

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Catarina Estêvão Sampaio

**As oportunidades de participação das
crianças de três anos numa sala heterogénea**

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Catarina Estêvão Sampaio

As oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto
Sarmento Pereira**

DECLARAÇÃO

Nome: Silvana Catarina Estêvão Sampaio

Endereço eletrónico: Silvana_207@hotmail.com

Número de cartão de cidadão: 14573858

Título do relatório de estágio:

As oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea

Orientador:

Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

É autorizada a reprodução parcial deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete. Autoriza-se a sua publicação integral pelo Repositório da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2017

Silvana Catarina Estêvão Sampaio

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente que se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Paulo Freire *in* A Educação na Cidade, 1991)

Agradecimentos

Não posso deixar passar os meus profundos agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram durante todo este percurso.

À minha mãe, por todos os sacrifícios que passou, por toda a paciência que teve e por todos os valores com que me educou, que me ajudaram a ser a pessoa lutadora, humilde e positiva durante todo este percurso. Obrigada!

Ao meu pai que, mesmo não estando presente em vida, foi o meu anjo da guarda.

Ao meu namorado também pela paciência demonstrada, que nunca me deixou desistir em momentos de maior cansaço e incertezas que fazem parte do fim deste ciclo. Foste dos maiores pilares neste percurso. Obrigada pela confiança que depositaste em mim!

Às minhas amigas, Rita, Catarina e Débora que caminharam ao meu lado e partilharam comigo as angústias e as dores de cabeça, mas também as gargalhadas e histórias de cinco anos académicos. Obrigada pelos cafés e pela vossa amizade verdadeira!

À minha orientadora, Prof^a. Teresa Sarmento, por todos os conselhos oferecidos, pelo rigor demonstrado, mas, sobretudo, pelas aprendizagens partilhadas.

À minha educadora, Maria da Luz, por me receber com os braços abertos e me conceder toda a liberdade para desenvolver o projeto pretendido.

A todas as crianças, com quem tive a oportunidade de desenvolver este projeto, que sempre me presentearam com muita afetividade, motivação e alegria no desenvolvimento das atividades propostas. Vou guardar uma a uma no meu coração. Obrigada pelo vosso jeito tão genuíno de ser!

Resumo

Este documento constitui o relatório que surge no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, que se debruça sobre uma metodologia baseada na observação, reflexão, intervenção e nova análise dos dados obtidos.

Este estudo é intitulado “As oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea”. No Jardim-de-infância é cada vez mais notória a existência de salas heterogéneas, integrando crianças de diferentes faixas etárias, contudo importa refletir se as práticas desenvolvidas pelo educador são satisfatórias para a promoção da emergência da participação efetiva de todas as crianças, inclusive das mais novas.

Para o efeito, importa considerar a criança como uma cidadã, um ator social, com direito a participar, a fazer escolhas, a dar as suas opiniões e a agir em conformidade, caminhando para a construção de uma atitude mais crítica e propiciadora da sua inserção social.

O presente relatório será composta pela descrição de todo o contexto educativo, inclusive do grupo em que o estudo foi desenvolvido. Integrará, também, uma capítulo teórico aprofundado sobre o tema, bem como a descrição e reflexão de todas as práticas concebidas no contexto educativo, apresentando o desenho de um conjunto de estratégias e de dificuldades na e para a promoção da participação das crianças de três anos numa sala heterogénea.

Palavras-chave: Grupos heterogéneos, participação, práticas educativas.

Abstract

This master thesis emerges in the development of the Supervised Teaching Practice (SEP), which belongs to the Master Program in Pre-primary and Primary Education, and focuses on a methodology based on observation, reflection, intervention and new analysis of the obtained data.

This project is named as "The participation opportunities for three years old children in a heterogeneous room". In kindergarten, the existence of heterogeneous rooms integrating children of different age groups is increasingly evident; however it is important to reflect if the practices developed by the educator are satisfactory in order to promote the effective participation of all children, including the youngest.

With this purpose, it is of most importance to consider the child as a citizen, a social actor with the right to participate, make choices, give his opinions and act accordingly, moving towards the construction of a more critical attitude that favors social insertion.

Therefore, this master thesis will be composed by the description of the entire educational context, including the group of children in which the study was developed. Besides, it will also include a detailed theoretical chapter on the subject, as well as the description and reflection of all the practices created in the educational context, presenting the design of a set of strategies and difficulties in and for the promotion of the participation of three years old children in a heterogeneous room.

Key words: Heterogeneous groups, participation, educational practices.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I- Contexto de intervenção	
Caraterização do contexto educativo	5
Caraterização do grupo.....	6
Caraterização da educadora cooperante e das assistentes operacionais	8
Caraterização da sala	9
Espaço	9
Materiais	11
Rotina Pedagógica	14
Capítulo II- Enquadramento teórico	
Apresentação	19
Participação	19
Participação infantil	21
Importância da participação infantil.....	24
Documentos formais.....	25
Teorias de participação.....	30
Pedagogia da transmissão vs Pedagogia da participação	36
Obstáculos à participação das crianças	41
A heterogeneidade etária e a qualidade na educação pré-escolar.....	44
Importância dos grupos heterogéneas.....	45
Os modelos pedagógicos e a conceção de vários autores sobre a organização etária dos grupos de aprendizagem.....	48

Capítulo III- Metodologia de investigação

Apresentação.....	53
O problema de estudo	53
Procedimento metodológico	54
Desenvolvimento do processo de investigação.....	58
Estratégias e instrumentos de recolha de informação	60
Observação participante.....	60
Diário reflexivo	61
Entrevista semi-estruturada	62
Registo fotográfico	63
Registos e trabalhos produzidos pelos alunos	63

Capítulo IV- Apresentação e discussão de resultados

Apresentação.....	67
Obstáculos à participação das crianças de três anos	67
Facilidade e rapidez na resposta dos mais velhos	67
Capacidade de concentração e atenção das crianças mais novas	68
Atenção muito voltada (e solicitada pelos) para os mais velhos	69
Estratégias para potenciar a participação das crianças de três anos	70
Principais atividades desenvolvidas	72
Direcionar as questões.....	90
Organização do grupo em pequeno grupo	91

Capítulo V- Considerações finais

Apresentação.....	97
Participação num grupo heterogéneo	97
Desenvolvimento profissional e pessoal.....	100

Referências bibliográficas	105
Webgrafia	109
Outros documentos consultados	109

Anexos	111
Anexo 1: Planificação 8-9 de Novembro	113
Anexo 2: Registo da atividade de “Exploração de frutos” e “Jogo sensorial”	115
Anexo 3: Registo da atividade de “Exploração de frutos” e “Jogo sensorial”	117
Anexo 4: Registo da atividade de “Exploração de frutos” e “Jogo sensorial”	119
Anexo 5: Fotografias referente à atividade “Exploração de frutos” e “Jogo sensorial”	120
Anexo 6: Registos realizados	121
Anexo 7: Planificação 15 de Novembro	122
Anexo 8: Planificação 22 de Novembro	125
Anexo 9: Registo da atividade de “Exploração de vegetais” e “Confeção da sopa”	129
Anexo 10: Registo da atividade de “Exploração de vegetais” e “Confeção da sopa”	131
Anexo 11: Fotografias referente à atividade da “Confeção de sopa”	133
Anexo 13: Planificação 29 de Novembro	135
Anexo 14: Máscaras e outros elementos para a dramatização	138
Anexo 15: Planificação 4-6 de Janeiro	139
Anexo 16: Folha de registo do crescimento do feijão (pedido pelas crianças)	145
Anexo 17: Moldes para a construção do castelo (pedido pelas crianças)	147
Anexo 18: Fotografias da atividade “Experiência da plantação do feijão”	150
Anexo 19: Planificação 11-20 de Janeiro	152
Anexo 20: Bilhete de identificação dos animais	157
Anexo 21: Registos da atividade “Bilhete de identificação”	158
Anexo 22: Fotografias da atividade “O passeio dos animais” e “Encontra o teu par”	159
Anexo 23: Decoração do seu animal preferido inspirado em Romero Britto	160
Anexo 24: Planificação 24-27 de Janeiro	161
Anexo 25: Registo do pictograma “O agricultor...”	164
Anexo 26: Planificação 31 de Janeiro a 3 de Fevereiro	165
Anexo 27: Fotografias durante o registo das questões para a agricultora	167
Anexo 28: Pedido de autógrafos à agricultora	167
Anexo 29: Fotografias do projeto final “A Nossa Quinta”	168
Anexo 30: Entrevistas realizadas às educadoras	169
Anexo 30.1. Entrevista realizada à educadora Juliana	169
Anexo 30.2. Entrevista realizada à educadora Ana Paula	171

Anexo 30.3. Entrevista realizada à educadora Conceição	174
Anexo 30.4. Entrevista realizada à educadora Maria da Luz	176

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1: Distribuição das crianças por sexo e por idade	6
Tabela 2: Rotina diária	14
Tabela 3: Modelo de Shier	34
Tabela 4: Esquematização do plano de desenvolvimento da investigação	58
Figura 1: Organização das áreas de interesse da Sala das Joanelhas	10

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, e visa refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas num grupo heterogéneo, de forma a avaliar as oportunidades de participação das crianças de três anos quando integradas conjuntamente com mais velhas, apresentando as dificuldades observadas e possíveis estratégias para efetivar o exercício do direito de participação.

Para o desenvolvimento deste projeto, importa considerar as crianças como atores sociais plenos, competentes, ativos e com voz. Todas devem ter o direito de assumir uma atitude crítica e ativa na sociedade, considerando a promoção dos direitos de participação como um imperativo da cidadania da infância.

Para o exercício do direito de participação torna-se fundamental conceder à criança a oportunidade de ser ouvida e de partilhar as suas opiniões sobre os mais variados temas. As suas opiniões devem ser tidas em consideração e influenciar tudo o que lhes diga respeito, competindo ao adulto o papel de criar condições que permitem a sua realização. Importa acrescentar que, através da valorização da voz e ação social das crianças, concedendo espaço à pluralidade das suas formas de comunicação, é possível a construção de um conhecimento válido que suporte, nos planos teórico e prático, a intervenção social e educativa com crianças.

Numa sala heterogénea, o exercício deste direito pode estar em causa devido a uma panóplia de fatores, sobretudo devido à rapidez e eficácia de respostas que os mais velhos revelam, que são sempre supervalorizados relativamente aos mais novos.

De facto, em contraposição a todas as vantagens existentes acerca da existência de grupos heterogéneos, existe o paradigma que aponta que as diferenças etárias presentes na mesma sala podem tornar-se uma das formas de exclusão e constituir-se como obstáculo a novas aprendizagens. Este paradigma prende-se com a ideia que as crianças de três anos, quando integradas em grupos heterogéneos com crianças mais velhas, são “esquecidas”, na medida em que a atenção do educador é voltada (e muito solicitada pelos) para os mais velhos, isto é, os finalistas. Assim, segundo essa perspetiva, os educadores nem sempre parecem ter uma resposta educativa adequada às suas idiossincrasias, apesar de considerarem a organização heterogénea como mais benéfica.

Para o efeito é necessário refletir sobre as práticas e as dificuldades sentidas pelo educador para oportunizar a participação das crianças mais novas, conferindo-lhes sentimentos de confiança e

segurança para se expressarem, procurando estratégias eficazes que resultem na execução do direito de participação por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o presente relatório pretende descrever, no capítulo I, o contexto de intervenção e investigação em PES, apresentando uma caracterização do contexto de estágio. O capítulo II destina-se a uma revisão bibliográfica sobre o direito de participação e sobre o conceito de heterogeneidade etária, com vista a compreender os múltiplos panoramas existentes sobre os mesmos. No capítulo III é explicitado o plano de intervenção, isto é, a descrição das atividades do projeto realizado. No capítulo IV procede-se a uma análise e reflexão de todos os dados obtidos. Para finalizar, no capítulo V, é incluída uma conclusão, integrando um balanço final sobre o projeto desenvolvido e uma reflexão das aprendizagens profissionais e pessoais.

Capítulo I
Contexto de intervenção



Caraterização do contexto educativo

O estágio foi desenvolvido num Jardim-de-infância, situado no concelho de Vila Nova de Famalicão, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Sancho I.

O concelho de Vila Nova de Famalicão é um dos concelhos do distrito de Braga. Confinha com os municípios de Braga, Guimarães, Santo Tirso, Trofa, Vila do Conde, Póvoa de Varzim e Barcelos. O sector industrial é o mais importante na economia concelhia, ocupando a maior parte da população activa.

Atualmente, o Agrupamento Vertical de Escolas de D. Sancho I, favorece o desenvolvimento de várias ofertas educativas, sendo constituído por quatro Jardins de Infância, seis escolas de 1º ciclo, uma de 2º ciclo e uma que integra o 3º ciclo e secundário, situadas em S. Miguel, Meães, Esmeriz, Cabeçudos, Louredo, Lage, Calendário e Vila Nova de Famalicão (centro).

Como uma escola que integra o projeto TEIP, desde 2009/2010, tem como principal objetivo a promoção do sucesso educativo e a redução das taxas de abandono escolar. Este projeto permitiu criar novas dinâmicas de trabalho, bem como construir uma escola de sucesso e integradora, capaz de formar cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades.

Relativamente ao Jardim-de-infância, o edifício é composto por três salas de atividades (encontrando-se apenas duas em funcionamento), duas salas de prolongamento, um refeitório, uma copa, duas despensas, um gabinete, um polivalente equipado com vários materiais (escorrega pequeno, arcos, cesto de basquetebol pequeno, balancés, bolas, túnel, etc.), uma casa de banho para adultos e outra para crianças. No exterior, existe um recreio amplo que envolve todo o Jardim-de-infância, com escorrega, baloiço e caixa de areia.

No que concerne aos projetos desenvolvidos no Jardim de Infância, este integra vários, relacionados com várias temáticas e áreas de conteúdo, sendo estes: “Recolha escola a escola”, referente à educação ambiental; “Passezinho”, referente à educação para a saúde, nomeadamente saúde oral; “Serviços Educativos do Parque da Devesa e Casa do Território”, integrado na educação ambiental, com atividades como “Oficina dos sentidos”, “Criar e carimbar”, “Favas contadas”, “Indo eu... indo agora...de casa para a escola” e “Oficina de reciclagem de papel”; Projeto “Plano nacional da leitura”, ligado à literacia, com atividades como “Contadora de histórias vem à escola”, “Ler + em família”, “Teatro na Escola- Casa das Artes”, “Contos à quarta” e o musical “Ilha do Tesouro” na Exponor. Integra também um projeto concelhio de Educação Parental, com a temática de parentalidade positiva, com várias sessões para os pais.

Caraterização do grupo

As informações acerca das características deste grupo foram coletadas através de uma observação atenta das crianças, em contexto da sala, em diversos momentos e espaços da rotina diária, bem como através de conversas com a educadora que me facultou algumas informações do grupo.

Este procedimento de caraterização do grupo torna-se crucial, na medida em que conseguimos conhecer as características de cada criança e enquanto grupo, as suas dificuldades, interesses, comportamentos, brincadeiras preferidas, níveis de participação em atividades e rotinas. Concordando com Cochito (2008, p. 65) “os estilos de aprendizagem, as formas de relacionamento entre pares, os interesses e motivações, os ritmos com que uns e outros desenvolvem as diversas competências são diferentes de indivíduo para indivíduo”.

Assim, conseguimos compreender que, reunindo as características do grupo e de cada criança, que são distintas, possuímos os instrumentos substanciais para a elaboração de planificações de acordo com o que conhecemos do grupo para possibilitar um ambiente encorajador e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas.

Desta forma, a Sala das Joaninhas é constituída, atualmente, por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, formando um grupo heterogéneo a nível etário e a nível de género, com a seguinte distribuição:

Tabela 1: Distribuição das crianças por sexo e idade

Crianças por sexo		Crianças por idade			
Feminino	Masculino	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
7	9	7	4	3	2

Todas as crianças são assíduas e pontuais, tornando-se esse facto muito satisfatório para o planeamento e concretização da atividade da educadora.

Em geral, é um grupo de crianças motivado e curioso pelas experiências de aprendizagem propostas, demonstrando vontade de aprender e de experimentar. Inicialmente demonstravam alguma instabilidade comportamental, revelando dificuldades de concentração e cumprimento das regras definidas, contudo, progressivamente, foram compreendendo e interiorizando as normas e a sua importância para uma convivência democrática.

As crianças mais velhas já conhecem e cumprem maioritariamente as regras da sala de aula, sendo também este aspeto uma mais-valia para todo o grupo. Todas as crianças gostam de colaborar com um adulto, mesmo as mais novas, embora se note, por vezes, uma maior distração que é própria destas faixas etárias mais novas. Por vezes surgem conflitos que são rapidamente resolvidos, onde é importante realçar o papel de relevo das crianças mais velhas que, de acordo com a situação, ajudam a gerir esses conflitos, demonstrando também desta forma que estão a progredir na sua autonomia, espírito crítico e responsabilidade.

O grupo dos três anos esteve em constante mudança desde que iniciei o meu estágio, uma vez que o Diogo só começou a frequentar o Jardim de Infância no início de Novembro, e a Matilde F. no início do 2º período. Importa salientar que se verificou uma fácil adaptação por parte de todas as crianças do grupo de três anos, apesar de frequentarem pela primeira vez o JI. É também importante salientar o gosto crescente em participar nas diferentes atividades e maior autonomia e participação em vários contextos.

O grupo das crianças de quatro anos também está a frequentar o Jardim-de-infância pela primeira vez, à exceção da Matilde que foi transferida de outro estabelecimento educativo. As crianças demonstraram uma fácil integração no grupo o que favoreceu as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

No grupo de crianças de cinco e seis anos verificou-se uma crescente responsabilidade e criatividade nas atividades a que se propõem. Importa referir que uma criança, o Rodrigo, revela muitas dificuldades ao nível da concentração e memorização, o que se reflete em variadas atividades, nomeadamente na motricidade fina, exigindo uma especial atenção e estímulo.

Pelo facto de ser um grupo heterogéneo, é visível a ajuda e proteção que os mais velhos demonstram pelos mais novos, auxiliando-os nas mais variadas tarefas, desde os momentos na rotina diária às atividades em grupo.

Tal como referem as Orientações Curriculares (2016, p. 24),

“a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”.

Como o meu projeto de investigação-ação incidiu nas oportunidades de participação das crianças de três anos num grupo heterogéneo, constatei que houve uma significativa evolução, na medida em que posso concluir que as crianças mais novas participam mais, sentindo-se mais

confiantes e mais autónomas nas tarefas propostas, mostrando muito entusiasmo e interesse em explorar e aprender. Este facto deve-se à liberdade de escolha e igualdade de oportunidades que fui garantindo, progressivamente, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e a capacidade de realizarem as mesmas tarefas que os mais velhos.

Também destaco que a interiorização e o respeito das regras pelos mais velhos auxiliou este processo, na medida em que os próprios compreenderam a importância de colocar o dedo no ar quando queriam falar, de modo a concederem oportunidade às crianças mais novas de refletirem sobre o assunto e formularem a sua resposta.

Caraterização da educadora cooperante e das assistentes operacionais

A equipa educativa do Jardim-de-infância é composta por duas educadoras de infância, quatro assistentes operacionais e uma professora de psicomotricidade que desenvolve sessões de educação física, às terças-feiras, na parte da manhã. Concretamente à sala onde tive a oportunidade de estagiar, a equipa educativa é composta por uma educadora de infância, que exerce funções nesta instituição há 11 anos, e duas assistentes operacionais.

No que concerne à educadora cooperante, esta acumula funções como educadora e coordenadora do Jardim-de-infância. O seu horário da componente letiva é de 25 horas semanais, ou seja, 5 horas distribuídas por dois períodos: manhã e tarde, das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30.

Durante o estágio tive a oportunidade de constatar a pessoa afetuosa, sensível, divertida e acessível que demonstrou ser com as crianças, desde o momento em que chegava ao jardim-de-infância até ao momento de saída. Este carinho era sentido pelas crianças e era fundamental, na medida em que potenciava sentimentos de confiança, partilha e segurança, na medida em que

“São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim-de-infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social. Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais), os/as educadores/ as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Orientações Curriculares, 2016, p. 33).

O facto de nunca utilizar a palavra castigo, mas sim “refletir sobre o que fez” numa cadeira, também se torna vantajoso, na medida em que auxilia as crianças a compreenderem melhor o que

fizeram, compreendendo o comportamento correto ou o mais adequado de como deverá proceder numa próxima vez.

Para além disso, também se demonstrou uma pessoa pro ativa e flexível, sempre atenta aos interesses e necessidades do grupo, aproveitando todas as conversas não apenas para potenciar a comunicação das crianças, mas também para o desenvolvimento de atividades que respondessem às curiosidades ou questões levantadas. Para além disso, procura escutar as crianças, beneficiando daquilo que a criança diz para gerar uma troca de conhecimentos, criando aprendizagens lúdicas, significativas e com intencionalidade.

No que concerne às assistentes operacionais, ambas mostram-se muito recetivas e carinhosas com as crianças, reforçando assim o bom ambiente que é estimulado pela educadora. A linguagem que é utilizada por ambas é adequada, apesar de uma se mostrar mais desinibida e brincalhona com as crianças.

A nível geral, referente ao ambiente vivido no JI, foi notório desde o início um forte trabalho de equipa entre todas, existindo uma grande cooperação, confiança e partilha diária de informações essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada ao grupo de crianças. O facto de valorizarem o trabalho em equipa, também beneficiou o desenvolvimento das atividades, uma vez que me senti, desde cedo, acarinhada e integrada naquela equipa, instituição, e, simultaneamente, favoreceu partilha de tarefas e entajuda entre todas.

Caraterização da sala

Espaço

Segundo as Orientações Curriculares (2016, p. 26),

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”.

O espaço físico e a forma como está organizado é determinante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que influencia as aprendizagens e a construção do conhecimento por parte das crianças. Desta forma, a organização do espaço físico deve ser pensada tendo como missão oferecer um lugar acolhedor, limpo, seguro e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as

Um dos aspetos que me chamou especial atenção, relativamente às áreas de interesse, deve-se ao facto de estas não estarem devidamente etiquetadas (nome e símbolo), pelo que tive que perguntar à educadora em que áreas estava dividida a sala. Isto prejudicava a regra do limite de utilizadores de cada área uma vez que, por exemplo, a área das artes plásticas continha dois desenhos para colar o nome das crianças, o que sobrelotava as mesas em alguns momentos, havendo pouco espaço para brincadeiras noutras áreas, como na área dos jogos, uma vez que estas duas áreas estão no mesmo espaço. Para além disso, a educadora não definiu com as crianças nenhuma regra relativamente a mudar de área quando assim quisessem, o que levou as crianças a saltitarem entre as áreas e, sobretudo, não passarem lá mais de cinco minutos, ou até mesmo estarem em duas áreas em simultâneo. O facto das crianças se cansarem de estar muito tempo na mesma área foi a justificação dada pela educadora.

A três semanas de acabar o estágio, a educadora decidiu trocar a área do computador pela área de acolhimento, na medida em que “de manhã batia muito sol na cabeça das crianças, e por isso, achei por bem trocar estas duas áreas”. Considero que esta mudança foi desvantajosa, na medida em que conciliou três áreas, a área da biblioteca, a área do computador e a área de acolhimento, tornando-se um bocado confusa.

Materiais

A adaptação ao espaço oferece a possibilidade das crianças fazerem escolhas, elegendo onde e com o que querem brincar. Assim, para além do espaço ser dividido em áreas de interesse das crianças, deve estar revestido de material com qualidade, quantidade e variedade, “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Orientações Curriculares, 2016, p.26). Desta forma, será mencionado e refletido, adiante, sobre os materiais integrados em cada área de interesse.

A área de acolhimento é delimitada por um tapete. Neste espaço podemos encontrar a lagartinha (quadro de presenças), em que cada barriga corresponde ao dias da semana, com o nome de todos os meninos, o quadro de tempo, as regras de funcionamento da sala de aula, elaboradas pelas próprias crianças e o quadro de aniversários. Na última semana a educadora introduziu um cartaz de comportamento, onde tem uma cara, à qual eles deram o nome de Sara, com fotos de todos os meninos. Quando as crianças apresentam um comportamento menos adequado é retirada a sua cara desse cartaz, sendo repostos no dia seguinte.

A área da biblioteca está perto da área do computador, perto de uma área barulhenta, a áreas das construções, dificultando o silêncio e concentração que esta área exige. Esta é composta por alguns livros, de vários tamanhos e temas, alguns mais usados que outros, e um sofá. Estes livros estão acessíveis e à altura das crianças de modo a escolherem facilmente o que querem “ler”. Alguns livros, como dicionários ilustrados e alguns livros que foram comprados recentemente pela educadora, estão localizados dentro de um armário a que só tem acesso a educadora.

A área das artes plásticas, partilhada com a área dos jogos, é composta por três mesas e quatro cadeiras em cada uma para a realização dos trabalhos. Esta área continha dois armários, um deles tinha gavetas, onde se guardavam vários materiais de desenho e pintura; e outro armário, com prateleiras, que tornavam bem visíveis e acessíveis os diversos materiais lá existentes, como puzzles para diferentes faixas etárias e com diferentes objetivos, blocos lógicos, dominós, loto, jogos da glória, jogos de contagem/ manipulação, tangram, geoplano e jogos de formas.

Esta área lucra de luminosidade natural uma vez que está perto das janelas da sala, o permite que as crianças executem os seus trabalhos sob a luz natural.

Na área das construções podemos encontrar materiais diversos como tapete, jogos de encaixe, legos, blocos, animais, veículos de brincar e pistas. Destes materiais podem destacar-se os legos e os blocos, pois permitem uma grande liberdade de realização.

A área da casinha era composta por materiais de cozinha, de quarto, de faz-de-conta e de dramatização. Deste modo, existiam nesta área móveis a imitar uma cozinha e um quarto, com um fogão, um lava-loiça, diversas loiças de cozinha em plástico (copos, pratos, tachos, talheres) que estavam guardados em armários, uma mesa de madeira, banquinhos de plástico, uma cama com cobertor, uma alfofa, um telefone, uma tábua de engomar e respetivo ferro, algumas bonecas e peluches, um espelho, uma mesinha, um guarda-fatos, onde estavam guardados aventais e alguns disfarces de peças de teatro, bem como algumas malas, uma vassoura, uma pá e alguns frutos e vegetais de plástico.

A área do computador continha duas cadeiras e um computador que podiam ser utilizados pelas crianças para jogar jogos didáticos com múltiplas temáticas para o seu desenvolvimento. Nele também podíamos encontrar um leitor de cd's, cd's de música e cd's com histórias. Este espaço era pequeno e pouco seguro, uma vez que os cabos de ligação e fios elétricos estavam perto do local de passagem. Apesar disso, os ecrãs dos computadores ficavam ao nível dos olhos das crianças e os teclados ao nível dos cotovelos.

Na área das ciências podemos encontrar uma mesa, com duas cadeiras, onde em cima havia um insetoscópio, lupas, ímanes e uma ampulheta.

Na área da pintura podíamos encontrar um quadro de cortiça, onde as crianças colocavam facilmente, com pioneses, a folha A3, uma caneta, pincéis e tintas que foram escolhidas pelas crianças.

Na mesma sala, podemos encontrar armários que ocupam uma parede completa, onde continham uma variedade de materiais a que só tinham acesso as educadoras e as assistentes operacionais. Esses armários, para além do lavatório que as crianças usavam para lavar as mãos, continham diferentes tipo de papel, com diferentes texturas e cores (papel de lustre, de feltro, cartolinas, ...), tecidos, pasta de moldar, plasticina, carimbos, esferovite, arames, livros de história, livros informativos, arroz, farinha, massa, agrafadores, tesouras de bico, furadores, pioneses, etc.

A sala era também envolvida por placards de cortiça onde eram expostos os trabalhos das crianças.

No que concerne à casa de banho, os sanitários encontram-se dimensionados para crianças e próximas dos locais de brincadeira, de maneira a que possam ser usadas logo que necessário. Era também um espaço em que as crianças lavavam as mãos regularmente, antes e depois das refeições, e os dentes depois do almoço, em que cada criança tinha o seu copo, a sua escova e a sua pasta de dentes.

Importa salientar que os materiais não estavam etiquetados, mas acessíveis a todas as crianças, em que estas sabiam onde encontrar e guardar cada material. Havia também materiais suficientes em cada área para que um bom grupo de elementos brincasse nessa área em simultâneo. Os materiais de cada área permitiam o desenvolvimento de diversas atividades lúdicas, adaptados aos interesses e capacidades emergentes da criança, de modo a despertar atividades de exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples, bem como materiais que estimulem os interesses das crianças.

Apesar de nenhum material refletir o contexto comunitário das crianças, os materiais existentes e a sua disposição na área da casinha refletiam a vida familiar, na medida em que a disposição do mobiliário lhes fazia lembrar a sua casa e os papéis desempenhados na mesma, tentando imitá-los através do jogo simbólico.

O recreio exterior era constituído por escorregas, baloiços, carrinhos, balizas, contudo, mais importante que isso, permitia o contato e a exploração de materiais naturais como pedras, folhas,

paus, terra, etc, que podiam ser trazidos para a sala de aula e servirem de objetos para outras explorações e utilizações.

Rotina Pedagógica

A rotina pedagógica é também uma componente educativa a ter em conta, na medida em que “é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Orientações Curriculares, 2016). As rotinas transmitem segurança e promovem a autonomia da criança e funcionam como suporte para o educador, uma vez que lhe permite a organização do seu tempo com as crianças.

As rotinas, apesar do seu carácter repetitivo, devem ser flexíveis, podendo ser alteradas consoante as propostas do educador ou das próprias crianças.

Desta forma, a rotina pedagógica da sala das joaninhas, procede-se da seguinte forma:

Tabela 2: Rotina diária

Rotina Diária	Horas
Higiene	9h-9h15
Lanche	9h15-9h35
Acolhimento	9h35-10h
Atividades livres	10h-11h
Atividades orientadas	11h-11h50
Higiene	11h50-12h
Almoço	12h-13h30
Higiene	13h30-13h45
Hora do conto	13h45-14h20
Atividades orientadas ou livres	14h20-15h30
Lanche da tarde	15h30

Tal como podemos verificar na tabela, o início da manhã da criança é destinado aos cuidados de higiene, uma vez que a seguir é a hora do lanche. Neste momento é chamada a atenção para a

importância de lavar as mãos antes das refeições ou da ida à casa de banho, eliminando as bactérias ou sujidade que fica nas mãos.

A hora do lanche é colocada logo de manhã cedo, uma vez que algumas crianças chegam por volta das 7h30. Na hora do lanche, cada criança é responsável por pegar na sua mochila, de escolher o lanche que quer, aliado ao leite da escola, e, depois de finalizada a refeição, deve esperar pelos restantes colegas, de modo a que todos juntos coloquem outra vez a mochila no devido lugar.

Seguidamente, são conduzidos à sala para a área do acolhimento. Neste momento é eleito o rei, escolhido diariamente, que fica responsável pelas mais variadas tarefas ao longo do dia. Neste momento é responsável por dizer ou perguntar a algum colega qual o dia da semana, o mês e estação do ano em que se encontra, fornecer as joaninhas a todos para marcarem as presenças, chamar (através do toque de um sino) os meninos um a um para marcarem a sua presença e observar o tempo, mudando na tabela, se necessário. É também responsável por escolher as atividades que quer fazer naquele dia, onde há aqui a intervenção e sugestões da educadora, e por escolher a música dos bons dias que quer cantar, podendo escolher entre três músicas “Bom dia Jesus”, “Os patinhos” e “Bom dia a toda a gente”.

Depois da música dos bons dias, dirigem-se, à chamada do rei, para as atividades livres, isto é, atividades que são realizadas autonomamente pela criança, mas com a presença e apoio do adulto. Cada criança escolhe a área em que quer brincar e o que quer fazer.

De seguida, normalmente por volta das 11h, é proposta uma atividade orientada, que tanto pode ser individual, como de pequeno ou grande grupo. A área de acolhimento funciona também como um espaço polivalente, uma vez que é frequentemente utilizado para variadas atividades, tais como: histórias, canções, exploração de instrumentos musicais, jogos de expressão corporal e outros de carácter lúdico-pedagógico, etc.

Depois de terminada a atividade, por volta das 11h50, segue-se o momento de higiene e hora de almoço, respetivamente, e às 13h30 é o momento da higiene novamente, esta mais direccionada à higiene oral.

Depois de feita a higiene oral, segue-se a “Hora do Conto”, através da leitura de uma história de um livro, da apresentação de um powerpoint, ou mesmo uma leitura feita por eles, de um livro à sua escolha.

Terminada a história e a sua exploração, segue-se o momento de atividades livres ou orientadas, dependendo da opinião e disposição das crianças. Normalmente, durante a tarde, é o momento de acabar os trabalhos que não foram concluídos na parte da manhã.

Para terminar o dia, segue-se a hora do lanche da tarde.

De referir que este grupo demonstra compreender a sequência da rotina diária, bem como a interiorização das regras elaboradas durante toda a rotina.

Capítulo II

Enquadramento teórico



Apresentação

No presente capítulo é apresentado o enquadramento teórico que sustentou todo o projeto de investigação desenvolvido. Assim, numa primeira fase, pretendo refletir sobre o conceito de participação e como ele é encarado na educação da infância, referindo a sua importância, bem como são referidos documentos formais que sustentam a participação como um direito. Acrescenta-se também a descrição de algumas teorias da participação e uma caracterização da pedagogia de participação, em oposição à pedagogia de transmissão, bem como a descrição de alguns obstáculos que se opõem à participação das crianças, desconsiderando a criança como um ator social, sem vez e sem voz.

Numa segunda fase, é apresentada uma fundamentação teórica sobre o conceito de heterogeneidade etária na educação pré-escolar, referindo a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

Participação

O conceito de participação deriva da palavra latina *participatĭo*, que consiste na ação e o efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de). Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2016, p. 387), participar é sinónimo de 1. associar-se a; tomar parte em; 2. informar; comunicar; 3. ter ou receber uma parte de um todo; 4. apresentar queixa; 5. ser parte de; integrar-se em. Da mesma forma, participante significa pessoa que participa ou colabora; interveniente. Assim, conseguimos compreender, desde logo, o conceito de participação como a oportunidade de alguém fazer parte de algo, colaborar com alguém e também a ligação ao acesso de informação.

Segundo Liebel e Saadi (2012), a participação pode ser entendida como um conceito de individualização, dado que a participação apresenta-se como uma possibilidade do indivíduo ganhar maior terreno de ação, mais poder e influência numa sociedade “inequitativa” e “não livre”, mas também como um conceito de sociabilização, uma vez que o indivíduo pode deslocar-se de uma posição secundária para alcançar mais reconhecimento social e mais pertença.

O conceito de participação começou a ganhar destaque no Brasil e na América Latina com os processos de redemocratização das sociedades do território, com vista ao fim dos regimes militares e das manifestações dos movimentos sociais, sindicais e de entidades da sociedade civil, procurando a luta pelos direitos sociais e políticos.

Intrínsecamente ligado ao conceito de participação, a democracia assume especial relevância, na medida em que o conceito de participação refere-se, maioritariamente, à tomada de decisão e ao controlo do poder político nas várias arenas de mediação entre os indivíduos no processo de formação da sociedade, ganhando assim forma material. Desta forma, o conceito de participação é entendido como um processo fundamental do sistema democrático, apesar do seu empreendimento errado na realidade.

Do mesmo modo, o conceito de participação é também muito assumido no ponto de vista da cidadania, uma vez que “(...) Pertença, direitos e participação andam juntos. É por ser-se membro de uma comunidade política e participar-se em termos iguais na vida coletiva que usufruímos de direitos na nossa vida individual em termos justos com os outros” (Bellamy, 2008, p.16, citado por Fernandes, 2006).

Importa acrescentar que a cidadania é entendida como um referencial de conquista do Homem, através daqueles que sempre lutaram por mais direitos, maior liberdade, maior participação, melhores condições de vida, pessoais e coletivas. Ser cidadão é possuir consciência de que se é sujeito de direitos, direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, isto é, direitos civis, políticos e sociais. Contudo, cidadania também pressupõe deveres. O cidadão tem de ser ciente das suas responsabilidades como elemento constituinte de uma coletividade em que todos devem participar, contribuindo para o bom funcionamento, através, por exemplo, do exercício do voto, cumprimento das leis, respeito pelos direitos sociais, bem como pelo património público, etc.

