

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Dora Alexandra Cardoso Melo

Relatório final de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientado por:

Professora Doutora **Maria Angelina Sanches**

Bragança

2015

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível de elaborar sem a colaboração, estímulo e apoio de algumas pessoas, a quem estou grata. A todas e, em particular, aquelas que mais diretamente comigo colaboraram exprimo o meu reconhecimento e agradecimento.

Às crianças do jardim de infância onde realizei o estágio, pelos momentos de carinho e de desafio que me proporcionaram, bem como pela caminhada formativa que me ajudaram a construir.

Aos seus pais/família pela disponibilidade e colaboração prestada, tornando possível alargar a ação educativa e investigativa que desenvolvi.

À educadora Vera Dinis pela disponibilidade e apoio proporcionado durante o estágio.

À Professora Angelina Sanches pelo incentivo, disponibilidade e orientação proporcionada ao longo do estágio e elaboração do relatório.

À educadora Marta, professora Célia e professor Pedro pelo auxílio e conselhos dados e que ajudaram a enriquecer-me pessoal e profissionalmente.

À instituição pela oportunidade proporcionada em realizar o estágio.

À minha família porque sempre esteve presente para me apoiar e incentivar a prosseguir, facilitando a concretização desta nova etapa formativa em que me envolvi.

Resumo

Este trabalho incide sobre a ação educativa pré-escolar e procura contribuir para a reflexão sobre as estratégias de interação promovidas com as famílias das crianças.

Como suporte à compreensão e orientação desse processo enveredamos pelo aprofundamento de conhecimentos relativos aos modos de entender a educação na atualidade, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como o processo de interação com as famílias.

Ao nível da ação educativa promovemos experiências de aprendizagem em que procurámos valorizar formas diversas de comunicação e relação com as famílias/comunidade, envolvidas no estudo desenvolvido e descrita neste trabalho.

As opções metodológicas do estudo são de natureza qualitativa e interpretativa e incluem o recurso à observação como técnica principal de recolha de dados, registados através de notas de campo e fotografia, no decurso da prática educativa. Esta decorreu com um grupo de 16 crianças de quatro anos de idade, integrado em contexto pré-escolar e os dados obtidos referem-se à ação educativa que, com elas, desenvolvemos e à interação que promovemos com as famílias e membros da comunidade. No sentido de complementar essa informação e melhor poder compreender as perceções das famílias sobre o processo educativo pré-escolar, procedemos à inquirição, por questionário, dos pais/família das crianças que frequentavam o jardim de infância.

Os resultados do estudo apontam para a valorização de estratégias diversas de interação, mas também para necessidade de serem desenvolvidos esforços para tornar mais efetiva a cooperação e a comunicação que um trabalho em parceria requer promover.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar, famílias, interação e prática educativa

Abstract

This essay reflects on the importance of the preschool educational action and aims to contribute to a reflection on the interaction strategies promoted with the children's families.

How to support the understanding and guidance of this process embarked by deepening knowledge of the ways of understanding the current educational practices, learning and development of children, as well as the process of interaction with families.

In terms of educational activities promote learning experiences that sought to enhance various forms of communication and relationship with the families / community involved in the study developed and described here.

The methodological study options are qualitative and interpretative nature and include the use of observation as the main technical data collection, recorded through field and photo notes, in the course of educational practice. This took place with a group of 16 children from four years old, built-in pre-school context and the data refer to the educational action that, with them, we develop and promote interaction with families and community members. In order to complement this information and better able to understand the perceptions of households on the preschool educational process, we proceed to examination by questionnaire, parents / family of children attending kindergarten.

The study results point to the appreciation of various strategies of interaction, but also need to be efforts to make more effective cooperation and communication that requires working in partnership to promote.

KEY-WORDS: preschool (kindergarten) education, families, interaction and educational practice

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice geral	IV
Índice de figuras	VI
Índice de gráficos	VII
Índice de tabelas	VII
Índice de tabelas em anexo	VII
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	3
1.1. Situando perspetivas de educação	3
1.2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança	6
1.3. Modelos curriculares para orientação da prática pedagógica	10
1.4. A parceria família-escola na educação da criança	13
1.5. Estratégias de interação escola-família	15
1.6. Contributos de alguns estudos sobre a intervenção escola-família	17
Capítulo II. Enquadramento metodológico e caracterização do contexto educativo	21
2.1. Estratégias metodológicas do estudo	21
2.2. Objetivos do estudo	22
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados	24
2.4. Contextualização da ação educativa	25
2.4.1. Caracterização da instituição	25
2.4.2. Organização do espaço da sala	26
2.4.3. Organização do tempo	27
2.4.4. Organização do grupo	28
Capítulo III. Apresentação e análise de experiências de ensino aprendizagem	29
3.1. Envolvimento dos pais/família na partilha de experiências e saberes	29
3.1.1. Procura do(s) significado(s) de palavras	29
3.1.2. Descobrimo o sentido de número e a sua representação	33

3.1.3. Pesquisando acerca do mundo	43
3.2. Colaboração das famílias na recolha de recursos e materiais	52
3.3. Participação das famílias na concretização de atividades	55
3.3.1. Partilha de saberes sobre o fabrico de manteiga	56
3.3.2. Aprender regras de segurança rodoviária	58
3.4. Colaboração de membros da comunidade local nas atividades e projetos	62
3.4.1. Aprender a cuidar da higiene oral	62
3.4.2. Aprender a cuidar do ambiente	65
3.4.3. Conhecer algumas atividades profissionais	67
3.5. Participação das famílias em encontros festivos	74
Capítulo IV. Apresentação e análise dos dados do questionário	79
4.1. Caracterização dos participantes inquiridos nos questionários	79
4.2. Perceções das famílias sobre a educação pré-escolar	82
4.2.1. Finalidades da educação pré-escolar	83
4.2.2. Saberes básicos a desenvolver pelas crianças	84
4.2.3. Meios de interação na instituição pré-escolar e às famílias	86
4.2.4. Contato entre as famílias e o educador de infância	88
4.2.5. Cooperação solicitada pela instituição pré-escolar às famílias	89
4.2.6. Conhecimento do que os(as) filhos(as) fazem e aprendem na educação pré-escolar	90
Considerações finais	92
Bibliografia	97
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1 – Ilustração do bilhete enviado aos pais	31
Figura 2 – Jogo do lançamento de argolas	40
Figura 3 – Pintura dos retângulos	41
Figura 4 – Gráfico com os resultados do jogo	41
Figura 5 – Registo da quantidade de sílabas de cada palavra	42
Figura 6 – Visualização das imagens da história	45
Figura 7 – Confeção de fantoches	46
Figura 8 – Manipulação dos fantoches	46
Figura 9 – Visualização da Terra	47
Figura 10 – Localização de algumas localidades no mapa	48
Figura 11 – Indicação do local de morada de cada um	49
Figura 12 – A revestir o balão	50
Figura 13 – Elaboração do globo	50
Figura 14 – Observação e apreciação dos trabalhos produzidos com a ajuda dos pais/família	51
Figura 15 – A fazer a salada de fruta	54
Figura 16 – A comer a sopa que confeccionaram	54
Figura 17 – Colocar as natas em frascos para depois bater	57
Figura 18 – Colocar a manteiga na tosta	57
Figura 19 – Início do circuito	60
Figura 20 – Registo da atividade elaborada por uma criança	60
Figura 21 – Pintar a rua	61
Figura 22 – A pintar o rolo para fazer o carro	61
Figura 23 – Montagem das rodas	61
Figura 24 – A secar o cabelo	70
Figura 25 – A fazer a pala	70
Figura 26 – Visualizar as máquinas	72
Figura 27 – observação da atividade de uma costureira	73
Figura 28 – Convívio entre a comunidade educativa	76

