhora que o mostrasse, ela levantou-o para que o pudessem ver melhor “Polvoooo!”, “Que pernas grandes!” (J). Ainda questionaram: “O que é isto, senhora?” (MI), apontando para o gelo que rodeava o peixe dentro das caixas. A vendedora explicou às crianças que o gelo era muito importante “É gelo, para o peixe ficar fresquinho!” (vendedora). Algumas crianças quiseram tocar e cheirar o gelo. À saída da peixaria, as crianças recordaram-se do



Ilustração 4 - Interação na Banca do Peixe

objetivo inicial de comprar flores para brincarem na área da casa. Uma vez que esta banca se encontrava fechada, dirigiram-se a uma loja ao lado do mercado. Quando as crianças entraram e viram as flores ficaram entusiasmadas por as encontrarem e começaram a escolher para levar. Depois de todos terem escolhido, pagaram as suas flores e voltaram para a escola, onde puderam contar todas as novidades aos seus amigos. Destaco que esta saída ao exterior, superou em muito as expectativas iniciais de todos, especialmente as das crianças, que tiveram uma manhã diferente, cheia de interações ricas, cheiros, imagens, vividas com um entusiasmo bem diferente do que brinquedos de plástico ou imagens tiradas de livros ou da Internet observadas na manta da sala que lhes poderiam proporcionar.



Ilustração 5 - Escolha das Flores

A segunda saída ao exterior aconteceu a 9 de Abril com a ida à Feira. O grupo que escolheu visitar a feira planeou que gostava de comprar laranjas para fazerem sumo e provarem. Nesta saída, as crianças também se deslocaram a pé. Ao longo do caminho, as crianças reconheceram os semáforos e as cores que estes dispõe. “Olha, está vermelho!” (SP); “Olha, verde, verde...” (SP).

Uma vez no local, o grupo observou diversos elementos que lhes eram familiares e alguns dos seus atributos: “Galinhas!” (A); “Pintainhos fofinhos!”



Ilustração 6 - Observação dos Pintainhos na Feira

(M); “*Olha ali mais pequeninhos!*” (V); “*Ovos, ovos...*” (S). Nas bancas dos sapatos, as crianças distinguiram os diferentes tipos de sapatos para adultos e jovens (meninas e meninos): “*Sapatos para mim!*” (V); “*Gosto destes!*” (M).

Enquanto procuravam as laranjas para a realização do sumo encontraram e identificaram as cebolas: “*Olha, São cebolas!*”, Ainda neste mesmo corredor, encontraram a banca do bacalhau onde exploraram os diferentes sentidos: o olfato, o tato e o paladar.

“*É peixinho!*” (M) Prosseguiram em busca do objetivo: as laranjas.

Nesta banca, cada criança escolheu a sua laranja. “*São pesadas!*”

(BA) Quando as laranjas estavam já todas escolhidas, as crianças pegaram nas moedas fornecidas pelos adultos para pagar ao vendedor. As crianças agradeceram e voltaram à instituição, contando todas as novidades. Esta saída permitiu que o grupo desenvolvesse experiências de aprendizagem nas relações sociais, ao interagirem com outros adultos que não lhes são familiares, expressaram emoções, participaram na comunicação dar-e-receber ao conversarem com os vendedores, exploraram os elementos existentes através das mãos, da boca e do nariz, nomeadamente na banca do bacalhau.

Na hora do lanche, à medida que as crianças terminavam a sua refeição, dirigiram-se a uma banca existente no refeitório onde se encontravam as laranjas e a respetiva máquina para a realização do sumo. Cada uma explorou a laranja, experimentou a máquina e espremeu a laranja. No final, provaram o sumo e foram diversas as reações ao seu sabor. Enquanto o “L” adorou o sumo de laranja e pediu mais, a “V” fez uma “careta” (demonstrando que não queria mais). Uma vez que sobrou muito sumo, os adultos decidiram levar para a sala para que as crianças dessem a experimentar o sumo aos respetivos pais. Com esta atividade o grupo lembrou acontecimentos vivenciados (o que fizeram para obter as laranjas e onde compraram) e ainda exploraram os sentidos, nomeadamente o paladar.



Ilustração 7 - Observação do Bacalhau na Feira



Ilustração 8 - Escolha das Laranjas



Ilustração 9 – Realização do Sumo de Laranja



Ilustração 10 – A Prova do Sumo de Laranja

A última saída ao exterior (à mercearia dos avós de duas crianças da sala), o grupo que escolheu visitá-la, planeou comprar farinha, ovos e limão, para confeccionarem um bolo de limão escolhido por todos. Nesta saída, por ser o local mais distante, as crianças deslocaram-se nas carrinhas da instituição. Ao longo do percurso, as crianças reconheceram as ruas por onde passavam, pois foram referindo onde se situavam as suas casas e de outras pessoas (família ou amigos). *“Olha a minha casa!”* (MA); *“Esta é a casa da avó!”* (MR).

Quando chegaram, cumprimentaram os avós das suas amigas e começaram desde logo a exploração deste as frutas e os legumes: *“Olha, são maçãs!”* (MR); *“Tomates!”* (HB); *“Olha, alho francês”* (JO). Neste espaço, para além de explorarem com as suas mãos, cheiraram alguns frutos nomeadamente a manga. Seguidamente o avô das crianças mostrou alguns dos elementos que se encontravam no frigorífico e que as crianças reconheceram: *“Olha queijo!”* (MR); *“Olha outro diferente!”* (MA); *“Gelatina.”* (L); *“Gute”* (T, quando observa os iogurtes). Mesmo ao lado deste espaço as crianças encontraram um grande saco de milho, que despertou o seu interesse pelas experiências que desenvolveram de encher e esvaziar o milho com um recipiente. Após algum tempo de exploração livre, mostrei a arca dos congelados, tirando um peixe redfish e um polvo. As crianças tocaram e cheiraram: *“Está frio!”* (HB); *“Muito, muito.”* (L); *“Peixe”* (T).



Ilustração 11 – Exploração do Milho

Ilustração 12 – Exploração dos Congelados

Posteriormente à exploração de todos estes aspetos, as crianças começaram a procurar a farinha, os ovos e o limão para o bolo que anteriormente tinham planeado realizar: *“Olha, farinha!”* (JO); *“Açúcar!”* (MA); *“Ovos!”* (MR); *“... e o limão!”* (MA). Quando reuniram os ingredientes, agradeceram aos avós das suas amigas da sala e regressaram à instituição, onde partilharam as novidades com todos os seus colegas. Com esta saída à comunidade as crianças desenvolveram as relações sociais ao interagirem com outros adultos, exploraram objetos dando-lhes atributos e diferenciando estes.

Uma vez que o objetivo do grupo era confeccionar um bolo de limão, os adultos agendaram um dia com um dos pais (que era cozinheiro) para vir fazer esta atividade com as crianças. De acordo com

Joyce Epstein, convidar os pais a participar nas atividades enquadrava o tipo de envolvimento 3, onde as famílias se envolvem de forma voluntária nas atividades dos seus filhos. Além de uma visita a um contexto social da comunidade em busca de ingredientes para o bolo, as crianças puderam contar com a participação de um pai. Para esta atividade, o pai do “M” reuniu todos os ingredientes e com a ajuda dos restantes adultos e desafiou as crianças a nomear os ingredientes necessários para o bolo. “*Precisámos de...*” (Pai); “*Farinha!*” (MA) À medida que colocava cada ingrediente no recipiente com cada criança, ia abordando oralmente o que estava a fazer e referindo o passo seguinte. Deste modo, cada criança teve oportunidade de participar, de mexer o bolo e de provar “às escondidas”. No final, foi colocado no forno e o grupo agradeceu ao pai presente na atividade.



Ilustração 13 - Realização do Bolo de Limão

Já na hora do lanche saborearam o seu bolo de limão, deixando uma fatia para o pai que os tinha ajudado. Com esta atividade as crianças vivenciaram experiências-chave relacionadas com a exploração de objetos. Neste caso, quando sentiram necessidade de experimentar a massa do bolo, as crianças exploraram os sentidos identificando os ingredientes utilizados. Ainda interagiram com os pares e com o pai de um dos colegas, desenvolvendo desta forma as relações sociais.

No final das três visitas, selecionei algumas fotografias tiradas nas saídas à comunidade e, através de uma exposição, apresentei o trabalho dinamizado. Esta estava acessível às crianças para que pudessem recordar os momentos vivenciados.

“Ao verem exposto (...), as crianças (...) adquirem um sentido de pertença (...), vêem algo que emergiu das suas ações (...) exemplos das suas produções (...), possibilita às crianças (...) verem reflexos de si próprias (...).”

(Post & Hohmann, 2011, p. 114)

Desta forma, desenvolveram a auto estima por lembrarem as suas saídas à comunidade: “*Olha eu aqui!*” (JO) Assim, através da exposição das fotos e registos de incidentes críticos, os pais conheceram exatamente o que aconteceu nas visitas. Segundo Epstein, esta é uma das estratégias que permite às famílias conhecer as experiências de aprendizagem dos seus filhos vivenciadas nas saídas ao exterior.



Ilustração 14 - Exposição das Saídas ao Exterior

Refletindo o impacto das saídas, estas enriqueceram o faz-de-conta das crianças. Na área da casa passaram a representar frequentemente o jogo da ida às compras. A área da casa foi enriquecida com elementos trazidos da comunidade (recursos de desperdício trazidos de casa pelas crianças que foram sendo introduzidos). Neste sentido, convidamos os pais para que (juntamente com os seus filhos) reunissem recursos de desperdício para reestruturar a área da casa permitindo enriquecer o jogo de faz-de-conta da ida às compras. Isto é, foi construída a área da mercearia ao lado da área da casa e neste sentido foi necessário reestruturar esta última área. Juntamente com a educadora responsável, criei uma carta a fim de informar o que estava a ser dinamizado na sala, convidando-os a participar. Após a reunião de alguns recursos (tais como: caixas de cereais, caixas de ovos, frascos de plástico de champô, gel de banho; latas de cogumelos, de tomate, entre outros) fomos acrescentando os novos materiais à nova área. A brincadeira de compra e venda, com a utilização de recursos de desperdício tornou-se mais uma oportunidade de jogo, complexificando as suas brincadeiras no momento de escolha livre.



Ilustração 15 - Faz-de-Conta: "Compra e Venda"



Ilustração 16 - Encher e Esvaziar com Elementos Naturais

Torna-se relevante referir que manter a área da mercearia e da casa lado a lado permitiu que o jogo das crianças fosse contíguo. Nesta nova área (mercearia), as crianças exploraram e compararam objetos, encheram e esvaziaram nozes e amêndoas (que foram introduzidas depois do interesse das crianças na saída à comunidade, na exploração do milho. Este não foi colocado por ser demasiado pequeno e poder apresentar perigo de ingestão para as crianças) com um recipiente metálico (ver ilustração 16). Também identificaram atributos e diferenças aquando da primeira exploração dos recursos de desperdício nas prateleiras da área da mercearia, representaram papéis na imitação das tarefas dos pais quando estes têm de ir às compras e ainda anteciparam acontecimentos familiares. Estas foram algumas das experiências-chave exploradas ao longo das suas brincadeiras. O desenvolvimento do jogo social foi também promovido, uma vez que as crianças passaram a interagir mais com os seus pares, atribuindo personagens aos elementos que participavam nas suas brincadeiras: “V: *“Hoje eu sou a mãe, e tu é que vais comprar comida”* e *“Hoje tu vais ser o cozinheiro, tens que ir comprar cenouras”*”. Com a reestruturação da área da casa e da criação da área da mercearia, o jogo das crianças tornou-se mais criativo e menos repetitivo. Nos momentos de escolha

livre, as crianças começaram a desenvolver o seu vocabulário, tornando também o seu plano de brincadeira mais extenso e complexo. “*Vamos fazer um cozinhado, vamos comprar ovos à mercearia (MA); eu vou trabalhar na máquina (registadora)*”. Neste sentido, as crianças ao desenvolveram o seu jogo recorrendo sempre à área da mercearia para complexificar o brincar na área da casa.