Comumente, este conceito materializa-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em comunidade, tendo como referência os direitos humanos. Assim sendo, exercer a cidadania é possuir a consciência dos direitos e obrigações enquanto cidadão, lutando e defendendo os valores de igualdade, democracia e da justiça social.

Desta forma, a cidadania entende a participação como a pertença a uma comunidade política democrática, onde há benefícios e direitos coletivos, dando espaço à participação dos indivíduos nos processos sociais, políticos e económicos. A ideia da cidadania assume centralidade na função de se assegurar ou negar os direitos, benefícios económicos e serviços sociais, educação, processos legais e oportunidades para condicionar a decisão política. Contudo, esta não efetiva os princípios da igualdade, justiça, bem-estar económico, dignidade ou mesmo o respeito dos organismos oficiais e dos concidadãos.

Participação infantil

Na última metade do século XX, o retrato da Infância e das crianças sofreu alterações significativas em diferentes áreas disciplinares e do saber, sobretudo no campo sociológico, através da defesa do paradigma que retrata a criança como ator social e a infância na qualidade de grupo com ideias próprias, enaltecendo, assim, a imagem (ou possibilidade) da criança como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade.

Muito tarde, as crianças começaram a ser reconhecida com uma identidade própria e com costumes de vida diferentes da dos adultos, mais adequados às suas próprias necessidades, sendo entendidas como um novo grupo social.

Atualmente, a criança é considerada como um actor social único, ativo, envolvido em dinâmicas de participação e sujeito de direitos, com voz e ação, competente na formulação de interpretações sobre o seu mundo de vida e explorador das realidades sociais onde se insere, estando integrada nos processos onde participa, em parceria com os adultos. Concordando com Marchão (2016, p.50),

“Ela é o ponto de partida e o ponto de chegada, num quadro curricular que deve propiciar a sua participação e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas”.

Desta forma, assume-se a questão da participação das crianças como nuclear na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico, atribuindo aos mais jovens o estatuto de sujeitos de direitos, e não de simples objectos de intervenção. Para a Sociologia da Infância, não se pode falar sobre “participação infantil”, se a mesma não atender às reais necessidades, interesses e direitos das crianças.

A participação, sendo um dos princípios básicos dos direitos humanos, neste caso particular dos direitos das crianças, suporta também outro conjunto de direitos e valores que são inseparáveis desse ‘tomar parte’, visto que, sem eles, a iniciativa e decisão próprias tornam-se um processo complexo, se não impossível. Falamos, assim, dos direitos de reunião, associação, políticos, entre outros, e valores como a liberdade, igualdade e a solidariedade entre todos.

A criança, sendo preconizada como um cidadão ativo, tem o direito de fazer escolhas de forma informada, bem como de influenciar as decisões dos adultos. A criança não é um mero destinatário das influências e das decisões dos adultos, ela deve também ser um agente em constante

desenvolvimento, com opinião própria, que deve ser ouvida sempre que são abordados assuntos que de alguma forma lhe digam respeito, entendendo esta socialização como um processo dual e dinâmico.

Corsaro (1997, p. 18) apresenta um novo conceito acerca deste processo de socialização, reprodução interpretativa dado o seu caráter de apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural, na medida em que se torna crucial “atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças entre si e com adultos” (Tomás & Soares, 2002, p. 5).

A linguagem e as rotinas culturais são as principais ferramentas para compreender este conceito: a linguagem porque possibilita à criança compreender as diferentes realidades vividas no seu quotidiano, e as rotinas culturais que lhe permite refugiar-se quando se confronta com diferentes pontos de vista ou conflitos.

Importa acrescentar que o conceito de participação é definido com paradigmas simplistas e opostos. Existe um paradigma individualista que permite à criança exercer influência nos processos de tomada de decisão, de forma a desenvolver a assertividade das crianças no que lhes diz respeito, conferindo-lhes o poder de influenciar processos e pessoas; bem como um paradigma comunitário que defende a ideia do grupo-turma como comunidade educativa, em que as interações e as relações ocupam um papel central e o sentimento de pertença e participação é beneficiado com o intuito de favorecer a comunidade.

Cussiánovich e Márquez (2002) apresentam o conceito de protagonismo infantil que realça o conceito de participação, na medida em que este colabora para o aperfeiçoamento da identidade pessoal e social da criança e fortalece a defesa das crianças, bem como das suas competências.

Todos os documentos formais, que serão apresentados adiante, promulgam o direito das crianças, como atores sociais, apresentando a participação como condição integral de maneira a tornar efetivo o discurso que incentiva os direitos.

A criança, como sujeito de direitos, deve ter reunida todas as condições pedagógicas com a finalidade de a ajudar e orientar a construção de uma identidade cada vez mais crítica e que facilite a sua inserção na sociedade. Concordando com Oliveira-Formosinho (2007, p. 24), a criança deve ser entendida como

“(…) competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação. No modo participativo, bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas actividades e projectos é

considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender”.

Significa isto que é crucial comprovar a realização do ator social em contexto, como pessoa autónoma, com direito a expressar-se e a fazer escolhas. Deste modo, a voz da criança deve ser valorizada, ocupando um estatuto principal grande parte do tempo, sobretudo quando o educador assume a função de escuta e possibilita interações diversificadas e estimulantes. O grande objetivo é envolver a criança nas atividades e tarefas propostas, oportunizando, deste modo, aprendizagens significativas.

Toda esta orientação tem como base a construção de um projeto formativo integrado, possibilitando o desenvolvimento de competências cognitivas, intelectuais, sociais, expressivas e comunicativas. Afinal,

“Se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola, é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Esta escuta das crianças, assumindo a criança como sujeito de direitos, compreendendo a sua competência, está vinculada ao esforço do educador no planeamento, ação e reflexão das suas práticas, tornando-as numa atividade compartilhada. Nestas interações, o educador desempenha o papel de mediador nas aprendizagens da criança, por intermédio da sua sensibilidade e do modo como é estimulada e promovida a sua autonomia num determinado contexto educativo. Para tal, é fundamental reconhecer a

“(…) capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem (…) encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016, p.9).

E também

“(…) considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016, p.9).

De modo a estimular a participação das crianças, estas devem estar integradas não só num ambiente seguro, de confiança, onde as interacções são positivas, mas também num ambiente estimulante, onde se sintam apoiadas, valorizadas e incentivadas a progredir e a participar, num “contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 25).

De modo a que estas se sintam motivadas a intervir, explorar e aprender, é fundamental que seja reconhecida a sua necessidade de brincar e descobrir novos mundos, tenha oportunidade de comunicar com os outros, seja valorizada nos seus pequenos sucessos diários, encontre resposta às suas expectativas e interesses, em suma, que seja respeitada no que concerne as suas características individuais e reais. Como refere Hart (1992, citado por Tomás, 2001, p.8) “A participação exige um conjunto de condições para se efetivar, nomeadamente as características das crianças, as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das mesmas (...)”.

Como a pedagogia da infância nos apresenta, a aprendizagem deve ser situada; quer isto dizer que, para a construção de aprendizagens é essencial que exista um contexto social e pedagógico que alicerce, desenvolva e auxilie a participação das crianças. Importa considerar a importância do contexto e o objeto andarem de mãos dadas numa corrente de atividade. Tal como afirma Lacasa (1994, citando Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27),

“A cultura é inseparável do contexto de que emana numa tripla direcção: porque o contexto não pode separar-se da dimensão temporal que o configura (a história na realidade humana); porque no contexto estão presentes, de igual modo, instrumentos materiais e simbólicos; porque um contexto envolvente é necessariamente um contexto social”.

Desta forma, compreende-se que existe uma relação de interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos. O papel do educador passa, assim, em pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um “segundo educador”, possibilitando a criação de espaços que favoreçam a participação das crianças, através da estrutura, organização, recursos e interações pensadas para conceber possibilidades múltiplas de escuta ativa da criança, e consequentemente, resultados de aprendizagem positivos.

Importância da participação infantil

O exercício do direito de participação tem sido assinalado como bastante vantajoso para o crescimento e desenvolvimento das crianças, quer a nível pessoal, quer a nível social, quer a nível académico.

Em primeiro lugar, a participação infantil pode favorecer a formação e desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e competências para o exercício da cidadania e de ator social desde cedo, contribuindo para a formação da sua personalidade.

A criança, quando participa, vê satisfeita a sua necessidade básica de autonomia o que, conseqüentemente, a incentiva a envolver-se profundamente no processo de construção de aprendizagens. Para além da autonomia, são também reforçadas outras competências como a auto-estima, iniciativa, motivação, confiança, criatividade e liberdade, de forma a que possa afirmar os seus direitos nas mais variadas situações. Em situações de conflito, quando a criança é confrontada com diferentes perspetivas e opiniões, possui mais facilidade em aceitar e expressar a sua opinião e a procurar uma melhor solução para os mais diversos problemas.

É também através das suas experiências de participação que a criança desenvolve capacidades para tomar decisões acerca da sua vida, bem como se constrói, no âmbito social, como um ser competente, ético, produtivo, flexível, com responsabilidades sociais e com visão no futuro. A participação auxilia o processo de socialização política e integração social, na medida em que esta configura atitudes básicas do sistema político, bem como a aceitação e cumprimento dos seus direitos e deveres.

Em segundo lugar, a participação contribui também para o reconhecimento e defesa dos seus direitos, enquanto ator social, com opinião própria, possuindo um papel ativo nas mais diversas responsabilidades sociais, considerando o seu exercício um direito fundamental na promoção do paradigma de proteção integral da criança. Os seus direitos devem ser reconhecidos e o exercício da participação deve conquistar uma visibilidade positiva, um espaço público como expressão da sua socialização política e contributo para a mudança.

Documentos formais

Ao longo dos tempos, sobretudo desde a década de 90 do séc. XX, têm sido publicados vários contributos jurídicos-normativos que valorizam a criança como sujeito ativo de direitos e enquanto cidadãos, com voz e ação política e social, que se organizam por recomendações, protocolos, leis, cartas.

Desde a lei das XII tábuas (450 aC), uma antiga legislação que está na origem do direito romano que concebia o cerne da constituição da República Romana e do *mos maiorum*, que os direitos começaram a ser evidenciados. Esta legislação beneficiava o interesse das classes mais humildes que

não conseguiam que os seus direitos fossem reconhecidos na sociedade romana, transitando o estado de submissão às reivindicações populares, pois “o poder dos cônsules mostrava-se excessivo e intolerável numa cidade livre” (Madeira, 2007, p. 128).

No caminho da construção dos direitos humanos, ao longo dos tempos, fomos assistindo a uma abrangência cada vez maior deste estatuto. O discurso presente na declaração dos direitos do Homem e do Cidadão de 1789 acentuava, sobretudo, a ideia de “direitos dos homens e de direitos dos cidadãos”. Contudo, esse conceito era conferido unicamente a indivíduos considerados capazes de um pensamento racional, sendo negado o exercício de direitos a todos os outros grupos que se considerava serem mais alumiados pela emoção do que pela razão.

Mais tarde, em 1946, é fundado um organismo que irá ter um papel fundamental na defesa desses direitos, o qual foi denominado Fundo das Nações Unidas para a Infância, ou UNICEF- criado com o objetivo fundamental de tentar melhorar a vida das crianças e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem representou mais um contributo para a expansão do conceito de direitos, mas continuava a ser “uma declaração direcionada para “humanos adultos” e as referências à infância “encaradas numa perspectiva protecionista e onde a autoridade parental sobre o tipo de educação a conferir se sobrepõe a qualquer outra, incluindo o estado” (Fernandes, 2002)

O conceito de direitos para as crianças continuava a ter uma definição ambígua e muito contestada, sendo que estas ambiguidades muitas vezes condicionam e complexificam as tentativas de reforçar esses mesmos direitos.

Desta complexidade surgem posições mais críticas que vêm desafiar a aplicabilidade deste conceito aos quotidianos infantis. As contestações recusam a legitimidade das crianças serem detentoras de direitos, por oposição aos adultos, sendo utilizado como argumento de que este reconhecimento poderá colocar em causa os direitos dos adultos, o seu poder e tutela, as relações de autoridade que mantêm as crianças num estado subordinado e obediente.

A ideia mais persistente em todos os movimentos críticos recupera a imagem de infância totalmente inserida na família protetora, não questionando os limites da idoneidade parental nos cuidados a prestar, não considerando qualquer legitimidade da participação das crianças na sociedade civil. O reconhecimento dos seus direitos é considerado um perigo para a concordância da sociedade dominante, privilegiando-se um enfoque paternalista virado para a possibilidade da criança participar na construção dos seus mundos sociais e culturais.

Em oposição a estes críticos, existe também um movimento social e científico que tem vindo a promover a construção de uma imagem de infância onde se reconhecem as especificidades que conferem a este grupo social um estatuto diferente e um corpo acrescido de direitos, acentuando a imagem da criança como ator social.

Nos últimos 200 anos presenciou-se uma transformação da forma como as crianças são encaradas, passando de propriedade dos pais para um estatuto pessoal com direitos de autodeterminação associados a direitos de provisão e protecção.

Jebb, em 1923, foi responsável pela redacção da Acta sobre os Direitos da Criança, na qual resumia esses direitos em cinco pontos, documento que no ano seguinte foi adotado pela Liga das Nações, convertendo-se em Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como a Declaração de Genebra, que representou para a história o marco de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos.

Em 1979, no Ano Internacional da Criança, o governo Polaco propôs uma Convenção dos Direitos da Criança, que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989, e cujo lema principal foi o melhor interesse da criança e significou a emergência, no plano jurídico, de uma nova conceção social da infância.

A Convenção dos Direitos da Criança iniciou uma desconstrução do “paradigma protecionista da infância”, transformando a imagem da criança no espaço social que concebia as crianças como objetos de intervenção para o panorama que valoriza a criança como um ator social, titular de direitos e de liberdades fundamentais, co-responsáveis pela sua própria vida. Por outras palavras, esta convenção apresentou-se fundamental na preservação do paradigma da infância cidadã e para a concretização do protagonismo infantil.

Esta Convenção representa um quadro de referência normativo e “universal” e possui um carácter vinculativo, concedendo aos Estados a responsabilidade pública sobre a vida das crianças. Da mesma forma, apresenta-se como um base de trabalho, que provoca as dicotomias entre a lei escrita e a lei na prática, entre a norma universal e a diversidade cultural, entre a vontade política e a capacidade de concretização.

Um dos direitos reconhecidos nesta convenção é referente aos direitos de provisão que exige o respeito e garantia dos direitos sociais da criança, especialmente no que concerne ao acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, alimentação, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura.

Outro dos direitos relaciona-se com os direitos de proteção, na medida em que salvaguardam a criança de um nome, uma identidade, de pertença a uma nacionalidade, contra a privação do exercício dos seus direitos por motivos de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito.

Os direitos de participação também foram consagrados nesta convenção, evidenciando a valorização de uma imagem de infância ativa, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, a saber, o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, considerando o ponto de vista das crianças.

Esta Convenção, nomeadamente com o art.º 12 (direito de exprimir livremente a sua opinião, de formular um juízo próprio), o art.º 13 (direito de informar e ser informado) e o art.º 14 (o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião), obriga a repensar sobre as relações adulto-criança, transformando o olhar do adulto sobre o estatuto das crianças, como sujeito de direitos, que possuem capacidades e competências para contribuírem no aperfeiçoamento dos espaços sociais em que vivem e, para isso, torna-se necessário serem escutadas e valorizadas enquanto atores sociais. Torna-se também necessário pronunciar acerca do art.º 5 que atribui ao pais ou outros responsáveis pelas crianças a obrigação de as auxiliar e mediar no exercício de todos os seus direitos, tendo em conta as suas faculdades.

Na Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças em 1996, adotada e ratificada em Portugal a 16 de Janeiro de 2014, são acrescentadas mais algumas medidas processuais destinadas a promover o exercício dos direitos das crianças, prevendo ainda a constituição de um Comité Permanente encarregue de tratar dos problemas suscitados por esta Convenção, particularmente em processos familiares que decorram perante um tribunal. O tribunal ou qualquer pessoa nomeada para representar a criança terá uma série de deveres que cumprem o objetivo de facilitar o exercício dos direitos da criança. Assim, deve ser permitido às crianças o exercício dos seus direitos (como, por exemplo o de estarem informadas e de expressarem a sua opinião), quer por si próprias quer através de outra pessoa ou entidade.

Entre os processos familiares descritos nesta convenção estão evidenciados os referentes à custódia, residência, direito de visita, questões de filiação, adoção, tutela, administração de bens, assistência educativa, regulação do poder paternal, proteção contra os tratamentos cruéis e degradantes e tratamentos médicos.

Na Carta dos direitos fundamentais da União Europeia (2000) é descrito no artigo 24º., referente aos direitos das crianças, o direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar,

ressalvando o direito a exprimir livremente a sua opinião nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade; bem como a consideração do interesse superior da criança, quer nos atos realizados por entidades públicas, quer por instituições privadas, e o direito de preservar as relações pessoais e contatos diretos com ambos os progenitores, exceto se este fôr contra o próprio interesse da criança.

Os interesses das crianças são também salvaguardados nos Comentários Gerais do Comité dos Direitos da Criança (2009) o que reforça o apoio aos Estados Partes na aplicabilidade destes direitos, evidenciando-se o comentário nº12 que enfatiza o direito da criança a ser escutada.

Um ano depois, são apresentadas as Diretrizes do Comité de Ministros do Conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças (2010), que são parte integrante da Estratégia do Conselho da Europa para os direitos da criança e do programa "Construir uma Europa para e com as crianças", que têm como finalidade garantir às crianças o acesso efetivo à justiça e o tratamento adequado na justiça. Estas diretrizes são aplicadas a todas as situações nas quais exista a probabilidade de as crianças, seja por que razão e em que natureza fôr, necessitam de contactar com o sistema judicial penal, civil ou administrativo, convocando e favorecendo os princípios do interesse superior da criança, do cuidado e do respeito, da participação, da igualdade de tratamento e do primado do direito.

As diretrizes ressalvam assuntos como o direito à informação, à representação e à participação, a proteção da privacidade, a segurança, a abordagem e a formação multidisciplinares, as garantias em todas as fases do processo e a privação de liberdade. Importa mencionar que entende-se por "justiça adaptada às crianças" aquela que é acessível, adequada à idade, rápida, diligente, adaptada e centrada nas necessidades e nos direitos da criança, particularmente no direito a um processo equitativo, a participar e a compreender o processo, ao respeito pela vida privada e familiar e à integridade e à dignidade.

Neste âmbito são incentivados os 47 Estados membros do Conselho da Europa a combinar os respetivos sistemas jurídicos às necessidades específicas das crianças, conciliando os princípios internacionalmente acordados e a realidade.

Mais tarde, a Recomendação CM/rec (2012) refere a participação das crianças e jovens com menos de 18 anos na secção III, propondo algumas medidas que visam proteger o direito da criança a participar, na promoção e informação sobre o direito a participar e na criação de espaços para a participação. Na presente recomendação é mencionado então que:

- não há limite de idade para uma criança expressar a sua opinião;
- o direito à participação deve ser aplicado sem qualquer tipo de discriminação;

- os pais e educadores, como os principais responsáveis pela educação, devem assumir um papel crucial na afirmação do e no incentivo para o exercício deste direito;
- as crianças e jovens devem ter à sua disposição toda a informação relevante e apropriada para criarem e defenderem a sua opinião;
- a participação deve ser efetiva, assim deve ser entendida como um processo, e não como eventos pontuais;
- todas as crianças e jovens que expressam as suas opiniões devem ser protegidas contra todos os perigos, como represálias, intimidações, etc.;
- as crianças e jovens devem ser informados sobre os limites do seu envolvimento, as consequências da sua participação.

Efetivamente, e em jeito de conclusão, conseguimos compreender que foram dados largos passos para a promoção e valorização dos direitos da criança a nível mundial, nomeadamente na participação das crianças na tomada de decisões nos assuntos que lhes dizem respeito, reconhecendo a importância de ouvir as crianças e os jovens como sendo fundamental para a sua dignidade humana e para o seu desenvolvimento saudável. Todavia, são ainda visíveis inúmeros fatores e mitos que impedem a criança de participar, devendo ser alvo de reflexão.

Todos os documentos promulgados, ainda não foram suficientes para melhorar as condições de vida das crianças; aliás, elas ainda constituem o grupo etário que mais são vitimizadas pela pobreza, opressão, guerras, prostituição, doenças, entre outros problemas sociais.

Teorias de participação

O conceito de participação infantil tem sido contestado por vários autores, na medida em que este apresenta-se, muitas vezes, segundo um carácter ilusório, exigindo uma nova reflexão sobre a infância e sobre o papel que as crianças ocupam na sociedade.

Roger Hart (1992) tem influenciado a generalidade das reflexões no âmbito da participação das crianças, nomeadamente através da metáfora da escada, isto é, a “escada da participação”, onde são considerados oito níveis (degraus) de participação.

Os três degraus iniciais são os mais baixos e correspondem a etapas de não-participação, a saber, a manipulação, a decoração e o tokenismo (participação simbólica). Os restantes 5 graus

realçam já posições crescentes de participação infantil, a saber, a delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças, processo iniciado pelas crianças, com a partilha de decisões com os adultos).

No 1º degrau, isto é, na manipulação, são encontradas situações em que as crianças são utilizadas em determinadas iniciativas (campanhas, movimentos), mas não têm qualquer tipo de informações, não compreendem do que se trata, nem as suas próprias ações, uma vez que são manipuladas com o intuito de mais facilmente comoverem ou alertarem os destinatários. Neste degrau, as crianças são utilizadas pelos adultos de forma a promover as suas próprias agendas, ensinando as crianças a dizer o que eles desejam ou interpretar de forma habilidosa o que as crianças dizem/fazem de forma a satisfazer os seus próprios interesses.

No 2º degrau, a decoração, continuam a estar presentes as causas dos adultos, mas estes já não apresentam as crianças como dinamizadoras, mas, tal como o próprio nome indica, como meras figuras decorativas, ou seja, indiretamente.

O 3º degrau, o tokenismo, corresponde a iniciativas onde, aparentemente, as crianças têm voz, contudo, na realidade, a sua autonomia na escolha do assunto, o estilo de comunicação e a possibilidade de emitir opiniões próprias é praticamente inexistente. O *tokenismo* pode-se encontrar muitas vezes em conferências, onde as crianças são, muitas vezes, criteriosamente seleccionadas de entre as mais comunicativas ou até as mais atraentes, de forma a fingirem que concedem oportunidades às crianças para participarem, quando, efetivamente, são “usadas” para transmitir a ideia de adultos “protetores dos direitos das crianças”.

No 4º degrau, delegação com informação, a criança, apesar de delegar nos adultos a sua participação, está informada sobre o projeto, compreende os objetivos do mesmo e sabe quem toma as decisões, acabando por ter um papel significativo, mas não tanto interventivo. Os adultos decidem o que é necessário ser feito, encorajando as crianças a envolver-se ativamente nas atividades, contudo não pretendem “que as crianças contribuam para o esquema maior do processo”.

No 5º degrau, consulta e informação, o projeto é desenhado e dirigido por adultos, mas as opiniões das crianças são tidas em conta. Os adultos assumem o papel principal, contudo as crianças são informadas acerca das situações e solicitadas a expressarem a sua opinião. O poder das crianças demonstra-se uma utopia, na medida em que são os adultos que controlam todo o processo, apesar das sugestões e preocupações das crianças serem consultadas.

No 6º degrau, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, as duas partes têm um papel ativo no desenvolvimento do processo e tomada de decisões. Neste processo há uma interação colaboradora de ambas as partes, em que desempenham diferentes papéis por consentimento mútuo.

No 7º degrau, iniciado e dirigido pelas crianças, toda a dinâmica é desenvolvida pelas crianças e elas decidem se o adulto deve ou não participar nas decisões. Caso pretendam envolver os adultos, são as próprias que elaboram a estrutura à qual os adultos devem participar. Todo o processo e resultado está sob o controlo e domínio da criança.

Por fim, no 8º degrau, iniciado pelas crianças, decisões partilhadas com os adultos, as crianças desenvolvem o projeto e os adultos, interessados, concordam com o mesmo e querem participar. Esta relação só é possível quando ambos, os adultos e as crianças, estão capacitados e são capazes de combinar as suas respectivas forças para alcançar um objectivo comum, em parceria uns com os outros.

Assistimos, portanto, na subida desta escada, a um crescendo de implicação das crianças no processo da participação. Porém, esta proposta, não deve ser considerada como um medidor da qualidade de um projeto, ou seja, não devemos dizer que um projeto é melhor que o outro só porque tem maior participação, chamando a atenção para a heterogeneidade das crianças, uma vez que diferentes crianças, em diferentes momentos e em diferentes contextos, podem preferir graus variados de participação. O importante será que em qualquer momento/contexto, estas tenham a oportunidade de participar à medida da sua vontade.

As oportunidades que podem ser concedidas às crianças para participar, bem como o seu próprio bem-estar, são elementares na promoção das suas capacidades de participação.

Gerison Lansdown (2005, p. 16-18) refere três níveis dissemelhantes e graus diferenciados acerca da participação das crianças, a saber os processos consultivos, os processos participativos e os processos autónomos.

No que concerne aos processos consultivos, estes caracterizam-se por serem processos iniciados, dirigidos e administrados por adultos, em que não é oferecida a possibilidade à criança de coordenar os resultados, apesar do adulto consultar as opiniões e experiências das crianças.

Relativamente aos processos participativos, são caracterizados pela iniciação por parte do adulto, mas implica a co-participação das crianças e o poder de influenciarem ou expressarem as suas dúvidas acerca do processo e resultados.

Por fim, no que diz respeito aos processos autónomos, estes são determinados pelo poder que as crianças possuem em realizar a ação, de tal forma que são as crianças que definem as temáticas a trabalhar, atribuindo ao adulto o papel de facilitador e controlador de todo o processo.

Hart (1992, citado por Tomás, 2007, p. 57) também refere que a participação é condicionada por múltiplos fatores que condicionam a capacidade de participação da criança, nomeadamente “o desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a auto-estima, entre outras”.

Relativamente a esta proposta, foram manifestadas muitas críticas de Reddy e Ratna (2002, pp. 28-29), sobretudo porque este modelo caracteriza o papel dos adultos, demonstrando o grande controlo, influência e responsabilidades que os adultos revelam no processo de participação das crianças, e devido ao facto de se tratar de uma sequência, em que cada nível é qualitativamente superior ao anterior.

Harry Shier (2001) apresenta uma outra proposta, inspirada no modelo anteriormente exposto. Não contempla níveis de não-participação, mas sim três graus de responsabilização- abertura, oportunidades e obrigações- exigindo aos indivíduos e/ou organizações que se interroguem a si mesmos se estão ou não preparados para a participação infantil. O grau de abertura ocorre sempre que o indivíduo quer iniciar o processo de participação com a criança. O grau da oportunidade questiona se o indivíduo tem as estratégias e instrumentos que permitam desenvolver a participação das crianças. O grau da obrigação é o mais delicado pois relaciona-se com questões políticas.

O modelo de Shier (2001) considera também, cinco níveis crescentes, que vão desde atitudes mais elementares, como é a capacidade de um adulto ouvir uma criança, o apoio à expressão destas, à consideração das suas opiniões, ao seu envolvimento na tomada de decisões e, finalmente, ao seu protagonismo nas referidas decisões.

Esta sistematização permite que os adultos/sociedade identifiquem os passos que poderão tomar para aumentar o nível da participação infantil.

Tabela 3: Modelo de Shier

Graus de responsabilização	Abertura	Oportunidades	Obrigações
<i>Níveis de participação</i>			
<i>Partilha de poder e responsabilidade na tomada de decisão</i>	Está preparado para partilhar algum do seu poder adulto com as crianças?	Há algum procedimento que permita às crianças e aos adultos partilharem poder e responsabilidade nas decisões?	É uma exigência política que crianças e adultos partilhem poder e responsabilidade nas decisões?
<i>Envolvimento no processo de tomada de decisão</i>	Está preparado para permitir que as crianças se juntem ao seu processo de tomada de decisão?	Há algum procedimento que permita às crianças juntarem-se no processo de tomada de decisão?	É uma exigência política que as crianças tenham que ser envolvidas no processo de tomada de decisão?
<i>Consideração das suas perspetivas</i>	Está preparado para ter em conta as opiniões das crianças?	Tem um conjunto de ideias para ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as opiniões das crianças sejam tidas em consideração?
<i>Apoio à expressão das suas perspetivas</i>	Está preparado para apoiar as crianças a expressarem as suas opiniões?	Tem um conjunto de ideias e atividades que ajudem as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as crianças sejam apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões?
<i>Disponibilidade para ouvir as suas vozes</i>	Está preparado para ouvir as crianças?	Desenvolve um trabalho que lhe permita ouvir as crianças?	É uma exigência política que as crianças sejam ouvidas?



Trilla y Novella (2001) propõem-nos uma outra conceitualização em que são consideradas quatro possibilidades: a participação simples, onde a criança participa no processo, mas apenas como espectadora, sem intervir na sua participação; a participação consultiva, onde os adultos procuram saber a opinião das crianças para determinado assunto; a participação projectiva, que pressupõe que as crianças sintam que o projecto é seu; e, finalmente, a metaparticipação, na qual elas pedem, exigem e constróem novos mecanismos de participação.

Mais tarde, Kirby et al (2003, pp. 22-23) apresentam um modelo também ele constituído por quatro níveis, sendo estes:

1. Os pontos de vista das crianças e dos jovens são levados em consideração: a sua opinião serve como ferramenta para tomar uma decisão;

2. As crianças e jovens estão envolvidos na tomada de decisões: as crianças são ativamente e diretamente envolvidos no ponto onde as decisões são tomadas, existe aqui uma partilha de pontos de vista e discussão de questões em conjunto, apesar de, o decorrer do processo, ser da responsabilidade do adulto;

3. Partilha de poder e responsabilidade das crianças na tomada de decisão: neste nível as crianças possuem uma maior influência nas decisões que são compartilhadas com os adultos, em que estas podem ser tomadas por negociação, consenso ou votação;

4. As crianças apresentam decisões autónomas: só apenas em última instância é que se recorre à participação dos adultos.

Tomás (2007, pp. 62-64) preconiza também que o direito de participação pode abranger quatro dimensões, a saber:

- Arenas de participação: inclui os contextos públicos e privados como espaços em que pode ser exercido o exercício da participação, na medida em que esta possui significados múltiplos em cada contexto;
- Âmbitos de participação: o conceito de participação pode apresentar-se de forma plena, circunstancial ou contínua, de modo organizado ou espontâneo, permanente ou efêmero, público ou privado;
- Sentidos de participação: exigência da promoção de atividades de defesa e divulgação dos direitos da criança;
- Condições de participação: reconhecimento do direito a participar, capacidades fundamentais para exercer esse direito (condicionadas por múltiplos fatores, a nível

pessoal, familiar, socioeconómico ou cultural) e criação de meios propícios para o executar, que assegurem a independência e voz das crianças, com respeito e igualdade de oportunidades.

Outros autores têm vindo a debater um outro conceito, com um alcance mais alargado do que a participação infantil, o protagonismo infantil. O protagonismo pretende ilustrar as possibilidades das crianças se organizarem de forma a pensar, propor e agir individualmente. No fundo, ter a capacidade de determinar a sua própria vida.

Apesar de este não ser ainda reconhecido nas práticas sociais entre adultos e crianças e a sua aplicação na sociedade ter ainda um longo caminho pela frente, os seus defensores afirmam que quem é contra este conceito, revela um desconhecimento de infância e uma atitude de desvalorização face à criança, à sua criatividade e inteligência.

Pedagogia da transmissão vs Pedagogia da participação

Nos dois últimos séculos temos assistido a dois procedimentos de desenvolver práticas pedagógicas, sendo estas a pedagogia da transmissão (tradicional) e a pedagogia da participação.

Entende-se por pedagogia de transmissão aquela que se baseia

“(...) na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão (...) A persistência e resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.18).

Como Oliveira-Formosinho (2006) refere, este modo de pedagogia considera a criança como um ser passivo, maioritariamente ouvinte e minoritariamente como o construtor da sua própria aprendizagem, sendo comparado, inicialmente a uma tábua rasa. Neste seguimento

“(...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)” (Oliveira – Formosinho, 2006, p.17).

Neste modo de pedagogia, escolarizar é a principal finalidade e os conteúdos são inalteráveis. O professor ocupa um papel de um mero transmissor do conhecimento que lhe foi transmitido, executando apenas a função de moldar e reforçar, avaliar produtos, apresentar tarefas e objetivos a cumprir, centrando-se assim apenas no ensino. Ele transfere e deposita os valores ou conhecimentos

na criança, pois ela é considerada um ser que não é detentor de nenhum saber, contrariamente ao professor, que é o detentor de todo esse saber e autoridade.

Kishimoto & Oliveira Formosinho (2013, p.16) afirmam

“(…) visto do lado do professor, a sua atenção tem de se dirigir à classe como um todo, mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo convidando-os a tornarem-se simples executores de programas pré-estabelecidos, e adaptadores de uma pedagogia predeterminada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada”.

Neste modo há também uma acrescida valorização em obter resultados positivos, não concedendo nenhuma importância a como se chega a esses resultados, presenciando, assim, uma generalização no processo de ensino, em que as crianças devem aprender todas da mesma forma e ao mesmo ritmo, valorizando extremamente o agrupamento em grande grupo, limitando-lhes a oportunidade de descobrir, explorar ou experienciar.

Os materiais são estruturados e o adulto procura centrar em si a sua iniciativa, e seguidamente corrigir, avaliar, reforçar tendo em vista os objetivos e tarefas que propõe, degradando a qualidade e a riqueza das interações criança-criança e criança-material, valorizando apenas a relação professor-criança.

A criança, sendo vista como um ser que não possui interesses e necessidades, baseia a sua motivação apenas em esforços seletivos vindo do exterior, sobretudo do professor, orientando-se mais para a obediência/submissão do que para a liberdade/participação.

Dewey, Freinet, Malaguzzi, Freire e Niza foram alguns dos protagonistas que procuraram uma rutura com o modo de pedagogia tradicional, promovendo uma pedagogia em que a criança ocupa o papel central no processo da construção do conhecimento, sendo considerada um ser em atividade e com competência, detentor de saber.

Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007, p. 21),

“A pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais (...) os atores (...) são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação de cultura a que chamamos educação”.

Ainda acrescenta

“(…) a personalidade, o carácter da criança são o ponto de gravitação e o desenvolvimento da criança a grande finalidade da educação. O valor da escola reside em servir esta finalidade, porque a personalidade é mais importante do que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação. Apenas a criança determina a finalidade e a quantidade do assunto-

matéria, pois este não é mais do que o alimento para a realização pessoal da criança.” (Idem, *Ibidem*, p. 23).

Esta pedagogia compreende uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado na observação, exploração, experiência e descoberta, na resolução de problemas e na investigação e pesquisa, sendo a criança a construtora do seu próprio conhecimento, interagindo e colaborando com os seus pares e educador.

Considera-se, assim, que a atividade da criança deve ser conduzida conjuntamente com o adulto, ou com os seus pares, ao nível de todas as dimensões da pedagogia, integrando-se a planificação, a reflexão sobre as atividades e projetos e a execução.

A principal finalidade é centrada no aprender, tendo em conta as individualidades e características das crianças, a emergência da existência de relações de proximidade entre adulto-criança, criança-criança e criança-materiais, de forma a que a construção de aprendizagens seja verificada a partir do desenvolvimento de situações de aprendizagem impulsionadores da criação de significados.