Índice de gráficos

Gráfico 1- Participação dos pais no envio de mensagens sobre o que se entende por amor.	32
Gráfico 2 – Participação dos pais/família na ilustração de figuras de números	37
Gráfico 3 – Profissão dos pais	68
Gráfico 4 – Grau de parentesco com a criança	80
Gráfico 5 – Idade dos pais/mães	80
Gráfico 6 – Habilitações académicas	81
Gráfico 7 – Profissão dos pais/famílias	82

Índice de tabelas

Tabela 1 – Morada indicada por crianças e por pais/família	49
Tabela 2 – Finalidades da Educação Pré-Escolar	83
Tabela 3 – Saberes básicos a desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar	85
Tabela 4 – Meios de interação instituição Pré-Escolar e às famílias	87
Tabela 5 – Regularidade do contacto dos pais/mães com a educadora de infância do(a) filho(a)	88
Tabela 6 – cooperação solicitada pela instituição Pré-Escolar às famílias	89
Tabela 7 – Caraterização do conhecimento que os pais/mães possuem do que as crianças fazem e aprendem na educação Pré-Escolar	90

Índice de tabelas em anexo

Anexo I – Questionário

Anexo II:

Tabela 1 – Finalidades da Educação Pré-Escolar
Tabela 2 – Saberes básicos a desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar
Tabela 3 – Meios de interação instituição Pré-Escolar e às famílias
Tabela 4 – Regularidade do contato dos pais/mães com a educadora de infância do(a) filho(a)
Tabela 5 – cooperação solicitada pela instituição Pré-Escolar às famílias
Tabela 6 – Caraterização do conhecimento que os pais/mães possuem do que as crianças fazem e aprendem na educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório refere-se à ação educativa e investigativa que desenvolvemos no âmbito da prática de ensino supervisionada do mestrado em educação pré-escolar.

Segundo o previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica -ME/DEB, 1997) esta etapa educativa é entendida como complementar da ação da família e pretende-se que proporcione às crianças as condições necessárias para que “aprendam a aprender” e para “continuarem a aprender” ao longo da vida (p. 17). Torna-se, então, importante que as crianças usufruam de oportunidades que lhe permitam apropriarem de ferramentas essenciais para aprenderem e se desenvolverem, de modo a usufruir e a aceder a uma cidadania bem sucedida.

Pressupõe-se, assim, o desenvolvimento de esforços para a criação de um ambiente educativo capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e adultos, beneficiando da potencialização de recursos das instituições e da comunidade. Nesta linha, tanto os pais, como os membros de comunidade poderão cooperar no desenvolvimento do projeto educativo a promover com as crianças (ME/DEB, 1997). Aspeto que mereceu reflexão na instituição em que nos integrámos e ao qual entendemos prestar particular atenção no decurso da prática educativa, como pode ver-se ao longo deste trabalho.

A pesquisa promovida em torno da ação educativa que desenvolvemos integrou como principal objetivo aprofundar o conhecimento acerca da natureza do processo de interação a promover com as famílias/comunidade para as crianças poderem usufruir de ambientes facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento.

Procurámos, assim, enveredar por uma prática educativa em que pudessem ser valorizados os contributos e saberes dos diferentes intervenientes, reconhecendo a importância da partilha de informação e da ação em parceria para a construção de processos educativos pré-escolares de qualidade. Para uma compreensão desse processo foi importante a pesquisa promovida, quer em termos teóricos quer empíricos, bem como a análise articulada dessa informação, permitindo-nos atribuir um olhar mais aprofundado sobre a ação educativa e os cuidados a desenvolver com as crianças da faixa etária pré-escolar.

A ação educativa que aqui descrevemos decorreu com um grupo de 16 crianças de quatro anos de idade, numa instituição particular de solidariedade social que pertencia à Santa Casa da Misericórdia de um contexto semiurbano do norte do país.

No que se refere à organização do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos interligados.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, no qual começamos por refletir sobre a problemática da educação e sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nele debruçamo-nos ainda sobre as linhas de orientação curricular da educação pré-escolar, bem como sobre a importância da parceria família-escola na educação da criança. Sublinhamos algumas estratégias de interação com as famílias e os resultados de alguns estudos que incidem sobre esta problemática.

O segundo capítulo refere-se às opções metodológicas em que foi apoiado o estudo, procurando clarificar a natureza do mesmo, os objetivos, as técnicas e procedimentos de recolha e análise da informação. Como técnica principal de dados recorreremos à observação, baseando-nos em notas de campo, bem como em fotografias e na análise do documento incluídos no dossiê de estágio. Como instrumento complementar de recolha de dados, recorreremos ao questionário, permitindo-nos inquirir os pais acerca da problemática em estudo. Este capítulo inclui ainda a caracterização do contexto em que desenvolvemos a prática educativa, considerando a instituição, o grupo de crianças e sala de atividades.

O terceiro capítulo inclui a descrição e análise da informação, incidindo num sobre as experiências de ensino aprendizagem promovidas e a informação obtida através de questionário, dirigido aos pais/família das crianças que frequentavam a instituição.

Por último, apresentamos algumas considerações finais, procurando atender aos resultados relativos à ação educativa e investigativa promovidas.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Neste capítulo começamos por refletir sobre o sentido que se atribui à educação e suas implicações no pensar da educação pré-escolar enquanto primeira etapa e educação básica, no processo de educação ao longo da vida, como é definida na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2.º).

De seguida refletimos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como sobre os modelos curriculares em que apoiar a ação educativa, recorrendo aos contributos teóricos da literatura sobre estas temáticas. Debruçamo-nos, ainda, sobre os modos de encarar a ação em parceria com as famílias das crianças, no sentido de construir um processo de ensino-aprendizagem que se apresente facilitador da progressão e do bem-estar das crianças.