Posteriormente, convidei as crianças em grande grupo a pensarem sobre o que agora poderiam fazer na área da casa e na área da mercearia: “*Podemos ir às compras, com dinheiro (S)*”; “*Tem comida diferente para os bebés! (J)*”; “*Tem fruta, legumes e cereais...e...e...podemos comprar para a casa (S)*”



Ilustração 17 - Área da Mercearia

Ilustração 18 - Área da Casa

Reestruturação da Área dos Jogos:

Através de uma observação atenta aquando do tempo de escolha das áreas de trabalho, percebi que as crianças demonstravam desinteresse pela área dos jogos, uma vez que raras eram as vezes que a selecionavam para iniciar atividades espontâneas escolhidas por si próprias. Neste sentido, considerei que havia a necessidade de alterar os materiais existentes que já não despertavam interesse. Com a reestruturação da área, pretendi que as crianças a selecionassem com mais frequência, podendo desenvolver noções precoces de número, no desenvolvimento da capacidade de concentração, de competências de motricidade fina e de resolução de problemas com que se deparam ao explorar e brincar, na interação com os materiais e os pares.

Segundo Post & Hohmann (2011), colocando-nos ao nível físico das crianças, percebemos a forma como os materiais devem estar acessíveis para a sua exploração. Além de que, se compreende que esta acessibilidade permite que desenvolvam o sentido de pertença e de controlo. Deste modo, coloquei-me de frente à prateleira dos jogos (ao nível físico das crianças) e tentei perceber como elas os alcançavam. Nesta análise, apurei que a primeira e a última prateleira eram de difícil acesso. Por ser demasiado baixa, as crianças tinham que colocar-se de gatas para tirar estes jogos e a última, por dispor os jogos mais pesados, tornava-os de difícil acesso.

Depois de uma atividade de pequeno grupo de exploração dos jogos, compreendi quais os que despertavam mais interesse e os que colocavam maior desafio. Posteriormente em tempo de grande grupo as crianças ajudaram a reestruturar a área dos jogos, selecionando os jogos que pretendiam explorar na área. Deste modo, introduzimos um puzzle do corpo humano que as crianças conheciam de uma atividade de grande grupo realizada com a educadora e do qual gostavam.

Da mesma forma, quiseram acrescentar um jogo de encaixe que permite o desenvolvimento experiências relacionadas com o espaço. Por exemplo, para colocarem dentro, tirar para fora, explorar materiais diferentes ou iguais e ainda desmontar o conjunto do jogo e encaixá-lo de novo. Selecionaram ainda um jogo de enfiamentos que, para além de potenciar elevados níveis de concentração, permite desenvolver a motricidade fina. Acrescentaram um dominó de animais que permite estabelecer correspondências, explorar e detetar como os objetos podem ser iguais ou diferentes. Posteriormente, escolheram também um jogo de correspondência relacionado com o vestuário de menina e de menino e assim podiam experimentar a junção de objetos e na sua exploração e reparar nas suas diferenças. Para finalizar e faltando apenas um espaço para preencher, as crianças escolheram um jogo relacionado com a noção precoce de número, que lhes permitiria compreender a correspondência termo a termo. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 38), *“O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nesta organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. (...) é também uma condição de autonomia da criança e do grupo”*.



Ilustração 19 – Antes da Ilustração 20 – Depois da Reestruturação

Para observar e refletir sobre esta reestruturação, dia após dia juntei-me às crianças como companheira de jogo. Igualmente, refleti e intervi quando solicitada, ou apenas observei aquilo que as crianças pequenas tão sabem bem fazer. A “J” era uma menina que escolhia diariamente a área da casa. Aquando da renovação da área dos jogos, não hesitou em variar as suas escolhas de brincadeira, e quis explorá-los todos. Constatei que a criança se manteve concentrada na



Ilustração 21 - "J" na Área dos Jogos

realização dos jogos durante todo o tempo de brincadeira, ignorando todos os estímulos à sua volta, o que se apresenta como um sinal de envolvimento. Isto é, apesar de existir grande alvoroço nas outras áreas, a “J” experimentou todos os jogos. Procurou sempre os mais desafiadores que, inicialmente, resolvia por tentativa-erro. Por exemplo, no jogo do corpo humano, os membros que não identificava à primeira, ia experimentando em todas as partes do corpo até achar a correta. Após perceber a lógica do jogo, voltava a experimentar, realizando-os por associação e lógica (ver ilustração 19).

Visita à Biblioteca Municipal e Reestruturação da Área da Biblioteca:

Através de uma observação atenta ao tempo de escolha das áreas de atividades, apercebi-me que o grupo demonstrava pouco interesse pela área da biblioteca, não escolhendo esta área. Reuni com a educadora responsável que me deu a conhecer que as crianças, de vez em quando, iam à Biblioteca Municipal assistir ao conto de histórias através de diversas estratégias (leitura de histórias teatro, fantoches, entre outros). Por isso, decidimos que seria importante promover uma visita à biblioteca, com o objetivo de as crianças conhecerem os elementos e materiais deste espaço, as pessoas que lá trabalham (e que estão disponíveis para ajudar as crianças, os profissionais e os pais), conhecer outros materiais para além dos livros, e explorar os livros disponíveis para as crianças mais pequenas. Neste sentido, o objetivo principal foi ir à comunidade, aproveitar os recursos que ela nos oferece como potencial de aprendizagem, e posteriormente transpor para a realidade da Creche as percepções das crianças sobre o contexto em questão. Antes da saída, aconteceu um diálogo em tempo de grande grupo. Neste momento, a minha intencionalidade foi permitir que as crianças compreendessem que iriam realizar algo diferente do que habitualmente acontece nas visitas que fazem à Biblioteca. Isto é, não iam ouvir uma história, mas explorar os materiais lá existentes. Pode utilizar-se a metáfora de que a minha ideia foi apoiar as crianças, no sentido de “colocarem uns óculos”, para observar como é a Biblioteca.

“(...) quando os educadores de infância realizam projetos em que exploram a comunidade, é de extrema importância para as crianças ouvir o homem do talho, visitar a loja(...), ouvir os conselhos da polícia, etc. Esta interação com a comunidade reverte (...) não apenas em benefício da criança – que fica, naturalmente, mais enriquecida – mas também em benefício da comunidade – que fica mais sensível às suas crianças – e do próprio educador, que passa a dar mais atenção à comunidade como recurso educativo de excelência”.

(Magalhães, 2007, p.56)

Na chegada à Biblioteca Municipal, estava uma monitora preparada para receber o grupo e acompanhá-los para o espaço dedicado aos mais pequenos. A monitora questionou o grupo sobre a razão da sua visita, obtendo como resposta: *“Conhecer a biblioteca!”* (BA). A monitora explicou, de forma breve e clara, o que iriam fazer, começando por observar todos os elementos existentes (desde os livros, os computadores, o local para ver os livros, e o espaço do fantocheiro para os teatros). Depois de apresentar as pessoas que lá trabalham, informou que todos tinham de tratar bem os livros.



Ilustração 22 - Visita à Biblioteca

No final do percurso, os adultos compreenderam que as crianças deram ênfase aos livros, revelando a sua perceção deste espaço enquanto local de leitura por excelência. Foi, neste momento, que a monitora informou que podiam escolher um livro para levar para a escola. Esta informação por parte da monitora permitiu que as crianças compreendem que podem ir à biblioteca consultar os livros mas também podem requisitá-los. Assim, cada



Ilustração 23 - Exploração de Livros para Requisição

criança teve oportunidade de escolher e explorar um livro que depois os adultos requisitaram para levarem para a instituição. À saída agradeceram à senhora que os acompanhou e regressaram à creche. Com esta visita, o grupo atribui mais valor aos elementos que lhes são familiares (os livros e o fantocheiro); interagiram com elementos pertencentes à comunidade; desenvolveram relações sociais, o sentido de si próprio quando expressaram iniciativa na escolha de livros e, ainda, exploraram objetos e a localização destes no espaço da biblioteca.

Após esta visita, em tempo de grande grupo, existiu um diálogo onde as crianças estabeleceram comparações entre a Biblioteca Municipal e a área da biblioteca da sua sala: *“Falta puffs, um fantocheiro e mais fantoches!”* (MA) Perante esta evidência, refleti sobre o tempo que ainda restava para a minha intervenção, e a melhor forma de dar resposta aos interesses e necessidades manifestados, que dariam origem ao reapetrechamento da área da biblioteca. Esta atividade proporcionou às crianças experiências de aprendizagem, na medida em que, repararam e nomearam as diferenças entre os dois espaços, e tiveram oportunidade de expressar as suas vontades na mudança de um espaço que é seu.

No tempo de pequeno grupo, exploraram novamente os livros escolhidos e, deste modo, refleti sobre a razão da escolha de cada livro. Isto é, algumas das crianças escolheram os livros pelas

ilustrações do interior e outras pela capa, como por exemplo: *“Porque é a branca de neve e estou a contar à bruxa!”* (J); *“É muito importante, é um hipopótamo e vou cuidar muito bem dele porque a senhora na biblioteca disse!”* (S); *“Tem um leão aqui, um macaco e uma coruja (...) e vi uma cobra e um elefante”* (CL). Esta informação foi importante para compreender como deveríamos planificar a introdução dos livros. Neste sentido e observando as crianças na exploração dos livros escolhidos, foi pelas evidências que constatei quais eram exatamente os interesses das crianças. O tempo para introduzir os livros era curto e não era viável fazer muitas horas do conto. Como os interesses eram comuns dinamizei algumas atividades enquadradas. A atividade permitiu que as crianças desenvolvessem experiências de aprendizagem essencialmente na área da comunicação e linguagem pela exploração de livros e nas relações sociais pela interação que as crianças tiveram com os adultos. Saliento ainda a importância de ter permitido um contacto precoce com o livro e com espaços de leitura, e de ter desenvolvido nas crianças o sentido de responsabilidade na utilização destes materiais. Apresento seguidamente duas das atividades mais significativas de introdução dos livros escolhidos pelas crianças. Um destes permitiu a introdução dos dois elementos que referiram precisar na área – *“ (...), o fantocheiro e mais fantoches”*.

A primeira atividade consistiu numa hora do conto com o livro *“A Surpresa de Handa”*, de Eileen Browne. Escolhi-o tendo em conta os interesses demonstrados na atividade em pequeno grupo, os animais. Neste momento, as crianças explicaram o principal motivo de terem escolhido os livros. Para o conto desta história construí dois fantoches das personagens principais e disponibilizei as frutas que o conteúdo do livro referia (ananás, abacate, banana, goiaba, laranja, manga, tangerinas e maracujá). Deste modo, esta hora do conto aconteceu sem o apoio do livro uma vez que foi dramatizada com os fantoches e as frutas reais. Esta iniciativa tornou-se muito significativa pelo apreçamento da história que foi narrada com uma estratégia diferente, pela exploração das diferenças entre as frutas pouco conhecidas das crianças quanto à textura, aspeto, cheiro, e pela exploração dos fantoches.