Concordando com Rocha (1988, p.20), cada criança é diferente de todas as outras, e, por isso, torna-se fundamental que o educador conheça cada uma em particular, chamando à atenção da exigência e necessidade de uma observação cuidadosa, pois

“(…) não é difícil detetar que cada criança possui os seus períodos sensíveis, isto é, momentos privilegiados para a aprendizagem disto ou daquilo: Há uma idade ótima para aprender a ler, fazer coleções, aprender a calcular, a racionar, o seu ritmo de aprendizagem – Ritmo que deve ser respeitado e utilizado pelo educador, e a sua maneira pessoal de aprender as coisas: umas têm mais memória visual, outras mais memória afectiva, auditiva, umas mais queda para a matemática, outras para a História, Geografia, etc.”.

Paulo Freire (1996, p.12) ainda acrescenta

“(…) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender”.

A organização do espaço, do tempo e dos materiais é fundamental, na medida em que deve permitir uma interatividade positiva e significativa entre os elementos, de forma a possibilitar “(…) às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.28). De maneira a que isto seja visível, é fundamental

“(…) facilitar os contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar, etc. A relação ótima é aquela que se estabelece através de situações de comunicação real, permitindo criar novos significados, com os quais poderão dar sentido às suas novas aprendizagens” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 64).

Tendo em conta o papel do professor na pedagogia da participação, como mediador e facilitador das aprendizagens das crianças, é igualmente importante considerar a avaliação centrada nos processos e nos erros de forma a que, posteriormente, seja feita uma reflexão crítica das aquisições e realizações conquistadas.

A motivação, contrariamente ao modo transmissivo, sustenta-se no interesse intrínseco das tarefas e nos interesses da própria criança, na medida em que o desejo e a vontade de aprender constituem os alicerces para a construção e desenvolvimento de aprendizagens. Cabe ao profissional da educação, o papel de identificação dos interesses da mesma, procurando observar e escutar a criança, de modo a que, numa fase posterior, possa organizar o ambiente e desenvolver estratégias positivas como meio de resposta a esses interesses.

Quando as crianças estão motivadas, poderão revelar

“(…) comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhor consigo mesmos” (Skinner & Belmont, 1993, citando Lemos, 2005, p.193).

Em oposição à desmotivação que resulta em

“(…) pensamentos e comportamentos globalmente negativos. São passivos, não se esforçam, evitam os desafios, desistem facilmente, usam repetitivamente as mesmas estratégias ineficazes e mostram-se aborrecidos, deprimidos ansiosos ou mesmo irritados. Por isso é importante que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador” (Idem, Ibidem, p.193).

São vários os modelos pedagógicos que contrariam a aprendizagem por repetição e memorização, sustentando as suas práticas numa aprendizagem através da participação ativa, considerando a atividade da criança como central para a ação educativa, como, por exemplo, o modelo High-Scope, Reggio Emilia e MEM.

Neste âmbito, um dos objetivos comuns a estes modelos baseiam-se em permitir à criança “maior acção, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). O papel do profissional apresenta-se o de observar e apoiar as aprendizagens das crianças e, por conseguinte, analisar a observação de forma a que possa assumir decisões na condição de novas propostas

educacionais para a criança enquanto ser individual. Como defende Oliverira-Formosinho (2007, p. 59) sobre a importância da observação

“Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa (...) permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança”.

Nesta corrente de aprendizagem, torna-se de extrema importância conceder às crianças a oportunidade de viver experiências reais e recolher significado das mesmas, na medida em que, através da reflexão, elas constroem conhecimento que as auxilia a compreender o mundo. As crianças possuem um sentido inato de querer explorar e descobrir, colocando questões sobre tudo o que lhe provoca curiosidade no sentido de encontrar respostas, que deve ser aproveitado.

Da mesma forma, é necessário referenciar a importância de um “clima psicologicamente protegido e saudável” em que os adultos apoiam e encorajam as crianças nas suas descobertas, bem como a organização de um espaço educativo em áreas de interesse diferenciadas, com materiais apropriados e acessíveis, de forma a estimular o interesse das crianças nas brincadeiras e a criar-lhe espaços de atividade auto-iniciada e apoiada. Esta organização do espaço e materiais, para além de facilitar as dinâmicas propostas pelo educador, favorece a escolha da criança, bem como oportuniza à mesma experienciar o Mundo de vários pontos de vista.

Possibilitar diferentes tipos de interação (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo e trabalho individual), com a finalidade de favorecer experiências ricas e interações positivas, também se revela igualmente crucial, pois

“As ocasiões de se confrontar com os outros, com os seus pares – ouvindo a sua perspectiva sobre a situação, sobre o problema, sobre o acontecimento, tendo tempo para discutir, debater, defender pontos de vista (...) permite clarificar o próprio pensamento escutando o pensamento de outrem, o de outrem em comparação com o próprio” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 62).

Aliado à imagem da criança como ser ativo e competente, é defendido uma pedagogia da escuta em que a curiosidade, as teorias e a investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana das crianças são tidas em conta. A escuta é considerada uma atividade recíproca- escutar e ser escutado- de forma interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros. Isto exige uma

valorização e aceitação do outro, o que obriga ao adulto a criação de oportunidades para o confronto de perspectivas e emergência de diferenças individuais.

Obstáculos à participação das crianças

A construção da qualidade na educação apresenta-se, nos dias de hoje, um desafio acrescido, de complexa avaliação e cujo sucesso está sujeito a múltiplos e variados fatores. Contudo, é fundamental que, neste processo, se assuma a importância formativa e desenvolvimental dos anos da infância e se valorize a criança como um participante activo na construção da qualidade, com direito a ser ouvida, observada, procurando dar resposta às suas expectativas e interesses (Oliveira-Formosinho, 2001).

A reconhecimento e exercício deste tipo de direitos depara-se com mais dificuldades na aplicação, na medida em que vai contra práticas, valores e crenças acerca da essência da infância, que a desvalorizam na qualidade de grupo social com direito de fazer ouvir a sua voz e de ser activa e participativa na decisão dos seus quotidianos. Assim, é colocada a questão "Até que ponto está a sociedade adulta preparada para considerar a criança como sujeito de direitos?", uma vez que ainda persiste a ideia de que "a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano "completo" (Sarmiento, 2000, p.155).

Nesta natureza, Tomás (2007, pp.52-55) esclarece alguns obstáculos que são colocados como entrave à promoção da participação, sendo estes:

1. A participação das crianças apresenta-se um desafio ao poder dos adultos, o que origina a presença de sentimentos de receio da perda ou diminuição do controlo sobre as crianças;
2. As crianças não devem afligir-se com questões inadequadas à sua idade, considerando que a criança já possui outros direitos mais importantes;
3. A criança é vista como um ser dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, não têm maturidade para tomar decisões, "as crianças devem ser crianças". Nesta concepção é visível uma "tensão (...) entre protecção e participação", bem como a ideia que as crianças não devem encarregar-se de responsabilidades para as quais não estão capacitadas;
4. Falta de tempo e de recursos para a promoção da participação;

5. A participação das crianças apresenta-se muitas vezes influenciada pelas orientações dos adultos;
6. Falta de confiança nas competências das crianças;
7. A linguagem apresenta-se como uma barreira para compreender as decisões das crianças no que concerne à organização dos espaços públicos;
8. As dinâmicas desenvolvidas no contexto familiar e escolar não favorecem a participação das crianças;
9. Presença de perigos originados pela liberdade de decisão;
10. As crianças não podem ter direitos iguais aos dos adultos.

Pollard (1985, p. 39) também concorda com este paradoxo que se apresenta à infância, na medida em que

“As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas”.

Tal como Mayall (2002, p.21)

“A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem protecção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos (...)”.

Outro obstáculo que pretendo enunciar, concordando com Bae (2015), prende-se com o facto de ainda se subestimar o papel da brincadeira no processo de participação. Assim, o brincar, como uma prioridade na infância, deve ser entendido como uma forma da criança expressar livremente as suas opiniões, interesses, intenções e experiências.

Jenks (1993) e Tomás (2002) também apresentam três paradigmas face à infância que retiram a oportunidade à criança de participar, sendo estes, o paradigma da propriedade, onde as crianças são entendidas como propriedade dos pais, as crianças são objetos nas mãos dos adultos, “Ele é meu filho, por isso eu é que sei o que é melhor para ele”, o direito de participação é quase nulo, visto que até os direitos básicos de protecção estão comprometidos e no caso de desobediência às regras estipuladas é recorrido à violência física ou punições; paradigma da protecção e do controlo, entendendo a criança como um entidade frágil, sem autonomia, que tem de ser protegida, o direito de

participação é negado, pois as crianças são preconizadas como seres dependentes e incompetentes; e o paradigma da perigosidade relacionado com a sobrestimação dos comportamentos inadequados das crianças e com a criação de um modelo de justiça que penaliza as crianças, o seu direito de participação encontra-se por vezes limitado ou desconsiderado pela coletividade adulta.

Neste panorama é focado o paternalismo e o olhar de imaturidade e vulnerabilidade que é outorgado para a criança, sendo caracterizadas pelo estado de afonia e passividade, pois as suas ações são tomadas e escoltadas pelos interesses dos adultos, privando qualquer leitura que possa ser feita da vontade da criança.

Outra dificuldade que se impõe à participação das crianças deve-se à aplicação de modelos e conceitos que se encontram fora do radar, do contexto, das crianças, isto é, são instituídos modelos descontextualizados, discriminados das características locais e das crianças.

Assim, é visível que, independentemente de no palco de princípios se observar uma intencionalidade em compreender as crianças com competências imprescindíveis ao exercício da cidadania, com voz, com direito de se fazerem ouvir numa sociedade, o exercício da cidadania executado por elas mantém-se a fazer por decreto, isto é, com grande referência nos princípios teóricos, bem como nas propostas de intervenção das instituições, com a finalidade de propagandear os direitos das crianças, mas com visibilidade insuficiente no quotidiana das mesmas.

Assim, torna-se crucial a exigência de alterações legais ao nível jurídico, social e escolar, a divulgação de informação sistemática sobre os direitos das crianças de todas as idades e condições e a sensibilização e consciencialização dos adultos, de forma a que estes sejam capazes de ir além de perspetivas adultocentradas de cidadania. A responsabilidade de mudança não deve ser colocada sobre as crianças, devendo ser o contexto e os outros atores a promover práticas renovadas. Só assim são criados espaços de participação onde é possível proporcionar oportunidades para elas serem criticamente reflexivas, moralmente autónomas e socialmente ativas (Griffith, 1998, p. 193).

Concordando com Tomás (2007, pp.60-61), os diversos Estados e sociedades têm ainda muito que fazer no que respeita à organização e participação da criança, a nível global, nacional e local. A nível global, na medida em que, apesar da Convenção dos direitos das crianças estar ratificada, continuam a permanecer leis, políticas e programas que não transparecem os direitos da criança; a nível nacional, pois deve haver uma articulação entre políticas públicas nacionais e intervenção social, com vista à promoção e reconhecimento de práticas participativas; a nível local, dado que é no programa local que mais positivamente se tem revelado a participação das crianças.

Tomás (2007, p. 62) ainda acrescenta

“Quando falamos em participação das crianças interessa considerar: quem são os atores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não), e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança; conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc., e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos (...) Não há fórmulas que se apliquem a todos os casos e não há modelos ou experiências universais (...)”.

Desta forma, importa salientar a extrema importância de adaptar as práticas educativas às características de cada criança, respeitando os interesses e necessidades de cada uma, não só a nível pessoal, mas também cognitivo, emocional e social, tendo em vista a promoção da sua participação e iniciativa. Naturalmente, os grupos de crianças possuem características muito distintas que devem ser valorizadas e potenciadas.

Num grupo heterogéneo torna-se um desafio acrescido, contudo este oferece potencialidades à qual o educador deve estar atento, de forma a colher benefícios. A participação, como um conceito que se desenvolve em plural, obriga à troca de experiências, saberes e ideias, respeitando as formas de ser, pensar e agir de todas as crianças, promovendo a partilha de ideias e a tomada de decisões e iniciativas.

A heterogeneidade etária e a qualidade na educação pré-escolar

As Orientações para a Educação Pré-escolar (2016, p. 24) valorizam a heterogeneidade etária como uma das opções pedagógicas para garantir a qualidade da educação pré-escolar visto que

“(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”.

Assim, entendo como o conceito de participação pode ser beneficiado num grupo etariamente heterogéneo, na medida em que, devido às distintas fases de desenvolvimento, a troca de experiências e saberes é mais lucrativa. Todos beneficiam desta organização do grupo pois surgem sempre ideias e opiniões diversas, enriquecendo e potenciando, frequentemente, novas aprendizagens.

Importância dos grupos heterogéneas

Outra questão sobre a qual se considera importante reflectir neste trabalho, prende-se com a adequabilidade da organização heterogénea dos grupos (em termos etários) para as crianças de 3 anos e o seu direito a uma educação de qualidade.

A maioria dos pedagogos, como Dewey, Paulo Freire e Montessori, defende alguns benefícios para a organização heterogénea das turmas, nomeadamente para o desenvolvimento da socialização e da autonomia.

De facto, importa salientar que a constituição de grupos heterogéneos permite promover valores como a entreatajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes de todo o grupo. Através deste tipo de responsabilidade, as crianças mais velhas sentem-se responsáveis e valorizadas porque ajudam as mais novas nas diferentes tarefas e a crescer, fortalecendo a sua auto-estima, na medida em que “se tratando de um contexto de idades diferenciadas, a criança mais velha assume este estatuto de mais competente, mais experiente, na medida em que o seu próprio desempenho contribui para o desempenho das demais” (Dias e Bhering, 2005, p. 24). Por outro lado, as crianças mais novas têm como modelo as mais velhas, o que facilita e otimiza o desenvolvimento individual, de todo o grupo e de todo o processo educativo.

Incluídas num grupo etariamente heterogéneo, as crianças irão interagir com outras de idades próximas das suas e com idades afastadas das suas, é neste ponto de vista que ocorrem dois tipos de interação social, a saber, as interações simétricas e as interações assimétricas.

De acordo Gilly (citado por Vala, 2008), entende-se por interações simétricas aquelas em que os papéis, estatutos, níveis de desempenho e funcionamento iniciais de resolução, dos pares, são idênticos. No que concerne às interações assimétricas, são aquelas em que os indivíduos, envolvidos numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes e, por isso, assemelha-se ao tipo de interação social que mais ocorre no quotidiano, uma vez que, no dia a dia, a criança convive com várias pessoas, de várias idades, com diferentes competências. A interação assimétrica apresenta-se como a mais adequada, na medida em que, e concordando com Pujulás (citado por Ribeiro, 2006), os grupos heterogéneos ajustam-se mais à realidade social, na medida em que esta é, naturalmente, heterogénea, com diferenças são facilmente visíveis, proporcionando interações positivas entre as crianças e propiciando que aprendam umas com as outras, promovendo a sua própria aprendizagem.

Desta forma, a composição de grupos heterogéneos amplia o conflito de ideias, perspectivas e métodos da resolução de problemas, o que, por consequência, promove a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento social e cognitivo.

Outra vantagem que se denota deve-se ao facto da presença em grupos heterogéneos se apresentar como um estímulo de um pensamento mais elaborado, pois, ao darem e receberem explicações, as crianças fortalecem a qualidade do raciocínio e o rigor da atenção.

Nesta organização, a criança mais nova é ajudada e recebe atenção individualizada e a mais velha revê e consolida ou reformula os seus conhecimentos, pois esta partilha os seus saberes e experiências, trabalhando em conjunto com as mais novas e favorecendo uma maior sensibilidade e responsabilidade para com o outro. Estas, ao ajudarem os mais velhos, veem desenvolvidas a sua auto-estima e inserção no grupo, na medida em que se sentem úteis.

Do mesmo modo, é visível uma partilha de comportamentos sociais positivos que as próprias crianças vão construindo por aprendizagem mútua. Os grupos heterogéneos possibilitam também, às crianças mais tímidas, integrarem-se no contexto social, ou seja, aprender a comportar-se de modo mais confiante, relativamente às crianças mais novas. Ainda ao nível social, é também visível que as crianças mais novas envolvem-se em atividades mais complexas quando interagem com crianças mais velhas.

Nesta âmbito, o conceito de aprendizagem cooperativa ganha terreno na organização de grupos heterogéneos. Importa salientar que

“(…) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. A Aprendizagem Cooperativa implementa-se utilizando-se grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo” (Fontes & Freixo, citado por Vala, 2013, p. 55).

Ainda acrescenta que a aprendizagem cooperativa apresenta-se como

“(…) um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (Fontes & Freixo, citado por Vala, 2013, p. 54).

No que concerne ao profissional da educação, também este colhe benefícios desta organização, uma vez que os pares mais velhos se apresentam como excelentes recursos de apoio aos mais novos, não lhes sendo, sempre, necessário dispensar uma atenção mais individualizada a todas as crianças.

Para concluir,

“As relações interativas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinado aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as atividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras” (Vala, 2013, p.62).

Apesar de todas estas virtualidades, é ressaltada a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que tenha em conta os interesses de todas crianças, no entanto, atendendo ao foco do presente trabalho, centramos a análise a partir das crianças mais novas. Esta ideia vem ao encontro da presente investigação, já que, pelas observações feitas, o valor da heterogeneidade é colocado em causa quando limita a participação das crianças mais novas, e conseqüentemente, as suas aprendizagens. Desta forma, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados para esta questão e pratiquem uma pedagogia diferenciada, que tenha em conta as suas características, interesses e necessidades, caso contrário, estas crianças mais novas andam um pouco “perdidas” no interior do grupo, sem beneficiarem de uma prática pedagógica consistente. Neste horizonte, entende-se que as diferenças etárias podem ser uma das formas de exclusão, sobretudo no que concerne à sua participação.

No campo em que a criança é considerada o coração de toda a atividade pedagógica, o seu papel ativo e a sua voz são fundamentais para orientar o processo educativo, a pedagogia diferenciada torna-se um trabalho pedagógico ainda mais complexo. Num contexto educativo homogêneo, é já visível uma diversidade de características, composta por crianças que revelam diferentes competências, interesses e dificuldades, bem como diferentes ritmos de aprendizagem. Num contexto heterogêneo, em que há uma mistura de idades dentro de um mesmo grupo, torna-se ainda mais fulcral a necessidade de adequar a prática educativa de forma a responder às necessidades de todas as crianças.

Diferenciar o processo educativo é sinónimo de possibilitar a cada criança aprender ao seu ritmo, com as estratégias que melhor se adequam ao seu caso como ser individual (Perrenoud, 2000), o que obriga a novas formas de ensinar, avaliar e desenvolver as capacidades humanas (Grave–Resendes, 2002). Este conceito tem ganho espaço no panorama educativo, sendo definido como um direito a que todos os alunos deverão ter acesso, numa escola de inclusão (Niza, 1996).

As Orientações para a Educação Pré-escolar (2016, p. 10) valorizam isso mesmo quando referem que

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as

suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspectiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima”.

Assim, compreende-se a necessidade do educador conceber oportunidades educativas para todos e promover também nas crianças atitudes positivas face à diversidade, não só etária, mas também a outras características, físicas, culturais, económicas, etc.

Para dar resposta a todas as crianças destes grupos heterogéneos, é fundamental ter em consideração a individualidade de cada criança, respeitar as etapas de desenvolvimento em que elas se encontram, os seus ritmos próprios e, acima de tudo, dar resposta às suas necessidades e interesses para proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso de cada uma. Citando as OCEP (2016, p.24),

“(…) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”.

Neste processo o educador deve refletir de forma a encontrar as abordagens adequadas, a encontrar problemas e recursos, interações, tempos, espaços e materiais, que estimulem cada criança a colher significados das suas experiências e aprendizagens, e que a apoie nesse processo de desenvolvimento e aquisição. Assim, cabe ao educador tirar partido da diversidade com vista a o enriquecimento das experiências e oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Os modelos pedagógicos e a conceção de vários autores sobre a organização etária dos grupos de aprendizagem

A pertinência da heterogeneidade etária no processo educativo foi uma das questões a que vários autores procuraram dar o seu arbítrio, surgindo posições diversificadas face à mesma.

Vygotsky foi dos filósofos que mais se destacou ao nível do desenvolvimento humano e realçava a ideia que era nas interações interpessoais e com o meio que o ser humano desenvolvia novas aprendizagens, caracterizando-se, desta forma, como um ser interativo e ativo no seu próprio processo de desenvolvimento, sendo este produto das aprendizagens conquistadas por intermédio dessas interações.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi um dos conceitos mais formulados por este autor, acreditando que o desenvolvimento de aprendizagens se suporta em dois níveis: o real, que se caracteriza pelas ações que a criança conhece e realiza de uma forma autónoma; e o potencial, caracterizado pelas competências a serem desenvolvidas, para a realização do qual depende da ajuda de um par mais competente de forma a que, no futuro, seja capaz de conseguir concretizar de uma forma independente.

Esta metamorfose (desenvolvimento potencial → desenvolvimento real) reflete a substancialidade da interação social, pois é através da partilha de conhecimentos e experiências que se desenvolve a capacidade de adotar conceitos (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

Assim, compreende-se como a interação com parceiros mais experientes, sejam eles adultos ou pares mais capazes, revela-se fundamental na aquisição de novas aprendizagens. Segundo Vygotsky, a convivência com parceiros mais experientes é fundamental para que as crianças consigam ter experiências ao nível da ZDP, favorecendo o seu desenvolvimento (Barros, 2003). Nesta perspetiva, as crianças têm a oportunidade de desempenhar tarefas para as quais ainda não possuem capacidade de realização, contudo, através do apoio de um colega, consegue executá-la, na medida em que essa competência encontra-se ao nível do seu desenvolvimento potencial, no limite das suas capacidades, e que vai potenciar o desenvolvimento cognitivo real da criança.

Como refere Vygotsky (1930/1991, p.41)

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

Para além de Vygotsky, também Piaget produziu estudos sobre o desenvolvimento humano, contudo, apesar de ambos conceberem a criança como um sujeito ativo na construção do seu desenvolvimento e que o plano social tem um papel fundamental no mesmo, as opiniões destes autores contrapõem-se noutros aspetos.

Piaget destaca a importância das características biológicas do ser humano, ordenando-as em estádios de desenvolvimento, consoante a idade, caracterizados pela sua universalidade, em oposição à teoria de Vygotsky que enfatiza a ligação entre as características biológicas e o contexto histórico, cultural e social onde as crianças estão inseridas, conferindo individualidade à criança. Para além disso, Piaget também realça as vantagens da interação entre iguais, contrapondo-se à opinião de Vygotsky. Como é visível, Vygotsky reprovava a segregação das “crianças mais lentas do grupo”,

valorizando a criação de grupos heterogéneos, pois o convívio com crianças mais experientes favorece a evolução integral da criança.

De facto, a criação de turmas heterogéneas possibilita que as próprias crianças sejam vistas como recursos de instrução e de socialização. Assim, tendo em consideração o que já foi desenvolvido pela criança e o que ainda está no desenvolvimento potencial, as crianças mais capazes ajudam e conduzem o par menos capaz na realização de uma tarefa. Conforme a evolução deste processo, a criança mais capaz vai concedendo autonomia ao par, atribuindo, de forma exponencial, responsabilidade sobre o controlo da tarefa e, em consequência, assimile os mecanismos e conhecimentos abrangidos. Desta forma, compreende-se que o professor e os colegas mais experientes devem ser os principais mediadores da aprendizagem.

Para além disso, as crianças fortalecem entre si os valores de entajuda e responsabilidade e incentivam o seu raciocínio e evolução da linguagem no momento de explicação ao par.

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna em Portugal preconiza a heterogeneidade etária como um dos seus princípios pedagógicos fundamentais.

O modelo curricular de Reggio Emilia fundamentando-se no critério “idade”, elege a distribuição homogénea das crianças pelas respectivas salas de actividades como a mais adequada (contrapondo que uma sala nunca é homogénea).

O modelo High Scope concilia as duas opções, organizando os grupos das crianças quer de forma homogénea, quer de forma heterogénea, a nível etário.

Capítulo III

Metodologia de investigação



Apresentação

Neste capítulo é apresentado o conjunto de diretrizes que nortearam este trabalho de investigação, fazendo referência ao problema de estudo, à metodologia em que se fundamenta e todo o plano de intervenção geral, integrando o problema, as questões de investigação e os objetivos, tanto de investigação, como de intervenção pedagógica. Da mesma forma, também são sintetizados os instrumentos utilizados para a recolha de informação que contribuíram para uma melhor compreensão do estudo desenvolvido.

O problema de estudo

O problema que serviu de base a este projeto surgiu ao ter verificado, nas semanas de observação, que as crianças de três anos não possuíam grande visibilidade e oportunidade de participação, resultado de estarem inseridas num grupo heterogéneo em que se salientavam incomparavelmente mais as crianças mais velhas.

De facto, em contraposição às vantagens dos grupos heterogéneos, existe uma perspetiva que defende que as diferenças etárias presentes na mesma sala podem tornar-se uma das formas de exclusão e constituir-se como obstáculo a novas aprendizagens. Mesmo de forma intencional, os educadores nem sempre apresentam uma prática educativa adequada ao funcionamento de grupos heterogéneos, desprestigiando as vantagens que os grupos heterogéneos podem desencadear, nomeadamente para as crianças mais novas.

Esta prática educativa desajustada aos grupos heterogéneos prende-se com o facto de que as crianças de três anos, quando integradas em grupos mistos, são “esquecidas” ou desvalorizadas, pois a atenção do educador é voltada (e muito solicitada pelos) para os mais velhos, os finalistas.

Contudo, isto não elimina as vantagens da organização heterogénea dos grupos, lembrando que esta revela-se bastante benéfica para o desenvolvimento individual, emocional, social e cognitivo de todas as faixas etárias. No entanto, de forma a potenciar o desenvolvimento e a construção de novas aprendizagens de todo o grupo, as práticas devem ser adequadas de forma a responder aos interesses e necessidades de todos, procurando assim uma prática educativa verdadeiramente inclusiva e enriquecedora.

Desta forma, numa perspectiva pedagógica construtivista, centrada na criança, pretendo neste projeto refletir acerca das oportunidades de participação das crianças deste faixa etária quando presentes num grupo heterogéneo, bem como as dificuldades encontradas e quais as estratégias mais

adequadas que o educador deve desenvolver de forma a equalizar a participação das crianças mais novas relativamente ao resto do grupo, evitando que organização heterogénea do grupo se torne prejudicial.

Procedimento metodológico

Na perspetiva do enquadramento metodológico, o desenvolvimento deste projeto é sustentado numa metodologia, de carácter qualitativo, designada de metodologia de investigação-ação, uma vez que esta é entendida

“como estratégia de actuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham (...)” (Sanches, 2005, p. 127).

Enquanto estratégia de desenvolvimento profissional procura “promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e acção, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos” (Moreira et al., 2010, p.47), tal como o nome denota, investigar para atuar, o que, para mim, enquanto estagiária, constitui um pilar significativo nesta fase de desenvolvimento profissional inicial.

A metodologia de investigação-ação torna-se na melhor “forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo (...) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da acção” com o propósito de “identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira et al., 2010, p.48).

De facto, esta metodologia obriga a que os profissionais desempenhem um papel crítico face às suas práticas pedagógicas, de forma a avaliar e determinar que mudanças precisam de ser desenvolvidas no processo de investigação, com a finalidade de favorecer a qualidade do processo e êxito do produto.

A metodologia de investigação-ação, em que o investigador é envolvido de forma ativa, assume uma vertente realista seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma análise dos resultados. Como Sanches (2005, p. 129) defende “procura a fundamentação científica da acção e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais”, considerados imprescindíveis para a formação de professores.

Moreira, (2001, citado por Sanches, 2005, p. 129) ainda acrescenta

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do

professor em formação (...) o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

Também Melo, A., Filho, O. & Chaves, H. (2016) referem

“A pesquisa-ação é, na verdade, uma intervenção social que não se limita apenas em descrever e teorizar sobre um problema social do cotidiano real das pessoas, mas em resolvê-lo, efetivamente, enquanto uma prática-teoria que transforma a realidade e contribui para a superação de uma situação-problema que gera sofrimento nas pessoas e suas implicações”.

Assim, compreendo que esta metodologia se revela como elementar para fortalecer práticas reflexivas, na medida em que favorece a articulação do processo investigativo e da reflexão crítica com a prática pedagógica, tornando-a mais informada, sistemática e rigorosa.

A investigação-ação auxilia a compreensão da realidade acerca do ensino, uma vez que

“O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão, continua sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo (...)” (Sanches, 2005, p. 130).

A partilha constante de informações sobre a realidade com as crianças e com os colegas, na procura de compreender o processo de ensino-aprendizagem para encontrar respostas apropriadas ao contexto em que se trabalha, beneficia um processo estimulante, proativo, revolucionário e consciente dos vários responsáveis do processo educativo.

Assim, concordando com Hopkins (1985) e Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação demonstra-se uma metodologia que, devido ao seu carácter reflexivo e atuante, propicia o aperfeiçoamento da qualidade da escola e da vida das pessoas, produtora do sucesso de todos e de cada um. Na simbiose existente entre a metodologia de investigação-ação e a educação, Coutinho et al (2009, p. 358) referem a presença de um elemento chave, isto é, a reflexão, apresentando que

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir (...) No epicentro deste redemoinho dialéctico encontra-se, evidentemente, a figura do professor como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção”.

Assim, também entendo que, segundo esta metodologia, o processo de investigação é focado num problema real, o que obriga a que o primeiro passo a ser dado seja em direcção à identificação e

definição do problema de modo direto e passível de ocorrer uma intervenção. O problema em causa advém de uma situação real face ao professor que demonstra insatisfação ou objetiva melhorar (ponto de partida) procurando uma situação que gostava que acontecesse (ponto de chegada).

Num passo seguinte, é fundamental fazer uma avaliação da situação de modo a fazer a sua diagnose, utilizando todos os instrumentos necessários, como entrevistas, observações, inquérito por questionário, sociometria e documentos, para executar uma recolha e análise dos dados recolhidos de forma mais exata.

Quando é realizada a interceção dos dados recolhidos com a sua interpretação torna-se possível “compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas” (Sanches, 2005, p. 138). Tudo isto facilita a tomada de decisões relativamente à situação problemática de forma a decidir que intervenções devem ser feitas nesse âmbito, pretendendo alcançar a situação que se deseja.

Na execução do plano são cumpridos vários objetivos que espelham as decisões a serem tomadas no desenvolvimento de todo o processo, na medida em que é necessário existir um ajuste às várias situações que vão surgindo.

Quanto à avaliação do processo e do produto, este é entendido como mais um momento de reflexão de forma a definir o passo seguinte.

Assim, importa também referir a panóplia de vantagens que a metodologia de investigação-ação apresenta, a saber:

- as respostas aos problemas apresentados pelos alunos são construídas em grupo;
- os problemas de aprendizagem são divulgados e reconhecidos por toda a equipa educativa;
- as várias etapas de investigação-ação são determinadas pelo problema, o que permite uma melhor compreensão da situação e definição de respostas mais adequadas;
- todas as decisões tomadas são da responsabilidade dos intervenientes que os mobiliza na procura de respostas de uma forma mais eficaz, determinando “quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar” (Ainscow, 2000, citado por Sanches, 2005, p. 139);
- todos os intervenientes participam na tomada de decisões;
- os adultos responsáveis apresentam-se mais reflexivos, que lhes possibilita um maior exercício de criatividade;
- as crianças revelam-se mais ativas;

- a escola e os professores revelam maior abertura à mudança, à inovação no contexto educativo;

- o processo reflexão-ação-reflexão origina uma prática mais informada, rigorosa e científica;
- os recursos da escola podem ser reconhecidos e explorados.

Para concluir, entendo que a metodologia de investigação-ação se revela um excelente instrumento para nortear e aperfeiçoar as práticas educativas, com vista a melhoria do sistema pedagógico, tornando-o mais eficaz para responder aos interesses e necessidades das crianças.

Concordando com Coutinho et al (2009, p. 375), esta metodologia

“(…) aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica”.

Desta forma, a questão central deste projeto centra-se sobre *Quais as oportunidades de participação das crianças de três anos num grupo heterogéneo?*. Assim, para dar resposta e fundamento a este projeto de investigação e de intervenção, foram delineados objetivos de investigação e objetivos de ação que funcionaram como guia para a intervenção realizada no desenvolvimento do projeto.

No que concerne aos objetivos de investigação, pretendo:

- ▶ Analisar o nível de participação nas atividades das crianças de três anos, integradas num grupo heterogéneo;
- ▶ Identificar as principais dificuldades encontradas em contexto no que concerne à participação das crianças de três anos quando inseridas num grupo heterogéneo;
- ▶ Compreender as dificuldades que são apresentadas face à participação desta faixa etária em vários momentos da rotina diária;
- ▶ Indagar estratégias que promovam a participação das crianças de três anos num grupo heterogéneo.

As estratégias de ação e intervenção previstas procuram:

- ▶ Incentivar a participação e exploração das crianças, por iniciativa própria, nas atividades propostas e questões levantadas pelos adultos, e até mesmo pelo grupo de crianças mais velhas;

- ▶ Motivar as crianças a intervir em vários momentos da rotina diária;
- ▶ Encorajar as crianças mais novas a explicitar as suas ideias e modos de pensar relativamente às várias temáticas trabalhadas dentro da sala, procurando que demonstre mais confiança e segurança em apresentar os seus pontos de vista, dúvidas ou interesses;
- ▶ Promover uma relação de respeito pela participação das crianças mais novas, reconhecendo e apreciando as capacidades e competências desta faixa etária;
- ▶ Conceber oportunidade, às crianças mais novas, para intervir nas conversas e jogos, reconhecendo as regras da sala.

Desenvolvimento do processo de investigação

No quadro I apresentam-se sistematizadas todas as tarefas concretizadas no âmbito do projeto de investigação, procurando responder aos objetivos delineados, nomeadamente no que concerne aos obstáculos encontrados à participação das crianças de três anos numa sala heterogénea e as estratégias identificadas para a superação desses obstáculos.

Do ponto de vista pedagógico construtivista, centrado na criança, considero fundamental refletir acerca “do que fazem, o que estão a aprender” e, especialmente, “como aprendem” as crianças deste nível etário. Numa sala heterogénea, em que cada criança apresenta características distintas, ritmos de aprendizagem diferentes e interesses e necessidades variados, torna-se essencial considerar como a participação das crianças é mediada pelo educador de forma a garantir oportunidade a todos de participarem de forma equilibrada e igualitária, procurando que todos aprendam.

Tabela 4: Esquematização do plano de desenvolvimento da investigação

Momentos	Questões geradoras	Atividades
1º momento: Observação	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Que perceções o grupo apresenta face à participação dos mais novos? ▶ Que perceções a educadora manifesta face à participação dos mais novos? ▶ Que obstáculos são identificados à participação das crianças deste nível etário? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observação naturalista.

<p><u>2º momento:</u> Desenvolvimento/ Sistematização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A que estratégias recorrer de forma a potenciar a participação das crianças mais novas numa turma heterogénea? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exploração sensorial; ▶ Jogos didáticos; ▶ Realização de atividades de expressão plástica (pintura, recorte, colagem); ▶ Exploração de histórias e seus registos; ▶ Confeção de uma sopa; ▶ Dramatização da história “O Nabo Gigante” e concretização de máscaras das personagens; ▶ Criação de um livro da história “O João e o pé-de-feijão”; ▶ Experiência da plantação de um feijão, decoração do vaso e registos diários sobre o seu crescimento; ▶ Realização de um pictograma matemático acerca do seu animal preferido; ▶ Pintura/ colagem inspirada no pintor Romero Brito; ▶ Realização de um pictograma das funções de um agricultor; ▶ Realização de uma entrevista a uma agricultora.
<p><u>3º momento:</u> Avaliação/ Conclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qual o balanço feito acerca das estratégias desenvolvidas com vista a promoção da participação das crianças de três anos? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Construção da maqueta de uma quinta.

Como é possível constatar na tabela supracitada, a base deste projeto de investigação-ação foi a observação. Neste momento, delineamos como principais objetivos compreender como é que as crianças olham para a participação dos mais novos e que dificuldades são apresentadas face à participação desta faixa etária em vários momentos da rotina diária. Esta fase apresenta-se de extrema importância pois, para além de nos ajudar a conhecer os interesses das crianças, de forma a desenvolver um projeto motivador e vantajoso, permite-nos delinear os caminhos e estratégias a recorrer de forma a potenciar a participação e consequentes aprendizagens das crianças de três anos.