1.1. Situando perspetivas de educação

A intervenção educativa pressupõe que se aprofunde a reflexão sobre o modo como em cada momento se entende a educação, indo esta perspetiva mudando de acordo com as realidades sociais, culturais e económicas de cada época, encontrando-se, portanto, numa contínua transformação. Sublinhando as mudanças nos modos de entender a educação, Sarmiento (2005), refere que de uma noção durkheimiana, em que se entendia como um processo de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas, de todo um conjunto de conhecimentos, valores e património cultural e social, se progrediu para uma conceção construtivista, em que as crianças são entendidas como sujeitos ativos no seu processo educativo e em que se valorizam as interações como meio de aprendizagem. Importa que a escola promova práticas educativas que ajudem as crianças a construírem saberes que lhes permitam enfrentar e responder aos desafios e problemas emergentes e, para tal, tem de “assumir-se como uma instituição que, juntamente com as outras instituições da comunidade, se corresponsabiliza pela tarefa de formar e de educar crianças, jovens e adultos” (p. 207). Esta visão da educação como um ato socialmente comprometido e partilhado leva a que se passe de “uma conceção instrucionista” da educação para uma “conceção mais integradora”, que inclui a instrução, a socialização e a personalização, valorizando a participação de diferentes agentes educativos (Sarmiento, 2005, retomando a ideia de Formosinho 1988).

Por sua vez, Cabanas (2002) lembra que “o termo Educação é como um poliedro de muitas faces” (p.32), considerando as diversas dimensões que integra. Segundo o

autor “a educação tem uma dimensão social, uma dimensão racional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística, uma dimensão ética” (*idem, ibidem*). É, por isso, importante que os sistemas educativos atendam a todas estas dimensões, no sentido de favorecer um desenvolvimento humano global e integrado.

Segundo Alarcão (2009) a importância que se atribui à educação das crianças e a consciencialização da responsabilidade da sociedade, nesse processo, “tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse após a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança” (p. 2). A autora acrescenta, dizendo que, no nosso país, “se tem evidenciado uma clara valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação” (*idem, ibidem*), salientando os progressos ao nível da legislação portuguesa ao nível da sua promoção e proteção. Apesar dos esforços promovidos, todavia, como também refere a autora (*idem*), não pode deixar de reconhecer-se que permanecem obstáculos, dificuldades e preocupações em torno das respostas educativas e de cuidados proporcionados às crianças, nomeadamente ao nível da primeira infância (0 aos 6 anos), na qual incide a nossa intervenção e formação.

Vários organismos internacionais e nacionais têm vindo a alertar para a importância de as crianças usufruírem de uma educação de qualidade, reconhecendo-se que, como sublinha o Conselho Nacional de Educação (Diário da República, Recomendação nº 2/2013, de 9 de maio), “o acesso à educação e o direito a aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, à afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar da sociedade” (p. 14748), devendo os sistemas educativos assegurar a todos oportunidades para desenvolverem os seus talentos.

Quanto ao modo de encarar esse processo ao nível das escolas, Sarmento (2009) alerta que os ganhos poderão ser maiores se ao nível das diferentes dimensões da vida da escola (organizacionais, administrativas, curriculares), as crianças forem consideradas como membros plenos da vida escolar e se forem chamadas a participar nos processos de decisão, levando em conta o nível das suas competências.

No que se refere à educação pré-escolar, pretende-se, conforme o definido na Lei-Quadro da Educação da Educação Pré-escolar aponta para que, em complementaridade com a ação educativa da família, favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º5/97, art. 2).

Em consonância com este princípio encontram-se os objetivos educacionais definidos para esta etapa educativa, que visam que se procure:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola;
- Estimular o desenvolvimento global da criança;
- Desenvolver a expressão através de diversas linguagens;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento das crianças;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, art. 10º).

É fundamental que se criem as condições necessárias para que estes objetivos possam ser alcançados, possibilitando às crianças oportunidades de criarem gosto por aprender e de aprenderem. Não deve, assim, entender-se que “a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p. 17) e que ofereça condições para as crianças poderem abordar com sucesso a etapa seguinte. Na base desse processo podem ler-se os seguintes fundamentos em que deve assentar a prática educativa:

- Entendimento da aprendizagem e desenvolvimento da criança como vertentes indissociáveis;
- Reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, partindo do que sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- Construção articulada do saber, favorecendo uma aprendizagem globalizante e integrada;
- Organização intencional da ação educativa e adoção de uma pedagogia que promova a progressão de todos.

Estamos, portanto, perante desafios complexos, mas que importa promover, no sentido de ajudar as crianças a desenvolverem competências e a promoverem a sua autoestima e autoconfiança, em ordem a uma aprendizagem e cidadania bem-sucedidas. Neste sentido, devemos implicar-nos na criação de condições para a sua aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional, comunicacional e motor, para o que se requer aprofundar conhecimentos sobre estas dimensões.

1.2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança

Considerando a importância da experiência de um processo educativo que se torne facilitador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, importa compreender como perspectivá-lo.

Piaget foi um importante impulsionador da caracterização do processo de desenvolvimento humano e do papel da criança na construção do conhecimento próprio sobre o mundo. O autor defende, de acordo com Vieira e Lino (2007), que “o desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive” (p. 199). Entende que a criança tem um papel ativo, quer na exploração do que a rodeia, quer na construção de significado sobre a sua experiência, resultando esta construção em formas progressivamente mais complexas de pensar e interagir com a realidade física e social (*idem*). Nesta linha, Piaget caracteriza o desenvolvimento da criança desde o nascimento até à adolescência, segundo quatro importantes estádios de pensamento, que denomina como: o estádio da inteligência sensório-motora, que vai do nascimento até ao aparecimento da linguagem por volta dos 2 anos de idade; o estádio pré-operatório que decorre entre os 2 e os 6 ou 7 anos de idade; o estádio das operações concretas entre os 7 e os 11 ou 12 anos; e o estádio das operações formais entre os 11 e os 14 ou 15 anos.