Ilustração 24 – Hora do Conto: “ A Surpresa de Handa” *Ilustração 25 – Exploração dos Fantoques e Frutas da História*

A segunda atividade consistiu na dramatização da história a Branca de Neve e os 7 Anões num tempo de grande grupo. Este foi outro livro requisitado e que escolhi para a construção dos fantoches e restauração do fantocheiro que se encontrava disponível na Instituição, apresentando-se porém em mau estado. Com esta atividade, pretendi essencialmente fazer a introdução do fantocheiro na área da biblioteca e dos fantoches da história da Branca de Neve. Tal como as crianças referiram num tempo de grande grupo anterior, faltava acrescentar à área da sala: “ (...) *um fantocheiro e mais fantoches!*” (MA). Assim, estas iriam poder explorar o fantocheiro e complexificar o jogo de faz-de-conta na área da biblioteca/dos livros. Em termos de literacia, esta iniciativa permitiu também que as crianças contassem partes de histórias conhecidas, recorrendo aos materiais introduzidos. “Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 60), a utilização dos fantoches e do fantocheiro “ (...) *facilitam a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.*”.

A atividade iniciou-se com a preparação do fantocheiro e dos fantoches. As crianças não se encontravam ainda na sala e, aquando da sua chegada, depararam-se com a surpresa e compreenderam de imediato que iriam assistir a um teatro: “*olha um fantocheiro*” (MA); “*Vai contar uma história*” (S); “*É a história da “J” da biblioteca grande*” (S). Ao longo do conto da Branca de Neve através de fantoches, as crianças foram comentando sobre os personagens: “*Olha é a Branca de Neve!*” (S); “ (...) *a bruxa má!*” (MA).



Ilustração 26 – Hora do Conto: “ A Branca de Neve e os 7 Anões”
Ilustração 27 – Imitação da Hora do Conto

Com este momento, a comunicação e linguagem (nomeadamente apreciar histórias) e o tempo (na antecipação de acontecimentos que lhes são familiares) foram algumas das experiências-chave evidenciadas.

Após estas atividades de introdução de fantoches, do fantocheiro e de livros na área, foi no tempo de brincadeira que percecionei quanto esta intervenção foi significativa. Com a introdução de novos materiais, as crianças começaram a escolher mais vezes esta área, interagindo mais com os seus pares na partilha de objetos, brincando ao faz de conta, explorando o fantocheiro, a utilização de fantoches e dedoches ou simplesmente sentando-se num puff com os livros, folheando-os e apreciando-os.



Ilustração 28 - Exploração do Fantocheiro

3. Intervenção no Contexto de Pré-Escolar

3.1. Problemática e Objetivos de Intervenção

No sentido de encontrar as questões/problemas, necessidades e interesses do grupo, comecei por realizar uma observação não estruturada, procurando sempre refletir sobre as dimensões da pedagogia, nomeadamente na organização dos espaços e materiais pedagógicos, do tempo pedagógico e das interações. Deste modo, desenvolvi três teias de ideias que resultaram dos registos de observação e que incidem em três áreas de interesse. Estas apresentam a problemática devidamente fundamentada contextualmente e sistematizam de que forma pretendia iniciar a intervenção e as respetivas experiências de aprendizagem que acreditava poder proporcionar. (Anexo E)

Este período de observação e reflexão inicial permitiu identificar a necessidade de intervir na área do supermercado e na da área das ciências e experiências, uma vez que o grupo realizava, recorrentemente, as mesmas atividades, nestas áreas. A primeira área proporciona o desenvolvimento e conseqüente complexificação do faz-de-conta das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2009) fazer de conta e a representação de papéis são atividades sociais, permitindo deste modo, o desenvolvimento social e a linguagem das crianças. Cabe ao adulto apoiar o faz-de-conta, criando desafios, proporcionando as oportunidades e os meios. Segundo estes autores, *“A ‘chave do sucesso’ é partir das ideias (...) das crianças”* (p. 499).

“As crianças constroem explicações a partir de variadas experiências (...)
Os adultos (...) deverão proporcionar-lhes situações diversificadas de
aprendizagem, para a exploração de questões (...) que lhes são familiares,
aumentando a sua compreensão do real”

(Martins, et.al., 2009, p. 17).

Relativamente às ciências e experiências, esta é outra área de interesse que se torna importante pela experimentação de elementos que são familiares às crianças, e que podem contribuir para a formação do espírito científico. Outra conclusão diz respeito à área da leitura e da escrita. Neste espaço, as atividades com os livros eram muito breves, as crianças pegavam, viam imagens e largavam o livro. A área da leitura e da escrita é significativa pelo desenvolvimento da linguagem e da literacia e deste modo, importa neste contexto desafiar a criança no mundo da leitura e da escrita. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o contato que as crianças podem ter com a escrita, seja a partir de livros ou de outros materiais, permite que estas desenvolvam o prazer pela leitura e conseqüentemente o interesse por representar o código escrito ainda que informal. Desta forma, considerou-se pertinente

intervir nestas áreas, proporcionando novas aprendizagens para a complexificação das suas ações, no tempo de trabalho.

A intervenção neste contexto tinha como principal objetivo complexificar as ações das crianças no tempo de trabalho. Pretendi também envolver as famílias e estabelecer oportunidades de comunicação com outras salas. O meu envolvimento no jogo das crianças foi preponderante para compreender o alcance da intervenção. Segundo Hohmann & Weikart (2009), os adultos são apoiantes do desenvolvimento, encorajam, interagem conscientemente e colocam desafios para a complexificação das ações das crianças. Também Piaget citado por Hohmann & Weikart (2009) refere que os adultos despertam a curiosidade e estimulam a investigação.

3.2. Descrição Reflexiva das Estratégias de Intervenção

Construção de uma Teia de Ideias: O que se faz num Supermercado?

Através de uma observação atenta no tempo de trabalho na área do faz de conta, nomeadamente, o supermercado, refleti sobre o facto de as crianças planearem a realização das mesmas atividades: *“Vou para a área do faz de conta, para o supermercado vender coisas que as pessoas pedirem.”* (R – 5,8 anos); *“Vou vender”* (E – 4,1 anos) 26.05.2014.

Posteriormente a uma reflexão sobre estas evidências e em diálogo com a educadora responsável da sala, decidimos enviar uma carta aos pais, para que estes conversassem com os seus filhos sobre o que se faz num supermercado.

Nesta carta salientei que “acreditava-se” que as atividades de faz de conta podiam ser ainda mais próximas da realidade e neste sentido, tornando-as desta forma mais significativas. Esta carta foi desenvolvida com o apoio da educadora uma vez que este tipo de comunicação é complexa, a escrita tem de ser muito cuidada, pois as interpretações que podem acontecer são inúmeras e sendo assim, é necessário fazer uma reflexão constante a cada frase que se cria. O texto era curto e direto para apelar à participação dos pais.

Antes do envio da carta, dinamizei um diálogo com as crianças em tempo de grande grupo, onde questionei sobre o que estas costumavam planejar quando escolhiam a área do supermercado: *“Vamos vender coisas que as pessoas pedirem!”* (R – 5,8 anos); *“Vender!”* (E – 4,1 anos); *“Vender o que as pessoas precisam!”* (G, 5,11 anos) Desafiei mostrando o caderno dos planos da “M” que continha um plano diferenciado. O caderno dos planos era utilizado uma vez por semana onde o planeamento era realizado em suporte papel, e as crianças desenhavam e explicavam a área em que pretendiam

trabalhar. O plano escolhido para este diálogo, apresentado abaixo pretendeu apresentar às crianças possibilidades de realizarem planos diferentes.

Registo de Planeamento do Caderno de Planos

"Vou vender o que as pessoas pedirem e vou entregar ao domicílio.

Quando as coisas acabarem vou ao armazém. Vai ser a casa.

Assim as pessoas vão devolver essas coisas a fingir que é o armazém.

Vou ter um carro para entregar ao domicílio."

Tabela 4 - Registo do Plano da "M"

Neste sentido sugeri às crianças que, juntamente com a sua família, pensassem e descobrissem o que se faz num supermercado, apresentando-lhes a carta que foi mais tarde colocada nas mochilas. As reações à proposta lançada foram significativas, pois as crianças revelam o que planeiam, são criativas, ativas, interessam-se pelo universo da leitura e da escrita, conhecem as suas limitações (reconheceram que não sabem

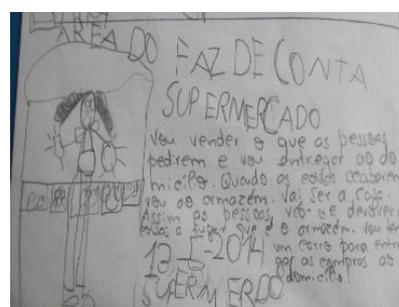


Ilustração 29 - Plano da "M"

escrever) e resolvem problemas. *"Podíamos pedir ao pai para escrever as ideias numa folha e depois nós copiamos!"* (M, 5,11 anos); *"Ah, pensamos 8 ideias!"* (S, 5,9 anos); *"Fazemos desenhos ou letras?"* (J, 4,3 anos) Seguidamente, foram desafiadas através do calendário mensal da sala, a pensar quantos dias faltavam para o dia combinado para trazerem as cartas. Desta forma, as crianças pensaram sobre que dia da semana era este e ainda contaram quantos dias faltavam para trazerem as folhas que continham as ideias. Este desafio permitiu que as crianças realizassem a contagem termo a termo dos dias no calendário, fazendo associações de que cada quadrado era um dia da semana e um dia do mês, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático bem como noções da sucessão do tempo.

No dia da recolha dos dados e tratamento dos mesmos, pretendíamos converter toda a informação numa teia de ideias, que serviria para apoiar o tempo de trabalho na área do supermercado. Nesta atividade de partilha e de interações, a teia de ideias foi-se construindo, iniciada pela criança do meu lado direito até à que se encontrava no lado oposto e seguidamente voltava à primeira criança. *"Compra-se fraldas! As fraldas é nos*



Ilustração 30 - Organização e Tratamento de Dados

bebés!” (J, 4,3 anos); *“A pasta dos dentes é nos produtos de higiene, com a cor azul, em cima!”* (S, 5,9 anos) Com estas evidências as crianças definiram de forma autónoma as categorias dos produtos que se vendem num supermercado. Por exemplo, a cor-de-rosa ficaram os produtos alimentares (bolachas, massa e carne); com a cor castanho os produtos de higiene (pasta de dentes, shampoo, gel de banho, etc), entre outras categorias.

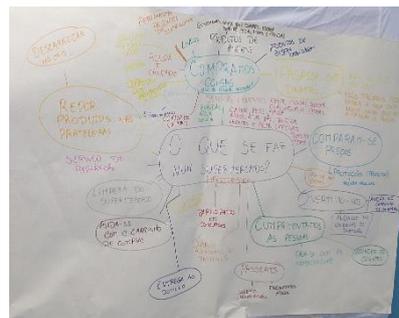


Figura 31 - Teia de Ideias

Enquanto apoiava as crianças a recordar, a ler e a partilhar as ideias trazidas de casa, registava-as e organizava-as em grupos com diferentes cores de marcadores, tendo em conta as categorias de produtos que se vendem num supermercado, as tarefas e os trabalhadores que as desempenham, entre outros (através de uma predefinição de categorias sugeridas pelas crianças). Nesta atividade, organizar e tratar dados na teia de ideias (ver ilustração 29), fazer correspondências e conjuntos, refletir sobre novas ideias, atender cognitivamente a mais do que um atributo foram algumas das experiências de aprendizagem. Segundo Epstein este é outro tipo de envolvimento dos pais nas atividades da sala, permitindo enriquece-las como seu contributo.