Seguidamente a esta fase, depois de compilar todos os dados recolhidos e refletir sobre os mesmos, foi realizada a planificação de forma a ajustar todo o plano de intervenção ao grupo e ao contexto em que se insere. Para além disso, para a superação das dificuldades de participação das

crianças mais novas, tornou-se imprescindível recorrer a estratégias adequadas, às orientações estipuladas nos documentos oficiais e a estratégias de avaliação de forma a interpretar todo o desenvolvimento do projeto com vista ao objetivo final.

Por último, foi realizado o balanço final do projeto, cujos resultados serão apresentados nas conclusões deste relatório.

Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Para a concretização de uma investigação de acordo com a metodologia de investigação-ação é fundamental idealizar técnicas para a recolha dos dados que serão apresentados no desenvolvimento e análise do projeto. Assim, as estratégias e instrumentos de recolha de informação foram selecionados tendo em consideração os objetivos traçados e todo o panorama concetual que alberga o projeto de investigação, com a finalidade de responder às questões investigativas do mesmo.

Coutinho et al (2009, p. 373) refere a importância do investigador recolher informação acerca da sua própria ação, com o objetivo de compreender os “efeitos da sua prática”, devendo, para tal, “refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade” que estuda. A recolha de dados viabiliza a redução do processo a um sistema de representação que resulta numa maior facilidade de análise e de reflexão.

Importa mencionar que todo o processo de reflexão deste projeto de investigação foi baseado num ciclo contínuo entre observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, assim como todos os instrumentos utilizados foram pensados, com a finalidade de auxiliar a recolha de informação para a compreensão das diferentes fases da investigação e cumprimentos dos objetivos traçados. Desta forma, as técnicas utilizadas foram: a observação participante, diário reflexivo, entrevista, registo fotográfico e registos e trabalhos produzidos por eles.

Observação participante

A observação participante manifestou-se como o instrumento mais importante para a recolha de informação acerca do contexto educativo e dos seus intervenientes antes da implementação do projeto. A técnica de observação revelou-se um instrumento fundamental para conhecer o grupo de crianças, os seus interesses e as suas dificuldades, bem como todo o contexto educativo, na medida em que, e concordando com Correia (2009, p.31), “(...) é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador

instrumento de pesquisa”. Esta técnica torna-se uma estratégia bastante utilizada que se traduz na observação direta dos intervenientes e que opera nos momentos em que o investigador está envolvido na participação com o objetivo de entender certo fenómeno em profundidade.

A observação participante torna-se um instrumento dinâmico e envolvente na qual o investigador assume uma postura atenta e sistemática na recolha dos dados, através do registo (notas de campo), e na sua interpretação. O investigador, em campo, encontra-se numa posição favorável, pois está acessível à recolha de múltiplas informações de forma pormenorizada e espontânea, permitindo que compreenda, de forma aprofundada, a realidade que estuda, ao mesmo tempo que intervém no contexto educativo.

As observações incessantes do educador, num ambiente natural às crianças, contribui para uma melhor compreensão das acções e reacções por elas manifestadas em vários momentos da rotina diária, pois permite uma proximidade à perspectiva das mesmas. Vale (2000, citado por Martins, 2006, p.76) é da mesma opinião ao mencionar que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

De facto, o papel dos adultos não se deve limitar à participação na brincadeira das crianças e à partilha do controlo com as mesmas. Estes devem ser, também, observadores e reflexivos, sendo, por isso, “observadores– participantes conscientes” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27). Assim, a observação e interpretação das ações e comportamentos das crianças são essenciais para o planeamento de atividades que vão ao encontro dos interesses das mesmas, uma vez que ao observar cuidadosamente aquilo que elas dizem e falam, os adultos têm oportunidade de aproveitar a sua curiosidade natural, de modo a tornarem a sua participação mais ativa, significativa e investigativa.

Diário reflexivo

Na realização de um projeto segundo uma metodologia de investigação-ação torna-se crucial a concretização de um diário reflexivo, onde estarão registadas e organizadas todo o tipo de notas de campo, análises e reflexões decorrentes do desenvolvimento do projeto.

Os diários tornam-se uma excelente ferramenta na medida que permitem a recolha de observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de vários episódios, ao mesmo tempo que auxiliam o investigador a fortalecer o seu pensamento crítico face ao problema em estudo, procurando aperfeiçoar a sua prática. Como descreve Máximo-Esteves (2008, p.89), os diários

constituem a reunião de notas de campo, isto é, todo o registo daquilo que é observado, de cariz descritivo, bem como o local onde é armazenado “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que se inclui os sentimentos, as emoções e as reacções”.

Por ser considerado uma técnica tão pessoal, detalhada e descritiva, torna-se um excelente mecanismo para a perceção de incidentes com que o investigador se pode defrontar, que, caso não fossem descritos num papel, acabariam por cair no esquecimento e, por isso, não poderiam ser alvo de reflexão.

Entrevista semi-estruturada

Para uma melhor compreensão e familiarização de outras dificuldades que surgem como obstáculo à participação das crianças de três anos, bem como as estratégias implementadas para comaltar essas dificuldades, de forma a fazer uma melhor gestão dos grupos heterogéneos, foi também utilizado como instrumento de recolha de informação a entrevista.

As entrevistas têm como finalidade extrair dados e informação em relação ao projeto desenvolvido, com vista ao enriquecimento do trabalho. Desta forma, esta significou o suporte para a realização de uma comparação das respostas dadas pelas entrevistadas às intervenções por mim realizadas no âmbito deste estudo.

Estas entrevistas foram semi-estruturadas, na medida em que foram conduzidas através de um guião onde estavam presentes algumas questões gerais, contudo estas foram exploradas consoante as respostas das entrevistadas, isto é, das educadoras. A escolha deste tipo de entrevistas deveu-se ao facto de permitir a perceção do tempo necessário, facilitar o tratamento mais metódico dos dados e oportunizar a introdução de novas perguntas, levantando outras questões que podem ser pertinentes no momento da entrevista para uma melhor compreensão do problema.

As entrevistas foram conduzidas às educadoras num ambiente informal, descontraído e despojado de qualquer pressão, pretendendo que as mesmas se sentissem à vontade e falassem com liberdade das suas perspetivas relativamente ao problema em estudo. As quatro educadoras selecionadas (Juliana, Ana Paula, Maria da Luz, Conceição), duas do sector privado e duas do sector público, já possuem muita experiência na área da educação da infância, inclusivamente no trabalho com grupos heterogéneos, estando familiarizadas com o tema a ser investigado, sendo essa a principal razão para a sua seleção.

Para além disso, para a preparação da entrevista foram cumpridas outras etapas consideradas fundamentais, como: o planeamento da entrevista, isto é, a formulação das questões que me

auxiliaram na procura de respostas do problema em estudo; a oportunidade de entrevista, pois o entrevistado deve estar disponível para responder às questões e, por isso, a entrevista deve ser marcada com antecedência; a informação ao entrevistado, isto é, o entrevistado deve estar a par dos objetivos da entrevista e a importância da sua colaboração; as condições favoráveis que confirmem ao entrevistado a confiança das suas respostas; para ultimar, a preparação específica que se baseia em planificar o itinerário das questões importantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, considero que as entrevistas realizadas foram vantajosas para a melhor compreensão do problema em estudo, na medida em que comparei as respostas dadas pelas entrevistadas aos dados recolhidos resultado das minhas intervenções, procurando tornar este projeto investigativo mais completo.

Registo fotográfico

O registo fotográfico foi outro dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, uma vez que possibilitou documentar as várias atividades desenvolvidas ao longo do projeto, podendo ser alvo de estudo para avaliar e compreender o feedback das intervenções na qualidade de potenciar a participação das crianças mais novas. Serve também como um instrumento real que comprova os vários momentos desenvolvidos no âmbito do meu projeto, permitindo rever todos os momentos que se foram concretizando ao longo das semanas.

Assim, compreende-se como os registos fotográficos se podem constituir como documentos onde estão registados factos e outros dados de observação, de forma a preservá-los para utilização no futuro. Desta forma, definem-se como elementos objectiváveis, susceptíveis de poderem ser analisados e interpretados também por terceiros, num momento posterior.

Registos e trabalhos produzidos pelos alunos

No decorrer do projeto de investigação, as crianças realizaram vários registos e trabalhos tendo em consideração as temáticas trabalhadas. Estes registos/trabalhos tinham como finalidade a anotação de conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das intervenções, funcionando como uma consolidação e reflexão daquilo que aprenderam.

Ao mesmo tempo, estes registos também serviram como um instrumento de recolha de informação, na medida em que me auxiliou a analisar o balanço das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, sobretudo das mais novas, na finalização de uma temática. Este balanço possibilitava

uma avaliação e reflexão das estratégias implementadas no âmbito do meu projeto, de forma a nutrir uma resposta positiva, procurando ao máximo aperfeiçoar a minha prática que tem como principal objetivo potenciar a participação e a construção de aprendizagens pela faixa etária dos três anos.

Destarte, consigo compreender que as várias técnicas supracitadas anteriormente foram objeto de muita análise e reflexão. Através delas, pretendi procurar as respostas às questões levantadas inicialmente, bem como delinear um caminho que me auxiliasse, enquanto educadora-investigadora, a avaliar as dificuldades que impedem as crianças de três anos de participar. Depois de sintetizadas as dificuldades, tornou-se mais fácil definir as melhores estratégias para colmatá-las.

Para além disso, os instrumentos selecionados ajudaram-me a compreender melhor a realidade onde o meu projeto foi desenvolvido, a caracterizar o grupo de crianças, a constatar as suas idiossincrasias, num momento inicial, mas também a reconstrução de todas as fases em que o meu projeto foi desenvolvido, de forma integral e significativa, susceptível de ser interpretado, facilitando a reflexão acerca das minhas intervenções ao longo das semanas e após a finalização do projeto.

Capítulo IV
Apresentação e
discussão de resultados



Apresentação

Neste capítulo é realizada a descrição das várias atividades desenvolvidas em conjunto com a apresentação e discussão dos resultados obtidos na qualidade do meu projeto de investigação-ação. Assim, serão apresentadas as respostas às questões levantadas inicialmente, nomeadamente os obstáculos à participação das crianças de três anos quando estão inseridas num grupo heterogéneo e as estratégias implementadas de forma a minimizar ou extinguir esses obstáculos. Da mesma forma, também será elaborada uma avaliação gradativa dos resultados obtidos ao longo das minhas intervenções.

Obstáculos à participação das crianças de três anos

A seleção deste projeto de investigação-ação surgiu devido à transparência de várias dificuldades face à participação das crianças de três anos, resultado de estarem inseridas num grupo heterogéneo. Desta forma, de seguida serão caracterizadas algumas dessas dificuldades que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto.

Facilidade e rapidez na resposta dos mais velhos

Este obstáculo é caracterizado pela facilidade e rapidez de respostas que as crianças mais velhas revelam, considerada superior em comparação às crianças mais novas. Geralmente, as crianças com cinco anos possuem uma capacidade cognitiva mais desenvolvida que as crianças de três anos, o que resulta que sejam mais rápidas a responder às questões levantadas, bem como tenham facilidade em chegar à resposta.

Este factor torna-se prejudicial para as crianças mais novas, na medida em que, quando são levantadas questões, em momento de atividades em grande grupo, elas não conseguem responder, não conseguem mostrar a sua opinião e, às vezes, nem sequer pensar acerca da questão realizada, porque rapidamente são confrontadas com as respostas das crianças mais velhas. Também a educadora Juliana mencionou esta dificuldade durante a sua entrevista ao referir

“Às vezes têm dificuldades em participar nos diálogos, em conseguir dar a sua opinião, mas chegam lá, se nós os estimularmos eles conseguem chegar lá (...) Claro que é tentar fazer com que os mais velhos também percebam que os outros também querem dar a sua opinião, dar o tempo e espaço para (...)”.

Também a educadora Maria da Luz anunciou a menor capacidade de expressão oral que as crianças de três anos revelam comparativamente aos mais velhos, bem como a educadora Ana Paula mencionou a facilidade de resposta dos mais velhos referindo

“(...) quando estamos em trabalho, a fazer um projeto de sala, a dificuldade é que os mais velhos querem falar mais rapidamente e conseguem construir o pensamento mais rápido que uma criança de três anos”.

Consequentemente, elas acabam por se acomodar, não conseguindo desempenhar um papel ativo durante as atividades, nomeadamente quando estão a discutir opiniões, a fazer escolhas ou a discutir alguma temática. Este obstáculo pode resultar numa das formas de exclusão, na medida em que não lhes está a ser concedido espaço e tempo de participação, nem a preocupação em que esse direito se concretize.

Esta condição facilita, por conseguinte, a presença de sentimentos de insegurança e angústia por parte das crianças mais novas. Ao reconhecer que não conseguem assumir um comportamento ativo e interventivo durante as conversas e atividades, devido à postura desinibida que as crianças mais velhas demonstram, estas crianças começam a mostrar receio em querer participar, pois começam a sentir-se com vergonha e com medo de errar.

Para além disso, as crianças de três anos, como não estão a participar ativamente nas conversas, acabam por não demonstrarem a atitude motivada e atenta, não retirando aproveitamento das conversas e das atividades desenvolvidas que tinham como principal propósito a construção de novas aprendizagens.

Capacidade de concentração e atenção das crianças mais novas

Outra dificuldade encontrada deve-se ao facto de as crianças mais novas apresentarem dificuldades de atenção e concentração, não só no momento de discussão e partilha de ideias sobre uma temática, mas também nas tarefas propostas. Importa salientar que uma criança de três anos não apresenta a mesma capacidade de concentração e atenção que uma criança de cinco anos, contudo, muitas vezes, essa falta é derivada do desinteresse demonstrado face às atividades desenvolvidas e propostas pelo educador.

Desta forma, torna-se fundamental mencionar a importância de apresentar atividades que sejam também do interesse das crianças de três anos, de forma a motivá-los para que a sua participação não seja superficial. Assim, concordo com a educadora Conceição quando ela refere

“(...) há atividades em que eles participam, mas de uma forma superficial e é preciso ter cuidado com isso. A educadora tem que procurar desenvolver a motivação, ver se eles são capazes, se aquela atividade corresponde aos interesses deles (...)”.

Quando as crianças sentem que não estão a participar ativamente nas conversas e nas tarefas propostas, acabam por se distrair mais facilmente, procurando outros interesses à sua volta. Consequentemente, esta falta de concentração e atenção nas atividades acaba por ser ainda mais prejudicial para a sua participação, surgindo aqui um ciclo que só tem tendência a agravar-se se for prolongado por muito tempo.

Atenção muito voltada (e solicitada pelos) para os mais velhos

As crianças mais velhas, por estarem perto de cumprir o fim de um ciclo, o ciclo da pré-escola, têm a seu benefício a atenção voltada para elas, visto que a educadora procura que estas desenvolvam o máximo das suas capacidades e competências, de forma a estarem preparadas na entrada do 1º ciclo. Este fator não seria prejudicial se esta atenção e preocupação da educadora fosse equilibrada entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas.

Para além disso, os mais velhos, por possuírem uma maior curiosidade e autonomia na realização de tarefas, têm tendência a procurar, de forma insistente, a educadora para que ela satisfaça os seus interesses e curiosidades, bem como preste auxílio em caso de dificuldades na execução de alguma tarefa/atividade.

Assim, é visível um desrespeito (intencional) por esta faixa etária e pelo seu direito de participação que, tal como as crianças de cinco anos, também possui interesses, capacidades e dificuldades na realização das tarefas.

Neste panorama, compreendi a necessidade de se adotarem práticas diferenciadas, de forma a responder às características individuais, interesses e necessidades de cada criança, bem como a estimular a sua curiosidade e motivação natural para aprender, respeitando efetivamente esta faixa etária e o seu direito para participar.

Estratégias para potenciar a participação das crianças de três anos

Antes de revelar algumas estratégias desenvolvidas, no âmbito do meu projeto, com o objetivo de otimizar a participação das crianças de três anos é necessário, em primeira instância, reconhecer a participação como um direito imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Todas as educadoras entrevistadas reconheceram o exercício deste direito, realçando a sua importância para o desenvolvimento global da criança, a vários níveis.

J: “(...) é um momento fundamental para eles começarem a socializar com os outros, a participar na dinâmica de trabalho de sala (...)”.

AP: “(...) dar voz às crianças é fundamental (...) os nossos governantes também não ligam a esta parte que é a parte mais rica da educação, é a base de tudo. Sem construir este pilar depois o resto dos estudos estão comprometidos. Ou se aplicam medidas em que deem importância à participação das crianças desde cedo, ou então anda-se aqui um bocadinho a aldrabar o sistema. As crianças têm sempre uma palavra a dizer, sempre. Não igual ao adulto, mas é a palavra deles que é importante”.

C: “(...) proporciona o desenvolver em diversas áreas, contribuindo para uma evolução comportamental e cognitiva das suas aptidões”.

ML: “(...) Ao participar, a criança desenvolve a sua auto-confiança, ao saber que participa de forma correta e que damos importância ao que eles têm a dizer, e a auto-estima que é fundamental e que a acompanhará na sua vida adulta. Com a oportunidade de participação, a criança sente-se valorizada e o seu desenvolvimento pessoal e social é beneficiado”.

Com o desenvolvimento deste projeto, não pretendo apenas enfatizar a importância da promoção da participação em idade pré-escolar, mas também desmitificar a ideia que os grupos heterogêneos são prejudiciais para o desenvolvimento global das crianças, sobretudo das mais novas. Efetivamente, a organização heterogênea dos grupos revela-se bastante benéfica para todas as faixas etárias integradas, favorecendo a aprendizagem de conteúdos e de valores fundamentais. Durante o desenvolvimento do meu projeto foram visíveis várias vantagens que os grupos heterogêneos espelham, nomeadamente a nível cognitivo, na medida em que as crianças mais novas assimilam mais facilmente as várias matérias trabalhadas, bem como desenvolvem a sua capacidade de expressão oral, por observação e repetição da linguagem dos mais velhos.

Da mesma forma, o sentido de responsabilidade das crianças mais velhas é desenvolvido, pois assumem o compromisso de cuidar e de ajudar os mais novos, nomeadamente na execução das tarefas.

Ao nível da socialização, os grupos heterogêneos também se revelam igualmente vantajosos, pois é estimulado um ambiente com diferentes faixas etárias, com diferentes características, diferentes interesses, que favorecerão o desenvolvimento de valores como o respeito pelo outro, a entreatada, a amizade, as regras de convivência social, etc.

Assim, é possível compreender que a organização etária do grupo beneficia todas as crianças, não apenas a que é ajudada, mas também a que ajuda, já que esta consolida os seus conhecimentos ao ter que ensinar ao outro, desenvolve a auto estima, o sentido de ajuda e a sua interdependência. Para além disso, ajuda as crianças na construção de espírito de grupo, bem como identidade de grupo, valorização das diferenças individuais e suporte mútuo. Como refere Druart (2008, p. 69) “aprender a cooperar desde a mais tenra idade atenua os conflitos, regula as tensões, assegura uma melhor compreensão do outro, enriquece as interações sociais e melhora as competências cognitivas das crianças”.

Neste âmbito, importa compreender como o valor da amizade é naturalmente desenvolvido num grupo heterogêneo, na medida em que uma criança, ao deparar-se com outras crianças, em diferentes fases de desenvolvimento, pode evoluir com elas ou ajudá-las a evoluir, fortalecendo as relações estabelecidas e desenvolvendo-se através das mesmas. As relações de amizade podem também contribuir para um desenvolvimento cultural das crianças através da sua partilha de saberes, brincadeiras, conversas e ideias, e desta forma, contribuir também para o desenvolvimento cognitivo da criança.

As entrevistadas também realçaram algumas vantagens, como

J: “Acho bastante positiva (...) as crianças acabam por crescer e por amadurecer mais facilmente (...) é mesmo uma forma de os enriquecer, eles acabam por enriquecer bastante porque querem imitar muito os mais crescidos, por exemplo no vestir a bata, no calçar, no pentear, ah... eles acabam por querer e conseguir fazer mais cedo, e mesmo no trabalho que vamos desenvolvendo na sala, eles começam a captar as coisas com mais facilidade, porque vão ouvindo e vendo os mais velhos a fazer e a responder, eles começam a captar essa informação e conseguem aprender com mais facilidade”.

C: “As crianças de três anos, integradas num grupo heterogêneo, têm oportunidade de vivenciar e aprender com as experiências dos mais crescidos, aguçando a sua curiosidade, podendo interagir de um modo mais enriquecedor (...) Eu penso que eles seguem um bocadinho o exemplo dos mais crescidos, e aos pouquinhos eles vão entrando e até há crianças de três anos que têm um raciocínio mais rápido e mais lógico que às vezes os mais crescidos. Eu penso que as atividades sendo preparadas para um grupo heterogêneo são atividades mais fortes não é? E então os mais pequeninos vão tentando, conseguindo, despertando para quererem também responder, interagir, participar. As atividades se forem preparadas apenas para o grupo de três anos são mais específicas para aquela idade. Nós temos que abordar de um modo geral e eles aos pouquinhos conseguem acompanhar. É uma mais valia para os mais pequenos”.

AP: “Na sala heterogénea, para mim é uma surpresa muito grande e um gosto porque acho que há uma aprendizagem entre as crianças, e nós adultos, muito mais rico. Uma sala heterogénea assemelha-se ao ambiente familiar, como era antigamente, os mais pequenos, os mais velhos, os avós e isso tudo não é? Há uma diferença de idades. A sala heterogénea é um bocado o modelo familiar, tem coisas boas, tem coisas más, como em tudo. Mas acho que em termos de saldo é positivo, pelo que me tenho apercebido”.

ML: “(...) são crianças que têm certas características (relativamente às crianças mais novas), são mais envergonhadas e assim, mas aos pouquinhos vão começando a participar mais não é? Porque vão ganhando mais (...) confiança (...) vão interiorizando melhor o que é uma pergunta e que podem dar uma resposta, e ao ver os mais velhinhos são um exemplo para elas. É muito benéfico os grupos heterogéneos por isso, os mais velhos são no fundo os modelos para eles, de arrumar a sala, etc. Eu já tive um grupo só de crianças com três anos e nesse aspeto é mais difícil, temos que puxar mais por eles. Os mais velhinhos como já têm essas regras, esses hábitos, aceleram mais facilmente todo o processo, e claro acontece de forma mais natural, em vez de estarmos sempre a chamar a atenção. Mas eles conseguem participar, nas histórias, a responder a perguntas, em várias atividades. E gostam de participar, e isso é o mais importante, porque ganham mais entusiasmo nas atividades”.

Destarte, não podemos esquecer os obstáculos vivenciados no exercício da participação por parte das crianças de três anos, havendo a necessidade de pensar e desenvolver um conjunto de estratégias, com a finalidade de aprimorar a curiosidade das crianças mais novas, com o objetivo de, conseqüentemente, potenciar a sua participação nas atividades. Essas estratégias não se centram apenas nas atividades desenvolvidas, mas também num conjunto de atitudes e de formas de organização do grupo que procuram sobressair a participação das crianças mais novas neste grupo heterogéneo.

Importa também salientar que a definição das estratégias desenvolvidas foram um processo partilhado e negociado entre mim e as crianças, com o objetivo de desenvolver práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os atores sociais.

Principais atividades desenvolvidas

Antes de caracterizar as principais atividades desenvolvidas com vista à promoção da participação das crianças de três anos, importa salientar que procurei sempre incluir e respeitar os interesses das crianças em todas as planificações elaboradas, visto que facilita a sua motivação e curiosidade e, conseqüentemente, a sua participação, nas atividades propostas. Desta forma, os interesses e as ideias das crianças são tidos em consideração nos objetivos de trabalho e na planificação das atividades propostas.

Acrescento, também, que em todas as atividades desenvolvidas, procurei que as crianças mais novas participassem nas mesmas atividades que os mais velhos, tentando não diferenciar o tipo de atividades desenvolvidas, apesar de determinar objetivos distintos. Desta forma, tanto as crianças mais novas, como as mais velhas, sentem-se motivadas e confiantes em participar, a partilhar aquilo que pensam sobre determinada temática, sentindo-se igualmente capazes para participar e dar a sua opinião.

1. Exploração sensorial

A exploração sensorial apresentou-se como uma das estratégias mais significativas no desenvolvimento das atividades, na medida em que considero que estimula o interesse e a participação das crianças para as atividades propostas e, conseqüentemente, para aprender, sobretudo na faixa etária dos três anos. Já Piaget defendia a importância das crianças explorarem, experimentarem e receberem feedback das suas ações (e reações) a respeito dos objetos, utilizando os seus sentidos para aprender, por intermédio de experiências reais.

Quando as informações são processadas recorrendo a mais de um sentido em simultâneo, as crianças apresentam uma maior facilidade de aprendizagem. Confirmação disso são as lembranças de infância que possuímos que, normalmente, estão associadas a algum cheiro, sabor, som, etc., tal como quando ouvimos uma música ou sentimos um cheiro somos transportados para uma lembrança do passado.

O estímulo aos sentidos auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Quando a estimulação sensorial é favorecida num ambiente agradável e descontraído, a criança começa a desenvolver uma relação positiva com o próprio corpo que, conseqüentemente, a vai encorajar a ser mais sociável e interativa e, por isso, mais participativa.

A exploração através dos sentidos torna-se uma das estratégias fundamentais, na medida em que todas as atividades desenvolvidas por seu intermédio tornam as aprendizagens mais significativas e, simultaneamente, mais divertidas e estimulantes, dando espaço ao diálogo, à participação, à diferença de opiniões, que, conseqüentemente, se tornam fundamental no desenvolvimento do respeito pelo outro e do espírito crítico.

Assim, são reunidos alguns dos benefícios das atividades sensoriais, a saber: desenvolvimento da coordenação motora fina através da manipulação dos objetos; otimização da calma e da concentração; desenvolvimento da criatividade; promoção do autoconhecimento e consciência espacial;

desenvolvimento do raciocínio lógico; crescimento da autoestima; ativação de mecanismos mentais para a solução de problemas; e, por fim, promoção da participação e do espírito crítico, derivado do maior interesse demonstrado nas atividades propostas.

1.1. Atividade da “Exploração dos frutos”

De modo a proporcionar às crianças o contato direto com os frutos, bem como expandir o vocabulário do grupo acerca do mesmo, sobretudo dos mais novos, decidi levar frutos (reais) para a sala, como banana, kiwi, romã, laranja, maçã, pêra, castanhas, marmelo, uvas, ameixas, amêndoas, manga e côco. Este contato direto com os frutos, para além de ser uma atividade muito estimulante para as crianças, permite uma maior consciência das características de cada fruto, bem como facilita a aquisição do conceito de cada um.

Num primeiro momento, em roda e em grande grupo, decidi explorar cada fruto, bem como as suas características. Com os frutos dispostos em cima de uma toalha, cada criança escolheu um fruto, sendo-lhe solicitado que apresentasse o nome do fruto que escolheu, bem como algumas características relativamente à sua cor, peso, textura e tamanho. Depois de apresentado o fruto e as suas características era interrogado à criança “Esse fruto cresceu na árvore ou na Terra?”, no caso da resposta ser “árvore” a criança teria de dizer o nome da árvore que originava o fruto, compreendendo a relação entre as palavras, por exemplo : maçã-macieira.

As crianças mais velhas conheciam a maior parte dos frutos, sendo a romã, o côco, o marmelo, a manga e as amêndoas que suscitaram mais dificuldade na designação do fruto, mas, simultaneamente, mais curiosidade e interesse em saber como era o seu interior.

As crianças mais novas revelaram mais dificuldade na designação dos frutos, bem como na apresentação das características de cada um, na medida em que alguns conceitos, sobretudo das cores, ainda não estava bem compreendido e o discurso não era bem coerente.

De modo a que as crianças conhecessem o interior de cada fruto, e não se deitassem os frutos para o lixo, foi realizado, na parte da tarde, um jogo sensorial. Neste jogo era escolhido, ao acaso, uma criança e, com os olhos vendados, teria que adivinhar qual o fruto que tinha nas mãos através do olfato, tato e paladar. Aqui os sentidos foram bem compreendidos, visto que, sabendo que o sentido da visão estava comprometido, demonstraram reconhecer qual era o fruto que possuíam nas mãos, recorrendo a outros sentidos.

Esta atividade revelou-se muito estimulante e divertida para eles, inclusive para os mais novos, na medida em que todos participaram com muito entusiasmo. Quando abriam os frutos que não conheciam, mostravam-se muito surpreendidos e com vontade de tocar e provar o seu conteúdo, sobretudo no caso da romã e do côco. Neste jogo também foram trabalhadas as características do interior de cada fruto, de modo a refletirem sobre a diferença entre o exterior e interior (fora e dentro). Na generalidade, todos gostaram do sabor dos frutos que levei o que me deixou satisfeita, porque, e sobretudo na idade deles, é importante que gostem de fruta e reconheçam a importância da mesma para a saúde.

Da mesma forma, foi notável o grande trabalho de inter-ajuda dos mais velhos relativamente aos mais novos, sobretudo quando estes reconheciam o fruto que tinham nas mãos, pelo seu sabor e forma, mas não sabiam dizer o seu nome. Quando isto acontecia eu questionava “É maçã? É pêra?” até dizer o nome do fruto que ele tinha nas mãos. Repetindo este processo, as crianças mais velhas compreenderam o sentido destas perguntas, preferindo que, à vez, fossem eles a fazerem as perguntas, tornando-se responsáveis pelo rumo das questões levantadas quando sentiram que o seu colega não estava a conseguir designar o fruto que tinha.

1.2. Atividade da “Confeção de uma sopa”

Para dar início a esta atividade, interroguei as crianças sobre quais os vegetais que a mãe ou o pai colocavam na sopa ou na salada, contudo, mesmo assim, algumas crianças, sobretudo as mais novas, não foram capazes de indicar um único vegetal.

Para os elucidar de alguns vegetais existentes, apresentei-lhes um powerpoint com alguns vegetais. Em cada slide tinha a foto de um vegetal, bem como o nome correspondente, tais como abóbora, feijão, milho, beterraba, couve, couve-roxa, repolho, salsa, tomate, alface, pepino e pimentos. Cada criança deveria ser capaz de designar os vegetais que apareciam. Apenas a beterraba, salsa e pimentos é que geraram dificuldade na designação.

Depois de acabada a apresentação do powerpoint, apresentei alguns vegetais (reais), como cenoura, cebola, brócolos, couve-flor, nabo, espinafres, alho francês, feijão verde e batata. Aqui as crianças tiveram oportunidade de tocar e cheirar, experiência que, pelo que percebi, nunca tinham realizado.

Após a apresentação de todos os vegetais, propus às crianças a confeção de uma sopa com os vegetais que tínhamos. Para uma melhor gestão, decidi dividir o grupo em dois, mas, desta vez, inclui

no mesmo grupo diferentes idades. Assim um dos grupos foi dirigido para a cantina do jardim-de-infância e, sentados à volta da mesa, à vez, procederam ao corte dos vegetais, sempre com o meu auxílio, supervisão e todos os cuidados de segurança. Cada criança escolhia o vegetal que queria cortar.

Nesta atividade, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e com grande vontade em participar. Esta confeção de sopa permitiu-lhes ter o contato direto com diferentes tipos de vegetais que se colocavam na sopa, facilitando a aquisição da designação de cada um.

Depois de cortados todos os vegetais e colocados na panela, foi pedido às crianças para se sentarem em roda na sala, de modo a facilitar a observação por todos dos vegetais cortados. De seguida, foi interrogado às crianças qual seria o próximo passo. Como não obtive nenhuma resposta, formulei a questão de outra forma, interrogando qual seria o próximo ingrediente da sopa. Assim, com muita facilidade, disseram que era a água. Ao obter esta resposta conversei com eles sobre a importância de lavar os ingredientes antes de os cozinhar, lavando todos os ingredientes à frente deles.

Formada uma fila, conduzi todas as crianças outra vez para a cozinha onde pus a panela ao lume. Mais uma vez lembrei das normas de segurança mostrando-lhes que não devem mexer no gás sem que algum adulto esteja à beira.

No fim do almoço, dirigimo-nos para a sala 3, onde todos, à vez, tiveram a oportunidade de ver os vegetais cozidos dentro da panela. Aqui surgiram algumas ideias como “assim não gosto da sopa”, “eu não gosto de sopa com legumes”, onde lembrei que todas as sopas são feitas com diferentes legumes e outros vegetais e que esta sopa era igual às que costumavam comer. Seguiu-se ralar a sopa, para, posteriormente, com um copo de plástico, provarem a sopa que tinham feito. Gostaram tanto que repetiram, o que me deixou bastante satisfeita.

A confeção da sopa, para além de facilitar a aquisição dos conceitos sobre os vegetais, mais propriamente dos que compõem a sopa, também incentiva aos bons hábitos alimentares, reconhecendo os vegetais como benéficos para a saúde, bem como permite o contacto direto com eles, algo que, pelo que entendi, nunca tiveram oportunidade anteriormente. Da mesma forma, também consciencializei as crianças, de forma informal, sobre as normas de higiene e segurança que devemos ter quando cozinhamos ou quando ajudamos os pais a cozinhar.

Em ambas as atividades, observei que as crianças mais novas demonstraram uma maior predisposição para participar, na medida em que estavam em contato direto com objetos reais da temática que estava a ser trabalhada. O contacto direto com os frutos e legumes, em que as crianças

recorreram aos seus sentidos para explorá-los, permitiu que elas assimilassem mais facilmente o conceito de cada um, bem como as suas características. Esta construção de aprendizagens e elevado nível de participação só foi possível devido ao interesse que demonstraram, desde o início, para participar na atividade, sempre com grande entusiasmo e curiosidade.

2. Jogos didáticos

Os jogos didáticos foram outra das estratégias desenvolvidas para promover a participação, na medida em que estes desenvolvem a motivação, o interesse e a confiança das crianças durante o desenvolvimento das atividades.

O jogo possui uma função impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que, quando brinca, ela experimenta, inventa, descobre, aprende e confirma habilidades. No momento de jogo, as crianças desenvolvem não só a sua inteligência e a sua sensibilidade, mas também promove o seu interesse e participação durante o desenvolvimento das atividades.

Dessa maneira, o jogo apresenta-se como uma estratégia que, obrigatoriamente, deve ser desenvolvida nas práticas educativas de um profissional da educação, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. O educador deve potenciar o brincar, por intermédio de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças, tendo em conta que este constitui um meio privilegiado de aprendizagem ao nível da promoção de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

No momento de jogo, ao brincar espontaneamente, a criança testa hipóteses, explora a sua natureza criativa. Além de uma forma de diversão, os jogos revelam-se como um intermediário para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual, na medida em que ao brincar, criar, experimentar e inventar, potencializa o seu raciocínio e condu-la ao conhecimento de uma forma natural e despreocupada.

Ao brincar, a criança está naturalmente a participar, a assumir uma postura ativa no desenvolvimento das atividades, o que, conseqüentemente, favorece a construção de novas aprendizagens. Esta postura ativa no desenvolvimento do jogo deve-se sobretudo ao ambiente motivador e gratificante que serve como um estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, compreendo que através do jogo e do brincar são facilitadas conquistas como “o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral (...) ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas (...) colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender (...)” (Orientações Curriculares, 2016).

2.1. Puzzle dos frutos

No seguimento da temática sobre os frutos, atividade descrita anteriormente, decidi elaborar um puzzle com os frutos e a árvore/planta onde estes nascem. Neste jogo era distribuído a cada criança uma peça de puzzle, com um fruto. Depois de designar o fruto descrito nessa peça, a criança tinha que encontrar a peça correspondente, isto é, a árvore/planta onde cresce aquele fruto, designando-a.

Este jogo manifestou-se decididamente uma boa estratégia, na medida em que observei que as crianças mais novas manifestaram-se motivadas, querendo participar no jogo com grande curiosidade e entusiasmo.

2.2. Jogos de expressão dramática: “O passeio dos animais” e “Encontra o teu par”

No que concerne à temática dos animais da quinta, integrei na planificação dois jogos dramáticos, a dizer “O passeio dos animais” e “Encontra o teu par”, com a finalidade de fortalecer os conhecimentos das crianças sobre os animais da quinta, utilizando a expressividade do corpo e voz.