No que se refere ao estádio pré-operatório, no qual se incluem as idades das crianças com as quais desenvolvemos a prática de ensino supervisionada, Piaget classifica-o como integrando dois “subestádios”: o pré-conceptual, dos 2 aos 4 anos e o intuitivo, dos 4 aos 7 anos.

durante ambos os subestádios, a criança ainda está dependente da utilização dos sentidos, mas é capaz de utilizar, progressivamente, a linguagem e as palavras para representar as coisas ausentes. O pensamento é egocêntrico. Não só a criança vê as coisas a partir da sua perspectiva, como também está inconsciente do facto de que a opinião das outras pessoas pode não coincidir com a sua. Além do mais, pensa que a grande parte daquilo que acontece no mundo foi criado para seu interesse e gozo próprios. Em vez de utilizar a lógica, a criança pré-operatória raciocina e explica os acontecimentos em função da intuição ou pressentimentos ou da aparência das coisas ao seu olhar (Peterson & Felton-Collins, 1986, pp. 17-18)

O pensamento egocêntrico está na base do animismo, do realismo e da magia que caracteriza o modo como as crianças, nestas idades, entendem e representam o mundo. Ao longo do estádio dá-se um processo de descentração progressiva, em que os esquemas que se prendem com a função simbólica e com a representação vão-se transformando em

representações, articuladas e estruturadas segundo determinados critérios ou regras. Peterson e Felton-Collins (1986) alertam para a importância destas formas de pensamento e de representação da criança, devendo atender-se a que “ela está a tentar construir um sistema lógico e menosprezar os seus esforços como sendo inúteis, pode levá-la a não querer divulgar os pensamentos tão facilmente e até desencorajar o seu interesse em compreender o mundo” (p. 44)

Os estádios de desenvolvimento da criança são descritos por Piaget, como ocorrendo segundo uma sequência universal e integradora, em que cada um é construído a partir das estruturas de conhecimento do anterior, embora, como sublinha Roldão (1994), “o ritmo de desenvolvimento possa ser diferente em meios culturais diversos, devido, às diferentes interações entre três factores de desenvolvimento – maturação, experiência e transmissão social – e devido às diferenças que daí resultam nos processos de equilíbrio ou auto-regulação” (p. 52). Trata-se de um processo que tem por base um “construtivismo estrutural que torna possível, em cada estágio em que o sujeito se encontra, resolver um determinado número de problemas e executar um determinado número de tarefas, através dos mecanismos de assimilação/acomodação/equilíbrio” (Tavares & Alarcão, 1992, p. 63).

Piaget alerta para as diferenças nos modos de pensamento nos vários períodos de desenvolvimento, a importância da interação na sua conceção construtivista e para as condições ambientais que podem, ou não, apresentar-se facilitadoras do desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, Piaget chama a atenção para que atenda à curiosidade das crianças e que seja significativo para elas. O educador/professor desempenha o papel de suporte ao desenvolvimento desse processo, cabendo-lhe a responsabilidade de criar condições para o acesso das crianças a meios e recursos que lhes permitam aceder a uma nova compreensão e que lhes suscitem o desejo de aprender. De acordo com Peterson e Collins (1986), Piaget defende que “o professor deve ser primeiramente um facilitador, para que a criança aprenda a partir da sua própria experiência” (p. 31). Para tal, deve proporcionar-lhe oportunidades para poder agir no seu ambiente, tendo em conta as diferenças individuais na maneira como cada uma aprende e esforçar-se por promover experiências que sejam benéficas para o seu crescimento. É, por isso, importante que o educador conheça as características da faixa etária das crianças para assim adaptar as estratégias de intervenção às suas possibilidades.

Bruner é outro autor que se debruça sobre o desenvolvimento humano, estudando-o:

na sua relação com a aprendizagem no processo educativo e no quadro social de um determinado sistema de valores, de uma filosofia de vida, de uma cultura que passa através dos mecanismos da linguagem assumida no seu sentido mais amplo e dinâmico (Tavares & Alarcão, 1992, p. 70).

O desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelo autor como integrando dois processos, um de representação e outro de integração, envolvendo estes dois tipos de competência. A primeira competência refere-se à capacidade de representar o que a criança vai conhecendo e a segunda à capacidade de relacionar o passado com o presente e com o futuro. Nesta linha de pensamento, Bruner caracteriza o modelo de desenvolvimento cognitivo em três estádios: o estádio *da representação ativa* ou através da ação e situa-o desde o nascimento até aproximadamente aos 3 anos; o estádio *da representação icónica*, que situa entre os 3 e os 9 anos; e o estádio *da representação simbólica*, a partir do 10 ou 11 anos (*idem*). As crianças da faixa etária pré-escolar fazem “uso da representação icónica”, ou seja, “baseia[m]-se na organização visual, no uso de imagens sinópticas e na organização de percepções e imagens” (Marques, 1999, p. 41). São capazes de reproduzir objetos, mas estão fortemente dependentes de uma memória visual, concreta e específica.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, Bruner sublinha a importância do recurso à aprendizagem por descoberta, o que como referem Tavares e Alarcão (1992) “pressupõe atividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito ou outras que ajudem a estabelecer relações” (p. 103). Pressupõe, ainda, que o professor/educador possua “uma capacidade para lançar perguntas que despertem curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento” (*idem, ibidem*).

Por sua vez, Bronfenbrenner (2005) alerta para importância a atribuir aos contextos em que as crianças se integram e a relação que entre eles se estabelecem, pela influência, mais ou menos direta, que exercem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Entre esses contextos merecem particular atenção, aqueles em que participa diretamente, como a família e a instituição pré-escolar. Segundo o autor (2005), um pré-requisito importante a considerar é que “o ambiente em que a criança se movimenta inclua materiais apropriados para o desenvolvimento das suas capacidades físicas e psicológicas” (p. 83). Daí que deva ser atribuída particular atenção à organização dos espaços e dos materiais, bem como a forma como essa organização é percebida pelas crianças. Outro princípio defendido por Bronfenbrenner (2005) prende-se com o

envolvimento das crianças em atividades que se apresentem progressivamente mais complexas (*idem*).

Pressupõe-se que essa progressão seja favorecida nos contextos de educação pré-escolar, tendo por base, como referimos anteriormente, uma aprendizagem globalizante e integrada, que englobe aprendizagens contempladas nas várias áreas e domínios de conteúdo definidas nas OCEPE (ME/DEB, 1997; Despacho 5220/97, de 4 de agosto), como: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação, incluindo os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e expressões (plástica, dramática, musical e motora; e a área do conhecimento do mundo.

A abordagem destas diferentes áreas/domínios curriculares pressupõe que as crianças usufruam de atividades/jogos diversos, tanto da sua iniciativa como da iniciativa do educador, mas onde o brincar e o aprender se articulem coerentemente de forma a favorecer o seu desenvolvimento, no quadro de uma conquista progressiva de autonomia e construção de um percurso educativo e de integração social bem sucedidos. Pretende-se, assim, ao nível de cada área/domínio de conteúdo:

- *Formação pessoal e social*: favorecer o desenvolvimento da identidade e auto-estima, a independência/autonomia, a cooperação, a convivência democrática/cidadania, a solidariedade e o respeito pela diferença.

- *Conhecimento do mundo*: promover aprendizagens que permitam à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia. Entre elas consideram-se as que se relacionam com a localização no espaço e no tempo, o conhecimento do meio natural e social e o dinamismo das inter-relações natural-social.

- *Linguagem oral e abordagem à escrita*: desenvolver conhecimentos linguísticos, promovendo a interação verbal, a consciência fonológica e comportamentos emergentes de escrita e de leitura.