Ao mesmo tempo que os diálogos e construção da teia de ideias aconteciam em tempo de grande grupo, naturalmente, as aprendizagens refletiam-se no tempo de trabalho, um momento da iniciativa das crianças. Segundo Hedges, Cullen & Jordan (2010), os interesses das crianças são estimulados pela vivência de experiências no seio familiar e comunidade. No tempo de planeamento de atividades, uma das crianças sugeriu que necessitava de consultar a teia de ideias construída para realizar o seu plano, validando a importância deste registo não só para a sistematização das ideias, mas também enquanto instrumento que apoiou as crianças nas suas brincadeiras. Com o apoio do adulto para ler as ideias, a “M” (5,11 anos, 17.06.2014) informou que já sabia o que ia fazer: *“Já sei!”* Ao regressar para junto do grupo, contou o seu plano: *“Vou para o Supermercado repor produtos nas prateleiras, vou à área da casa buscar coisas que já se vendeu e vou ajudar as pessoas que pedirem.”* O “SA” (4,5 anos), uma outra criança, ouviu atentamente o plano da “M” e de forma espontânea e imediata planeia trabalhar com ela. No tempo de trabalho, o jogo dramático iniciou-se com a “M” (5,11 anos, 17.06.2014) a usar o telefone: *“Estou a ligar para o senhor das encomendas!”*.

Ao ligar para o senhor das encomendas e a criança pediu ao telefone alguns produtos não existentes no supermercado da sala, mas referenciados na teia de ideias, por exemplo roupa, calçado e coisas para bebés, entre outros. Depois do telefonema a “M” interrompeu o “S” que estava a imitá-la com o telefone: *“Vamos arrumar para ver o que falta repor!”* Neste momento e espontaneamente a

“M” reparou no preço do leite. Ficando algum tempo a observar e intervi com o intuito de desafiar o pensamento da criança:

Registo de Incidente Crítico
Tempo da Rotina: Tempo de Trabalho
<i>“Quanto custa?” (Adulto);</i>
<i>“Sete Euros.” (M)</i>
<i>“Ui, está muito muito caro!” (Adulto)</i>
<i>“Pois! Vamos pôr mais barato.” (M)</i>
<i>“Queres fazer promoções, é isso? Aquelas que falamos na manta!” (Adulto)</i>
<i>“Sim!” (M)</i>

Tabela 5 - Incidente Crítico 2

Saliento este incidente crítico, porque se tornou num desafio para esta criança, pelo interesse da realização de promoções no supermercado da sala. As duas crianças formaram uma equipa de promotores e a “M” pediu ao adulto que escrevesse o nome dos produtos para que pudesse copiar. Esta criança conhece as suas competências e limitações no âmbito da escrita (reconhecendo que não sabe escrever) e pede o apoio do adulto, resolvendo problemas de forma autónoma.

A “M” sugeriu ainda fazer um letreiro para informar os “clientes”: *“Vamos fazer um papel de quando está aberto e fechado, porque há pessoas que podem pensar que está fechado e está aberto e quando está aberto pode estar fechado.”* Quando reparou que os outros colegas estavam curiosos, teve a ideia de fazer um letreiro que na face verso dizia aberto e na outra face dizia fechado. *“Está fechado!” (“S”, 4,5 anos, 17.06.2014) ”; “Porque vamos fazer promoções! (M) ”.*

As duas crianças continuaram a planear trabalhar na área do supermercado salientando que tinham de terminar o trabalho que tinham iniciado. Isto demonstra que na base destes jogos que as crianças iniciaram e quiseram dar continuidade, esteve um verdadeiro interesse, que lhes permitiu trabalhar com uma motivação intrínseca forte. É também de salientar que foram, em grande medida, os conhecimentos e aprendizagens que as crianças fizeram com a família no seio da comunidade (Supermercado), que possibilitaram este tipo de trabalho no Jardim de Infância. Este aspeto demonstra o desenvolvimento do sentido de responsabilidade. Quando terminaram o seu trabalho a “M” pediu ajuda ao “SA” para ligar a registadora, pois queriam começar a atender “clientes!”. Esta é uma evidência de que as ações das crianças nesta área tem vindo a complexificar-se, a alargar o seu vocabulário (registadora, promoções, reposição, etc.), pela utilização de conceitos trabalhados aquando da construção da teia de ideias. Por exemplo: quando afirmavam que iam fazer promoções, que iam

repor produtos nas prateleiras, entre outros. Posteriormente ao comentário da “M”, colocaram o letreiro indicando os colegas que o Supermercado já se encontrava aberto e que já podiam ir às compras. No momento de arrumar, uma criança refere que quer ir às compras:

Registo de Incidente Crítico
Tempo da Rotina: Tempo de Trabalho
<i>“Quero leite.” (J, 5,9 anos)</i>
<i>“Queres com lactose ou sem lactose?” (M, 5,11 anos)</i>
<i>“Prefiro com lactose, não gosto dou outro” (J, 5,9 anos)</i>
<i>“Custa três euros!” (M, 5,11 anos)</i>
<i>“Só tenho esta nota que tem cinco euros” (J, 5,9 anos)</i>
(M fica pensativa e intervimos quando percebi que a criança necessita de apoio)
<i>“M imagina que são cinco moedas de um euro, custa três euros, quantas tens de dar?”</i>
<i>“Já sei. Eu dou-te duas moedas e faz 2 euros.” (M, 5,11 anos)</i>

Tabela 6 - Incidente Crítico 3

Este incidente crítico apresenta a complexificação da ação das crianças que se intensificou com a reflexão sobre o que se faz num supermercado. A “M” questionou se queria leite com lactose ou sem lactose, porque aquando da realização das promoções, esta diferenciou os preços dentro do mesmo produto. Isto é, o leite com lactose tinha o preço de cinco euros e o sem lactose era de três euros. Este mesmo momento mostra ainda um desafio quando o “J” quer pagar com uma nota e a “M” tem de pensar no troco.



Ilustração 32 - A Compra e Venda do “J” e “M”

Depois de a “M” e o “SA” permanecerem nesta área durante alguns dias, uma outra criança – a “SO” (5,9 anos) demonstrou muita curiosidade pelo trabalho dos colegas. No tempo de planeamento também manifestou interesse em consultar a teia de ideias. Esta criança não precisou do apoio do adulto na consulta, pois já sabe ler e escrever. Desde muito cedo que teve interesse pelo mundo da leitura e da escrita e a



Ilustração 33 - O Faz-de-Conta do “L”

educadora apoiou as suas escolhas. Depois de a “SO” observar a teia informou que pretendia ajudar as pessoas e fazer entregas ao domicílio. Uma outra criança – o “L” (3,10 anos) planeou usar o

telefone. Tendo duas crianças com diferentes idades tive a possibilidade de observar as diferenças de atividades. O “L” durante o tempo de trabalho usou o telefone dando-lhe duas funções: telefone e registadora, usando-os em simultâneo: *“Tou....tou... pi...pi...pi...pi...tou...tou”* (L, 3,10 anos). O jogo dramático da “SO” foi muito idêntico às atividades da “M” e do “S”. Uma vez que ainda não tinha recebido encomendas para as entregas ao domicílio, manifestou interesse na realização de promoções, mas especificamente nas frutas e legumes. Mais tarde o “L” juntou-se à “SO”, ajudando em pequenas tarefas. Por exemplo: apoiar com os materiais necessários, dar os marcadores e ajudar a colocar as promoções. *“Também os promotores pintem e escrevem!”* (L, 3,10 anos)



Ilustração 34 – As Promoções da “S”

Ilustração 35 – Os Promotores

Tendo já referido as competências da “SO” no âmbito da leitura e da escrita, pude constatar que esta criança complexificou o seu jogo dramático enriquecendo-o com o seu grande interesse pelo mundo da leitura e da escrita. Uma vez que a “SO” não queria abrir o supermercado pelo trabalho que estavam a desenvolver, sugeriu aos colegas que podia fazer entregas ao domicílio.



Ilustração 36 - Entrega ao Domicílio

Num outro momento de planeamento, a “SO” e a “M” pedem para voltar a esta área, e desta vez juntou-se a este jogo dramático o “G” planeando que queria ser o segurança. Enquanto a “SO” terminava as suas promoções o “G” imitava as funções do segurança da história ouvida na quarta-feira anterior. Esta criança fez de conta que tinha um cão junto aos seus pés e fingiu estar a tomar conta, ainda associou que os seguranças abrem e fecham o supermercado e por isso, foi esta criança que trocou o letreiro do aberto e fechado.



Ilustração 37 – Faz-de-Conta no Supermercado

Ilustração 38 - O “Segurança” fecha o Supermercado

A teia de ideias foi significativa, mas o apoio do adulto no tempo de trabalho foi fundamental, pois juntei-me à brincadeira tornando-me companheira de jogo, procurando quando questionar ou então manter o silêncio e apenas observar. Este apoio positivo e desafiador, permitiu que as crianças vivenciassem novas experiências de aprendizagem e que com esta intervenção, o seu jogo dramático se tornasse mais próximo da realidade e do que observam quando vão às compras com os familiares.



Ilustração 39 - Consulta da Teia de Ideias da Área do Supermercado

Segundo Hohmann & Weikart (2009), o adulto é mais um pertencente do grupo que também pode iniciar os diálogos e desafiar as crianças, pois estes não têm necessariamente que ser iniciados pelas crianças.

Estratégia 2 – Reorganização dos “Livros para Sonhar” na Área da Leitura e da Escrita

Através de uma observação atenta no tempo de trabalho na área da leitura e da escrita refleti sobre o facto de as crianças demonstrarem necessidade do apoio do adulto quando escolham esta área. Efetivamente, no tempo de trabalho, as exploravam os livros, por períodos de tempo breves.

É de salientar a transição que existiu entre a primeira e a segunda estratégia. Ainda que tenha previamente definido estratégias, as crianças deram rumo à intervenção. Neste sentido, na primeira estratégia, durante a construção da teia de ideias, uma das crianças referiu conhecer um livro que continha algumas das ideias que trouxeram de casa. *“Eu tenho um livro que tem um segurança e toma conta do cão!”* (J, 4,3 anos) Esta evidência foi significativa e muito pertinente, porque espontaneamente entramos na dimensão, no mundo da leitura e da escrita. Desta forma, as crianças determinaram todo o caminho da intervenção, fazendo com que todo o processo fosse ainda mais significativo.

Segundo Hohmann & Weikart (2009, p.130), ao trabalhar em equipa obtêm-se *“ (...) reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença ao grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.”* Estes autores defendem também que, a partilha de controlo entre elementos da equipa, permite que se verifique a partilha de controlo com as crianças. Esta foi estratégia delineada para esta área, pois pretendia trabalhar em parceria com uma das colaboradoras da equipa pedagógica, por esta ter já iniciado com o grupo um projeto no mundo da literacia: *“Hoje Vamos Ler Juntos”*. Este projeto tinha nascido há pouco tempo na instituição e estava a ser desenvolvido inicialmente com as crianças de 5/6 anos. Este consistia na possibilidade de levarem um livro para casa, (histórias, poemas, lengalengas ou rimas), para lerem com os pais e

fazerem um registo representativo e descritivo, sobre o mais gostaram. Para além de querer envolver nesta estratégia um elemento da comunidade educativa da instituição, trabalhar em parceria neste projeto permitiria que compreendesse os livros que interessavam mais ao grupo e que não estavam na área da leitura e da escrita.

Uma vez que o projeto: “Hoje Vamos Ler Juntos” estava a ser dinamizado com o grupo de crianças que já não dormem, a intervenção ocorreu inicialmente no tempo da sesta. Neste tempo as crianças mais pequenas descansavam e as mais velhas trabalhavam na sala. Num primeiro momento, dinamizei um diálogo com as crianças de forma a conhecer os títulos dos livros “requisitados”. Neste sentido, apresentei o saco onde os livros eram transportados e questionei sobre a sua utilidade.