Quanto ao jogo “Encontra o teu par”, as crianças devem encontrar o seu par, através de onomatopeias. Aleatoriamente, foi dado a cada criança nomes de animais. Cada criança deve identificar o seu companheiro através do som, visto que outra criança está a imitar o mesmo som. Por exemplo, será dado à criança x o animal “galinha”, esta deve encontrar através do som a criança y que está a imitar o mesmo som, neste caso, que tem o animal “galo”.

Em relação ao jogo “O passeio dos animais”, foi necessário que as crianças reconhecessem quantas patas tem cada animal da quinta. Assim, quando anunciava um animal, as crianças deviam refletir sobre quantas patas aquele animal tinha e movimentar-se como ele. Por exemplo, quando eu dizia “galinha”, todas as crianças deviam colocar-se de pé, depois é anunciada o nome “porco”, neste momento as crianças deviam colocar também as mãos no chão, de modo a que os pés e mãos

estejam no chão. Para esta atividade foi chamada a atenção das crianças para imitarem o animal também de outras formas, como o som ou outros movimentos do corpo.

De modo a tornar complexa esta atividade, anunciei outros animais, que não pertenciam à quinta, pedindo que se sentassem caso identificassem que aquele animal não era da quinta.

Considereei que esta atividade foi muito interessante e estimulante para eles, na medida em que, para além de ser uma atividade muito divertida, foi necessário compreender as regras e utilizar o corpo e voz para criar uma personagem completamente diferente da que eles costumam usar. Para a compreensão das regras utilizei estratégias dos mais velhos exemplificar, de modo a que todo o grupo, sobretudo os mais novos, compreendessem qual o papel que tinham de desempenhar e os objetivos do jogo.

Importa referir que, segundo Alberto B. De Sousa, “Os Jogos de Expressão Dramática satisfazem amplamente todas as necessidades da criança e em especial as suas necessidades de expressão e de criação”. O corpo é o principal instrumento da comunicação, e, por isso, é fundamental conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Nesta vertente de jogos de imitação, estes servem para fortalecer as imitações que a criança executa naturalmente, em vários contextos e momentos do seu quotidiano, bem como contribuem significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança, sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia.

Assim, compreendo que os jogos tornam-se uma excelente ferramenta para motivar as crianças mais novas a participar nas atividades, pretendendo que estas se sintam motivadas para aprender e tirem partido das vantagens de estarem integradas num grupo heterogéneo.

3. Exploração de histórias e seus registos

Outro conjunto de atividades desenvolvidas, que funcionaram como uma excelente estratégia para as crianças mais novas participarem e partilharem as suas opiniões e pontos de vista, foi a exploração de histórias.

As histórias, recorrendo a estratégias de exploração adequadas, podem apresentar-se como um excelente estratégia para motivar a participação das crianças mais novas, na medida em que a sua exploração não se resume apenas à leitura, mas também ao levantamento de questões, antes, durante e após a sua leitura, de forma a motivar as crianças para o conteúdo da mesma e para a confirmação das respostas às questões que são levantadas.

A exploração de histórias torna-se uma ferramenta fundamental para as crianças adquirirem as competências necessárias e aprender a usar a linguagem, sobretudo de maneira que lhes permitam comunicar as suas próprias ideias, elaborar comentários, formular questões, argumentar e defender os seus pontos de vista. Esta comunicação, em que dar e receber entre a educadora e as crianças é frequente, ajuda as crianças a tornarem-se melhores comunicadores, bem como a estruturar o próprio discurso e a habituarem-se a dar explicações. Manzano (1988, p. 39) é da mesma opinião quando refere “Quando se desperta na criança o interesse pela obra literária, oferece-se-lhe uma excelente base para o diálogo, a acção imaginativa e sensorial (...)”.

Para as questões levantadas não há respostas certas nem erradas, mas sim respostas em que as crianças levantam concepções/ideias sobre o conteúdo do livro, que depois serão ou não confirmadas durante a leitura da história. Este contato diário que as crianças têm com os livros, leva a que estas demonstrem grande interesse pela leitura, não só ouvir a ler, mas também serem elas a “ler”, em que as próprias criam uma história com as ilustrações que são fornecidas pelo livro.

Assim entendo como a leitura e a exploração do conteúdo dos livros revelam privilégios no que diz respeito ao desenvolvimento global das crianças, na medida em que é

“conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do individuo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito critico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, pág.70).

Estas são apenas algumas das vantagens que a exploração de histórias concede às crianças pois

“(...) há outras aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida, portanto a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano” (Albuquerque, 2010, pág. 10).

Bastos (1999, pág. 36) também destaca o “Importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor”, pois é por intermédio das histórias “que os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará.” (Dohme, 2000, pág.19). Desta forma são partilhadas experiências e referências que os ajudam a desenvolver valores cruciais para o seu desenvolvimento. Também é ainda “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 1997, pág. 70).

3.1. História “A menina que não gostava de fruta”

Uma das histórias exploradas, baseada na temática dos frutos, é denominada “A menina que não gostava de fruta”, integrada no Plano Nacional de Leitura. A escolha desta narrativa deve-se à finalidade de sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, mais especificamente de comer fruta todos os dias e várias vezes ao dia.

Previamente a contar a história, foi realizada o levantamento de conceções sobre o conteúdo da história, através da observação da capa do livro, permitindo ao grupo de crianças partilhar hipóteses sobre o que é retratado. De forma a facilitar o levantamento de conceções foi pedida a atenção das crianças à emoção que a menina transparecia, bem como de outros elementos que compõem a capa (os frutos), que lhes auxiliou a chegar rapidamente ao título do livro.

A leitura da narrativa foi acompanhada com as ilustrações, muito atrativas, que demonstram muito bem os estados de espírito sentidos pela personagem.

Como a história é apresentada através de rimas, explorei com eles algumas palavras que rimavam com maçã, uva, banana, ananás, surgindo, respetivamente, palavras como romã, lã, luva, Mariana, Ana, semana, rapaz. Neste momento, compreendi que os mais velhos tinham bem interiorizado como eram formadas as rimas, pelo facto de muitas músicas cantadas pela educadora possuírem um esquema rimático e, por isso, já estavam familiarizados com este jogo de palavras. Apesar de as crianças mais novas ainda não entenderem como funcionam as rimas, fiz questão que estas continuassem na roda, oferecendo-lhes a oportunidade de escutar as rimas, bem como, desenvolvendo, de uma forma natural, o reconhecimento de palavras e a associação a outras através de sons, visto que depois pedia-lhes para repetirem as palavras que rimavam.

Nesta atividade as crianças mais novas demonstraram muito interesse e estiveram muito atentas durante a leitura das histórias, mostrando também as suas opiniões e conceções quando eram levantadas as questões, o que me deixou bastante satisfeita.

3.2. História “O Nabo Gigante” e sua dramatização

Outra das histórias partilhadas foi “O Nabo Gigante”. A escolha deste conto deve-se não só às suas fantásticas ilustrações, mas também à sua moral que integra valores de cooperação, solidariedade e entajuda, valores esses que são imprescindíveis num grupo heterogéneo, bem como na época natalícia vivida naquele momento de intervenção.

Antes de começar a leitura do conto, procedi mais uma vez ao levantamento das concepções do grupo acerca dos elementos que estão integrados na capa. Nesta análise perguntei-lhes o que viam na capa, questão que foi difícil para eles responderem visto que não entendiam o que era. Para os auxiliar, disse que era um legume que utilizamos na sopa, de cor branca e rosa, e rapidamente chegaram à resposta: nabo. De seguida, interroguei-lhes se ele parecia grande ou pequeno, à qual responderam todos, incluindo os mais novos: grande.

Durante a leitura do conto recorri a estratégias de envolvimento das crianças na história, propondo-lhes que, no momento em que as personagens vão surgindo na história, mais concretamente dos animais, emitissem onomatopeias relativas aos sons produzidos pelos próprios. Antes de finalizar a história, coloquei a seguinte questão “Será que com a ajuda do ratinho, o nabo consegue ser arrancado?”. Todos responderam que sim, o que foi curioso visto que compreenderam que o elemento mais pequeno da história podia contribuir para a retirada do nabo da terra.

Posteriormente surgiu uma nova questão “O que farão com o nabo?”. Como já tínhamos, numa anterior intervenção, confeccionado uma sopa foi fácil chegar à resposta.

Após o terminus da história, procurei refletir com eles sobre a moral da história, da qual surgiu “Temos que nos ajudar” e “Ser uma equipa”. Estas respostas deixaram-me muito satisfeita visto que compreenderam que os mais pequeninos também podem ajudar os maiores, também têm capacidades e devem ser valorizadas.

Para culminar a atividade, propus a dramatização do conto. Antes da sua dramatização, cada criança escolheu a personagem que queria ser da história (velhinho, velhinha, vaca, gato, galinha, ganso, canário, porco, rato) ou outro elemento significativo (ervilhas, cenoura, batata, feijão, nabo), dando prioridade aos mais novos de escolher. A escolha das personagens foi muito interessante visto que os mais novos escolheram as personagens principais, como o velhinho e a velhinha, da qual compreendi no momento que a dramatização ia ser mais divertida, mas ao mesmo tempo mais desafiante.

Após a pintura e recorte das máscaras e cartazes, dirigimo-nos à sala 3 onde procedi à leitura do conto enquanto eles, autonomamente, se iam deslocando pelo espaço de modo a dramatizar aquilo que ouviam. O grupo dos mais novos, como já tinha referido, precisaram de uma maior orientação, contudo, a dramatização correu muito bem, pedindo para repetir.

Durante o desenvolvimento da atividade, tive a ideia de chamar a outra sala para apresentarmos a peça de teatro, incluindo todos os adereços necessários para uma dramatização mais completa. Esta apresentação à outra turma foi importante, na medida em que o espetáculo, para além de muito

divertido, possui uma componente didático-pedagógica que era importante partilhar com os outros, bem como promove a confiança e o à-vontade do grupo de crianças quando estão em palco e a expressar-se. As crianças sabem que estão a ser ouvidas por outros, compreendendo que o seu contributo é valorizado e fundamental na apresentação da dramatização.

Assim, importa referir a influência que o teatro tem na formação e no desenvolvimento da criança, no seu crescimento cultural e na sua formação como indivíduo, pois promove o autoconhecimento e desenvolve a autoconfiança e autonomia. Para além disso, apresenta-se como um bom exercício de escuta do próximo, na medida em que todos os elementos que dele fazem parte têm de estar atentos, saber estar, de modo a compreenderem a estrutura da história, quando entram, o que têm de fazer, etc.

3.3. História “O Tomás, o Agricultor” e a criação de um pictograma

Outra das histórias exploradas relativamente a este projeto foi “O Tomás, o Agricultor”, uma vez que observei que eles demonstravam muito interesse e atenção na leitura de histórias, e, por isso, é um meio facilitador para a aquisição de conhecimentos e de novo vocabulário. De facto, a leitura é um dos mais importantes fatores no processo de desenvolvimento intelectual, contribuindo não apenas para o enriquecimento pessoal da criança, mas também para a sua própria compreensão do mundo, uma vez que “O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça que, entre um mistério e um segredo, põe ideias na cabeça” (Maria Dinorah, 1999).

Durante a leitura da história, expliquei vários conceitos ligados à quinta e à profissão de agricultor que foi muito interessante e divertido, na medida em que iam conhecendo palavras novas e tentavam pronunciar, dizendo que eram palavras “muito esquisitas” e “estrangeiras”.

De modo a consolidar as aprendizagens que desenvolveram com a leitura da história, elaboramos um pictograma com as tarefas do agricultor. Na construção deste pictograma destaco a participação de todos, cada criança disse uma tarefa e procedeu à sua representação através do desenho.

Avalio positivamente esta atividade, na medida em que todos estiveram muito atentos à narração da história, bem como foram capazes de pronunciar uma tarefa, apesar dos mais novos terem necessitado de mais tempo para pensar, contudo foi-lhes dado e respeitado todo o tempo que precisaram.

Assim, reconheci a necessidade de conceder tempo às crianças mais novas para pensarem e demonstrarem as suas ideias quando lhes é feita uma pergunta ou dada uma tarefa, de modo a que, conseqüentemente, tenham a oportunidade de participar ativamente no desenvolvimento das atividades. Durante este tempo, é importante que o resto do grupo esteja em silêncio e respeite o tempo do seu colega, de modo a não prejudicar as suas aprendizagens, bem como desencadear sentimentos de vergonha e insegurança face à sua participação.

Assim, podemos concluir que a exploração das histórias também se torna num elemento fundamental na promoção da autoconfiança, na medida em que estas possibilitam a abertura a diálogos, troca de ideias, levantamento de concepções que não são obrigatoriamente verdadeiras ou falsas. As crianças são estimuladas a participar nas atividades, através do levantamento de questões, sobre as ideias que elas próprias pensam acerca do conteúdo do livro e do desenvolvimento da história.

Desta forma, compreende-se como as histórias são tão importantes na promoção da participação da faixa etária mais nova, ajudando a que intervenham de forma ativa, confiante e prazerosa.

4. Experiências

A sensibilização às ciências é apresentada na Área do Conhecimento do Mundo, onde é especialmente valorizada a

“(...) curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2015, p.85).

A criança possui uma curiosidade natural para conhecer o mundo que a rodeia, devendo ser estimulada pelo educador para conceber situações promotoras da literacia científica. Nesta perspetiva devem ser reconhecidas as noções intuitivas que as crianças possuem, de forma a que as estas, juntamente com o educador, possam comparar aquilo que sabiam antes e depois da realização da experiência.

As atividades experimentais, por satisfazerem a curiosidade das crianças, fomenta a motivação e o interesse em querer aprender, o que, conseqüentemente, resulta no desenvolvimento da sua participação.

Assim, compreendemos como as atividades experimentais podem servir como uma excelente estratégia na promoção do pensamento crítico, devendo o educador criar situações significativas em que as crianças manifestam as suas ideias e discutem com os outros, confrontando-as com a informação disponível e a evidência experimental. Neste processo a criança é capaz de tomar consciência de que existem ideias diferentes das suas que facilitam a explicação dos fenômenos, devendo ser alvo de experimentação de forma a validar essas ideias.

O papel do educador é o de promover o diálogo das crianças, de forma a que estas tornem explícitas as suas ideias, através do questionamento, da observação dos seus comportamentos, dos seus registos, das conversas com os seus colegas. Considerando que as crianças pequenas aprendem especialmente pela acção, torna-se fundamental um envolvimento activo a nível psicomotor, cognitivo e afectivo, de forma a potenciar a participação e empenho nas actividades.

4.1. Experiência da plantação de um feijão e registos diários sobre o seu crescimento

A experiência realizada no âmbito do meu projeto foi a experiência da plantação do feijão, com a finalidade das crianças conhecerem e compreenderem o princípio do ciclo de vida de uma planta (a germinação), bem como a importância de elementos, como a água, terra e luz, para o seu crescimento.

Para a realização desta atividade decidi dividir em pequeno grupo, na medida em que considerei que, para além de mais produtiva, é uma estratégia facilitadora para a participação dos mais novos. O espaço que escolhi para a minha intervenção também não foi na sala onde estava o outro grupo, mas sim na sala 3 (a sala vazia ao lado), de modo a que estivessem concentrados e atentos à atividade que estaria a ser realizada.

A avaliação que faço desta atividade é bastante positiva, uma vez que foi muito divertida e rentável. Numa perspetiva pessoal, considero que foi a atividade que mais cativou as crianças, sobretudo os mais novos, bem como a atividade em que observei que estavam muito atentos, respondendo a todas as questões com muita facilidade.

A maior parte das crianças escolheu colocar o seu feijão ao sol, perto da janela, à exceção do Filipe (6 anos) e do Luis Carlos (4 anos) que pediram para colocar no escuro, na medida em que

tinham curiosidade em conhecer se o feijão crescia na mesma sem luminosidade. Os mais novos escolheram colocar o feijão na terra e os mais velhos pediram para ser em algodão.

O contato com a terra foi um dos grandes estímulos para esta atividade, na medida em que as crianças revelaram-se muito divertidas e com prazer em aprender e a participar. Assim, é necessário compreender que mexer na terra, para além de ser uma atividade muito divertida, é, também, um meio facilitador para a compreensão da linguagem e dos conhecimentos científicos, bem como favorável à participação das crianças mais novas.

Durante o desenvolvimento desta experiência foram registadas todas as ideias das crianças, antes, durante e depois das actividades, bem como encorajadas as explicações e previsões que pensavam (o que irá acontecer? porque é que aconteceu?) e incentivada a utilização do registo diário/semanal de forma a refletirem sobre as principais fases do crescimento de uma planta. Tudo isto são ações que fazem com que a criança entenda os ciclos naturais e aprenda a respeitá-los.

Assim, com esta experiência compreendi que esta foi uma das melhores estratégias desenvolvidas enquanto atividade na promoção da participação das crianças mais novas, com resultados bastantes positivos, chamando a atenção para a necessidade do educador aproveitar situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural; apoiar as crianças durante o desenvolvimento de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões; conceber oportunidades regulares e diversificadas que promovam o contacto das crianças com a natureza; e fomentar a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção do ambiente.

A organização em pequeno grupo, apenas com as crianças mais novas, também revelou-se bastante vantajosa, como irá ser relatado posteriormente.

5. Entrevistas

A realização de entrevistas foi outra das estratégias implementadas com a finalidade das crianças mais novas partilharem as suas dúvidas ou interesses acerca da temática trabalhada. Nas entrevistas, as crianças foram responsáveis pela formulação das questões que pretendiam fazer à pessoa entrevistada, sendo elas as condutoras da entrevista desde o início.

Durante a formulação de questões, as crianças discutem entre si as curiosidades e dúvidas que possuem em relação a uma temática, de forma a transformar essas curiosidades em questões que possam ser colocadas à pessoa entrevistada.

No decurso da realização da entrevista, as crianças devem extrair informação dela, devendo seguidamente transferi-la em novos conhecimentos, sistematizando-os em relação ao que já sabem.

Ao possuírem a responsabilidade total durante o processo de entrevista, do início até ao fim, as crianças estarão motivadas durante a atividade, que se irá reproduzir numa maior participação, nomeadamente das crianças mais novas. Da mesma forma, também compreende que a linguagem pode possuir diferentes propósitos e funções, mais especificamente para pedir informação e apresentar ideias, devendo ser coerente durante a discussão.

Esta estratégia também funciona como uma estratégia para conhecer as dúvidas ou curiosidades que o grupo ainda possui relativamente à temática, bem como para avaliar a sua postura de participação durante esta troca de ideias.

5.1. Realização de uma entrevista a uma agricultora

Como já foi pronunciado anteriormente, para a realização desta entrevista foi necessário promover uma discussão entre o grupo de crianças em que cada uma revela as dúvidas ou curiosidades que permaneceram sobre a profissão do agricultor. Assim, em forma de questão, as suas dúvidas e curiosidades serão a base das perguntas a fazer na entrevista.

Desta forma, foram surgindo questões como “Como é que nasce o burro?”, “Como é que nascem os tomates?”, “Como é que as vacas deitam leite?”, “Que objetos usa para a agricultura?”, “Que cuidados tem para as plantas crescerem com a chuva?”, “A que horas acorda?”, “Tem um cão?” e “A vaca dá sempre leite?”.

De seguida, já com a presença da agricultora, à vez, cada criança, apresenta a sua questão de modo a que a convidada pudesse esclarecê-la. Algumas crianças já sabiam a resposta a algumas perguntas, contudo essas questões ficaram na mesma registadas para interrogarem à nossa convidada.

Quando chegou a avó da Eva, num momento inicial, as crianças mostraram-se muito envergonhadas, sobretudo a Eva, contudo, com o desenrolar da conversa, as crianças começaram a ser mais participativas, expressando as suas opiniões e saberes sobre o que a convidada estava a dizer.

No fim da entrevista, as crianças quiseram mostrar o seu feijão e como ele estava a crescer, bem como os seus desenhos que foram fazendo ao longo das semanas.

O Filipe (6 anos) mostrou o seu feijão que tinha crescido no escuro, que estava sem folhas, apenas tinha o caule, e a Matilde (4 anos) mostrou o seu feijão que murchou. Apesar de já ter explicado estas duas situações às crianças, incentivei as crianças a questionar também a agricultora sobre este assunto, dando uma explicação mais precisa.

Assim, destaco desta entrevista a amabilidade desta senhora e a sua disponibilidade de dispensar tempo para estar com as nossas crianças, respondendo às suas dúvidas e curiosidades, e também o entusiasmo que as crianças mostraram em ter ali uma agricultora mesmo à sua frente, que os incentivou a participarem e a expressarem-se sobre o que estava a ser dito.

6. Projeto final- construção de uma maqueta

O projeto final, para além de permitir que as crianças consolidassem todas as aprendizagens adquiridas no âmbito do projeto-sala, sendo concedido a partir dele o desfecho de toda a intervenção, tinha como principal finalidade realizar um balanço do projeto de investigação-ação desenvolvido, avaliando as principais mudanças concedidas, nomeadamente ao nível da participação das crianças de três anos.

Desta forma, foi proposta a construção de uma maqueta que espelhava todas as aprendizagens desenvolvidas no decorrer do projeto. Esta maqueta foi inteiramente construída pelas crianças onde, através de uma discussão, manifestaram todos os saberes construídos e debateram entre si as suas ideias e pontos de vista de como ia ser construída, que materiais precisariam para a sua construção e a conseqüente distribuição de tarefas.

Para a sua construção, questionei as crianças sobre o que queriam integrar, obtendo inúmeras respostas: milho, galinheiro, celeiro, palha, galinhas, trator, vacas, cavalo, ervas, porcos, cabras, coelhos, ovelhas, patos, touro, pintainhos, agricultor, casa do agricultor, vegetais, horta, terra, árvores com frutos, pomar, estábulo e água para os patos. Todas as crianças participaram neste levantamento de ideias, o que me deixou bastante satisfeita.

Depois de concluído o que queriam na quinta, foi tempo de dividir as tarefas em que cada criança escolheu o que e como queria fazer, promovendo o seu sentido de responsabilidade e autonomia. O sentido de responsabilidade, ligado ao sentido da liberdade, como um dos princípios da

educação pré-escolar, envolve a possibilidade da criança fazer escolhas e de tomar decisões sobre o que tem de fazer, assumindo a responsabilidade de as levar a cabo até ao fim.

Todas as crianças procuraram encontrar as melhores estratégias para colocar em prática as suas ideias, e à medida que iam construindo a maquete, iam surgindo novas ideias de elementos a construir e novos materiais que poderiam utilizar, optando-se sempre por recorrer a materiais que tivéssemos na escola ou em casa, para desta forma os podermos reutilizar. Tal como nos refere Silva et al. (1997) cabe ao educador diversificar o mais possível os materiais de forma a torná-los atractivos, úteis e disponíveis no momento certo.

Considero que não podia finalizar de melhor forma o meu projeto, uma vez que nesta atividade observei muita autonomia e entusiasmo nas tarefas que escolheram. Todas as crianças quiseram levar a cabo a sua tarefa, pedindo sempre a minha opinião ou solicitando a minha ajuda ou dos colegas sempre que acharam pertinente. Foi muito satisfatório observar o trabalho de grupo entre todos, em que se disponibilizaram para se ajudarem uns aos outros, quando necessário, mas sobretudo o trabalho autónomo que cada um demonstrou na execução da sua tarefa, o que me deixou realizada e a sensação de dever cumprido.

No final da construção da maquete, esta foi exposta na entrada da instituição, levando a que crianças, pais e todos os intervenientes do espaço educativo tomassem consciência daquilo que o grupo foi capaz de fazer, sozinho, e das aprendizagens conseguidas. Esta exposição da maquete concede às crianças a oportunidade de verem o seu trabalho afirmado e reconhecido por outras pessoas tornando a sua aprendizagem mais autêntica e valorizada.

Assim, compreendo a importância de implementar atividades para todas as faixas etárias, que sejam variadas, motivadoras e significativas, de forma a encorajar a criança para aprender e participar. A curiosidade natural das crianças, bem como a sua motivação para aprender, vai ser um estímulo para participarem, o que resulta, conseqüentemente, no aumento da auto-estima e auto-confiança. As atividades também não devem ser demasiado exigentes para as crianças mais novas, nem muito fáceis para as crianças mais velhas, na medida em que pode resultar em sentimentos de frustração e inquietação.

A professora Maria da Luz realçou bem essa estratégia na entrevista, como sendo a mais importante.

ML: As estratégias ou dinâmicas a que recorro ... são as de adaptar as variadas atividades às capacidades desta faixa etária de forma a conseguirem realizar as suas tarefas de forma mais autónoma possível, com o objetivo de desenvolver as competências a que eu me proponho com aquela atividade. É muito importante que as tarefas sejam adaptadas às suas capacidades para que as crianças não saiam frustradas, mas sim com a auto-estima e auto-confiança reforçadas, é esse o nosso objetivo.

Direcionar as questões

Durante o desenvolvimento das atividades, direcionar as questões ao grupo de crianças de três anos foi a estratégia mais benéfica para promover a sua participação, isto porque quando a pergunta é direcionada a uma criança, o resto do grupo tem de esperar, dando oportunidade e tempo para que a criança mais nova pense sobre o que foi questionado, bem como a sua resposta à questão levantada.

Nesta dinâmica, espera-se que as crianças mais velhas manifestem uma atitude de respeito perante as mais novas, aceitando o tempo de resposta de cada criança e esperando pela sua vez de falar, não interrompendo o tempo de reflexão e resposta desta faixa etária.

Esta estratégia foi rapidamente compreendida pelas crianças mais velhas, isto porque, com o decorrer das semanas, os próprios já começavam a direcionar as questões às crianças mais novas, de forma a promover a sua participação, o que originou um resultado mais favorável do que o pretendido.

A organização do tempo deve ser estruturada, mas também flexível, de forma a permitir que todas as crianças participem de uma forma equilibrada e que retirem real proveito das atividades desenvolvidas e das aprendizagens que se pretendeu construir. Nenhuma atividade deve dispor de um tempo preciso, devendo ser complacente ao momento que está a ser favorecido. Tanto quanto é salvaguardado nas OCEP (2016, p.27)

“Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”.

As educadoras também manifestaram essa estratégia como sendo fundamental, acrescentando a melhor gestão do tempo, para as crianças de três anos se fazerem ouvir.

J: Claro que é tentar fazer com que os mais velhos também percebam que os outros também querem dar a sua opinião, dar o tempo e espaço para... ah... ou às vezes até conversar, formar grupos com o grupo dos três, dos quatro e dos cinco, e depois partilhar essa informação...

AP: Por exemplo, quando estamos em trabalho, a fazer um projeto de sala, a dificuldade é que os mais velhos querem falar mais rapidamente e conseguem construir o pensamento mais rápido que uma criança de três anos. Então qual é a função do adulto? É tentar dar espaço aos meninos de três anos, fazendo essa gestão de sala os cinco anos esperam um bocadinho, aos de três damos mais tempo, porque eles são menos rápidos do que os de cinco. Acho que dando tempo e fazer esta gestão é fácil, não acho difícil, não acho que os dos três anos participem menos do que os dos cinco ou quatro. Eles participam muito, muito, muito mesmo, a sério. (...) É o que foi dito, é dar tempo. Agora sim senhora, agora o grupo dos pequenos, o que é têm a dizer? Muito bem! Cinco anos, o que têm a dizer para contribuir para a conversa? E os quatro? Mas claro que só fazendo esta gestão do tempo é que é possível dar voz a todos.

Acrescento também que ao direcionar as questões para os mais novos, encorajo-os a falarem uns com os outros, a partilharem as suas ideias e descobertas, demonstrando e descrevendo o que fizeram.

Esta estratégia resultará em sentimentos positivos para as crianças mais novas na medida em que compreendem que lhes está a ser concedida a palavra, a oportunidade de falar, de mostrar a sua opinião ou de dar a sua resposta à questão levantada. Com o desenrolar do tempo, as crianças de três anos começaram a demonstrar mais confiança e à-vontade em participar, não apenas nas atividades práticas, mas também nos momentos de discussão e decisão.

O desenvolvimento de valores de respeito e inter-ajuda deve ser aqui valorizado, tornando-o também como um objetivo a cumprir, nomeadamente entre os grupos mais velhos e o grupo dos mais novos. Aliado à promoção de valores de respeito foi também aperfeiçoado, de forma indireta, a regra de levantar a mão para falar sempre que as atividades eram desenvolvidas no tapete, num momento de discussão, permitindo-me escolher quem iria responder. A prioridade de escolha era dada às crianças de três anos, de forma a que compreendessem que a sua participação e as suas opiniões tinham importância e eram ouvidas.

Organização do grupo em pequeno grupo

Outra das estratégias implementadas foi a planificação de atividades que integrassem a organização do grupo em pequeno grupo, quer seja com o grupo dividido entre os mais novos e os mais velhos, quer seja reduzir o número de crianças durante uma atividade. Esta organização de grupo

facilita a participação das crianças mais novas, visto que há uma maior predisposição de ouvir as opiniões e saberes de todos.

O facto de estarem inseridas num grupo com menor número de elementos, também permite aos mais novos estarem mais atentos e dispostos a ouvir as ideias e conceções constantes que são partilhadas pelos mais velhos, bem como possibilita uma maior facilidade em participar e se fazerem ouvir, havendo uma maior abertura à opinião de todos.

Relativamente à organização do grupo dividido entre os mais velhos e os mais novos, esta “obriga” a que os mais novos exponham a sua opinião, sem qualquer intervenção ou referência das crianças mais velhas. Assim, as opiniões e ideias das crianças de três anos não são influenciadas pelos mais velhos, havendo uma maior facilidade de compreender que conhecimentos/opiniões possuem relativamente a uma temática e quais as decisões que querem tomar durante o desenvolvimento das atividades.

Importa referir que a organização do grupo em pequeno grupo é facilitadora do trabalho cooperativo, na medida em que oportuniza a partilha de diferentes perspetivas e a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades em alguma tarefa comum. Nesta dinâmica, é favorecida a aprendizagem das crianças, pois todas as ideias são partilhadas e ouvidas e, por isso, umas influenciam as outras.

Para acrescentar, chama-se a atenção para a necessidade de entender e aceitar a perspetiva do outro, por meio de negociação e resolução conjunta do obstáculo apresentado, cabendo ao educador apoiar todo este processo, de forma a que as crianças não comecem a sentir insegurança no que concerne a partilhar os seus pontos de vista.

Além disso, o trabalho em pequeno grupo permite ao educador observar mais atentamente as crianças, compreendendo que crianças necessitam de maior reforço ao nível da participação, de forma a intevir com elas, encorajando-as e ampliando a sua participação.

O incentivo que deve estar naturalmente integrado em todas as práticas educativas, constitui também uma estratégia para promover a participação das crianças de três anos, na medida em que este fortalece a sua autoestima e confiança para apresentar as suas ideias, bem como desenvolve a sua motivação para participar nas atividades propostas.

Esta estratégia apresenta-se, assim, como um estímulo para a participação das crianças, na medida em que palavras como “Muito bem”, “Que ideia interessante”, “Muito importante isto que foi

dito”, entre outras, servem como um reforço para a criança voltar a dar as suas opiniões e concepções sobre os assuntos abordados.

Quando a criança ouve palavras de incentivo e encorajamento, ela compreende que as suas concepções estão a ser valorizadas e são pertinentes para a discussão, bem como para as atividades práticas. Desta forma, ela vai repetir os comportamentos desejados, nomeadamente, vai sentir-se mais à vontade para participar.

Assim, compreende-se como o incentivo se torna eficaz, devendo ser aplicado desde os primeiros anos de vida, pois contribui para o desenvolvimento da autoestima e confiança das crianças, reforçando a sua personalidade, o que, conseqüentemente, favorece a sua participação nas atividades propostas.

Capítulo V
Considerações finais



Apresentação

Para finalizar, este capítulo apresenta-se como uma síntese de todo o projeto desenvolvido, resumindo todas as considerações nucleares no âmbito do mesmo, que foram alvo de uma exigente análise e reflexão. Importa salientar que realizar uma conclusão ou um balanço final é sempre uma tarefa complicada, uma vez que obriga a que, por um lado, nos auto-avaliemos e, por outro lado, requer que sejamos capazes de assumir algum distanciamento relativamente ao trabalho que desenvolvemos, adotando, assim, uma postura crítica.

Destarte, neste capítulo são patentes dois tópicos fundamentais, isto é, a participação num grupo heterogéneo e o desenvolvimento profissional e pessoal.

No primeiro tópico são sumarizados alguns conceitos centrais que foram fundamentais para a análise da promoção da participação num grupo heterogéneo, aliado a todas as estratégias descritas e desenvolvidas no decorrer de todo o projeto de investigação-ação, com vista à superação das dificuldades encontradas. Assim, neste ponto são identificadas todas as conclusões que serviram de resposta aos objetivos de investigação traçados.

Seguidamente, no segundo ponto, é realizada uma análise de todas as aprendizagens realizadas, não só como profissional da educação, mas também ao nível do crescimento pessoal. Neste tópico são também enumeradas e descritas as limitações sentidas e os obstáculos ultrapassados no desenvolvimento deste projeto, que me permitiram crescer enquanto profissional.

Participação num grupo heterogéneo

Realizado o projeto de investigação-ação, torna-se, agora, fundamental fazer uma avaliação e reflexão acerca do mesmo, sob orientação dos objetivos delineados.

A atenção muito voltada (e solicitada pelas) para as crianças mais velhas, a baixa capacidade de concentração e atenção das crianças mais novas e a facilidade e rapidez na resposta dos mais velhos foram os obstáculos constatados durante os momentos de discussão e de desenvolvimento de atividades. Estes obstáculos, que naturalmente se podem observar num contexto educativo, exigiram que as práticas educativas fossem repensadas, de forma a delinear estratégias que as comaltassem.

No jardim-de-infância, entendido como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a criança deve ser preconizada como um ator social, com direitos e capacidades, nomeadamente a capacidade de pensar e participar, ativando e evoluindo no seu pensamento crítico. Neste panorama, entende-se a importância de interações verbais positivas, focadas no diálogo, descoberta, confronto e

negociação; e de atividades significativas que promovam a iniciativa de todas as crianças, bem como o respeito dos seus pontos de vista e ações nas atividades diárias, considerando-as dotadas de sentido.

Assim, um dos objetivos centrais deste projeto foi potenciar a participação das crianças de três anos no grupo em que estavam inseridas, um grupo etariamente heterogéneo. Desta forma, todas as estratégias pensadas tiveram como propósito abrir caminho à participação de todas as crianças, sendo estas os jogos didáticos, os jogos sensoriais, as histórias, as experiências, a entrevista e o projeto final (construção da maquete), que serviu como instrumento de consolidação de tudo o que fora trabalhado.

Correlacionado com as estratégias supracitadas, importa refletir sobre três principais conceitos que facilitam e promovem a participação das crianças mais novas, sendo estes a autonomia, a afetividade e o estímulo, que devem ser obrigatoriamente promovidos e valorizados pelo educador.

O primeiro conceito, isto é, a autonomia, está relacionado com o grau de liberdade e independência exercida pelas crianças. No desenvolver das minhas intervenções fui compreendendo que este é um dos princípios mais importantes na promoção da participação das crianças mais novas. Durante as minhas práticas fui oferecendo às crianças espaços e momentos onde puderam tomar decisões e fazer escolhas, facilitando o reconhecimento das suas responsabilidades pessoais e do grupo a que pertence.

Importa salientar que quando oferecemos às crianças a oportunidade de tomar decisões sobre aquilo que querem e como querem fazer, estamos a sustentar e desenvolver o seu tempo de concentração e atenção nas atividades, sendo também uma forma de estimulá-las para as atividades/ tarefas propostas e, por isso, a serem mais participativas.

A afetividade é outro dos conceitos que considero imprescindíveis para a participação das crianças mais novas. Na sala das joaninhas, todas as crianças de três anos frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez, e só apenas alguns estiveram em amas.

Assim, uma vez que o jardim-de-infância se apresenta como sendo um lugar novo e diferente, torna-se fundamental que a criança se sinta apoiada por todos os intervenientes neste momento separação/mudança, uma vez que cada criança, até ao momento, era um ser que se relacionava com outros por laços afetivos. Desta forma, para que este processo ocorra de maneira estável, a criança deve encontrar uma relação afetiva similar à que desenvolve com os seus pais/ familiares.