- *Matemática*: incentivar à resolução de problemas, à compreensão de conceitos e a tarefas de natureza investigativa, procurando combinar experiências formais e informais, explorando conteúdos relacionados com números e operações, geometria, medida e tratamento de dados.

- *Expressões*: promover a apropriação de linguagens elementares relativas a diferentes formas de expressão artística e motora, bem como o desenvolvimento da criatividade. No que se refere a cada domínio pretende-se:

. *Expressão plástica*: possibilitar atividades de desenho, pintura, recorte, colagem, dobragem e modelagem, no sentido de facilitar a expressão, controlo da motricidade fina,

a exploração e progressivo domínio de instrumentos e técnicas e a construção de sensibilidade estética;

. *Expressão dramática*: facilitar, de uma forma lúdica, aprendizagens de natureza cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética, incentivando à criatividade, socialização e integração social das crianças;

. *Expressão musical*: favorecer a exploração e identificação de sons e ritmos, promovendo aprendizagens em torno de cinco eixos fundamentais, que se referem a escutar, cantar, dançar, tocar e criar (ME/DEB, 1997)

. *Expressão motora*: promover a motricidade global e fina, de modo a que as crianças aprendam a utilizar e dominar melhor o seu corpo, compreender e aceitar regras, desenvolver a sociabilidade e a concentração. São ainda de considerar outras atividades ligadas à atividade motora, como a dança, a natação ou atividades de natureza desportiva e recreativa, que contribuam também para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

- Tecnologias da informação e comunicação: ser um suporte curricular e meio aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e adultos, tal como é sugerido nos documentos referidos.

O modo de orientar o processo de ensino-aprendizagem requer também o aprofundamento de conhecimentos, sendo este aspeto abordado no ponto que se segue.

1.3. Modelos curriculares para orientação da prática pedagógica

Planificar, observar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem são tarefas essenciais para que possamos promover práticas educativas capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e dos contextos em que se integram. A concretização dessas tarefas pressupõe refletir sobre modelos curriculares que podem apoiá-las. Oliveira-Formosinho (2007) refere que “um modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um ‘habitus’ para aprender” (p. 34). Um modelo curricular, como também diz a autora (*idem*) explicita as orientações para a prática pedagógica, nas várias dimensões curriculares que a caracterizam, como a organização do ambiente educativo, as interações, desenvolvimento das atividades e a relação com a comunidade. Possibilita ainda, orientar e organizar a compreensão das interfaces entre estas dimensões e a exploração das diferentes áreas curriculares, entendidas como devendo integrar uma dimensão integrada.

Assim, propomo-nos caracterizar três modelos que têm vindo a ser apontados na literatura científico-pedagógica como facilitadores de uma educação de infância de qualidade, sendo estes: o modelo curricular de High/Scope, o modelo curricular *Reggio Emilia* e o modelo curricular do movimento da Escola Moderna.

Na base do modelo curricular *High/Scope* encontram-se as teorias de Piaget, atribuindo particular destaque ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem pela ação, considerando-a fundamental para o desenvolvimento humano e para favorecer a autonomia da criança.

A interação adulto-criança é uma dimensão que merece particular atenção neste modelo, bem como o desenvolvimento do processo “planear-fazer-rever”, entendendo-se que este “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). É também dada grande importância à gestão do tempo prevendo a criação de uma rotina diária. Esta permite às crianças preverem antecipadamente o que irá fazer, saber o que já fez e o que ainda pode fazer, podendo assim melhor gerir o seu tempo e interesses, contribuindo para promover a sua autonomia, iniciativa e segurança (p. 8).

A organização da sala por áreas de atividade é outra dimensão valorizada neste modelo. Estas devem ser reorganizadas ao longo do ano e incluir materiais variados e em quantidade, bem visíveis, de fácil acesso e organizados. As áreas devem estar bem definidas para que, mais facilmente, as crianças possam escolher para onde ir trabalhar/brincar, podendo optar entre as seguintes: área da expressão plástica, área da casa, área das construções, área da biblioteca, área dos jogos, área da música e movimento ou outras que possam existir. O adulto deve planear, com as crianças, o trabalho a desenvolverem e respeitar as suas mudanças de interesses, pelo que quando isto acontece deverá auxiliar a criança a procurar um novo interesse e a fazer novos planos de trabalho. Segundo Hohmann e Weikart (2011) as “oportunidades de iniciar, planear, concretizar e discutir as suas acções e ideias” funcionam como meio de o educador estabelecer interação com as crianças (p. 8).

O sistema educacional do modelo curricular *Reggio Emilia* caracteriza-se especialmente por valorizar a expressão simbólica como forma de desenvolvimento social da criança, considerando-a importante para o seu desenvolvimento cognitivo.

Este modelo teve como principal impulsionador Loris Malaguzzi (Eduards, Gandini, & Forman, 1999), enveredando por uma linha pedagógica de matriz socioconstrutivista que procura estimular as crianças ao diálogo, à partilha de ideias e à

compreensão da perspetiva dos outros, construindo saberes conjunto. Neste sentido, os educadores devem escutar as opiniões das crianças e incentivá-las a expressarem-se através de diferentes linguagens e a implicarem-se na resolução dos problemas com que se confrontam.

Neste modelo a educação tem como princípios básicos a aprendizagem pelo relacionamento, comunicação e participação. As suas principais características, de acordo Lino (2013), “incluem: uma ênfase na expressão, com recurso a múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico (...); o desenvolvimento de trabalhos de projeto, como contexto para aprendizagem e a investigação das crianças e professores “ (p. 119). Valoriza-se o envolvimento da comunidade nas atividades e projetos promovidos com as crianças, dando particular ênfase à participação das famílias. Entende-se que as famílias têm o direito de estar informadas e poderem participar no processo educativo dos(as) filhos(as).

A organização do espaço educativo “é objeto de especial atenção, de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e a comunidade” (Lino, 2013, p. 120). Os espaços de atividade e os materiais disponíveis devem proporcionar às crianças oportunidades de escolha e apresentarem uma estética apelativa. Valoriza-se a exposição dos trabalhos realizados para que as crianças vejam reconhecido o seu esforço e para desenvolver a sua capacidade crítica, bem como para documentar atividades e projetos e dar a conhecer às famílias e comunidade o enfoque educacional dos mesmos.

O tempo é organizado de modo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecerem diferentes tipos de interação, implicar-se em atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo, e de fazerem escolhas. O currículo é determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo, entre as crianças, os professores e o contexto físico e social em que se integram. Como refere Lino (2013) “os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto social envolvente” (p. 129). As crianças são incentivadas a (re)observar, (re)considerar, ou seja, a procurar elementos que ajudem a formular hipóteses sobre as possíveis direções que os projetos ou atividades podem seguir e a avaliar os resultados.