Registo de Incidente Crítico

Tempo da Rotina: Momento Posterior ao Almoço (Tempo da Sesta para os mais novos)

“É quando vamos para o fim-de-semana levamos um livro aí dentro.” ‘S’, 6,5 anos,

“Todos os fins-de-semana?” (Adulto)

“Às vezes.” (vários)

“Só levaste livros? Levaste mais alguma coisa?” (Adulto)

“O registo de fim-de-semana para fazer o desenho do que gostamos mais.” (S, 6,5 anos)

Tabela 7 - Incidente Crítico 4

As crianças tiveram oportunidade de recordar os livros dizendo oralmente os seus títulos. Naturalmente que nem todas as crianças se lembravam do nome de cada livro, no entanto, consultaram os seus portefólios com o apoio do adulto. *“Eu já levei a história: “A que sabe a Lua.” (G) “Eu levei o Abecedário Maluco” (SO).*



Ilustração 40 – Consulta dos Livros Requisitados

Ilustração 41 – Registo dos Livros Requisitados

Esta atividade tinha como objetivo reunir os títulos e construir uma tabela com capa de todos os livros, para que as crianças sinalizassem os seus livros preferidos. As crianças inicialmente começaram por marcar bolinhas, depois, por iniciativa própria, começaram a simbolizar com cruces e posteriormente, começaram a desenhar símbolos na sinalização do seu voto, desenvolvendo assim algumas formas de literacia. Os livros com a maior votação foram reunidos para que posteriormente

fossem introduzidos na área da leitura e da escrita. Segundo as OCEPE (ME, 1997), promover a participação das crianças no processo educativo através da oportunidade de cooperação e tomada de decisões, constituem experiências de vida democrática proporcionada pelos adultos.



Ilustração 42 - Seleção dos Livros Preferidos

Neste sentido, em tempo de grande grupo e já com todas as crianças, pedi a colaboração de duas crianças para que fossem buscar todos os “livros para sonhar”, desafiando-os a pensar sobre os livros existentes ao momento na área dos livros, no sentido de definirem quais os mais importantes para permanecerem na área e quais podiam sair.

<p>Registo de Incidente Crítico</p> <p>Tempo da Rotina: Tempo em Grande Grupo</p> <p><i>“Há alguns que já não são precisos.” (G, 5,11 anos)</i></p> <p><i>“Porquê?” (Adulto)</i></p> <p><i>“Porque há alguns que já lemos muitos dias. Foi como fizemos com a “V” (educadora). Em vez de ser livros foi com os jogos.” (G, 5,11 anos)</i></p> <p>(O adulto mostra um livro e pergunta – Acham que este livro deve continuar na nossa sala ou acham que deve sair?)</p> <p><i>“Acho que o Macaco do Rabo Cortado já não precisa de ficar porque a “V” e a “F” já nos leram muitas vezes.” (G)</i></p> <p><i>“Acho que não deve ficar porque é muito difícil.” (L, 3,10 anos)</i></p> <p><i>“É melhor ir porque já vi muitas vezes e já conheço.” (C, 4,1 anos)</i></p> <p><i>“Eu já sei a história de cor.” (M, 5,11 anos)</i></p>

Tabela 8 - Incidente Crítico 5

Desta forma, as crianças foram escolhendo os livros que deviam permanecer, reconhecendo aqueles que já não despertavam interesse. No entanto, a certa altura começaram a demonstrar alguma frustração pela diversidade de opiniões, dramatizando o facto de alguns dos livros “estarem a ir embora”. Neste momento expliquei que os livros que saíam poderiam voltar, pois embora não estivessem nas prateleiras, continuariam a estar disponíveis na sala. Segundo as OCEPE (ME, 1997), a possibilidade de as crianças fazerem escolhas e de selecionar/utilizar os materiais, supõe a responsabilização daquilo que é partilhado por todos.

Registo de Incidente Crítico

Tempo da Rotina: Tempo em Grande Grupo

"Podemos fazer uma troca." (G, 5,11 anos)

(O adulto levantou o livro *"Cachinhos de Ouro e os três ursos"* e questionou se o livro ficava na área ou saía)

"Deve ficar, porque tem fantoches e no ano passado eu li sozinho. Só temos este com fantoches. No ano passado a Vânia estava a fingir que era uma pessoa a ver e depois contei a todos os meninos na revisão sem vergonha e disse a história toda." (S, 6,5 anos)

Quando um livro é excluído, uma das crianças salienta, demonstrando aos mais pequenos:

"Não vai embora para sempre." (S, 5,9 anos)

Tabela 9 - Incidente Crítico 6

Neste diálogo está presente a evidência de que o meu comentário sobre a frustração que estava a surgir anteriormente, ajudou a gerir emoções: *"Mas não vai embora para sempre." (S, 5,9 anos)* Ainda, pude constatar que, a utilização de fantoches e a existência destes na área seriam uma mais-valia para a autonomia das crianças e para a diversificação das possibilidades de jogo, dado que mostraram interesse nestes materiais, pela possibilidade que lhes dão de conseguirem recontar as histórias. Após a seleção dos livros que queriam que permanecessem na área, foram apresentados os livros preferidos das crianças finalistas para que juntamente com o grupo fosse planificado como gostariam de conhecer estes livros. Apenas um dos escolhidos era uma história (*"A que sabe a lua?"*), os outros continham rimas e lengalengas e foram escolhidos pela exploração das ilustrações.

Registo de Incidente Crítico

Tempo da Rotina: Tempo em Grande Grupo

"Como vamos partilhar com os nossos amigos mais novos a história: A que sabe a lua?" (Adulto)

"Podíamos contar com fantoches para só não termos daquela história." (G, 5,11 anos)

"E com que materiais é que vamos fazer? Como vamos fazer os fantoches?" (M, 5,11 anos)

"Podemos pegar numas colheres de gelado, fazíamos os desenhos com lápis de carvão, depois pintamos e depois colamos." (G, 5,11 anos)

"Tem de ser num cartão porque senão pode-se dobrar e rasgar. A "F" (outra educadora) tem. Um dia ela contou essa história com uma caixa preta, com luz e com imagens com palitos. Temos de lhe pedir" (M, 5,11 anos)

Tabela 10 - Incidente Crítico 7

Mais uma vez, neste diálogo está evidenciada a importância dada aos fantoches. A “M” relembra que já ouviram a história: “A que sabe a lua?” através de sombras chinesas. Assim, sugeriu de forma espontânea, a forma de introdução deste livro na área, demonstrando a necessidade de pedir os materiais à educadora que os tinha apresentado num outro momento. Segundo Hohmann & Weikart (2009), a partilha de materiais e estratégias permite o trabalho de equipa e uma resposta aos interesses das crianças mais consistente.

Ainda, o grupo salientou compreender que não podiam pegar naquilo que não era deles sem pedir, estruturando assim, regras de boa educação. Durante este diálogo, uma criança interrompeu: “Pode-se ficar muito tempo a olhar para as imagens para perceber a história, porque assim conseguimos ler as imagens” (M, 5,11 anos). Uma vez que o grupo estava entusiasmado com a atividade, desafiamos a criança a demonstrar o que tinha dito, após o tempo de exterior.



Ilustração 43 – Hora do Conto: “A que sabe a Lua?”
Ilustração 44 – Ler através das Ilustrações

Segundo as Hohmann & Weikart (2009, p. 545), “Quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura.” Estes autores defendem também que não só os adultos podem ler para as crianças, como estas podem assumir “o comando deste processo”. De acordo com as Orientações Curriculares, (Ministério da Educação, 1997), “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças (...) são um meio de abordar o texto narrativo que, (...) suscitam o desejo de aprender a ler”. Ler de diversas formas, apreciar histórias, participar na rotina do grupo foram experiências vivenciadas nesta atividade, em que existiu um verdadeiro espírito de partilha entre adultos e crianças.

Dada ênfase à história (“A que sabe a lua?”), nomeadamente à última página do livro, foi no tempo de pequeno grupo que desafiei questionando o que estaria em cima. “É o reflexo” (SO); “Falta outra lua, como tem em baixo” (G). Neste sentido, disponibilizei as cores presentes desta ilustração e pincéis para que representassem o que achavam faltar na ilustração.

Nesta atividade, a representação criativa, a descrição de diferenças e semelhanças, a comparação de atributos foram algumas das experiências-chave demonstradas.



Ilustração 45 – Representação do Reflexo



Ilustração 46 - Ilustração do Livro

Posteriormente, em tempo de grande grupo, apresentei a mesma história com a caixa de sombras chinesas, tal como as crianças tinham sugerido. Depois, seguiu-se um diálogo sobre dois conceitos (reflexo e sombra), que são similares e que o grupo compreendeu que de uma forma ou de outra existia uma projeção. Nesta sequência de acontecimentos desafiei o grupo a pensar se existia mais algum material que projetasse imagens. *“O projetor da área das ciências e experiências também dá!”* (S) *“São duas coisas para trabalhar com luz. Se não houvesse luz não havia sombras.”* (G, 5,11 anos, referindo-se à lanterna e ao projetor). Por conseguinte, desafiei as duas crianças que já haviam explorado o teatro de sombras chinesas, a contar a mesma história mas, com os fantoches de cartão no projetor.



Ilustração 47 - Hora do Conto com Sombras Chinesas



Ilustração 48 - Hora do Conto com o Retroprojetor

Com uma observação atenta no tempo de trabalho foi possível identificar novas experiências de aprendizagem que resultaram da intervenção: as crianças representaram formas de literacia (Linguagem e Literacia); leram de diversas formas (Literacia); leram histórias com os seus pares, desenvolvendo a iniciativa e as relações interpessoais; participaram na planificação de atividades (Formação Pessoal e Social); e ainda representaram papéis (Representação Criativa), quando imitaram os colegas a usar o projetor para narrar a história. A intervenção também foi significativa pela ligação que as crianças assumiram entre a área da leitura e da escrita e a das ciências e experiências

(Conhecimento do Mundo). Desta forma, cruzaram materiais de duas áreas para complexificar o seu trabalho.



Ilustração 49 - Exploração da Caixa de Sombras Chinesas

Ilustração 50 - Imitação da Hora do Conto com o Retroprojektor

Ilustração 51 - Exploração do Retroprojektor

Estratégia 3 – Reapetrechamento da Área das Ciências e Experiências

Através de uma observação atenta no tempo de trabalho, na área das ciências e experiências verifiquei que as crianças na escolha desta área realizavam, recorrentemente as mesmas atividades. *“You fazer a experiência da flutuação”* (SA); *“You ver se os animais flutuam!”* (L) Neste sentido importa referir, o paralelismo que existiu da segunda para a terceira estratégia, na medida em que, esta transição partiu das crianças, na associação do conto de histórias com um material da área das ciências e experiências. Nesta área existia uma capa para colocar registos de experiências, mas que não estava atualizada. Com a intervenção nesta área, pretendi que as crianças conhecessem mais experiências e que estas fossem colocadas na capa para consultarem sempre que quisessem. Deste modo, retornaria ao principal objetivo neste contexto, complexificar as ações das crianças no tempo de trabalho.

Em tempo de grande grupo, apresentei a capa das experiências e iniciei o diálogo. Sabendo que na outra sala de Pré-Escolar estava a ser desenvolvido um projeto de ciências e experiências, desafiei o grupo a refletir se a outra sala também dispunha de uma capa. *“Podíamos ir lá e perguntar!”* (G) Neste sentido, alertei para a necessidade de refletirem sobre questões que pretendiam colocar e três crianças sugeriram: *“Desculpem interromper, quero perguntar-vos se têm uma capa com ideias das experiências que fizeram este ano ou em anos atrás?”* (G); *“Têm fotografias de experiências que vocês fizeram?”* (AA); *“Qual foi a experiência mais especial que já fizeram?”* (S).