A criança, ao observar que o educador apresenta qualidades como ser afetuoso, paciente, dedicado, prestável, predispõe-se mais facilmente a aprender e, conseqüentemente, a participar. Por outro lado, o autoritarismo e a indiferença podem levar a criança a perder a motivação e o interesse por aprender, formando, por conseguinte, crianças inseguras e com baixa autoestima.

Do mesmo modo, importa salientar que quando uma criança é inserida neste contexto, necessita de se identificar e aceitar todo um sistema de valores que lhe são oferecidos pela experiência e trocas sociais com os seus pares. Esta experiência possibilita a que a criança comece a integrar-se e a sentir que faz parte de uma sociedade, dando significado às regras e ao respeito pela vontade e opinião do outro/grupo.

Assim, compreende-se que estes valores de pertença, não só permitem aos mais novos que se sintam mais confiantes em participar, como promove atitudes de respeito pelo outro, sobretudo dos mais velhos em respeitarem o espaço e tempo de resposta/reflexão dos mais novos.

O estímulo, tal como o próprio nome indica, torna-se um princípio fundamental para a participação das crianças mais novas, na medida em que as crianças precisam de ser desafiadas e encorajadas para darem o seu contributo durante o desenvolvimento das atividades. As crianças devem ser, desde cedo, estimuladas a participar, nas mais diferentes atividades, o que, numa sala heterogénea, muitas vezes é esquecido, visto que, maioritariamente, a atenção do educador é dirigida aos mais velhos, isto é, aos finalistas.

Desta forma, torna-se fundamental que o educador procure sempre estratégias/ dinâmicas que estimulem as crianças mais novas a participarem, aproveitem a sua curiosidade inata para aprender, combatendo os receios de errar que, eventualmente, possam sentir. As perguntas direcionadas para as crianças mais novas e o reconhecimento da importância da sua participação foram duas estratégias bastante significativas neste sentido, na medida em que devemos demonstrar às crianças que confiamos nelas, fazendo-lhes sentir que também são capazes e que também contribuem para a aprendizagem de todos.

Em suma, estas estratégias auxiliaram e desenvolveram a participação das crianças mais novas, como foi pretendido. De facto, foi notável uma melhoria significativa quanto à participação das crianças mais novas, na medida em que verifiquei que mostraram mais confiança e à vontade em participar. Durante a realização das atividades começaram a demonstrar o seu ponto de vista, a dar a sua opinião e, na execução de tarefas, revelavam maior interesse, entusiasmo e autonomia. Da mesma forma, relativamente aos mais velhos, estes começaram a manifestar uma maior atitude de respeito com os mais novos, em que os mesmos também incentivaram a participação dos mais novos.

Desta forma, compreende-se a importância de práticas educativas que respondam às necessidades e particularidades das crianças e que promovam um clima desafiante para todas, de modo a oferecer-lhes uma bagagem de valores, aprendizagens, promovendo a criatividade, a autonomia e o interesse pela descoberta, de forma a que, no futuro, desenvolva sentimentos de

confiança em si própria. Considero que todos estes princípios sejam os mais importantes para a relação da criança consigo própria, com a sociedade, com o meio e com o seu futuro, tanto a nível singular e social, como a nível profissional. Todos estes princípios são entendidos como práticas de inclusão, na medida em que a criança começa a construir a sua personalidade única, que, apesar de se diferenciar das outras, torna a sua presença singular e agradável na companhia dos demais.

Durante o desenvolvimento das atividades tornou-se igualmente fundamental estimular ao máximo a curiosidade de todas as crianças, bem como desafiá-las, mobilizá-las, interrogá-las e aproveitar os “erros” de forma construtiva, garantindo assim uma reelaboração das hipóteses levantadas, promovendo a construção do pensamento crítico e, conseqüentemente, do conhecimento. Desta forma, ofereci, continuamente, situações e todos os meios disponíveis para que as crianças agissem no mundo que as rodeia, de modo a exercitar as suas capacidades.

Assim, torna-se revelante promover aprendizagens significativas para o desenvolvimento global da criança, na medida em que se desenvolverá um adulto mais próspero e ativo. Importa não esquecer que todos os nossos pensamentos, discursos e ações são analisados pelas crianças, servindo assim de modelos que vão seguidos por elas num futuro.

Para além disso, todas as atividades desenvolvidas foram adequadas e acessíveis ao grupo de crianças, mas, ao mesmo tempo, desafiantes, não parecendo muito fáceis para os mais velhos, nem muito difíceis para os mais novos.

Durante as minhas intervenções tive o propósito de incluir todas as áreas de conteúdo, contudo a minha atenção centrou-se na área da formação pessoal e social da criança, na medida em que “(...) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições (...) constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida (...)” (Orientações Curriculares, 2016, p. 33).

Desenvolvimento profissional e pessoal

Chegado o fim desta caminhada enquanto estagiária, importa refletir sobre a sua relevância para a minha formação profissional e pessoal. Estes meses de estágio foram fundamentais e repletos de experiências, tanto a nível pessoal, como profissional, permitindo a passagem do patamar do “ser aluno” para o de “ser educador”. No entanto, o estágio não se fez apenas de experiências originadas e potenciadas por mim, uma vez que, tanto a professora cooperante, como a professora supervisora,

partilharam dicas e experiências, ajudaram-me a superar todas as dificuldades sentidas, que me ajudaram a aperfeiçoar e a melhorar as minhas intervenções e a minha visão sobre a criança.

Considero que este projeto foi uma mais valia para mim, tanto para a minha formação profissional, como também para a minha formação pessoal, uma vez que me levou a refletir mais profundamente sobre o conceito de participação e sobre os dilemas vivenciados num grupo etariamente heterogéneo (apesar de conhecidas as vantagens), bem como a importância de práticas educativas adequadas de forma a promover a participação de todas as crianças. Inicialmente, considerava que a sala heterogénea dissipava a participação dos mais novos, contudo, ao longo do desenvolvimento do projeto, fui compreendendo que, usando as estratégias adequadas ao grupo de crianças, a sala heterogénea torna-se muito vantajosa para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente no seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma das minhas grandes dificuldades, se não a maior de todas, foi em encontrar estratégias para cativar a atenção das crianças mais novas. Como já foi referido, este grupo demonstrava algumas dificuldades de concentração e de respeito das regras da sala, o que me levou a refletir sobre as estratégias que se podiam implementar de modo a combater as dificuldades sentidas.

Com o decorrer das semanas fui compreendendo que esta distração e desrespeito pelas regras se deveram ao facto de não se sentirem realmente integrados e valorizados nas atividades que eram desenvolvidas. A maior preocupação/atenção dedicada aos finalistas levava as crianças mais novas a sentirem-se desmotivadas e inseguras para participar nas atividades desenvolvidas. No âmbito do meu projeto de investigação-ação, como procurei evidenciar a participação dos mais novos em relação aos mais velhos, encorajando-os a partilhar as suas ideias e visões sobre o mundo, despertei sentimentos de confiança e auto-estima que, conseqüentemente, motivou-os a participarem e a terem autonomia nas tarefas propostas.

Outra dificuldade sentida, sobretudo inicialmente, deve-se ao facto da minha educadora utilizar fichas para cada faixa etária, o que me levou a pensar que esse era o melhor método devido à heterogeneidade do grupo. Contudo, fui compreendendo, com a ajuda da supervisora, que ao diferenciar estas atividades, estava a promover a desigualdade e, ao mesmo tempo, a desvalorizar as capacidades dos mais novos. Desta forma, comecei a implementar as mesmas tarefas para todos, ou, pelo menos, conceder a oportunidade à criança de decidir e escolher que tarefa quer realizar e como realizar, dando a oportunidade às crianças de mostrarem que são capazes e a desafiá-las para progredirem.

Este estágio permitiu-me, assim, compreender que, apesar de considerar a criança como um ser ativo e construtor das suas aprendizagens, nem sempre se oferece, na prática, a oportunidade da criança expressar as suas ideias, ter autonomia, ser participativa, conduzir as próprias aprendizagens, ser responsável por levar a cabo as tarefas a que se encarregou, uma vez que as intervenções e rotinas são, maioritariamente, conduzidas pelo adulto.

Assim, considero que este estágio chamou-me a atenção para ser mais cuidadosa com estes aspetos, ser mais observadora e atenta aos que as crianças observam, dizem, questionam, fazem, escolhem, etc., implementando atividades diversificadas, introduzindo material variado e de qualidade, quer seja ele comprado, reciclado ou natural, e incentivando a curiosidade, iniciativa, participação, autonomia e criatividade das crianças, desenvolvendo aprendizagens significativas, tendo sido esse o meu ponto de partida para as minhas intervenções.

Ao nível da minha formação pessoal, senti-me bastante apoiada e realizada pela alegria que as crianças evidenciavam nas minhas intervenções. A acrescentar, sinto-me satisfeita com o trabalho desenvolvido, uma vez que consegui cumprir um dos principais objetivos que pretendia, isto é, estimular a participação das crianças mais novas no grupo. Com o meu projeto também ofereci a oportunidade de conhecerem um mundo diferente ao que eles estão familiarizados, isto é, o mundo da quinta.

Considero, assim, que cresci com este estágio, tanto a nível pessoal como profissional, e, apesar de todos os receios que sentia inicialmente, foi uma experiência extremamente enriquecedora. Deste estágio levo aprendizagens significativas para a minha futura prática educativa, sobretudo porque a intervenção numa sala heterogénea permitiu a observação/contato com diferentes idades, e, por isso, diferentes características, capacidades e ritmos de aprendizagem. Em todas as intervenções aprendi verdadeiramente a essência de um trabalho com crianças, compreendendo melhor os interesses e curiosidades da criança, os diferentes níveis de desenvolvimento e algumas estratégias que serão empregadas num futuro próximo, tendo sempre em conta o grupo (e contexto) com quem (onde) trabalho.

Com o intuito de colocar em prática o meu projeto para a ação pedagógica, foi fundamental identificar-me como pessoal e como profissional, determinando qual a minha visão sobre a criança, como atuar, quais os valores que conduzem a minha prática e qual/quais é/são a(s) minha(s) prioridade(s).

Uma das linhas pedagógicas utilizadas foi a metodologia de trabalho de projeto, procurando responder às questões levantadas pelas crianças. Importa salientar que esta metodologia define-se

como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), e, por isso, os problemas encontrados pelas crianças, ou grupo, foram a base das minhas intervenções. Um dos grandes objetivos do trabalho de projeto foi encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas. O papel desempenhado na minha prática teve o objetivo de ajudar a “aprofundar questões, facilitando a construção de conceitos cada vez mais rigorosos a partir dos saberes das crianças (...)” (Orientações Curriculares, 1997, p.82).

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva centrada na resolução de problemas, o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que os intervenientes que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Desta forma, a partir do trabalho de projeto pretendi de forma cooperativa, investigativa e reflexiva, encontrar uma resposta a estas questões, bem como a outras questões que entretanto surgiram.

O facto de me ter conduzido por uma prática reflexiva, guiada por atitudes de questionamento das teorias e práticas, com uma posição crítica, levou-me a refletir, desde a primeira semana, sobre as práticas utilizadas, indagando alguns aspetos a melhorar. Foi esta posição que me auxiliou a escolher, para o projeto de investigação-ação, o tema *As oportunidades da participação das crianças mais novas numa sala heterogénea*, na medida em que observei que as crianças mais novas não demonstravam nenhuma ou pouca iniciativa em participar, potenciando dificuldades de concentração e atenção.

Para esta posição crítica sobre a minha prática, o espírito de equipa e o bom relacionamento entre todas considero que foi fundamental, uma vez que facilitou a troca de ideias e de pontos de vista, bem como a implementação de estratégias adequadas com o objetivo de favorecer as aprendizagens de todas as crianças, afinal é esse o propósito da organização de grupos heterogéneos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. M. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Bae, B. (2015). *O direito das crianças a participar- desafios nas interações do quotidiano*. Oslo University College, 6 (I), pp. 7-30.
- Barros, L. M. D. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé I. (1999). *Aprender a Ensinar na Educação Infantil*. Tradução por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, p. 64.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cochito, M. (2008). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIDI.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem, vol. 13, n.º 2.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press, p. 18.
- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2 , pp. 355-379.
- Cussiánovich, A. & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suecia: Save the Children.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). *A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil*. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, VI (1), 23-47.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal, p. 19.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Fernandes, N. (2006). *A investigação participativa no grupo social da infância*. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). *Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, pp. 201-216, jul./dez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra editora, p. 12.
- Griffith, R. (1998). *Educational citizenship and independent learning*. London: Jessica Kingsley Publishers, p. 193.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* in *Inocenti Essays*, nº4. Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian 4.ª ed., Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Jenks, P. (1993). *Children's rights: a participation exercise for learning about children's rights in England and Wales*. London: Longman.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Department for Education and Skills Publications, pp. 22-23.
- Kishimoto, T. M. & Oliveira - Formosinho, J. (2013). *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Porto Alegre: Penso, p. 16.
- Lansdown, G. (2005). *Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36, pp. 16-18.
- Lemos, M. S. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In Miranda, G., e Bahia, S., (org.). *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Lisboa: Relógio de Água, p.193.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). *Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância: As percepções dos educadores*. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), pp. 81-108.

- Madeira, E. (2007). *A Lei das XII Tábuas*. Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, pp.125-138.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora, p. 39.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, p.89.
- Melo, A., Filho, O. & Chaves, H. (2016). *Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré- escolar*. Lisboa: ME, p.70.
- Ministério da Educação (2015). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). *A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.47-80.
- Oliveira - Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora, p. 17.
- Oliveira-Formosinho, J. , Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora, Colecção infância, 3.ª ed.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, p.28.
- Marchão, A. J. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*. Revista Lusófona de Educação, 32, pp. 47-58.
- Martins, V. (2009). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale, no 1.º ciclo*. Tese de Mestrado em Educação - Área de Especialização de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, p. 76.
- Mayall, B. (2002). *Rumo a uma Sociologia para a Infância : Pensando nas Vidas das Crianças*. Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. London. Cassel Education, p. 39.
- Reddy, N. & Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. India: Concerned for working children, pp. 28-29.

- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. (Dissertação de mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. 2ª Edição. Aveiro: Editora Estante, 20.
- Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). *Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche*. Educação em foco, nº16, 115-146.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). *As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo*, in M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2000). *Os ofícios da criança*. In AAVV, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, p. 155.
- Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (n.d). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: instituto de inovação educacional, p.70.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making*, in line with article 12.1 of the *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Children&Society, 15(2): 107-117.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. Revista Ibero-Americana de educación, nº 26, mayo-agosto.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2002). *Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância*. Centro Multimeios Espinho: VII Encontro Internacional Criança, Vida Activa e Cidadania.
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade*. Contextos & Educação, editora Unijui, ano 22, nº 78, pp. 45-68.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Educação, Territórios e (Des)Igualdades, II Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro.
- Vala, A. R. (2013). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vygotsky, L. (1930/1991). *A formação social da mente*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes Editora (obra original publicada em 1930; tradução portuguesa).

Webgrafia

- Colégio Santo Agostinho. *Literatura infantil*. Consultado em 15/09/2017, disponível em <http://www.csa.osa.org.br/cursos/educacao-infantil/literatura-infantil/>
- Conselho da Europa. (2013). *Diretrizes do Comité de Ministros do Conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças*. Consultado em 28/07/2017, disponível em <https://rm.coe.int/16806a45f2>
- Gabinete de documentação e direito comparado. *Comentários Gerais Do Comité Dos Direitos Da Criança*. Consultado em 27/07/2017, disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/2_1/IIPAG2_1_2_6_2.htm
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (2000). *Carta dos direitos fundamentais da união europeia*. Consultado em 27/07/2017, disponível em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf
- Omett, M. (2017). *Qual a importância das brincadeiras sensoriais na primeira infância?*. Consultado em 15/09/2017, disponível em <https://www.mamaeplugada.com.br/qual-a-importancia-das-brincadeiras-sensoriais-na-primeira-infancia-10077>
- Presidência da República. (2014). *Diário da República*. Consultado em 27/10/2017, disponível em http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=4843&m=PDF
- Save the Children. *Modelos de Participação das Crianças*; consultado em 30/08/2017, disponível em http://ovcsupport.org/wp-content/uploads/Documents/Children_Participation_in_OVC_Programming_Resource_Sheet_1_Models_of_Children_Participation_3.pdf

Outros documentos consultados

- Porto editora (2016). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Coleção Dicionários Académios, Porto editora, p. 387.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

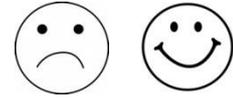
Anexos

Anexo 1: Planificação 8-9 de Novembro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e Domínio da Matemática).</p>	<p>Proporcionar às crianças o contato direto com os frutos, permitindo uma maior consciência das características de cada um;</p> <p>Identificar cores, texturas, formas e relacionar pesos;</p> <p>Ampliar o vocabulário.</p>	<p><u>Exploração de cada fruto, bem como as suas características:</u></p> <p>Com os frutos dispostos em cima de uma toalha, cada criança deve escolher um fruto, sendo-lhe solicitado que apresente o nome do fruto que escolheu, bem como de algumas características relativamente à sua cor, peso, textura e tamanho.</p> <p>Depois de apresentado o fruto e as suas características será interrogado à criança “Esse fruto cresceu na árvore ou na Terra?”, no caso da resposta ser “árvore” a criança deverá dizer o nome da árvore que origina o fruto, compreendendo a relação entre as palavras, por exemplo : maçã-macieira.</p>	<p>+/- 2h.</p> <p>Grupo.</p>	<p>Toalha, frutos: banana, kiwi, romã, laranja, maçã, pêra, castanhas, marmelo, uvas, ameixas, amêndoas, manga e côco.</p>	<p>- Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</p> <p>- Espera pela sua vez na participação da atividade, dando oportunidades aos outros para intervirem;</p> <p>- Nomeia e descreve o fruto, atendendo as características como cor, peso, textura e tamanho;</p> <p>- Compreende que alguns frutos crescem na terra e outros nas árvores;</p> <p>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>

<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática).</p>	<p>Exercitar e desenvolver os sentidos do olfato, tato e paladar.</p>	<p><u>Jogo sensorial:</u> Escolhida ao acaso, e com os olhos vendados, cada criança deve adivinhar qual o fruto que tem nas mãos através do olfato, tato e paladar. Neste jogo é também pedido às crianças que caracterizem o interior de cada fruto, de modo a refletirem sobre a diferença entre o exterior e interior.</p>	<p>+/- 1h.</p> <p>Grupo.</p>	<p>Toalha, pano, faca, frutos: banana, kiwi, romã, laranja, maçã, pêra, castanhas, marmelo, uvas, amêndoas, manga e côco.</p>	<p>- Espera pela sua vez na participação da atividade, dando oportunidades aos outros para intervirem; - Nomeia acertadamente o fruto recorrendo apenas ao olfato, tato e paladar; - Caracteriza o interior do fruto, apresentando diferenças entre o exterior e o interior.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).</p>	<p>Consolidar as aprendizagens adquiridas.</p>	<p><u>Realização de registos:</u> De forma a consolidar tudo o que foi trabalhado, foi sugerido à criança a realização de um registo (anexo 2, 3 e 4).</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Individual.</p>	<p>Fichas, lápis de cor, tesoura, cola.</p>	<p>- Identifica, descreve e nomeia os frutos; - Reconhece elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; - Desenvolve capacidades expressivas através de produções plásticas (pintura). - Emite opiniões sobre o seu trabalho.</p>	<p>Fichas.</p>

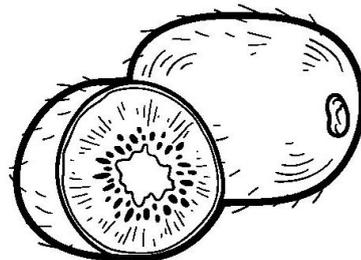
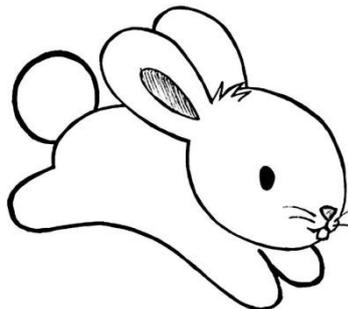
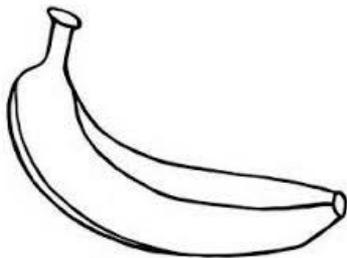
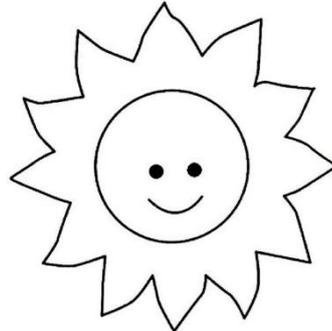
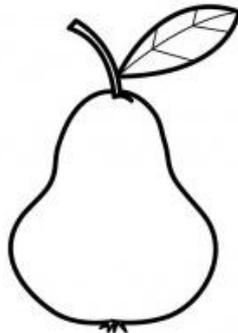
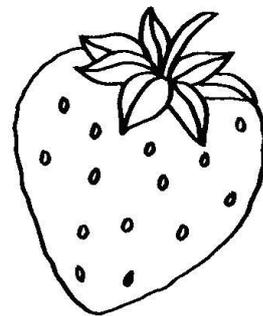
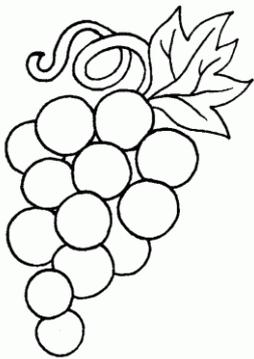
Anexo 2: Registo da atividade de “Exploração de frutos”
e “Jogo sensorial”



Nome: _____

OS FRUTOS

Descobre o fruto e pinta-o.



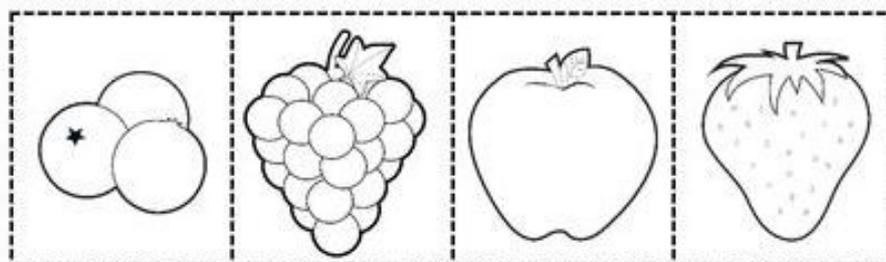
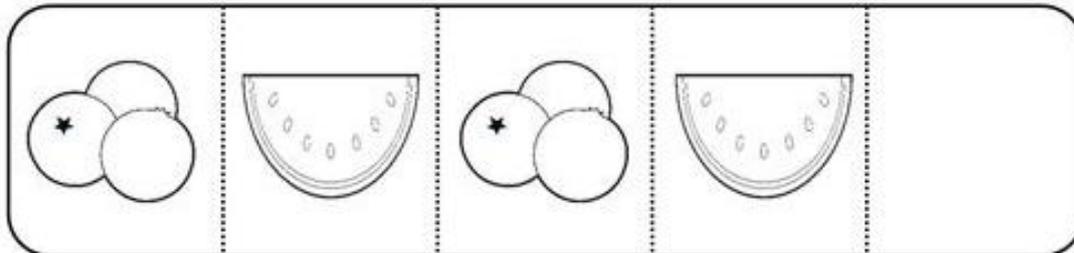
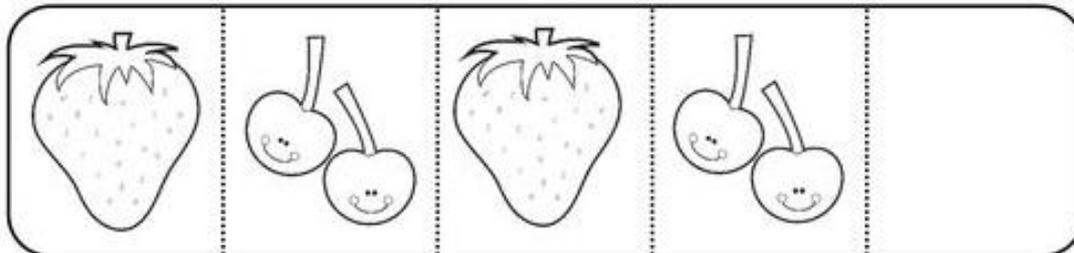
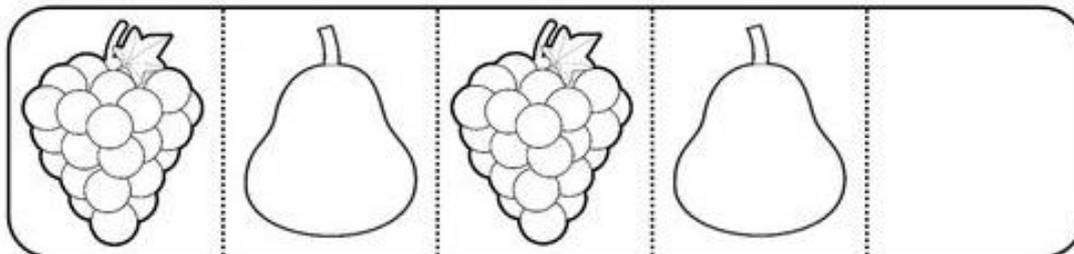
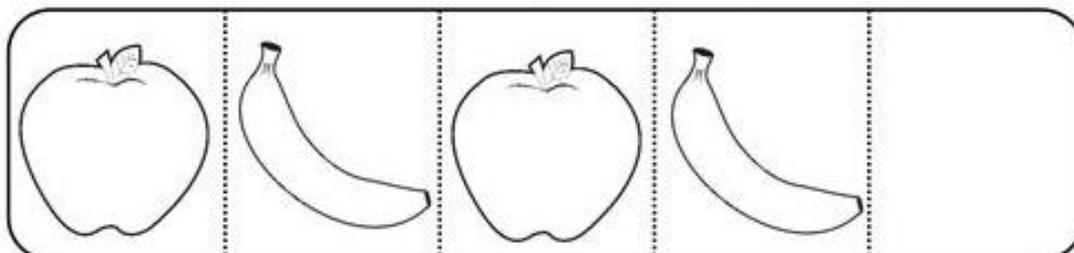
Anexo 3: Registo da atividade de “Exploração de frutos”
e “Jogo sensorial”

Nome: _____



Os frutos

Qual é o fruto que vem a seguir?

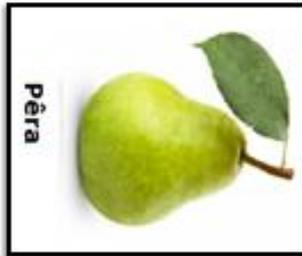


Anexo 4: Registo da atividade de “Exploração de frutos”
e “Jogo sensorial”

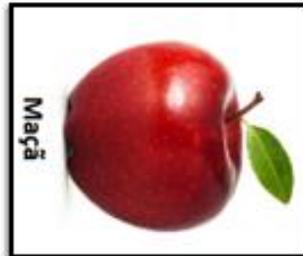
Os Frutos



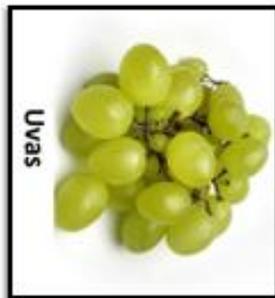
Castanha



Pêra



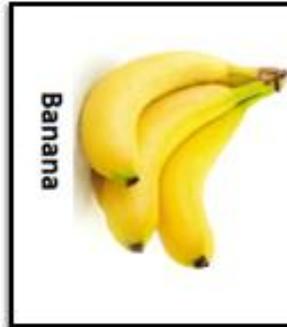
Maçã



Uvas



Noz



Banana

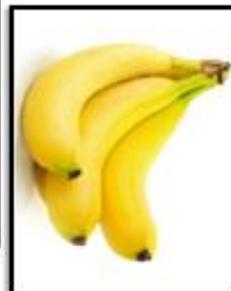
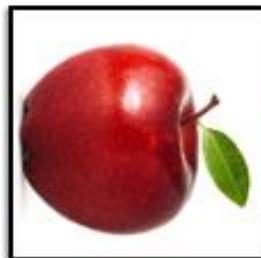
Uvas

Maçã

NOZ



Banana



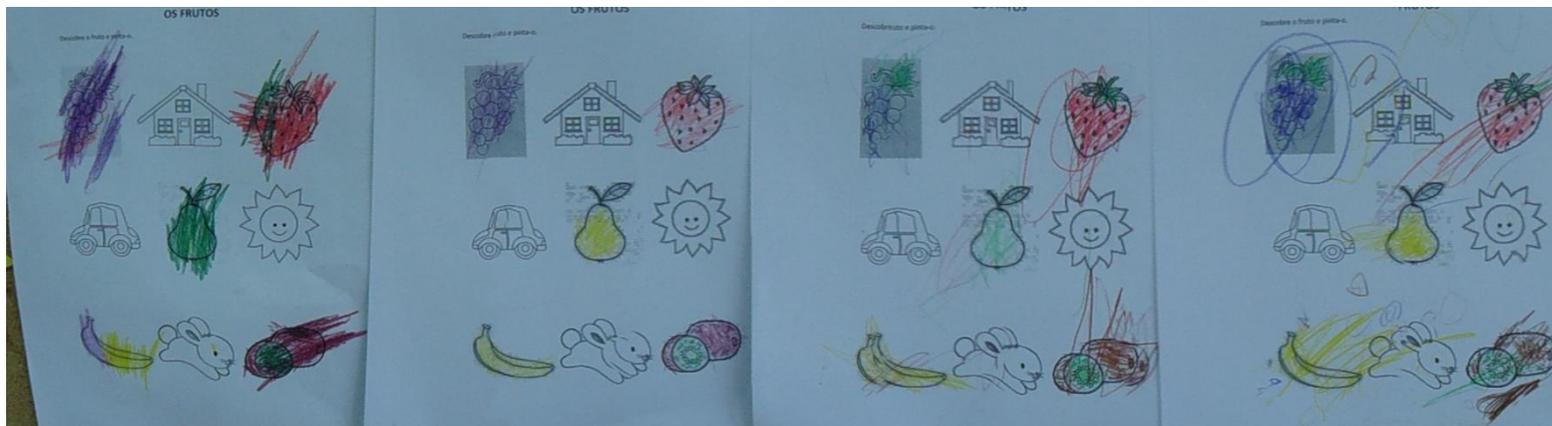
Pêra

Castanha

Anexo 5: Fotografias referente à atividade “Exploração de frutos” e “Jogo sensorial”



Anexo 6: Registos realizados



Anexo 7: Planificação 15 de Novembro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Dominio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	Expandir o vocabulário dos frutos e da árvore/ planta correspondente.	<p><u>Jogo (puzzle):</u> Neste jogo é distribuído a cada criança uma peça de puzzle, com um fruto. Depois de designar o fruto descrito nessa peça, a criança deve ser capaz de encontrar a peça correspondente, isto é, a árvore/planta onde cresce aquele fruto, designando-a.</p>	<p>+/- 1h</p> <p>Pequeno grupo (3 anos/ 4, 5, 6 anos)</p>	Puzzle com os frutos e a sua árvore/planta.	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; - Espera pela sua vez na participação da atividade, dando oportunidades aos outros para intervirem; - Nomeia o fruto e faz corresponder à sua árvore/planta; - Compreende a relação de palavras que existe entre o fruto e a sua árvore/planta; - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes. 	Notas das respostas e participação do grupo de crianças.

<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>Estimular os bons hábitos alimentares, ressaltando a importância do consumo das frutas no nosso dia a dia.</p>	<p><u>História “A menina que não gostava de fruta”:</u></p> <p>Num primeiro momento, antes de proceder à leitura da história, é feito o levantamento de concepções sobre o conteúdo da história, através da observação da capa do livro, permitindo ao grupo de crianças partilhar hipóteses sobre a sua temática.</p> <p>Num segundo momento, é feita a leitura da narrativa, recorrendo às ilustrações.</p> <p>Num terceiro, e último, momento, é questionado às crianças sobre o que aprenderam com a história.</p>	<p>+/- 35 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>História “A menina que não gostava de fruta”.</p>	<p>- Ouve com a atenção a história, mostrando respeito pelo educador e pelos seus colegas;</p> <p>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>- Antecipa o conteúdo do livro, recorrendo a elementos paratextuais.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>
<p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>Desenvolver o reconhecimento de palavras e a associação a outras através de sons.</p>	<p><u>Exploração de rimas:</u></p> <p>Depois de contada a história, e como esta é apresentada através de rimas, será feita uma exploração de palavras que rimam com maçã, uva, banana e ananás.</p>	<p>+/- 10 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>História “A menina que não gostava de fruta”.</p>	<p>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>- Desenvolve consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras;</p> <p>- Refere palavras que acabam da mesma forma.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>

Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).	Consolidar o conteúdo da história, criando um desenho.	Registo da história “A menina que não gostava de fruta”.	+/- 20 min. Individual.	Folha A4 e lápis de cor.	- Mobiliza elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; - Emite opiniões sobre o seu trabalho.	Desenhos feitos pelas crianças.
--	--	--	----------------------------	--------------------------	---	---------------------------------

Anexo 8: Planificação 22 de Novembro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	Ampliar o vocabulário dos vegetais.	<p><u>Apresentação de um powerpoint:</u> Sentados em roda, as crianças devem visualizar um powerpoint, nomeando e caracterizando os vegetais apresentados.</p> <p>Os vegetais apresentados no powerpoint são: abóbora, feijão, milho, beterraba, couve, couve-roxa, repolho, salsa, tomate, alface, pepino e pimentos.</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	Computador, powerpoint.	<p>- Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</p> <p>- Nomeia e descreve corretamente o vegetal;</p> <p>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes.</p>	Notas das respostas e participação do grupo de crianças.