O modelo curricular do *Movimento da Escola Moderna* baseia-se em procedimentos concretos que promovem os valores de cooperação, de respeito, de autonomia, de responsabilidade, de solidariedade e de vida democrática (Niza, 2013).

Este modelo teve como principal impulsionador Sérgio Niza e centra-se na autoformação cooperada e continuada dos profissionais, promovendo a reflexão e a partilha das suas práticas. Segundo Niza (2013):

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se reproduzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (p. 144).

Pressupõe que a educação pré-escolar tenha uma particular qualidade na organização participada, sendo a escola encarada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, de solidariedade e de vida democrática, que se desenvolve através de um sistema de organização cooperada, em que as decisões sobre atividades, os meios, os tempos e as responsabilidades se partilham.

Os educadores são, assim, vistos como promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica, de forma a garantir o exercício, direto e continuado, dos valores de respeito, autonomização e de solidariedade que uma organização, participada democraticamente, potencia. Para a concretização desse processo prevê-se o recurso a um conjunto de mapas de registo que ajudem na planificação e na gestão da atividade educativa, como o quadro semanal de distribuição de tarefas, o mapa de presenças, o diário do grupo e a lista semanal de projetos.

Este modelo valoriza, também, a organização da sala por diferentes áreas, a implicação das crianças na organização da atividades educativa, bem como a interação com as famílias e a comunidade.

Em síntese, os três modelos curriculares seguem princípios de valorização da participação ativa da criança na construção de conhecimento sobre o mundo, reconhecendo-a como competente para implicar-se na sua aprendizagem e desenvolvimento, das interações que se estabelecem com as crianças e com as famílias e comunidade, no quadro de construção de um ambiente educativo facilitador do sua progressão e bem-estar.

1.4. A parceria família-escola na educação da criança

O papel complementar da ação educativa da família que se atribui à educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, art. 2.º) e o tempo alargado que, hoje, as crianças passam neste

contexto tornam necessária uma efetiva comunicação e cooperação entre as duas instituições, no sentido de lhes assegurar oportunidades de experienciarem um ambiente educativo que facilite o seu bem-estar e a sua progressão, nos vários domínios da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Neste processo, importa lembrar que a família é a primeira instituição educativa da criança e que é no seio dela que inicia o processo de aprendizagem e se envolve em padrões específicos de socialização, apropriando-se de valores, costumes e tradições. É também no seio familiar que, em princípio, a criança, encontra a sua estabilidade emocional, adquire conceitos de confiança e inicia o processo de consciencialização dos direitos e deveres de cada um. Como refere Miranda (2002), é de ter em conta que:

a família é (...) o primeiro e o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa (...), o vínculo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade. (...) Nenhuma outra instituição é tão atenta a todas as necessidades e possibilidades da criança e, ao mesmo tempo, tão integralmente cuidadosa da sua protecção e do seu desenvolvimento, dado que nenhuma outra inclui indivíduos tão estritamente ligados a ela, como são o pai e a mãe (p. 11).

Assim, e embora as características da estrutura familiar tenham vindo a transformar-se ao longo dos tempos, diversificando-se a sua constituição e os modos de relação entre os seus membros, os direitos e responsabilidades dos pais pelo cuidado e educação dos filhos encontram-se constitucionalmente definidos, englobando nestes também os que se prendem com acompanhar e colaborar no seu processo educativo.

A palavra “família”, considerando a diversidade de formas de organização familiar, é utilizada no presente trabalho como reportando-se aos pais ou outros elementos que assumem o seu lugar, portanto com a responsabilidade de cuidar e educar a criança. Neste âmbito, importa considerar que, como define a Convenção sobre os direitos da criança (1989), “os pais, ou quem os substitui, surgem como os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos (art. 27.º). E, ainda, que a família é o “elemento natural e fundamental da sociedade e o meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças”(idem, *ibidem*).

Estes aspetos fazem com que se torne importante compreender e atender a que as crianças apresentam experiências de vida diferentes que merecem ser respeitadas e levadas em consideração no processo educativo em que se envolvem.

Por sua vez, a instituição (pré)escolar e, em particular, os educadores/professores aparecem como colaboradores com responsabilidades em promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida das suas potencialidades (art. 29.º).

Nesta linha importa que as famílias e as instituições (pré)escolares assumam o papel de parceria que lhes cabe assumir para favorecer o desenvolvimento global e integrado das crianças. Oliveira-Formosinho (1996) sublinha a importância do envolvimento e implicação das famílias e da comunidade na vida da instituição (pré)escolar, referindo que permitem “resolver problemas quotidianos de organização” ajudando-a a “cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (p. 156).

Os educadores/professores devem, assim, desenvolver esforços para promover uma efetiva interação com a família das crianças, assente no diálogo e na colaboração, possibilitando o acesso a informação e ao desenvolvimento de práticas consideradas úteis para que, tanto os pais como os educadores, melhor possam compreender e apoiar as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, importa que as direções das instituições e os profissionais procurem encontrar formas de interação que facilitem a comunicação e relação entre ambas as partes.

O envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos, como refere Marques (1996) pode ser visto como facilitador de sucesso, pela importância que as crianças atribuem à participação e ao interesse manifestado pelos pais em relação às suas atividades. Quando as famílias se envolvem nas atividades das crianças, estas tendem a demonstrar maior interesse, empenho e participação. Pressupõe-se, ainda, que o seu envolvimento na vida da escola dos seus educandos sirva para que conheçam melhor o seu percurso escolar, bem como as dificuldades e progressos que estes revelam, e ajudar a criar estratégias facilitadoras de uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

1.5. Estratégias de interação escola-família

Sendo importante promover esforços para favorecer o envolvimento dos pais/família no processo educativo (pré)escolar, importa aprofundar a reflexão sobre as estratégias que podem ajudar-nos a promover esse processo.

Fontao (1998) defende, de acordo com Sanches (2012), que podem considerar-se três modalidades diferentes de interação entre pais e educadores, integrando cada uma diferentes objetivos, que designa como: tutorial; colaborativa e co-participativa.

A **modalidade tutorial** inclui como objetivo principal a redução de conflitos entre pais e educadores, mas atuando de forma compartimentada e diferenciando as suas funções. Nesta linha, “os pais delegam à escola a responsabilidade de educar os seus filhos” e “os educadores aceitam a delegação dessa responsabilidade”, preocupando-se os pais sobretudo com os resultados escolares dos filhos (Sanchez, 2012, p. 94). Os pais geralmente “confiam a tarefa educativa aos educadores e mesmo que se envolvam activamente no desenvolvimento de acções com os seus filhos em casa, entendem que a sua responsabilidade deve terminar aí” (*idem, ibidem*). Entende-se que o que importa é chamar os pais à instituição e dar-lhes a conhecer os projetos educativos, as atividades desenvolvidas, os seus direitos, os direitos dos seus filhos e os dos educadores.