As três crianças deslocaram-se à sala de pré-escolar 2, antes do tempo de trabalho com o intuito de obter repostas para as suas perguntas. Aqui, descobriram que não dispunham de uma capa, mas que no final do ano iriam ter. As crianças deste contexto sugeriram mostrar fotografias, uma vez que ainda não tinham em suporte papel, respondendo assim à segunda questão. Aquando da partilha das fotografias de todas as experiências realizadas pelas crianças do pré-escolar 2 e à medida que se iam expondo, as crianças iam descrevendo as atividades que concretizaram, as previsões que haviam feito bem como, as conclusões a que chegaram depois de testarem as várias hipóteses. Na resposta à última questão, as crianças mostraram a imagem e iniciaram a explicação:



Ilustração 52 - Visita ao Pré-Escolar 2

Registo de Incidente Crítico

Tempo da Rotina: Tempo de Planeamento

“Enchemos com água. Batemos com um pau de iman e tinha sons diferentes” (M2). Questionou-se as crianças acerca do nome do objeto “Xi ... xilofone de água. O que tem mais água tem um som mais baixo ... grave e o que tem menos tem um som mais agudo” (M2); “E até dava para fazer uma coisa fá, lá, si, dô” (D2); “Que bela experiência” (S). Consequentemente, o adulto da outra sala, disponibilizou garrafas iguais para eles construírem na sua sala um xilofone de água igual “Uau, é para mostrarmos aos amigos” (S).

Tabela 11 - Incidente Crítico 8

De regresso à sala, o grupo contou aos seus colegas através de fotografias tudo que descobriram e, desta forma, conheceram as experiências realizadas na sala de pré-escolar 2. Esta atividade proporcionou às crianças um maior conhecimento no mundo das experiências, desafiando-as a experimentarem e a tirarem as suas próprias conclusões. As fotos fornecidas pelos adultos da outra sala foram impressas e colocadas na capa da área com a ajuda das crianças. Anteriormente a esta organização e para uma melhor estrutura da capa dividi-a com separadores, nos seguintes pontos: atividades sobre a água, sobre forças e movimentos, sobre a luz, sobre objetos e materiais e sobre seres vivos.



Ilustração 53 – Experiência do Xilofone de Água



Ilustração 54 - Consulta da Capa Reapetrechada

Por fim, saliento um outro momento significativo, que diz respeito ao fascínio das crianças por uma das experiências que conheceram na outra sala (a cascata). Deste modo, o Pré-Escolar 2, no último dia, disponibilizou-se para visitar a nossa sala e partilhar como a contruíram, disponibilizando materiais para que pudéssemos construir a nossa própria cascata. Num primeiro momento existiu a explicação e a partilha de materiais e num segundo momento, as crianças dedicaram-se a tentar construir a sua própria cascata para a área das ciências e experiências. Este momento foi significativo pelo facto das próprias crianças da instituição se apresentarem como membros da comunidade que podem contribuir para dar resposta aos interesses e necessidades deste grupo. Desta forma, este acontecimento permitiu que as crianças desenvolvessem novas experiências de aprendizagem pela tomada de consciência, da compreensão e pela responsabilização de que pertencemos a uma comunidade com igualdades e diferenças, com direitos e deveres. Estas aprendizagens são fundamentam a pertença ao grupo.



Ilustração 55 – A “Cascata” do Pré-Escolar 2

Ilustração 56 – A “Cascata” construída

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de intervenção pretendeu conhecer os contributos do envolvimento da comunidade e das famílias, com o sentido de melhorar os “espaços” de jogo na sala e complexificar a ação da criança. As estratégias que foram adotadas e o conhecimento das particularidades de cada criança permitiram criar respostas aos interesses e necessidades de forma sempre coerente e adequada. A comunidade dispõe de vários elementos que fazem parte do meio em que a criança está inserida. Este projeto procurou sempre não só a interação com os adultos dos serviços do meio, como também, a colaboração de elementos pertencentes à comunidade educativa. Segundo Portugal (1992), é importante para o desenvolvimento das crianças, “ (...) *que as escolas se integrem na vida*” (Portugal, 1992, p. 109), permitindo-lhes “ (...) *um mundo de experiências significativas.*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85)

A observação foi uma dimensão fulcral para a reflexão de cada passo dado. Segundo Parente (2011, p. 6), “*realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança*”. A reflexão foi também fundamental para avaliar a intervenção pedagógica nos dois contextos, permitindo desta forma, a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No contexto de Creche, as crianças começaram a procurar com mais frequência as áreas da biblioteca e dos jogos que anteriormente não procuravam, permanecendo mais tempo nas atividades selecionadas por si próprias. Quanto à primeira, a saída à Biblioteca Municipal permitiu que as crianças conhecessem outros aspetos que normalmente não identificavam, aquando das visitas. Nesta foram introduzidos materiais sugeridos pelas crianças (fantocheiro e fantoches) que foram alvo de exploração e recriação de histórias, representando papéis. Segundo Hohmann & Weikart (2009, p. 82), “*Quando os adultos procuram e apoiam os interesses das crianças, estas são livres de seguir os interesses e as atividades que já estão altamente motivadas para concretizar.*”

Relativamente à área dos jogos reestruturá-la foi significativo, tanto pela procura das crianças que aumentou claramente, como dos novos desafios propostos que resultaram em períodos de concentração maiores. As saídas ao exterior (mercado, feira e mercearia) mostraram-se significativas pelo desenvolvimento do sentido de si próprio, relações sociais e a comunicação e linguagem: “Olá!”; “O que é isto senhor?”; “Obrigada!”, possibilitando a interação com pessoas menos familiares, foram alguns dos acontecimentos mais importantes. Dado que a área da casa era a mais procurada, foi reapetrechada, com elementos trazidos da comunidade, com a ajuda dos familiares que participaram

(com materiais de desperdício). Neste sentido, foi no tempo de escolha livre que verifiquei que o brincar foi potencializado e as ações das crianças eram mais complexas, pela existência de novos materiais.

No contexto de Pré-Escolar, o grande objetivo centrou-se no apoio e complexificação das ações das crianças no tempo de trabalho, com o envolvimento da comunidade educativa. A intervenção nas áreas do supermercado, da leitura e da escrita e das ciências e experiências, foi significativa e complexificou consideravelmente as ações das crianças. A área do supermercado começou a ser mais procurada, elaborando as crianças planos mais complexos. Enquanto anteriormente planeavam vender o que as pessoas pedirem, agora fazem promoções, comparam preços, estabelecem com um papel se este está aberto ou fechado, angariam alimentos para dar às instituições, repõem produtos nas prateleiras, fazem encomendas, entregas ao domicílio, entre outras ideias. Estas ideias resultaram da reflexão das crianças com os pais sobre o que se faz no supermercado e desta forma o contributo destes foi relevante, para a construção da teia de ideias que foi alvo de consulta a cada tempo de planeamento.

Outro aspeto relevante foi o facto de as crianças conduzirem toda a intervenção. Foram capazes de cruzar materiais de diferentes áreas, permitindo assim a abordagem a outras áreas que estavam previamente previstas como alvo de intervenção. Na área da leitura e da escrita, as crianças desenvolviam atividades breves quando planeavam ler. Agora dispõem de livros novos, tendo ainda aqueles que saíram, com a imagem da capa afixada em folhas A3 para que possam pedir sempre que surja interesse. Ainda dispõem de uma caixa e fantoches para realizarem teatros de sombras chinesas e ainda personagens em folha de acetato que podem usar com o retroprojetor da área das ciências e experiências. O mais significativo foi compreenderem que cada material tem o seu lugar. No entanto há materiais na sala que podem ser cruzados pelas áreas no tempo de trabalho, mostrando uma flexibilidade de possibilidades que permite o alargamento das oportunidades de aprendizagem. Quando cruzam um material da área da leitura e da escrita com um da área das ciências e experiências, foi vivenciada outra transição mas desta vez para a área das ciências e experiências, onde agora fazem planos diferentes. Ao visitarem o Pré-Escolar 2 e conhecerem as experiências que as crianças da outra sala já realizaram, as crianças do grupo puderam alargar as suas experiências de aprendizagem e explorar e trabalhar sobre coisas novas, ainda que alguns dos conceitos possam já estar adquiridos.

No final, conclui que, as crianças revelaram ser capazes de planear, foram criativas, interessaram-se pelo mundo da leitura e da escrita, conheceram as suas limitações e resolveram problemas; desenvolveram interações sociais, as crianças mais velhas apoiaram mais as crianças mais novas, permitindo que estas participem no seu jogo dramático e/ou atividades, auxiliando-as para que

estas acompanhem o seu raciocínio. Saliento ainda outro aspeto significativo que foi o facto de as crianças vivenciarem experiências de aprendizagem, fazerem descobertas novas, sentirem-se orgulhosos das suas atividades e gostar de partilhá-las, tendo eu o prazer de ouvir este feedback dos próprios pais. Ao longo da intervenção os pais procuravam participar, comunicando que as crianças estavam entusiasmadas com as atividades, e manifestando que faziam questão de levar recursos de desperdício ou fazer a reflexão sobre o que se faz num supermercado.

Foi significativo para mim, ser sempre vista como uma companheira de jogo, como mais uma pertencente ao grupo, que se juntava, que brincava, apoiava e desafiava, complexificando o brincar, mais uma capaz que as crianças deixaram que participasse em momentos tão delas. O percurso realizado durante estes quatro meses de estágio, mas também a nível curricular do 1º semestre foram a fonte de todas aprendizagens que tenho desenvolvido. Aprendi, construí valores e crenças e hoje sei que educadora quero eu ser. Alguém que apoia, que se junta, que desafia, que ouve e escuta, que sabe proporcionar o equilíbrio da partilha de controlo, que deixa iniciar o diálogo, mas que também é um ser capaz e também o pode iniciar. Uma educadora sensível aos interesses e necessidades das crianças, que percebe a importância das vivências e conhecimentos que as crianças desenvolvem enquanto membros de uma família e de uma comunidade, capaz de articular as intenções pedagógicas com o que é realmente significativo para cada criança.

É importante manter um espírito aberto para ouvir e aprender dia após dia com os profissionais que se encontram completamente disponíveis para ajudar a construir e a formar educadores que ensinam, que educam e são modelos de crianças tão pequenas, mas que futuramente estarão sempre marcadas pelo início da sua vida de que nós fizemos parte, e em que podemos marcar a diferença. Toda uma especificidade, todas as leituras, todo um conhecimento que vale a pena vivenciar e querer sempre aprender mais, para que nos destaquemos pela qualidade e só assim defender a nossa profissão que tem o privilégio de ser a única que começa na nossa infância, num nível de educação inicial em que ainda é permitido ajustar o currículo ao que é importante para as crianças.

Foi um percurso rigoroso em que as conquistas prevalecem, mas que as dificuldades também foram vividas. Afirmando que aprendi muita coisa, com apoios, com desafios, aprendi como ser um companheiro de jogo, a refletir sobre as dimensões da pedagogia que são rigorosas quando pensadas em todas as particularidades intrínsecas, que a aprendizagem ativa não significa "*laisser faire laisser passer*", mas sim o equilíbrio da partilha de controlo, não centrada no adulto, não centrada na criança, mas sim em todos os participantes. Não significa que as crianças aprendem tudo sozinhas, o adulto também dá respostas e permite que a criança não bloqueie, mas que continue a desenvolver o seu

raciocínio. Todos os dias são únicos, todas as crianças são únicas e cada contexto é um contexto e a prática reflexiva está sempre presente, seja qual for o desafio que encontramos, se algo não corre bem, há que saber contornar e continuar, há que saber quando participamos e deixamos que a criança faça aquilo que sabe tão bem fazer, descobrindo, manipulando, aprendendo com as experiências de aprendizagem que lhes são proporcionadas. Sim existiram dificuldades, mas todas se refletiram nas aprendizagens que evidencio, de tudo aquilo que aprendi apenas porque existiu um trabalho de equipa incansável, um trabalho de partilha, de disponibilidade, de visão de grupo, mas também de instituição. Porque a intervenção é muito mais do que a sala em que estive inserida, porque para lá da sala há muito mais, há uma comunidade que se apoia, que trabalha afincadamente e diariamente por aquele que é o nosso foco, as crianças, nunca desfazendo o apoio incondicional da supervisora de estágio que deu alento nos momentos mais difíceis e que faz parte de toda a formação.