<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Domínio da Matemática).</p>	<p>Proporcionar às crianças o contato direto com alguns vegetais, permitindo uma maior consciência das características de cada um;</p> <p>Identificar cores, texturas, formas e relacionar pesos;</p> <p>Ampliar o vocabulário.</p>	<p><u>Exploração de cada vegetal, bem como das suas características:</u></p> <p>Depois de apresentado o powepoint, são também levados outros vegetais (reais) para a sala. Assim, dispostos em cima de uma toalha, cada criança deve escolher um vegetal, sendo-lhe solicitado que apresente o seu nome, bem como algumas características relativamente à sua cor, peso, textura e tamanho.</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>Toalha, vegetais: cenoura, cebola, brócolos, couve-flor, nabo, espinafres, alho francês, feijão verde e batata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; - Espera pela sua vez na participação da atividade, dando oportunidades aos outros para intervirem; - Nomeia e descreve o vegetal, atendendo às características como cor, peso, textura e tamanho; - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes. 	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Estimular os bons hábitos alimentares, ressaltando a importância do consumo de vegetais no nosso dia a dia;</p> <p>Promover</p>	<p><u>Confeção de uma sopa:</u></p> <p>Com os vegetais apresentados na atividade anterior, propus às crianças a confeção de uma sopa. Para esta atividade o grupo será dividido em dois e, à vez, será dirigido para a cantina onde sentados, à volta da mesa, procederão ao corte dos vegetais,</p>	<p>+/- 1h 30 min.</p> <p>Pequeno grupo.</p>	<p>Bacia, panela, faca, saco para o lixo, vegetais: cenoura, cebola, brócolos, couve-flor, nabo, espinafres, alho francês, feijão verde e batata,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a importância dos vegetais na saúde; - Indica os vegetais utilizados na sopa; - Usa algumas práticas de segurança durante a confeção da sopa; - Conhece os utensílios a 	<p>Participação do grupo de crianças.</p>

	<p>atitudes de prevenção e segurança durante o ato de cozinhar;</p> <p>Contactar com utensílios utilizados na confeção da sopa, compreendendo as suas funções.</p>	<p>sempre com o meu auxílio, supervisão e todos os cuidados de segurança. Cada criança escolhe o vegetal que quer cortar. Depois de cortados os legumes, serão lavados à frente das crianças, de modo a que compreendam a importância de lavar os vegetais, ou outros produtos, antes de comerem. Depois de colocado água na panela, bem como um fio de azeite e sal, será levado a panela à cozinha, acompanhada por eles. Após os vegetais estarem cozidos, cada criança poderá visualizar como eles estão, antes de serem ralados. Por último, todos provarão, ao mesmo tempo que lembram que legumes foram colocados na sopa.</p>		<p>varinha mágica,</p>	<p>utilizar na confeção de uma sopa, e as suas funções;</p> <p>- Identifica a transformação da matéria pela ação do calor e de outros factores.</p>	
--	--	---	--	------------------------	---	--

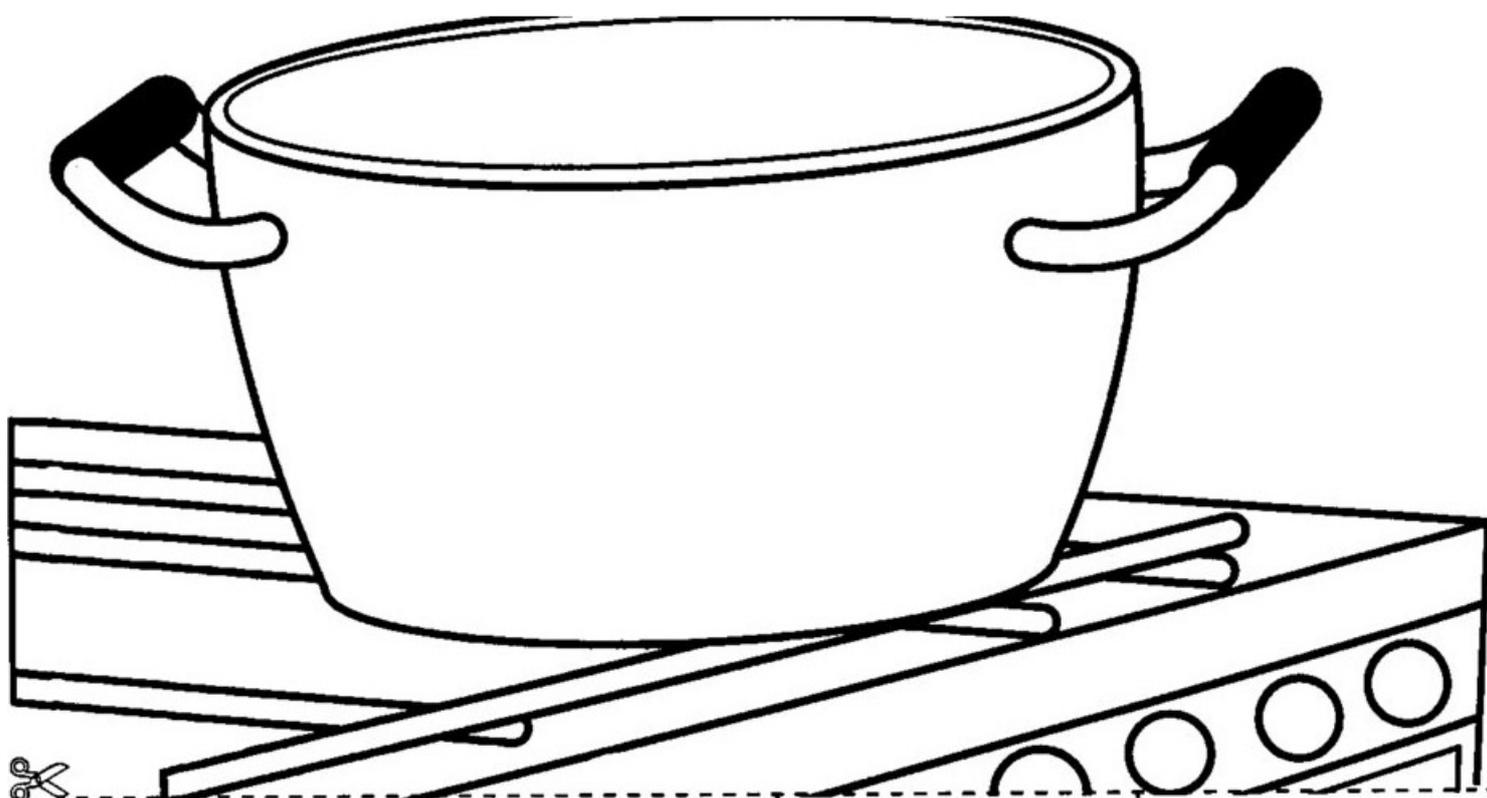
<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).</p>	<p>Relembrar os vegetais que foram utilizados na sopa;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p>	<p><u>Realização de registos:</u> De modo a relembrarem os vegetais que foram utilizados para confeccionar a sopa, serão propostos duas atividades, cada uma destinada a grupos diferentes. Para os 3 e 4 anos (anexo 9), a ficha passou por picotar os vegetais utilizados na sopa, bem como a sua colagem dentro da panela. A ficha dos 5 e 6 anos (anexo 10), em A3, passou por procurar nas revistas os vegetais utilizados na sopa, depois recortá-los e colá-los dentro da panela. Os registos não eram totalmente direccionados para cada idade, dando espaço à criança para escolher o registo que quer realizar.</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Individual.</p>	<p>Fichas, revistas, tesouras, cola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona e nomeia os vegetais utilizados na sopa; - Desenvolve capacidades expressivas através de produções plásticas (recorte, picotagem e colagem); - Emite opiniões sobre o seu trabalho. 	<p>Fichas.</p>
---	---	---	---------------------------------------	--	--	----------------

**Anexo 9: Registo da atividade de “Exploração de vegetais”
e “Confeção da sopa”**

Nome: _____

SOPA ILUSTRADA

Pinta, recorta e cola dentro da panela os legumes que utilizamos para fazer a sopa.



BATATA



REPOLHO



CENOURA



CEBOLA



FEIJÃO



BETERRABA



TOMATE



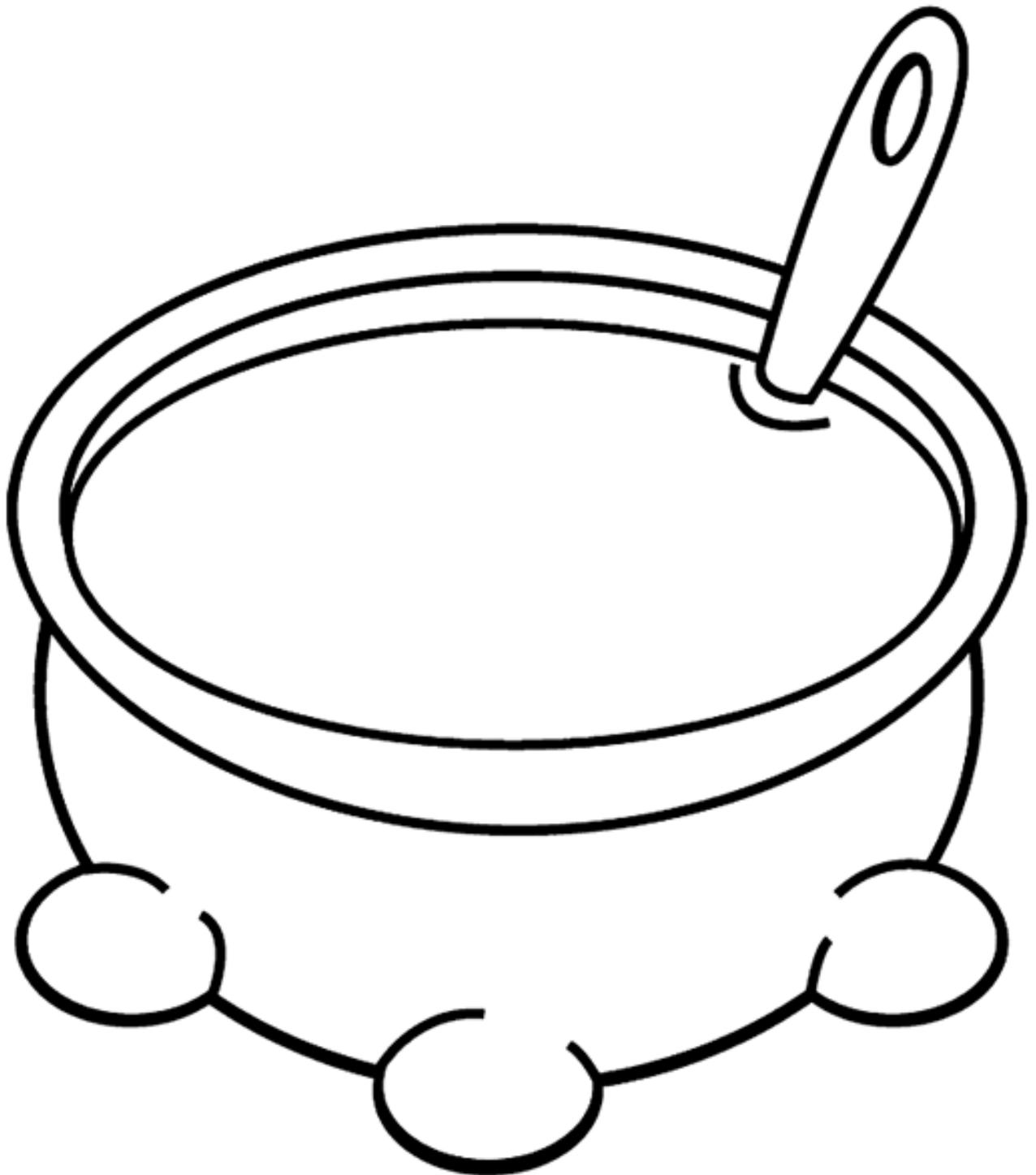
COUVE-FLOR

**Anexo 10: Registo da atividade de “Exploração de vegetais”
e “Confeção da sopa”**

Nome: _____



A nossa sopa tinha ...



Anexo 11: Fotografias referente à atividade da “Confeção de sopa”



Anexo 12: Registos da atividade “Confeção da sopa”



Anexo 13: Planificação 29 de Novembro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>Despertar o gosto pela leitura de histórias;</p> <p>Produção de onomatopeias;</p> <p>Transmitir valores que determinam atitudes éticas, que possibilitam a melhor convivência no ambiente escolar (espírito de grupo).</p>	<p><u>História “O Nabo Gigante”:</u> Num primeiro momento, antes de proceder à leitura da história, será feito o levantamento de concepções sobre o conteúdo do livro recorrendo à observação da capa. Durante a leitura da história serão utilizadas estratégias de envolvimento das crianças na história, propondo-lhes que, no momento em que as personagens vão surgindo na história, mais concretamente dos animais, emitem os sons produzidos pelos próprios (onomatopeias), bem como sugiram “o que vai acontecer depois” de modo a tentarem adivinhar o conteúdo da história. Após terminar o conto, devem refletir sobre a moral da história.</p>	<p>+/- 30 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>Apresentação powerpoint da História “O Nabo Gigante”, computador.</p>	<p>- Ouve com a atenção a história, mostrando respeito pelo educador e pelos seus colegas;</p> <p>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>- Antecipa o conteúdo do livro, recorrendo a elementos paratextuais;</p> <p>- Produz corretamente os sons produzidos pelos animais da história;</p> <p>- Compreende a moral da história e a sua importância para o convívio na sala.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>
		<p><u>Dramatização da história d’ ”O Nabo</u></p>				

<p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio de Artes Visuais e Jogo Dramático/ Teatro).</p>	<p>Explorar o imaginário da criança;</p> <p>Desenvolver as potencialidades de expressão e comunicação;</p> <p>Estimular a concentração dos alunos por meio do jogo teatral;</p> <p>Promover a confiança e o à-vontade quando estão em palco e a expressar-se para outros.</p>	<p><u>Gigante</u>”:</p> <p>Depois de terminada a história e reflexão sobre a mesma, é proposta a realização de uma dramatização. Esta dramatização será dividida em dois momentos.</p> <p><i>1º momento:</i></p> <p>Antes da dramatização da história, cada criança deve escolher a personagem que quer ser, a partir de moldes de máscaras (velhinho, velhinha, vaca, gato, galinha, ganso, canário, porco, rato) e vegetais (ervilhas, cenoura, batata, feijão, nabo) que serão fornecidos. No caso dos animais estes devem pegar também num número (1, 2, 3, 4, 5, 6) de modo a quantificar o número daquele animal que aparece na história, a vaca o nº1, o porco o nº 2, o gato o nº3, a galinha o nº4, o ganso o nº5 e o canário o nº6.</p> <p>Depois de escolhidos os moldes, estes devem ser pintados e recortados.</p> <p><i>2º momento:</i></p>	<p>1º momento: +/- 20 min.</p> <p>2º momento: +/- 40 min.</p> <p>1º momento: Individual</p> <p>2º momento: Grande grupo</p>	<p>Moldes de máscaras e cartazes dos vegetais, tesoura, cartolina, lápis de cor, elásticos, cordão.</p>	<p>- Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>- Emite opiniões sobre o seu trabalho;</p> <p>- Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos;</p> <p>- Inventa e representa corretamente as personagens, tendo em atenção a história que está a ser contada.</p>	<p>Máscaras dos animais e cartazes dos legumes.</p> <p>Dramatização das crianças.</p>
---	---	---	---	---	---	---

		Com as máscaras feitas, será dramatizada a história autonomamente, enquanto faço a leitura da história. Nesta dramatização as crianças devem utilizar os adereços presentes no espaço, bem como explorá-lo. No fim, será demonstrada a peça à outra sala.				
--	--	---	--	--	--	--

Anexo 14: Máscaras e outros elementos para a dramatização



Anexo 15: Planificação 4-6 de Janeiro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>Observar os elementos (personagens, eventos, tempo, espaço) e o enredo (sequência de eventos) das ilustrações, e o seu papel, para a formação da unidade e do sentido de uma narrativa;</p> <p>Desenvolver a curiosidade pelos livros e pelo contar histórias;</p> <p>Promover capacidades de ouvinte, de leitura e de compreensão, enquanto contadores de histórias;</p>	<p><u>História “O João e o pé-de-feijão”:</u></p> <p>Com o grupo de crianças em roda, serão mostradas imagens ilustrativas da história “O João e o pé-de-feijão”. A partir da observação dessas imagens, e do título que será antes explorado com os elementos da capa do livro, as crianças devem criar uma história.</p> <p>Para a criação desta história, as crianças devem atender a todos os elementos integrados nas ilustrações, bem como estarem atentas às pistas que, eventualmente, poderão ser dadas, de modo a integrar mais conteúdo na história.</p>	<p>+/- 25 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>Apresentação das imagens que compõem e ilustram a história.</p>	<p>Prediz acontecimentos de uma narrativa, recorrendo à exploração de elementos paratextuais e ilustrações;</p> <p>Ouve os outros, reflete e apresenta as suas ideias e saberes.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças;</p> <p>História criada por eles.</p>

	Estimular o imaginário da criança.					
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Domínio da Matemática, Domínio da Educação Artística, Subdomínio de Artes Visuais).	Recriar a história criada; Sequencializar os acontecimentos de uma história; Compreender a relação entre ilustração e texto, bem como a sua importância, na composição da narrativa; Compreender os processos de construção de um livro manualmente, bem como os elementos fundamentais para a construção do mesmo.	<u>Criação de um pequeno livro com a história “O João e o pé-de-feijão”:</u> Com a história escrita, serão baralhadas as imagens que ilustram a história, pedindo às crianças que organizem as imagens de acordo com a sequência de acontecimentos da história que foi feita. Estas imagens poderão ser utilizados, ou não, para a construção do livro de seguida. De seguida é sugerido às crianças a construção de um livro, pedindo que apresentem ideias para a construção do mesmo, incluindo materiais a utilizar. Por último, é construído o livro, integrando o título e história que foi feita pelas crianças.	+/- 40 min. Grande grupo.	Imagens ilustrativas do livro; materiais de expressão plástica.	Ordena corretamente os acontecimentos da história; Ouve os outros e manifesta as suas ideias e saberes; Participa no planeamento e construção do livro; Respeita a opinião dos outros; Respeita o livro na sua construção.	Livro.
Área da Formação	Refere palavras que começam ou	<u>Jogo de palavras com o som [f] e a letra F:</u> Com a palavra “Feijão”, será pedido às	+/- 30 min.	Palavras com a letra F (folha,	Ouve os outros, reflete e apresenta	Palavras sugeridas pela

<p>Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>integram o som [f];</p> <p>Identifica palavras que integram a letra F, seja no início da palavra ou no meio;</p> <p>Identifica o número de sílabas de uma palavra.</p>	<p>crianças que sugiram outras palavras que comecem ou tenham o mesmo som, isto é, o som [f].</p> <p>Num segundo momento, depois de partilhadas as palavras que conhecem, serão colocadas, no centro da roda, algumas palavras que incluem a letra F, e outras que não incluem, de modo a que cada criança, à vez, seja capaz de identificar quais as palavras que têm essa letra.</p> <p>Conforme cada palavra que a criança identifica, será pronunciada, de modo a confirmar o som f que corresponde à letra F, bem como ser-lhe-á pedido que identifique o número de sílabas dessa palavra. Nesta divisão silábica será pedido à criança que coloque a palavra à beira do número 2, 3, 4 ou 5, conforme o seu número de sílabas.</p>	<p>Grande grupo.</p>	<p>feijão, família, xilofone, formiga, flor, frutos, figos, café, elefante, fogão, foguete, futebol, foca, faca) e sem a letra F (televisão, porta, amizade, lápis, janela, dedo, queijo, quadrado, árvore).</p>	<p>palavras com o som [f];</p> <p>Identifica corretamente a letra F no jogo de palavras;</p> <p>Identifica corretamente o número de sílabas da palavra.</p>	<p>criança com o som [f].</p>
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p>	<p>Conhecer o princípio do ciclo de vida de uma planta (a germinação), bem como a importância de elementos fundamentais para</p>	<p><u>Experiência de plantação de um feijão:</u></p> <p>Antes de iniciar o processo de plantação, será interrogado à criança “O que é que a semente precisa para crescer?”. Depois de obtidas as respostas, será também interrogado “Será que elas crescem no meio do algodão?” e “Será que crescem no escuro?”.</p> <p>Depois de obtidas as respostas, procede-</p>	<p>+/- 1h</p> <p>Pequeno grupo (grupo de 3 anos e o grupo de 4,5 e 6 anos).</p>	<p>Vasos (feitos com fundos de garrafa), algodão, terra, sementes de feijão, papel e lápis.</p>	<p>Ouve os outros e responde adequadamente às perguntas, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>Participa com</p>	<p>Plantação do feijão.</p>

<p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita).</p>	<p>o seu crescimento (água, terra e luz);</p> <p>Comparar o crescimento da planta com as quatro condições diferentes (luz- algodão, luz-terra, algodão-escuro, terra-escuro);</p> <p>Promover atitudes de higiene e preservação do ambiente.</p>	<p>se à experiência.</p> <p>Para esta experiência cada criança será interrogada se quer plantar com algodão ou com terra, bem como se, posteriormente, quer colocar num local com luz natural, junto da janela, ou sem iluminação, isto é, no armário.</p> <p>No caso de as crianças escolherem terra, ser-lhes-á pedido que encham meio copo com terra com as mãos. De seguida, é pedido que façam um buraco com o dedo indicador no centro de modo a que depois seja colocado o feijão. Seguidamente, será interrogado às crianças “O que falta para a planta crescer?” de modo a que reflectam de que se alimenta a planta e, se necessário com a ajuda, concluem que é água.</p> <p>Por outro lado, se as crianças escolherem algodão, será pedido que molhem o algodão e coloquem o feijão no meio. Cada copo será identificado com o nome.</p>			<p>interesse no processo de descoberta da investigação científica (observa, experiemta);</p> <p>Conhece os elementos fundamentais para o crescimento de uma planta;</p> <p>Manifesta comportamento de higiene, ao lavar as mãos depois da atividade, bem como de preservação do ambiente, reconhecendo a importância das plantas, bem como a importância de reutilizar.</p>	
<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p>	<p>Registar as várias etapas do</p>	<p><u>Registo da experiência:</u> Depois de realizada a experiência, é</p>	<p>+/- 15 min.</p>	<p>Papel, lápis de cor, fichas.</p>	<p>Participa com interesse no</p>	<p>Desenhos.</p>

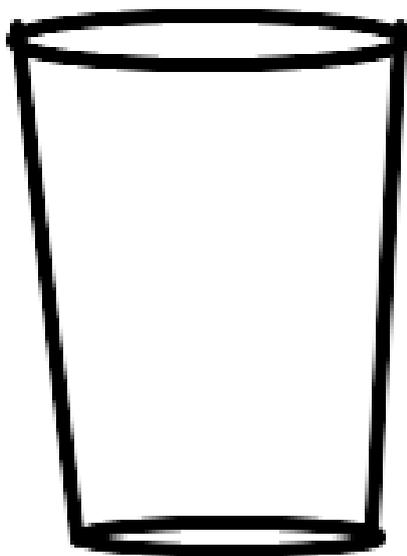
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).	crescimento da planta, de modo a que possa comparar os desenhos durante o processo.	pedido à criança que faça o registo da experiência. Este registo pode ser feito de várias formas, num papel em branco ou num papel com o desenho do copo (anexo 16), à escolha de cada criança. Ao longo do mês, será feito um portfólio com o registo das diferentes fases de crescimento da planta.	Individual.		processo de descoberta da investigação científica (observa, regista, tira conclusões).	
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Matemática).	Incentivar o imaginário da criança; Aquisição dos nomes de figuras geométricas.	<u>Decoração do vaso:</u> De modo a relembrar a história do João e o pé-de-feijão, será solicitado às crianças que desenhem um castelo, ou a montagem do mesmo (anexo 17), à escolha da criança. No caso de montagem, as figuras de base serão com formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo) em que as crianças, primeiramente, devem identificá-las, e depois dispô-las à sua maneira numa folha de papel da qual construirá um castelo. No fim, o castelo será pintado. Depois de desenhado/ montado o castelo, será colocado em paus de espetada e colado no vaso de modo a simular como o feijoeiro da história cresceu até às nuvens, feitas com algodão, e até ao castelo do gigante.	+/- 1h. Individual.	Papel A4, lápis de cor, tesoura, cola, algodão, paus de espetada.	Desenvolve a motricidade fina; Desenvolve capacidades expressivas através de produções plásticas (pintura, recorte, e colagem); Emite opiniões sobre o seu trabalho; Nomeia corretamente as formas geométricas; Consegue distinguir	Vaso decorado com o castelo,

					as formas geométricas, reconhecendo as suas diferenças e semelhanças.	
--	--	--	--	--	---	--

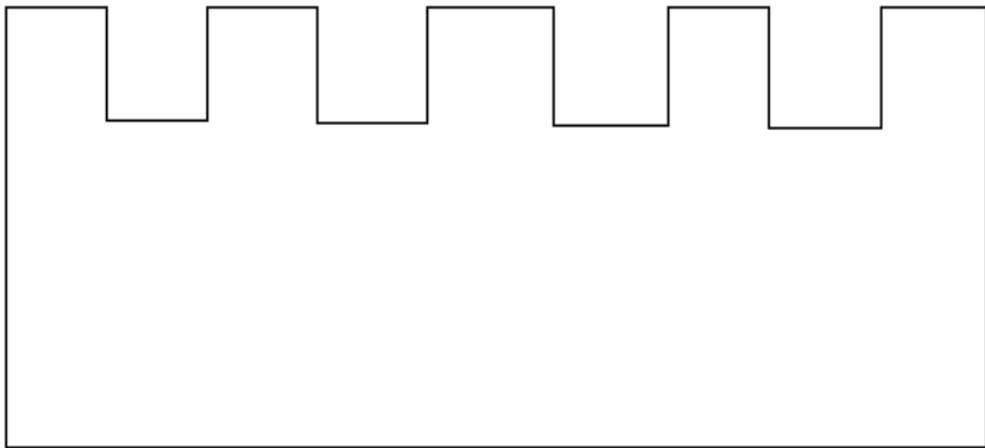
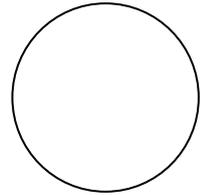
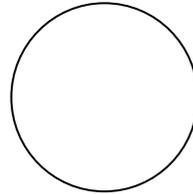
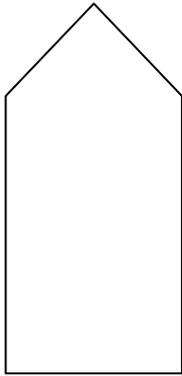
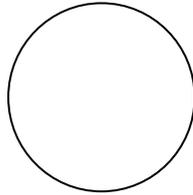
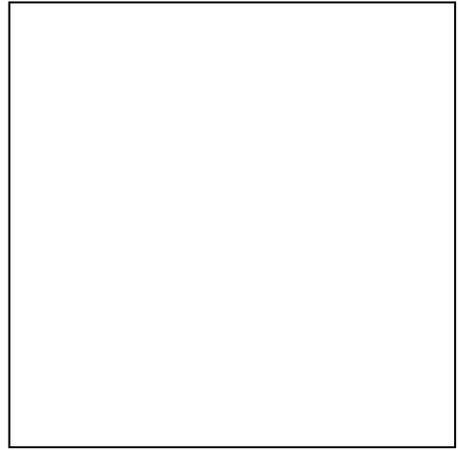
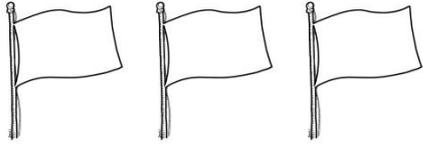
**Anexo 16: Folha de registo do crescimento do feijão
(pedido pelas crianças)**

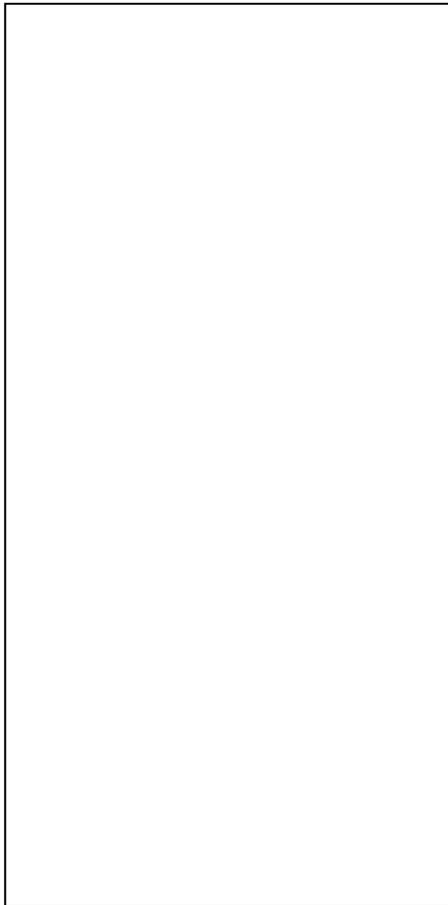
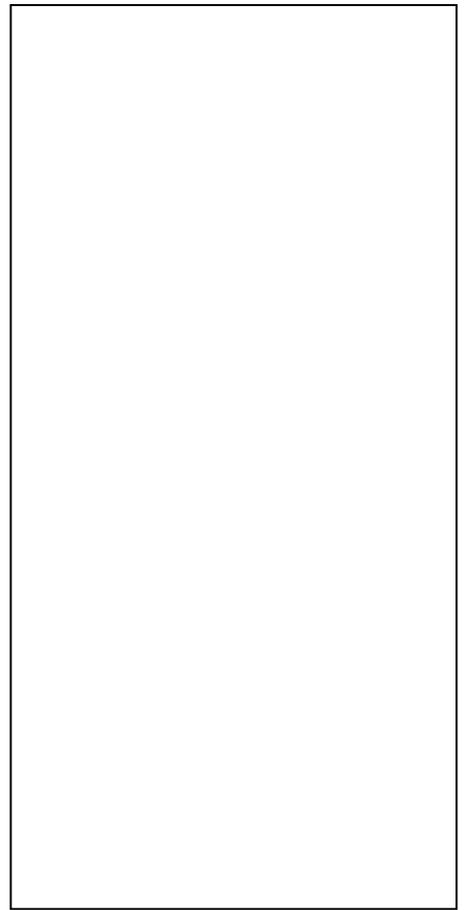
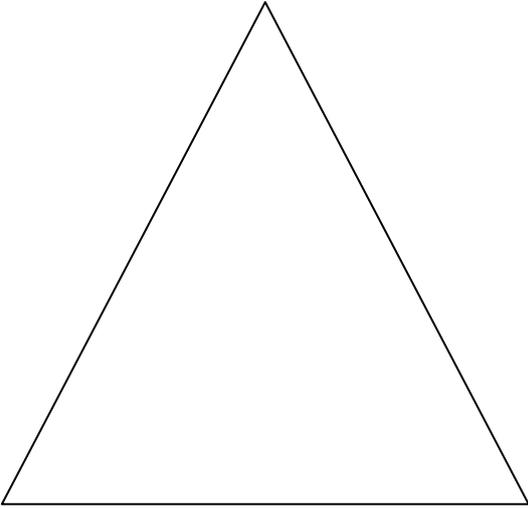
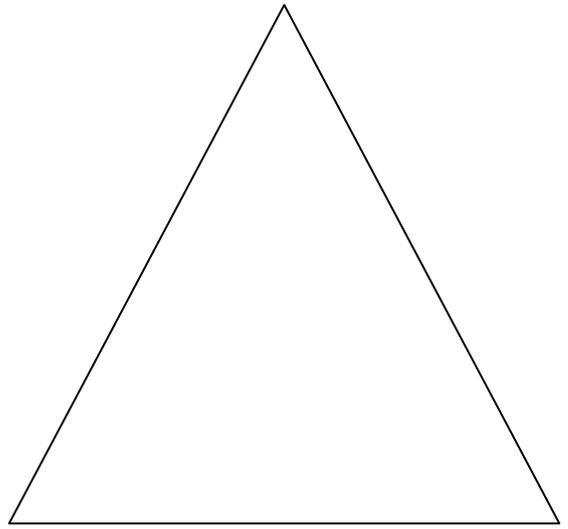
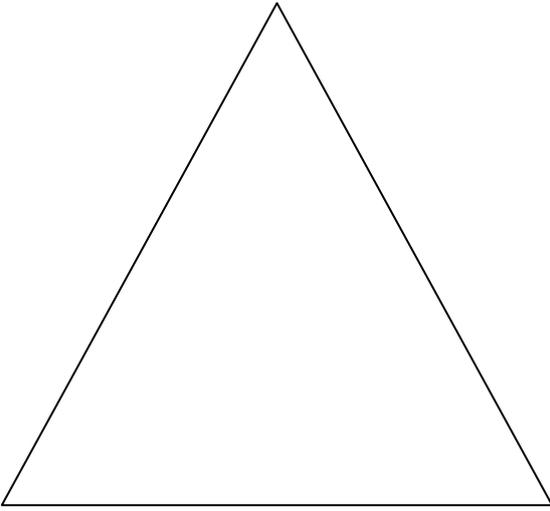
Nome _____

O ciclo da minha planta

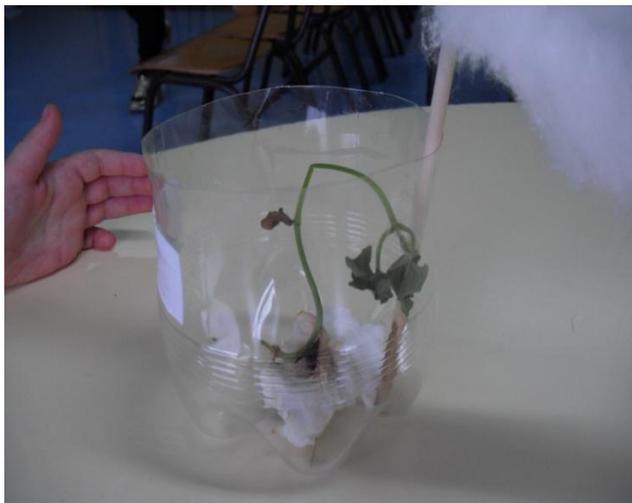


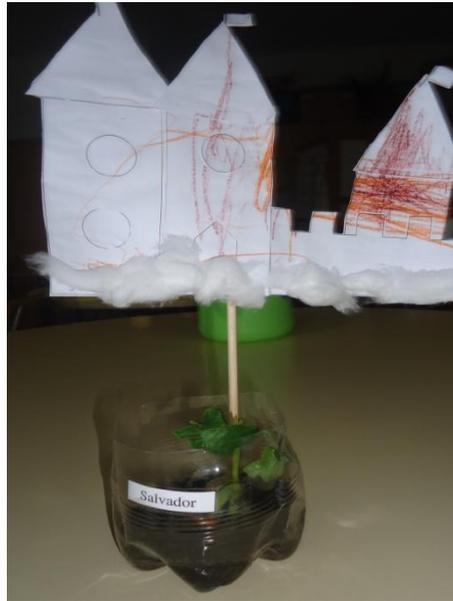
**Anexo 17: Moldes para a construção do castelo
(pedido pelas crianças)**





Anexo 18: Fotografias da atividade “Experiência da plantação do feijão”





Anexo 19: Planificação 11-20 de Janeiro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização da turma	Recursos	Avaliação	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).</p>	<p>Diferencia os animais da quinta dos restantes animais (selvagens, domésticos, ...);</p> <p>Compreende que os animais se diferenciam linguisticamente em género masculino/ feminino.</p>	<p><u>Jogo “Identifica os animais da quinta”:</u> Para a realização deste jogo são necessárias várias imagens com animais da quinta e outros animais que dela não fazem parte, incluindo um leão e um elefante, visto que no levantamento de conceções prévias foi anunciado o nome destes dois animais. Assim, dispostas no tapete, cada criança deve escolher um animal que faça parte da quinta. No fim, será interrogado o género masculino/ feminino dos animais escolhidos.</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>Imagens de animais da quinta (galo, galinha, pato, coelho, porco, cabra, bode, ovelha, carneiro, vaca, boi, touro, cavalo, peru) e de outros animais (cão, gato, elefante, leão, golfinho, urso, foca, macaco).</p>	<p>Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>Identifica os animais da quinta;</p> <p>Nomeia corretamente o nome de cada animal.</p>	<p>Notas das respostas e participação do grupo de crianças.</p>
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p>	<p>Compreender que os animais apresentam características próprias e únicas que</p>	<p><u>Caraterísticas dos animais:</u> Nesta atividade as crianças devem apresentar características de cada animal: como é o seu revestimento (pelo, penas,</p>	<p>+/- 40 min.</p>	<p>Imagens de animais da quinta (galo,</p>	<p>Ouve os outros e responde adequadamente,</p>	<p>Notas das respostas e participação</p>