A **modalidade colaborativa** apresenta como principal objetivo diminuir a descontinuidade entre a ação dos educadores e a dos pais. Dá ênfase à “continuidade de aprendizagens entre a casa e a escola, de modo a promover coerentemente a personalidade da criança, a aumentar a sua motivação, entusiasmo e maturidade e a valorizar os recursos humanos e materiais” (*idem, ibidem*)

A **modalidade co-participativa** tem como objetivo apoiar a integração e o sucesso das crianças, através de uma parceria baseada na comunicação entre educadores e pais, procurando, em conjunto, arranjar soluções para a resolução de possíveis problemas, podendo aprender uns com os outros e apoiar-se mutuamente.

Sabendo que o envolvimento parental não é fácil de concretizar, as instituições devem ponderar os meios a utilizar para estimular o diálogo e a cooperação das famílias.

Nesta linha de pensamento, passamos a referir alguns meios de interação para que aponta a literatura sobre esta temática, detendo-nos particularmente sobre os meios indicados por Malaguzzi (1999) e Sanchez (2012).

Conversas individuais que podem ocorrer nos períodos de receção e de saída das crianças, por solicitação dos pais ou educador. Trata-se de diálogos em que são abordadas questões relativas à criança, à instituição ou família, consideradas importantes para compreender aspetos particulares do ambiente educativo e do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas conversas servem ainda para informar e tentar perceber determinados factos que levaram a criança a determinados comportamentos, podendo ser articulados esforços no apoio e ação a desenvolver pelos pais e pelo educador.

Reuniões de pais, podendo ser utilizadas para partilhar e discutir com os pais assuntos relacionados com as atividades e projetos educativos e avaliação das

experiências desenvolvidas. A compatibilidade de horário com a atividade laboral dos pais deve ser tida em conta, pois é um ponto fundamental para que os pais possam participar ativamente.

Festas ou comemoração de datas específicas, apresentando-se também como um meio de relação e de partilha de informações.

Ações de formação para a formação da comunidade educativa sobre questões ou problemas de interesse comum. Estas iniciativas podem ser alargadas a todos os membros da escola e de outras escolas do Agrupamento e abertas à comunidade.

Sessões de trabalho em conjunto, através das quais pais e profissionais podem partilhar saberes e informações e concretizarem iniciativas relativas aos projetos e atividades da instituição.

A **documentação pedagógica** disponível na instituição pode entender-se também como um meio de partilha de informações e saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem promovido com as crianças podendo recorrer-se a **painéis, posters, quadros de informação, exposição de trabalhos, os portefólios ou dossiê dos trabalhos das crianças**. Pode ainda recorrer-se a meios de envio de informação para casa e desta para a instituição pré-escolar, como por exemplo, através de **folhetos** ou **bilhetes informativos, mensagens orais** através da própria crianças, do **telefone/telemóvel** e da **internet**. A *internet* pode ser utilizada para, através de uma página Web, dar a conhecer aos pais e comunidade em geral as atividades desenvolvidas. O recurso ao email pode ser também uma forma de transmissão de algumas informações, como por exemplo agendamento de reuniões. Todavia, este meio de comunicação só será viável se a instituição estiver equipada com este tipo tecnologias.

Importa dizer que o recurso a todos estes meios de partilha de informações e saberes serão tanto mais concretizáveis quanto os intervenientes estiverem abertos e dispostos a serem parceiros na educação da criança.

1.6. Contributos de alguns estudos sobre a interação escola-família

Considerando o importante desafio que representa a promoção de interação com as famílias, importa proceder a um reflexão sobre os resultados de alguns estudos que incidem sobre este tópico.

Assim, no que se refere a trabalhos de âmbito internacional, Vasconcelos (2009, baseando-se em Pascal & Bertram, 2001) refere que estudos realizados no Reino Unido

sobre os Early Excellence Centres, com uma intencionalidade de envolvimento, demonstram os efeitos positivos nas famílias, tendo implicações ao nível da autoestima e da capacidade de se envolverem em formação.

No que se refere ao contexto português, seguindo ainda a opinião da autora (*idem*), alguns estudos demonstram uma certa ambivalência por parte dos profissionais na relação com as famílias. Entre esses estudos, sublinha um realizado por Homem (2002), no qual descreve “como os pais eram mantidos à margem da participação na vida do jardim de infância, apesar de declarações de intenções positivas por parte dos profissionais” (p. 65). Neste âmbito, Vasconcelos sublinha (*idem*) a importância de os pais serem cada vez mais parceiros nos jardins de infância e, em particular nos projetos que estão a ser neles desenvolvidos “pesquisando conjuntamente com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo para a resolução de problemas encontrados, colaborando com trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais” (p. 65). A autora acrescenta, ainda, que “é importante que os profissionais encontrem estratégias de envolvimento daqueles pais que, tendencialmente, se interessam pela instituição frequentada pelos filhos” (*idem, ibidem*).

Também Palos (2002), de acordo com Sarmiento (2005), realizou um estudo no âmbito da educação de infância sobre as concepções, atitudes e comportamentos das famílias face a uma instituição de educação de infância, através do qual procurou:

identificar as concepções dos pais sobre o seu papel neste processo de relação e, ao mesmo tempo, as concepções das educadoras e dos órgãos directivos sobre a participação dos pais, bem como o levantamento das estratégias que utilizam para promoverem essa participação (Sarmiento, 2005, p. 62).

Os resultados deste estudo revelam que “há diversidade de modos de estas conceberem e actualizarem as suas concepções e de se relacionarem com as escolas”, realçando, pelo lado das educadoras, que “estas consideram muito importante o relacionamento dos pais mas para prossecução dos projectos definidos pela escola” (Sarmiento, *idem, ibidem*).

Um estudo desenvolvido por Bairrão et al. (2006) com o objetivo de caracterizar a situação da educação pré-escolar, no nosso país, e identificar necessidades sentidas pelos educadores de infância nas diferentes áreas das orientações curriculares para a educação pré-escolar, contemplou a participação das famílias nos jardins de infância, no que se refere às estratégias de envolvimento promovidas. Os resultados permitem verificar que

apesar dos educadores desta amostra envolver os pais no processo educativo da sua sala, as estratégias mais comuns são aquelas que aprecem implicar um papel mais passivo por parte das famílias, nomeadamente a participação em reuniões individuais gerais. Os pais são convidados a participar nas atividades da sala, em cerca de metade dos estabelecimentos. Contudo raramente os pais participam a nível da organização de atividades no jardim de infância e a nível da planificação e avaliação do processo educativo” (p.64).