Este é o meu balanço final desta formação que permitiu que crescesse a nível pessoal e profissional e que deixou a sede de querer saber mais e mais, uma vez que o tempo foi curto. Agora fica a saudade das pessoas com quem tanto aprendi, com quem tanto gostava de aprender mais, e por isso continuarei a trabalhar para conseguir novas conquistas neste mundo que é tão transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

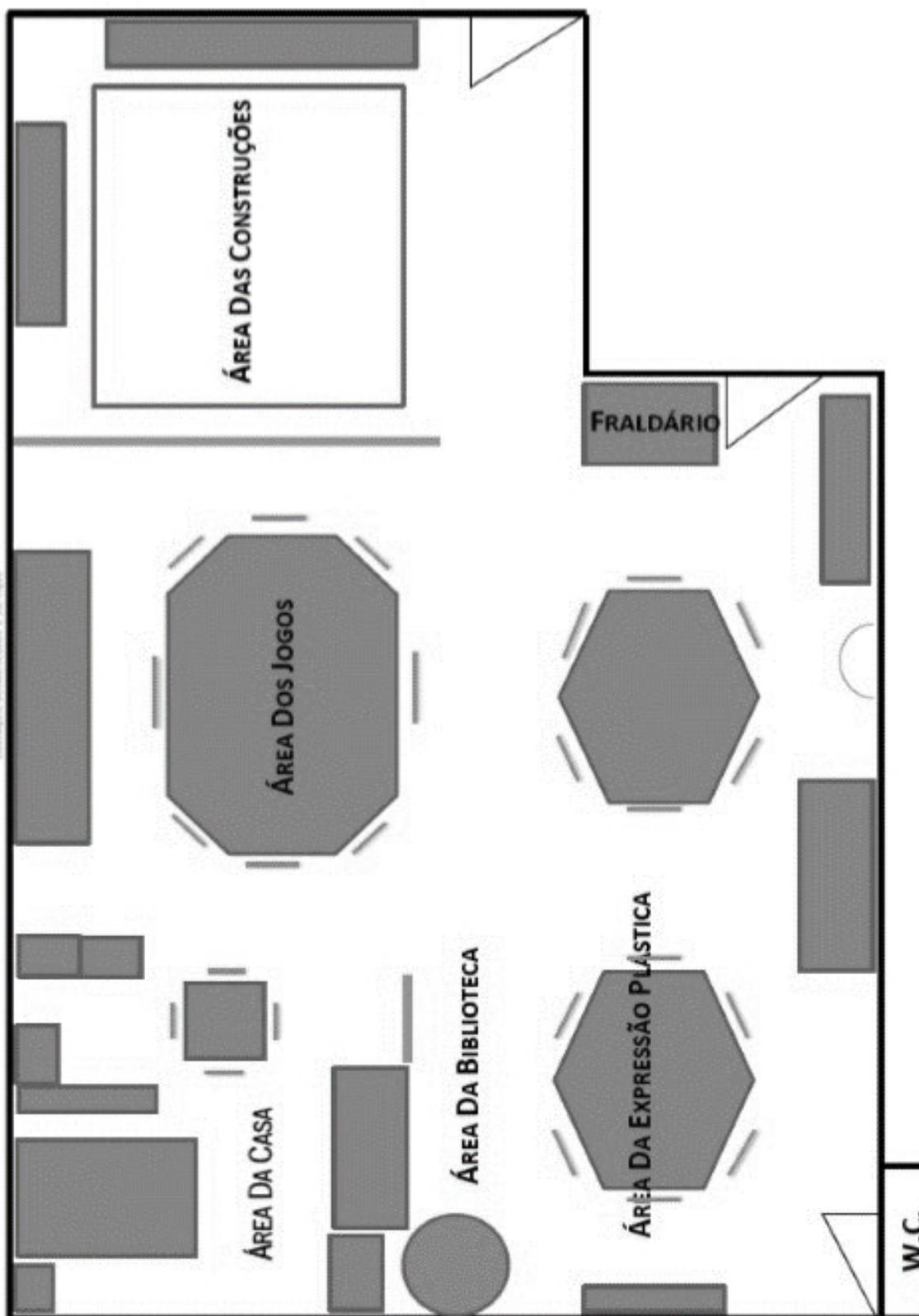
- Asseiro, J. (2005). *Seminário “Educação e Família”*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. CNE – Estudos e Relatórios, (p. 87-94).
- Avelino, O. (2005). *Seminário “Educação e Família”*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. CNE – Estudos e Relatórios, (p. 73-78).
- Conselho Nacional de Educação. (2004). *Seminário “Educação e Família”*. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios.
- Conselho Nacional de Educação. (2007). *Seminário “Escola, Família e Comunidade”*. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Educação de Infância: Estado da Educação. Percursos Escolares*. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios, (p. 18-27).
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. (2007). *Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, (2007) *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*, pp. 65-94. Brasil: Artmed Editora.
- Formosinho, J. (1989). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 2, nº 1.
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, nº97, 16-18.
- Hedges, H., Cullen, J. & Jordan, B. (2010). *Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interests*. Acedido em Janeiro 20, 2015, em www.tandfonline.com/loi/tcus20#.VM3C-WisWT8.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância: As fronteiras de cooperação*. (2ªed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 109-140. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morrison, J., Storey, P. & Zhang, C. (2011). *Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs*. Acedido em Outubro 22, 2014, em www.southernearlychildhood.org.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar em Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sarmiento, T. (2007). *Seminário "Escola, Família e Comunidade"*. Conselho Nacional de Educação pp. 143-147. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios.
- Sarmiento, T. (Org.). (2009). *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2007). *Seminário "Escola, Família e Comunidade"*. Conselho Nacional de Educação pp. 115-133. Lisboa. CNE – Estudos e Relatórios.
- Silva, P. (2009). *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias*. In T. Sarmiento. (Org.). (2009). *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1992). Prefácio: In G. Portugal. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social*. In *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A: Ambiente Físico de Aprendizagem da Creche 2