<p>Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>os distingue uns dos outros e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (locomção, revestimento, reprodução, alimentação,...).</p>	<p>pele, escamas), quantas patas tem, o que come, designando-os quanto à sua alimentação (carnívoros, herbívoros, omnívoros), como anda, designado-a quanto à sua locomoção (voam, andam, nadam), quanto ao meio em que vivem (aquático, terrestre, aéreo), e como se reproduzem, designando-o quanto à sua reprodução (ovíparos, vivíparos, etc), e às famílias a que pertencem (mamíferos, aves, insetos, anfíbios, peixes, répteis).</p>	<p>Grande grupo.</p>	<p>galinha, pato, coelho, porco, cabra, bode, ovelha, carneiro, vaca, boi, touro, cavalo, peru).</p>	<p>apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>Carateriza corretamente cada animal, segundo vários critérios.</p>	<p>do grupo de crianças.</p>
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).</p>	<p>Consolidar as aprendizagens adquiridas na atividade anterior;</p> <p>Desenvolver o imaginário e criatividade da criança.</p>	<p><u>Bilhete de identificação dos animais:</u> De seguida, depois de enunciadas todas as características de cada animal, será pedido a cada criança que produza um bilhete de identificação de um animal à sua escolha (anexo 20).</p> <p>Nesta documento de identificação, deve criar um nome para o seu animal, indicar como é o seu revestimento, alimentação, locomoção, reprodução e outras características que podem ser acrescentadas.</p> <p>Cada criança é responsável por escolher como quer apresentar estas características, bem como fazer o seu animal, podendo recorrer a técnicas de desenho, colagem, pintura, etc., que serão transmitidas e fornecidas no</p>	<p>+/- 30 min.</p> <p>Individual.</p>	<p>Materiais de expressão plástica (lápiz de cor, lápis de cera, folha A4, algodão, penas, pelo, terra, cola, pincéis, etc.)</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</p> <p>Emite opiniões sobre o seu trabalho.</p>	<p>Bilhete de identificação de cada animal.</p>

		momento.				
<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro e Subdomínio da Música).</p>	<p>Fomentar a descoberta de si e do outro;</p> <p>Desenvolver a capacidade de criar e imitar;</p> <p>Identificar diferentes sons de animais.</p>	<p><u>Jogo “Encontra o teu par”:</u> Nesta atividade, as crianças devem encontrar o seu par, através de onomatopeias. Será dado a cada criança nomes de animais. Cada criança deve identificar o seu companheiro através do som, visto que outra criança está a imitar o mesmo som. Por exemplo, será dado à criança o animal “galinha”, esta deve encontrar através do som a criança que está a imitar o mesmo som, neste caso, que tem o animal “galo”.</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Grande grupo.</p>		<p>Demonstra empenho na actividade, concluindo o que foi decidido fazer e procura fazê-lo corretamente;</p> <p>Revela conhecimento do som que tem de imitar;</p> <p>Procura o seu par, estando atento aos sons produzidos.</p>	<p>Participação das crianças.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística,</p>	<p>Estimular a imaginação e a expressividade do corpo;</p> <p>Desenvolver a capacidade de criar e imitar.</p>	<p><u>Jogo “O passeio dos animais”:</u> Neste jogo é necessário que as crianças reconheçam quantas patas tem cada animal da quinta. Assim, quando o educador anunciar um animal, as crianças devem refletir sobre quantas patas aquele animal tem e movimentar-se como ele. Por exemplo, o educador diz “galinha”, todas as crianças devem colocar-se de pé, depois é anunciada o nome “porco”, neste</p>	<p>+/- 20 min.</p> <p>Grande grupo.</p>		<p>Demonstra empenho na actividade, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo corretamente;</p> <p>Revela conhecimento sobre quantos</p>	<p>Participação das crianças.</p>

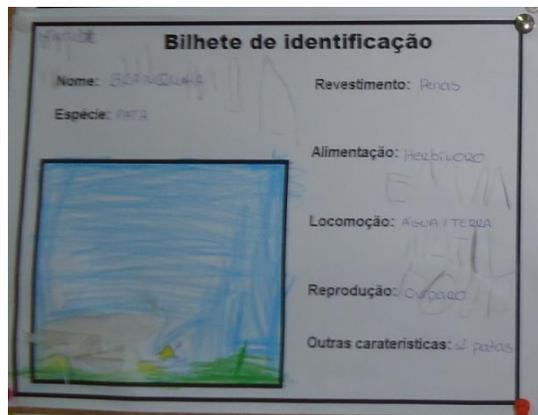
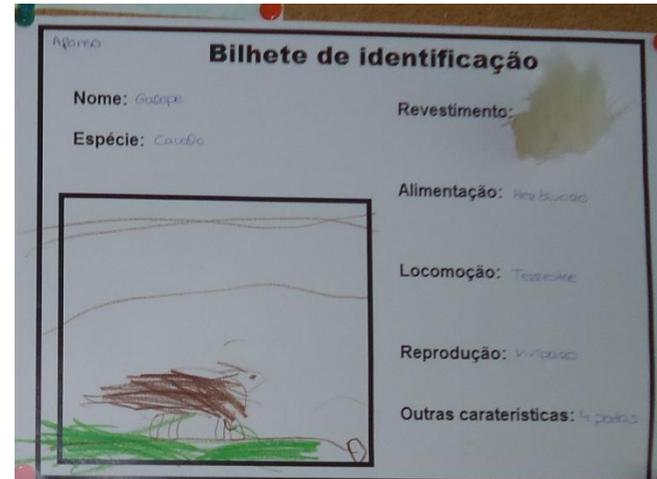
Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro).		<p>momento as crianças devem colocar também as mãos no chão, de modo a que os pés e mãos estejam no chão. Para esta atividade é chamada a atenção das crianças imitem o animal também de outras formas, como o som ou outros movimentos do corpo.</p> <p>De modo a tornar complexo esta atividade, o educador pode anunciar outros animais, que não sejam da quinta, pedindo que se sentem caso identifiquem que aquele animal não é da quinta.</p>			<p>patas tem o animal anunciado;</p> <p>Apresenta outras características do animal, através da expressão corporal;</p> <p>Está atento às orientações do educador.</p>	
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática).</p>	<p>Promover a literacia estatística;</p> <p>Desenvolver o sentido interpretativo.</p>	<p><u>Pictograma do animal preferido:</u></p> <p>Nesta atividade cada criança será interrogada sobre o seu animal preferido, dentro da categoria dos animais da quinta.</p> <p>Depois de recolhidos os dados, será interrogado ao grupo “Como podemos organizá-los?”, podendo ser dada uma ajuda, se necessário.</p> <p>Depois de terem sugerido o modelo de pictograma, cada criança deve colocar a foto do seu animal preferido na cartolina, onde está esse animal.</p> <p>De seguida, após colocados todos os animais, serão feitas as seguintes questões:</p>	<p>+/- 30 min.</p> <p>Grande grupo.</p>	<p>Fotos dos animais, papel, lápis, cartolina, cola.</p>	<p>Participa na recolha de dados e na organização do pictograma;</p> <p>Interpreta corretamente os dados apresentados no pictograma.</p>	<p>Pictograma.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Qual a maior coluna? O que significa? - Qual a menor coluna? O que significa? - Qual é o animal que mais escolheram? E o menos? - Quantos meninos gostam do porco (exemplo)? - Quantas imagens falta no porco para ter a mesma quantidade que a galinha (exemplo)? 				
<p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).</p>	<p>Conhecer as obras de Romero Brito;</p> <p>Desenvolver o imaginário e criatividade da criança.</p>	<p><u>Pintura/ colagem inspirada no pintor Romero Brito:</u></p> <p>Com os animais preferidos de cada criança, será sugerido a elaboração de uma pintura/ colagem inspirada nas obras de Romero Brito.</p> <p>Nesta atividade, cada criança pode escolher como quer elaborar, selecionando que materiais utilizar.</p>	<p>+/- 30 min.</p> <p>Individual.</p>	<p>Desenho dos animais, algodão, papel de seda decorada, massa, arroz, bolas de esferovite com várias cores, confetes, lápis de cor, pano, cartolina, tesouras, papel</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, desenho, colagem);</p> <p>Emite opiniões sobre o seu trabalho.</p>	<p>Pinturas/ colagens feitas.</p>

Anexo 20: Bilhete de identificação dos animais

Bilhete de identificação	
Nome:	Revestimento:
Espécie:	Alimentação:
	Locomoção:
	Reprodução:
	Outras caraterísticas:

Anexo 21: Registos da atividade “Bilhete de identificação”



Anexo 22: Fotografias da atividade “O passeio dos animais” e “Encontra o teu par”



Anexo 23: Decoração do seu animal preferido inspirado em Romero Britto



Anexo 24: Planificação 24-27 de Janeiro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização turma	Materiais	Recursos	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	Conhecer a profissão do agricultor e as suas tarefas.	<p><u>História “Tomás, o Agricultor” da coleção <i>Eu Descubro as Profissões</i>.</u></p> <p>Com o objetivo de conhecerem melhor a profissão que trabalha na quinta, isto é, a profissão do agricultor, é feita a leitura de uma história em que aborda as várias tarefas diárias desta profissão.</p> <p>Durante a leitura desta história, serão explorados e explicados alguns conceitos, como galinheiro, lavrar, cultivar, celeiro, estábulo, palheiro e ordenhar.</p>	Grande grupo/ 30 min.	Livro “Tomás, o Agricultor”.	<p>Ouve com a atenção a história, mostrando respeito pelo educador e pelos seus colegas;</p> <p>Ouve os outros e responde, esperando pela sua vez de falar, apresentando as suas ideias e saberes;</p> <p>Antecipa o conteúdo do livro, recorrendo a elementos paratextuais.</p>	Respostas e participação das crianças.
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da	Interpretar e expressar a informação da	<p><u>Pictograma “O agricultor...”:</u></p> <p>Depois de feita a leitura da história, é pedido a cada criança que diga uma tarefa do agricultor.</p>	Individual/ grande grupo	Cartolina, lápis de cor, folha A4,	Partilha corretamente uma tarefa do agricultor, demonstrando	Desenho; Pictograma.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).	história utilizando o desenho.	À medida que vão dizendo, é pedido que façam um desenho relativo àquilo que disseram. Depois de elaborados os desenhos, é feito um pictograma, em roda, das tarefas do agricultor. Cada criança deve identificar a sua tarefa, com o seu desenho, bem como conhecer as tarefas dos seus colegas.	30 min.	tesoura, marcador.	que compreendeu a informação transmitida na leitura da história; Expressa a informação transmitida na história, através de um desenho.	
Área da Formação Pessoal e Social da Criança; Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);	Compreende o Boneco de Neve como um símbolo da estação do ano em que estão (Inverno); Despertar o gosto pela leitura de histórias; Transmitir valores que determinam atitudes éticas, que possibilitam a melhor convivência no ambiente	<u>História “O Boneco de Neve Sorridente”:</u> O Boneco de Neve, como símbolo do Inverno, e como uma figura em que eles demonstram grande interesse quando estão a desenhar livremente, decidi contar uma história sobre o mesmo. Esta história é apresentada através de uma apresentação de powerpoint e retrata valores como a amizade e o carinho. Durante a leitura da história serão utilizadas estratégias de envolvimento das crianças na história, propondo-lhes que antecipem ou levantem hipóteses sobre “o que vai acontecer depois” de modo a tentarem adivinhar o conteúdo	Grande grupo/ 20 min.	Apresentação de powerpoint com a história d’ ”O Boneco de Neve Sorridente”.	Ouve com a atenção a história, mostrando respeito pelo educador e pelos seus colegas; Ouve os outros e responde, esperando pela sua vez de falar, apresentando as suas ideias; Antecipa o conteúdo e o desenlace do livro; Compreende a moral da história e a sua	Respostas e participação das crianças.

	escolar (amizade).	e o final da história. No final, é feita uma reflexão sobre a moral da história.			importância para o convívio na sala.	
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).	Conhecer e contactar com novas formas de expressão (escultura); Diferenciar escultura de pintura; Desenvolver a criatividade.	<u>Escultura do Boneco de Neve:</u> Com o objetivo que compreendam melhor o conceito de escultura e a suas diferenças em relação à pintura, é sugerido que elaborem uma escultura do boneco de neve. Desta forma, antes de dar início à atividade, é explicado, de forma muito simples, o que é um escultura e como se diferencia da pintura. Depois de compreendido bem o conceito de escultura, é pedido que modelem três bolas: uma pequena, outra média e outra grande, com pasta de moldar. Após as formas feitas, e destas estarem seca, é questionado ao grupo de crianças como querem decorá-lo, de modo a arranjar os materiais necessários. Depois de decorado, é sugerido que coloquem num suporte, rodeado com algodão.	Individual/ 40 min.	Pasta de moldar, arame, esferovite, algodão, cola, pincéis, materiais que são pedidos por eles.	Experimenta e cria objectos em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes; Utiliza diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, escultura) para recrear uma personagem da história contada anteriormente; Demonstra empenho e criatividade durante a elaboração da escultura; Manifesta e partilha opiniões sobre o seu trabalho.	Escultura do boneco de neve.

Anexo 25: Registo do pictograma "O agricultor..."



Anexo 26: Planificação 31 de Janeiro a 3 de Fevereiro

Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Tempo/ Organização turma	Materiais	Recursos	
					Processo	Produto
<p>Área da Formação Pessoal e Social da Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Conhecer as dúvidas/ curiosidades das crianças sobre a profissão da agricultura;</p> <p>Permitir o contato direto com a profissão do agricultor, bem como outras tarefas ou curiosidades que sejam interessantes conhecer.</p>	<p><u>Entrevista a uma agricultora:</u> Para a realização desta entrevista, serão interrogadas, previamente, ao grupo, as dúvidas ou curiosidades que permaneceram sobre a profissão do agricultor. Assim, em forma de questão, as suas dúvidas e curiosidades serão a base das perguntas a fazer na entrevista. De seguida, já com a presença da agricultora, à vez, cada criança, deve apresentar a sua questão de modo a que a convidada possa esclarecê-la.</p>	<p>Grande grupo/ 40 min.</p>	<p>Papel e caneta.</p>	<p>Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (dar ou pedir informação, apresentar ideias, etc.);</p> <p>Apresenta as suas dúvidas e curiosidades de forma coerente;</p> <p>Ouve atentamente, mostrando respeito pelos seus colegas e adultos.</p>	<p>Respostas e participação das crianças.</p>
<p>Área da Formação Pessoal e Social da</p>	<p>Consolidar as aprendizagens adquiridas sobre o projeto desenvolvido;</p>	<p><u>Maqueta “A Quinta”:</u> De forma a finalizar o projeto d’ “A Quinta”, é solicitado às crianças que elaborem uma maqueta de</p>	<p>Grande grupo/ 25 min.</p> <p>Individual/ 30</p>	<p>Papel , caneta, esferovite, materiais</p>	<p>Expressa as suas ideias, para criar e recriar tudo aquilo que aprendeu sobre a temática;</p>	<p>Maqueta da quinta.</p>

<p>Criança;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais).</p>	<p>Estimular e desenvolver a criatividade da criança.</p>	<p>uma quinta.</p> <p>Para a construção da mesma, é interrogado às crianças sobre os elementos que querem integrar na maquete.</p> <p>Depois de todos partilharem as suas ideias, será feita a divisão de tarefas em que cada um deve escolher a tarefa que quer ficar responsável, levando-a a cabo com criatividade e interesse.</p> <p>De seguida, será interrogado, a cada criança, sobre como quer executar a sua tarefa, de modo a conseguir disponibilizar os materiais necessários.</p>	<p>min.</p>	<p>pedidos pelas crianças.</p>	<p>Escolhe as actividades que pretende realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo;</p> <p>Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;</p> <p>Experimenta criar objectos, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes;</p> <p>Utiliza diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho, entre outros);</p> <p>Emite juízos sobre o seu trabalho.</p>	
---	---	---	-------------	--------------------------------	--	--

Anexo 27: Fotografias durante o registo das questões para a agricultora



Anexo 28: Pedido de autógrafos à agricultora



Anexo 29: Fotografias do projeto final "A Nossa Quinta"



Anexo 30: Entrevistas realizadas às educadoras

Anexo 30.1. Entrevista realizada à educadora Juliana

Entrevistadora (E): Boa tarde. O meu projeto de estágio incide-se sobre as “Oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea”. Para começar, gostaria de saber que importância atribui à participação das crianças em idade pré escolar.

Educadora Juliana (J): Eu acho que é um momento fundamental para eles começarem a socializar com os outros, a participar na dinâmica de trabalho de sala, eu acho que é fundamental a participação logo .. a partir ... sobretudo desde cedo.

E: Em que momentos é concedida a oportunidade para as crianças participar? Em que momentos?

J: As crianças podem participar em qualquer momento. Desde manhã podem participar no acolhimento, a criança dá a sua opinião, nós estamos sentados na roda em que a criança vai contando aquilo que faz, aquilo que gostava de aprender, é até um momento fundamental do dia porque por aí vamos ao encontro das necessidades que o grupo tem e daquilo que gostavam de trabalhar durante o dia (pausa) é aí que vemos as necessidades, os interesses e damos início a projetos, a mini projetos na sala.

E: Muito bem. Qual a avaliação que faz acerca da participação das crianças de três anos quando integradas num grupo heterogéneo?

J: Acho bastante positiva, e acho que as crianças acabam por crescer e por amadurecer mais facilmente, e também falo um bocadinho por experiência própria, os meus filhos também estão numa sala heterogénea, ah.. e acho que é mesmo uma forma de os enriquecer, eles acabam por enriquecer bastante porque querem imitar muito os mais crescidos, por exemplo no vestir a bata, no calçar, no pentear, ah... eles acabam por querer e conseguir fazer mais cedo, e mesmo no trabalho que vamos desenvolvendo na sala, eles começam a captar as coisas com mais facilidade, porque vão ouvindo e vendo os mais velhos a fazer e a responder, eles começam a captar essa informação e conseguem aprender com mais facilidade.

E: Com que dificuldades é que se depara com crianças, desta faixa etária, numa discussão de ideias, por exemplo?

J: Às vezes têm mais dificuldades em participar nos diálogos, em conseguir dar a sua opinião, mas chegam lá, se nós os estimularmos eles conseguem chegar lá, às vezes é o conseguir estar sentado e concentrado mais na atividade, porque o tempo de concentração é muito mais pequeno que os mais velhos, mas acabam por também conseguir participar e estar ...

E: Eu falo por experiência própria, por exemplo, eu acho que uma das dificuldades principais deve-se ao facto das crianças mais velhas, por terem outra maturidade, terem mais facilidade de resposta...

J: Exatamente.

E: E são mais rápidos a responder, ou seja, não dá às crianças de três anos tempo para pensarem no que poderiam responder, no que está a ser questionado e essa para mim está a ser uma das principais dificuldades. É claro o tempo de concentração também, que obriga ...

J: Claro que é tentar fazer com que os mais velhos também percebam que os outros também querem dar a sua opinião, dar o tempo e espaço para ... ah... ou às vezes até conversar , formar grupos com o grupo dos três, dos quatro e dos cinco, e depois partilhar essa informação ... as conclusões que chegaram, porque depois os interesses também são diferentes, os mais velhos têm sempre ah ... querem trabalhar imensas coisas que os pequeninos nem tanto. Agora na sala até estamos a trabalhar o corpo humano e claro que esta questão surgiu muito pelo interesse dos mais velhos, mas o grupo dos mais novos também já está muito interessado porque a forma como os vamos cativando, as atividades que são apresentadas depois acabam por envolver todo o grupo, cativando-os a participar nas atividades. Ainda hoje estiveram a escrever palavras do corpo humano, que os pequeninos não conseguem, mas com a minha mão eu ia dando esse apoio para eles conseguir e sentem que fazem parte do trabalho que é feito na sala.

E: Agora vou colocar uma questão que não está aqui no guião, contudo acho pertinente questionar. Diferencia as atividades para os três e para os mais velhos?

J: Sim, há alturas que tenho de diferenciar, porque os interesses e as competências que tenho trabalhar com os três, quatro e cinco são diferentes, e tenho que diferenciar e fazer atividades para as diferentes idades.

E: Que estratégias/ dinâmicas recorre de forma a equalizar a participação dos três anos com o resto do grupo?

J: Passa muito pela planificação em grande grupo de forma a que todos possam participar e possam saber aquilo que estamos a fazer. Pronto, às vezes ao nível dos trabalhos de casa que às vezes também vão fazendo para entenderem melhor o que foi feito na sala.

E: Que tipo de trabalhos de casa?

J: Pequenas pesquisas, com os pais, sobre o tema que estamos a desenvolver ou outras coisinhas muito simples que possam fazer em casa e que os deixa também bastantes participativos no trabalho que está a ser desenvolvido na sala. Hmm, penso que acaba por ser bastante produtivo para as crianças, quer para os mais novos como para os mais velhos.

E: Finalizamos a nossa entrevista. Quer acrescentar algo?

J: Não, penso que foi tudo dito, de forma simples e resumida claro.

E: Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 30.2. Entrevista realizada à educadora Ana Paula

Entrevistadora (E): Boa tarde. Obrigada, desde já pela sua colaboração. Como disse, o meu projeto de estágio incide-se sobre as “Oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea” e, para dar início à entrevista, gostaria de saber que importância atribui à participação das crianças em idade pré escolar.

Educadora Ana Paula (AP): A importância que eu atribuo às crianças em idade pré-escolar é ... desde sempre, desde que comecei a trabalhar, o dar voz às crianças é fundamental, que normalmente é um bocadinho impedido, os nossos governantes também não ligam a esta parte que é a parte mais rica da educação, é a base de tudo. Sem construir este pilar depois o resto dos estudos estão comprometidos. Ou se aplicam medidas em que deem importância à participação das crianças desde cedo, ou então anda-se aqui um bocadinho a aldrabar o sistema. As crianças têm sempre uma palavra a dizer, sempre. Não igual ao adulto, mas é a palavra deles que é importante.

E: Em que momentos é concedida a oportunidade às crianças para participarem?

AP: Em que momentos como? Rotina da sala?

E: Sim, por exemplo.

AP: Eles participam no acolhimento logo de manhã, onde contam as suas coisas, na escolha das atividades, algumas vezes, outras vezes não, o pô a mesa vamos começar agora em que eles ajudam a pô a mesa, pô as camas eles também já querem ajudar e alguns já o fazem, e durante o dia tem momentos de participação como os outros, três, quatro e cinco que têm as mesmas oportunidades. Claro que às vezes querem falar todos ao mesmo tempo, mas isso não pode ser não é?

E: Claro, têm que saber respeitar. Qual a avaliação que faz acerca da participação das crianças de três anos quando integradas num grupo heterogéneo?

AP: É assim, eu já trabalhei durante muitos anos no chamado grupo homogéneo, embora os grupos sejam sempre heterogéneos, apesar de serem grupos dos quatro ou grupos dos cinco anos, só que as crianças são todas diferentes, dentro da faixa etária. Na sala heterogénea, para mim é uma surpresa muito grande e um gosto porque acho que há uma aprendizagem entre as crianças e nós adultos muito mais rico. Uma sala heterogénea assemelha-se ao ambiente familiar, como era antigamente, os mais pequenos, os mais velhos, os avós e isso tudo não é? Há uma diferença de idades. A sala heterogénea é um bocado o modelo familiar, tem coisas boas, tem coisas más, como em tudo. Mas acho que em termos de saldo é positivo, pelo que me tenho apercebido.

E: E em relação à participação deles nas atividades?

AP: Participam ... os três anos querem fazer tudo o que os dos cinco anos fazem.

E: E a educadora deixa?

AP: Algumas coisas deixo, deixo quase sempre, porque acho que também não vou impedir de o fazerem, e então deixo, mas claro que noutra organização. Nos cinco anos tenho certos objetivos, e dos três é completamente diferente, conforme as Orientações Curriculares. Mas deixo, deixo porque eles estão em aprendizagem e querem aprender uns com os outros.

E: Quando observa o seu interesse aproveita ...

AP: Muito, eles falam ... em termos de linguagem os três anos estão muito bem desenvolvidos, muito, muito, desde o vocabulário, à maneira como utilizam sinónimos, acho que é uma mais valia para eles.

E: Os mais velhos são como modelos para os mais novos ...

AP: Sim. Estou encantada com a sala ser heterogénea, a gestão é completamente diferente da outra, e é muito mais trabalhosa. Contudo, em termos da parte da formação pessoal e social, deles serem solidários, á muito mais esse papel numa sala heterogénea, e digo isto porque já tive nas duas, do que numa sala homogénea. Eles são muito solidários, muito amigos, têm a capacidade de ajudar, é diferente.

E: Claro, há este enriquecimento que acontece de forma mais natural. Vou passar para a próxima questão que se debruça sobre que dificuldades é que se deparam as crianças mais novas para participar.

AP: Por exemplo, quando estamos em trabalho, a fazer um projeto de sala, a dificuldade é que os mais velhos querem falar mais rapidamente e conseguem construir o pensamento mais rápido que uma criança de três anos. Então qual é a função do adulto? É tentar dar espaço aos meninos de três anos, fazendo essa gestão de sala os cinco anos esperam um bocadinho, aos de três damos mais tempo, porque eles são menos rápidos do que os de cinco. Acho que dando tempo e fazer esta gestão é fácil, não acho difícil, não acho que os dos três anos participem menos do que os dos cinco ou quatro. Eles participam muito, muito, muito mesmo, a sério. Se tivéssemos mais tempo acho que eles participavam ainda muito mais, e se os pais dessem mais tempo de eles falarem em casa ainda podiam participar muito mais.

E: Claro que o papel das famílias também é fundamental.

AP: Eles precisam de falar, conversar, conversar, conversar. É impressionante, precisam mesmo.

E: E eles gostam, e se dermos voz eles falam sobre tudo, desabafam sobre coisas...

AP: Exatamente, é preciso terem tempo. Eu cada vez mais acho isso, mas pronto...

E: Mais alguma dificuldade que queira acrescentar?

AP: Nos três anos? Acho que não. Claro que no início é aquela fase de adaptação, que é mais complicada, no início do ano, em Setembro, mas isso são fases normais, que são ultrapassadas e, neste momento, não sinto dificuldade.

E: Muito bem. Que estratégias/ dinâmicas recorre de forma a equalizar a participação dos três anos com o resto do grupo?

AP: É o que foi dito, é dar tempo. Agora sim senhora, agora o grupo dos pequenos, o que é têm a dizer? Muito bem! Cinco anos, o que têm a dizer para contribuir para a conversa? E os quatro? Mas claro que só fazendo esta gestão do tempo é que é possível dar voz a todos.

E: Uma questão que não está aqui, na organização do grupo, quando eles estão no tapete ou nas atividades, eles estão separados por grupos ou estão distribuídos como querem?

AP: Há momentos em que distribuo por grupos, porque o trabalho assim o exige em algumas partes, noutras partes estão juntos, fazem as suas interações, na área da casinha, em todas as áreas, interagem todos. As atividades quando são direccionadas para um determinado grupo, aí divido o grupo. Por exemplo, na área de movimento, de ginástica, de educação física, faço só com uma faixa etária, também porque são muitas crianças, 27, e por isso, tenho que dividir para que as coisas resultem. As expectativas dos três anos também se não conseguirem fazer um determinado exercício ficavam tristes e desmotivados. Assim não, estão dentro da sua zona de conforto e ajuda.

E: E em termos de expressão plástica e assim?

AP: Eles querem fazer tudo o que os grandes fazem. Eu facilito essa participação. As atividades às vezes são direccionadas para os maiores, são coisas mais específicas, em termos plásticos, eu quero que os três anos experimentem a areia, a terra, a pasta de farinha, a modelagem e isso tudo, mas às vezes eles querem fazer a mesma coisa que os grandes e não há problema. O que interessa é que eles participem.

E: Concluimos. Muito obrigada pela entrevista, obrigada por me ter ajudado.

Anexo 30.3. Entrevista realizada à educadora Conceição

Entrevistadora (E): Boa tarde mais uma vez. O tema do meu relatório de estágio remete para as “Oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea” e, para dar início à entrevista, gostaria de saber, em primeiro lugar, que importância atribui à participação das crianças.

Educadora Conceição (C): A participação das crianças na escola e em idade pré-escolar proporciona o desenvolver em diversas áreas, contribuindo para uma evolução comportamental e cognitiva nas suas aptidões.

E: Muito bem. Próxima questão. Em que momentos é concedida a oportunidade às crianças para participarem?

C: Então, todas as atividades são planejadas para dar oportunidade às crianças para participarem durante todo o dia e em todas as atividades porque só assim se sentem motivadas e sentem-se elementos cooperantes do grupo.

E: Exato. Qual a avaliação que faz acerca da participação das crianças de três anos quando integradas num grupo heterogêneo?

C: As crianças de três anos, integradas num grupo heterogêneo, têm oportunidade de vivenciar e aprender com as experiências dos mais crescidos, aguçando a sua curiosidade, podendo interagir de um modo mais enriquecedor.

E: Exatamente, mas qual a avaliação que faz em termos participação? A avaliação que faz à participação dos mais pequenos?

C: Eu penso que eles seguem um bocadinho o exemplo dos mais crescidos, e aos pouquinhos eles vão entrando e até há crianças de três anos que têm um raciocínio mais rápido e mais lógico que às vezes os mais crescidos. Eu penso que as atividades sendo preparadas para um grupo heterogêneo são atividades mais fortes não é? E então os mais pequeninos vão tentando, conseguindo, despertando para quererem também responder, interagir, participar. As atividades forem preparadas apenas para o grupo de três anos são mais específicas para aquela idade. Nós temos que abordar de um modo geral e eles aos pouquinhos conseguem acompanhar. É uma mais valia para os mais pequenos.

E: Muito bem. Com que dificuldades se deparam as crianças mais novas para participarem?

C: As dificuldades acho que é a educadora ter que gerir o grupo, preparando atividades de modo global, mas depois ter sempre atividades para os mais pequeninos, porque há atividades em que eles participam, mas de uma forma superficial e é preciso ter cuidado com isso. A educadora tem que procurar desenvolver a motivação, ver se eles são capazes, se aquela atividade corresponde aos interesses deles porque às vezes não têm capacidade para tudo.

E: E relativamente às dificuldades da participação dos mais novos?

C: É assim, podem não ter tanta capacidade de atenção. Contudo cada criança tem a sua personalidade, porque já tive crianças de três anos que foram impressionantes, que faziam trabalhos

espetaculares, com muita autonomia, superior aos mais velhos. Acho que se os pequeninos conseguirem acompanhar bem, eles conseguem participar. Nas dramatizações por exemplo eles mostram-se muito desinibidos, é uma brincadeira que eles gostam muito de fazer e de participar.

E: Que estratégias/ dinâmicas recorre de forma a equalizar a participação dos três anos com o resto do grupo?

C: As crianças de três anos fazem parte do grande grupo e de pequenos grupos, interagindo entre si, com todas as idades, sentindo-se integradas e motivadas a participar. Por exemplo, nas dramatizações participam de igual modo, nos jogos de movimento e nos jogos da sala eles muitas vezes observam o que os grandes estão a fazer e também aprendem. Na educação artística, os mais crescidos ajudam os mais novos e por vezes são exemplo a seguir. Assim, a educadora deve sempre preparar atividades para todos, mas ter em conta que há momentos que devem ser mais específicos para os mais pequenos, para não desmotivarem. Planificar tendo conta os objetivos de cada faixa etária, não exigindo demasiado de nenhuma criança.

E: Já terminei as minhas questões, não sei se quer acrescentar alguma coisa...

C: Não. Contudo quero dizer que já trabalhei com uma sala de três anos, e fiz um trabalho com eles muito específico e eles desenvolveram muito porque eram atividades para aquela área específica. Mas aqui trabalhamos assim, com salas mistas, mas se me perguntassem se fazia diferente? Tem as suas vantagens e desvantagens. Numa turma heterogénea acontece que muitas vezes trabalha-se os dos cinco anos, os mais novos vão acompanhando, e mesmo que fiquem para trás um bocadinho, não é grande preocupação porque eles ainda são novinhos. Se fossem todos da mesma idade sem que tinha que puxar por todos da mesma maneira. Por isso é que digo que não sei até que ponto não seria benéfico a divisão das salas por faixas etárias. Contudo sei que os mais novos ao verem os mais velhos tentem seguir muito o exemplo deles, por isso é que ... não sei. Depende de grupo para grupo, as crianças são diferentes.

E: Exato. Terminamos, muito obrigada pela entrevista educadora.

Anexo 30.4. Entrevista realizada à educadora Maria da Luz

Entrevistadora (E): Boa tarde educadora. Podemos dar início à entrevista? Ora muito bem. Então, como sabe, o tema do meu relatório de estágio direcciona-se para as “Oportunidades de participação das

crianças de três anos numa sala heterogénea” e, para dar início à entrevista, gostaria de saber, em primeiro lugar, que importância atribui à participação das crianças em idade pré-escolar.

Educadora Maria da Luz (ML): Então, a participação das crianças tem uma importância muito relevante para o seu desenvolvimento global. Ao participar, a criança desenvolve a sua auto-confiança, ao saber que participa de forma correta e que damos importância ao que eles têm a dizer, e a auto-estima que é fundamental e que a acompanhará na sua vida adulta. Com a oportunidade de participação, a criança sente-se valorizada e o seu desenvolvimento pessoal e social é beneficiado.

E: Muito bem. Em que momentos é concedida a oportunidade às crianças para participarem?

ML: A oportunidade de participação é dada em vários momentos da rotina diária, e não digo em todos porque há momentos, e eles sabem, que têm de respeitar o adulto e que não é propício à participação deles. Desde o início ao fim ao fim da componente letivas eles têm oportunidade de participar, uma vez que é dada muita importância à expressão e à autonomia de cada criança. Nas atividades orientadas e nas atividades livres há sempre oportunidade de participação das crianças.

E: Que momentos é que não é propício participarem?

ML: Na hora da refeição por exemplo, eles sabem que é um local de refeição, podem falar, mas é baixo. Quando temos convidados, eles sabem que só podem falar se por acaso alguém pedir.

E: Muito bem, próxima questão? Qual a avaliação que faz acerca da participação das crianças de três anos quando integradas num grupo heterogéneo?

ML: A avaliação é muito positiva. Só tive um ano em que não tive grupos heterogéneos, e sou grande apologista de grupos mistos. Como disse anteriormente, a oportunidade de participação é dada a todas as crianças, estando as de 3 anos incluídas. Portanto, nós temos que nos adaptar à faixa etária não é? Mas é dada a oportunidade a todas as idades para participar e valorizamos isso.

E: Considera que as crianças de três anos conseguem participar?

ML: Conseguem, porque nós fazemos por isso. São crianças que têm certas características, são mais envergonhadas e assim, mas aos pouquinhos vão começando a participar mais não é? Porque vão ganhando mais ... mais confiança, vão se apercebendo melhor que... vão interiorizando melhor o que é uma pergunta e que podem dar uma resposta, e ao ver os mais velhos são um exemplo para elas. É muito benéfico os grupos heterogéneos por isso, os mais velhos são no fundo os modelos para eles, de

arrumar a sala, etc. Eu já tive um grupo só de crianças com três anos e nesse aspecto é mais difícil, temos que puxar mais por eles. Os mais velhinhos como já têm essas regras, esses hábitos, aceleram mais facilmente todo o processo, e claro acontece de forma mais natural, em vez de estarmos sempre a chamar a atenção. Mas eles conseguem participar, nas histórias, a responder a perguntas, em várias atividades. E gostam de participar, e isso é o mais importante, porque ganham mais entusiasmo nas atividades. Por exemplo, este ano nota-se que as crianças têm mais interesse em participar.

E: Ainda bem que sim, isso é muito importante. Com que dificuldades se deparam as crianças mais novas para participarem?

ML: As únicas dificuldades a registrar são simplesmente as que caracterizam as crianças desta faixa etária, como menor capacidade de expressão oral, menor capacidade de atenção, que é preciso muita intervenção nossa, de autonomia e de interiorização de regras de convivência democrática, por exemplo. Às vezes também aquele egocentrismo dos três anos que criam alguns conflitos. E claro que todas estas características influenciam a sua capacidade de participação.

E: Muito bem. Vamos para a última? Que estratégias/ dinâmicas recorre de forma a equalizar a participação dos três anos com o resto do grupo?

ML: As estratégias ou dinâmicas a que recorro ... são as de adaptar as variadas atividades às capacidades desta faixa etária de forma a conseguirem realizar as suas tarefas de forma mais autónoma possível, com o objetivo de desenvolver as competências a que eu me proponho com aquela atividade. É muito importante que as tarefas sejam adaptadas às suas capacidades para que as crianças não saiam frustradas, mas sim com a auto-estima e auto-confiança reforçadas, é esse o nosso objetivo. Refiro aqui também a importância de valorizar o esforço e não o resultado, que é o que se deve fazer no pré-escolar, elogiando as crianças pelo esforço demonstrado em cada atividade.

E: Fala do reforço positivo durante o processo.

ML: Exatamente. Claro que os resultados dos três anos não é o mesmo que dos cinco, não podemos ter a mesma exigência, e por isso há que valorizar porque eles esforçaram-se. Assim, a vontade de fazer mais e melhor será conseguida, porque eles sentem-se capazes.

E: Concordo plenamente educadora. Terminamos assim a nossa entrevista. Quer acrescentar mais alguma coisa?

ML: Eu não, mas se tiveres mais perguntas...

E: Não, já tenho tudo. Obrigada.