Área da Casa



Área dos Jogos



Área das Construções

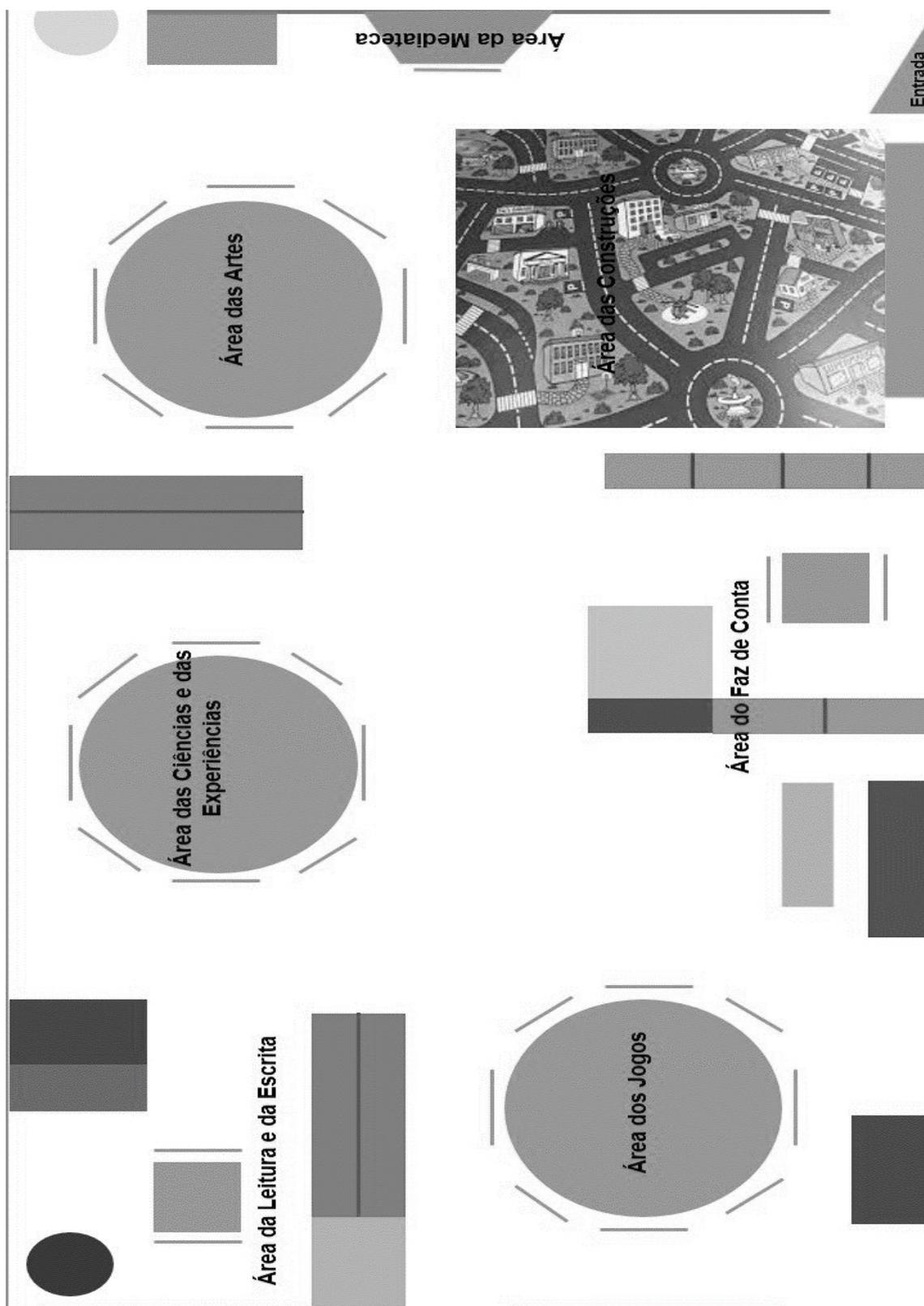


Área da Biblioteca



Área da Expressão Plástica

Anexo B: Ambiente Físico de Aprendizagem do Pré-Escolar 1





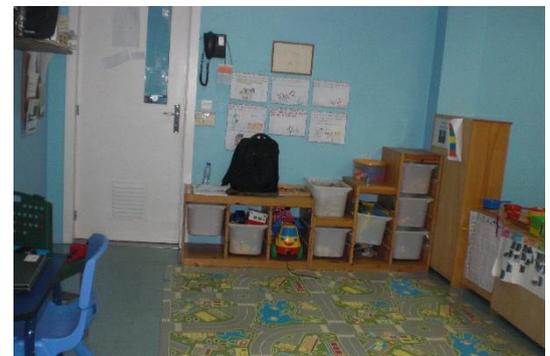
Área da Leitura e da Escrita



Área das Artes



Área do Faz de Conta



Área das Construções



Área dos Jogos



Área das Ciências e Experiências



Área da Mediateca

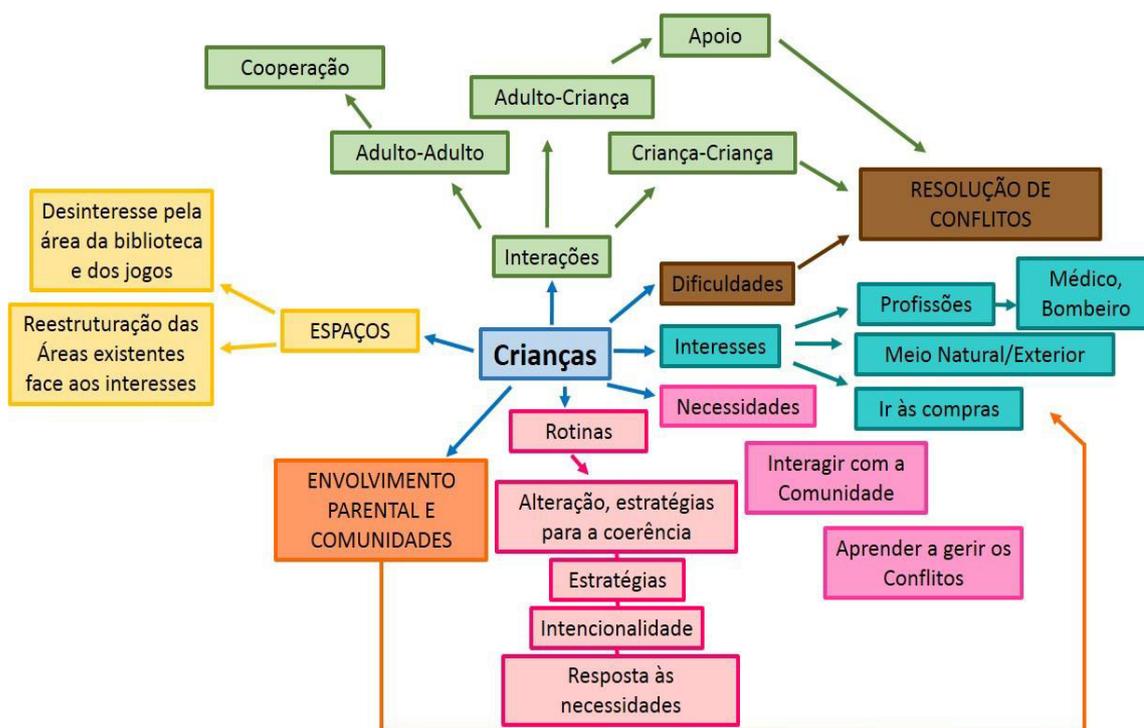
Anexo C: Planificação Reflexiva

Preencher antes da implementação					Preencher depois da implementação				Conclusões/ recomendações / novas atividades e ações / novas leituras e novo aprofundamento conceptual
Que atividade / ação pretendo implemen tar?	Enquadramento contextual (porque é que para aquela sala e para aqueles meninos vai propor determinada atividade ou ação)	Enquadramento conceitual (do ponto de vista teórico porque é que é importante realizar determinada atividade)	Que materiais vou utilizar?	Que experiências sensoriais vou proporcionar ?	Descrição de como implementou a atividade/açã o	Na globalidade que experiências de aprendizagem é que acham que aconteceram?	Como é que os meninos exploraram os materiais: na relação consigo próprios e na interação com os outros	Do que observou, como pensa que os meninos se sentiram durante a realização da atividade (bem- estar e envolvimento)	

(ilustração, documento original – A3/A4)

Silva et al., 2013, Grelha de Planificação Reflexiva

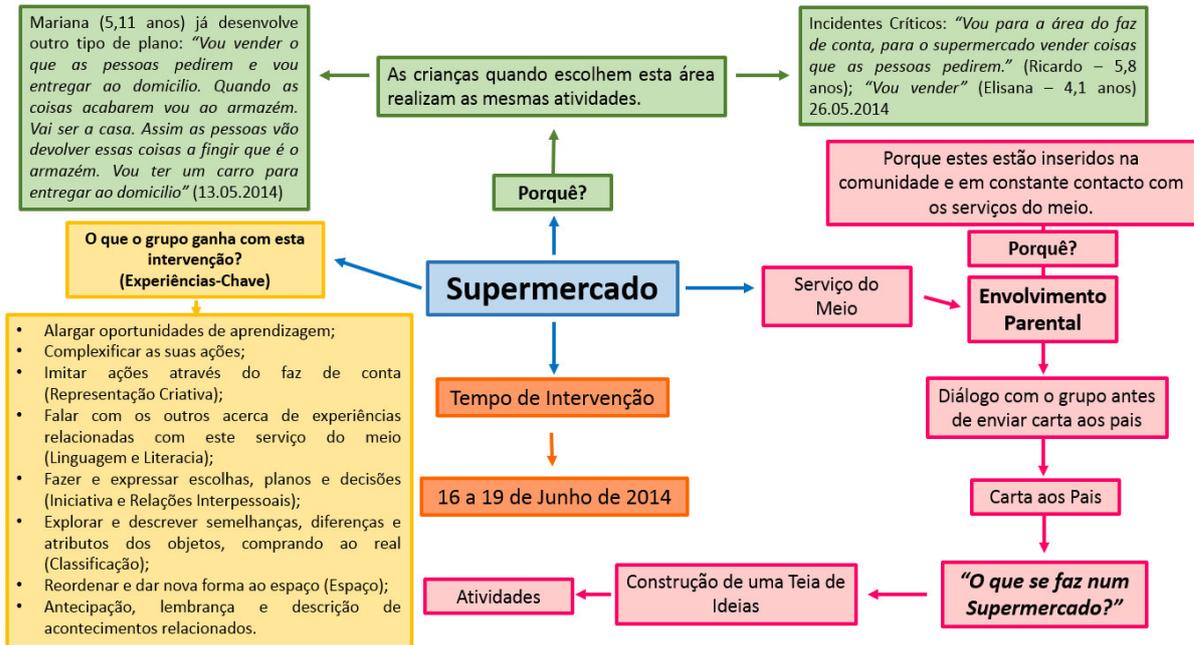
Anexo D: Teia de Ideias de Creche



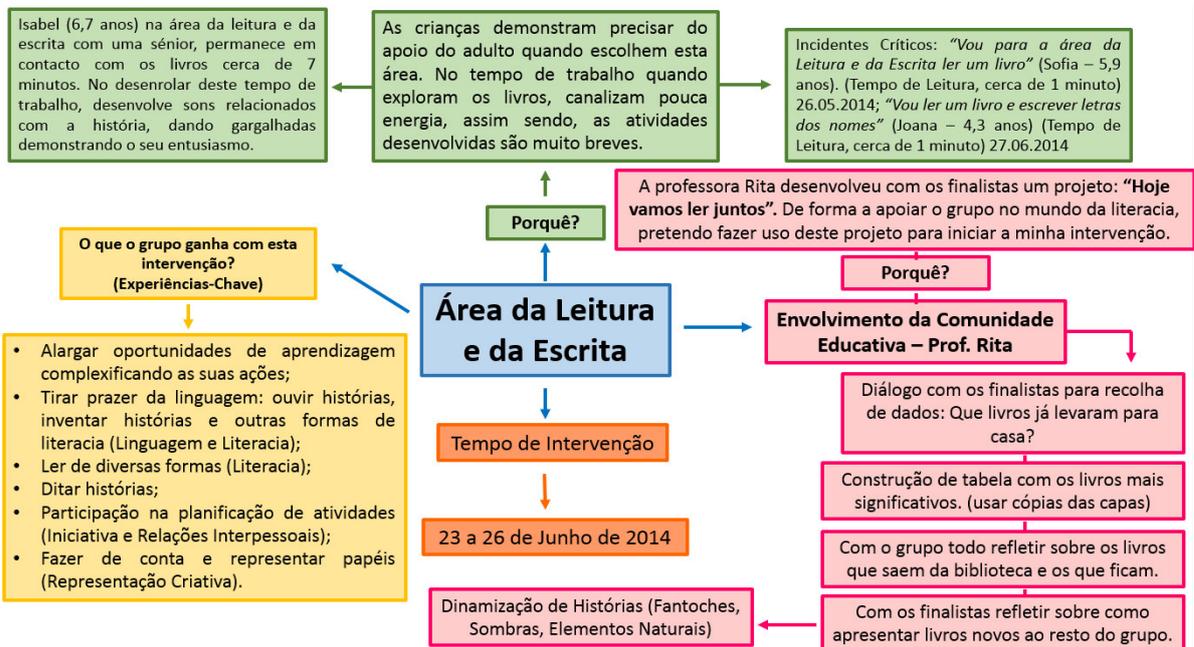
Teia de Ideias da Creche 2

Esta teia resultou da análise dos dados de observação e dos processos de planificação e reflexão colaborativa em equipa(s) pedagógica(s) da sala e da instituição)

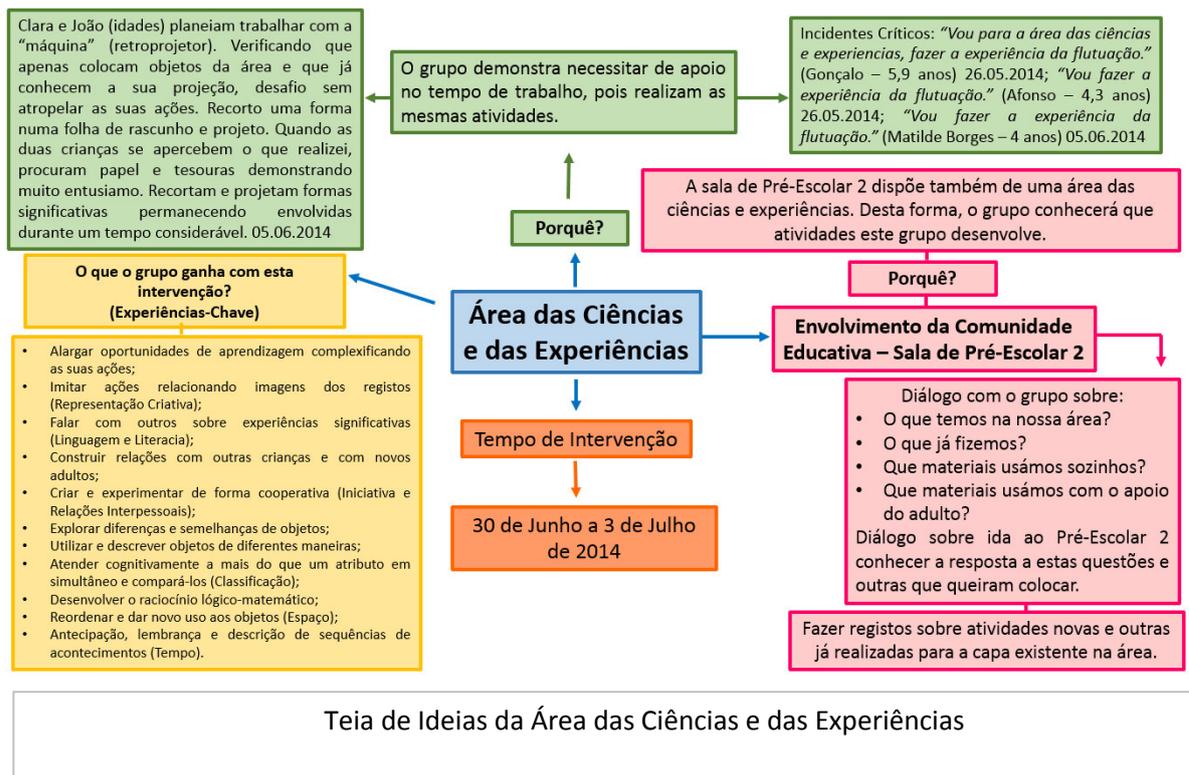
Anexo E: Teias de Ideias do Pré-Escolar 1



Teia de Ideias da Área do Supermercado



Teia de Ideias da Área da Leitura e da Escrita



(Estas teias resultaram da análise dos dados de observação e dos processos de planificação e reflexão colaborativa em equipa(s) pedagógica(s) da sala e da instituição)