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Sanches (2012) incidiu sobre as representação dos educadores de famílias e dos pais/família das crianças acerca da natureza dos saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar e dos meios de interação a promover com as famílias para facilitar o seu desenvolvimento. Os resultados relevam como os saberes mais valorizados, os que se referem a aprender a ser, aprender a exercer a cidadania, aprender a aprender, aprender a desenvolver o pensamento crítico e aprender a comunicar. Em relação a estes tipos de saberes, os educadores valorizaram mais aprendizagens relativas a aprender a cooperar, aprender a respeitar regras sociais, aprender a assumir responsabilidades, aprender a desenvolver a autoconfiança, aprender a conhecer-se a si próprio e aprender a desenvolver o pensamento crítico. As quatro primeiras foram também indicadas pelos pais, mas não as duas últimas, tendo valorizado mais aprendizagens que se referem a aprender a conhecer e aprender a comunicar.

No que se refere à interação com as famílias, os resultados deste estudo evidenciam uma opinião positiva com os meios utilizados pelas instituições, mas deixando perceber a necessidade de melhorar o processo de cooperação.

Relevamos os contributos destes estudos para nos ajudar a repensar as práticas de cooperação com os pais, em que nos envolvemos ao longo da prática de ensino supervisionada e como suporte às que, como futuros educadores, poderemos promover.

Capítulo II. Enquadramento metodológico e caracterização do contexto educativo

A metodologia e os procedimentos de recolha e análise da informação sobre processo de ensino e aprendizagem promovido foi uma dimensão que nos mereceu atenção e que procuramos explicitar neste capítulo.

Assim, debruçamo-nos sobre o tipo de metodologia utilizada, os objetivos da componente investigativa desenvolvida sobre a prática educativa, os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados, centrando-nos particularmente sobre os processos de interação promovidos com os pais/família das crianças e as suas perceções sobre o processo educativo pré-escolar.

2.1. Estratégia metodológica do estudo

Considerando os desafios que coloca a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa, entendemos apoiar-nos na metodologia de investigação-ação. Para melhor compreendermos a natureza metodológica da mesma, começámos por nos interrogar sobre o significado do termo. Nesta linha, tomámos em consideração os contributos de Sousa (2005), referindo o autor que:

juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si e pelos seus alunos (p. 95).

Segundo o autor (*idem*, citando Halsey, 1972) a investigação-ação refere-se a “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (p. 95). Máximo-Esteves (2008, citando McKernan, 1998) acentua a importância da investigação-ação potenciar a autorreflexão sobre as situações educativas, com a finalidade de melhorar as práticas e a sua compreensão. Por sua vez, Sousa (2005) sublinha que:

é eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto-avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes” (p. 98).

Estamos, assim, perante uma estratégia metodológica que favorece a compreensão, a consciencialização e aperfeiçoamento da ação educativa, que ajuda a ampliar a reflexão e que facilita a resolução de problemas, permitindo responder a questões relacionadas com a prática educativa. Trata-se de dimensões que procurámos

valorizar e promover no decurso da nossa ação educativa e investigativa, pois, como alertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), tomar consciência da necessidade de melhorar os modos de ensinar, leva-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos. E, no sentido, de melhor compreender esta dimensão, os autores (idem) acrescentam que “ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui (pp.7-8).

Desta forma para realizar um projeto de investigação é essencial identificar uma problemática a estudar, estruturar os passos e os modos de desenvolver a recolha de informação, a planificação da ação, a análise de dados e a reflexão sobre os mesmos.

Ao longo deste processo é fundamental que se proceda aos reajustes necessários para uma melhor adequação dos procedimentos e orientar a investigação e ação segundo o caminho mais adequado para a melhoria da situação em estudo.

Desta forma, o educador/professor passa a ter uma ação investigativa mas também o seu próprio objeto de investigação, ao refletir passa a ter a possibilidade de modificar as suas opções e adequá-las ao contexto educativo.

2.2. Objetivos do estudo

Partindo do pressuposto que um trabalho articulado entre os principais contextos de vida das crianças, como o são a família e o jardim de infância exige que se atenda e valorize a comunicação e a relação entre eles, e porque esta era também uma problemática identificada no projeto curricular da instituição como devendo atribuir-se-lhe atenção, entendemos centrar nela a dimensão investigativa que atravessa a ação que descrevemos e analisamos no presente relatório.

A ação e a investigação que desenvolvemos foram, por isso, sustentadas na identificação da necessidade de repensar as práticas de envolvimento dos pais/família¹ no processo educativo pré-escolar dos filhos, no sentido de melhoria das mesmas.

Constituíram-se como objetivos orientadores do estudo:

- Refletir sobre a ação educativa, na procura de uma continuada melhoria;
- Identificar estratégias que favoreçam a interação com os pais/família e comunidade, no quadro de uma ação em parceria.

¹ Ao referirmo-nos aos pais/família visamos indicar tratar-se dos agentes educativos com responsabilidade na educação e cuidado das crianças.

- Analisar as perceções dos pais/família quanto: (i) às aprendizagens a promover na educação pré-escolar; (ii) aos processos de interação da instituição pré-escolar com as famílias/comunidade.

O trajeto da ação e da investigação decorreu entre novembro e maio do ano letivo 2013-2014, mas integrou particular desenvolvimento a partir de janeiro de 2014, incidindo no período de estágio desenvolvido em contexto pré-escolar. É de referir que o estágio desenvolvido em contexto de creche, o qual decorreu entre novembro de 2013 e dezembro de 2014, embora importante para a nossa formação como futuros profissionais de educação de infância, pela sua curta duração e decorrer na fase inicial de integração na instituição não nos permitiu recolher dados acerca da temática interação com as famílias e comunidade, problemática sobre a qual procuramos refletir neste relatório.

Na base do estudo estava a procura de informação, de natureza teórica e empírica, que ajudassem a alcançar os objetivos pretendidos e responder a questões que nos permitissem saber: que estratégias de interação promover para envolver os pais e a comunidade nas ação educativa pré-escolar? Como é percecionado pelos pais/família o processo educativo pré-escolar?

Neste âmbito, tornou-se importante proceder à recolha de dados, com base na pesquisa bibliográfica e na pesquisa empírica, contando com a colaboração das crianças e com a dos pais/família.

Ao nível da ação educativa, tornou-se importante planificar atividades que levassem à participação dos pais no processo educativo pré-escolar dos filhos, delineando, de acordo com os tópicos a explorar, estratégias nesse sentido. Neste âmbito, foram integradas na planificação estratégias diversas de envolvimento dos pais e membros da comunidade, valorizando a ação promovida em contexto familiar, na instituição e em outros espaços do meio local. Mais adiante, na descrição e análise da ação educativa daremos conta dessas atividades.

A reflexão foi outra dimensão que acompanhou a planificação e a ação educativas. Esta permitiu-nos equacionar as estratégias de intervenção promovidas, do ponto de vista do seu valor formativo para as crianças e para os adultos implicados no processo. Na reflexão eram tidas em conta as opiniões manifestadas pelas crianças em relação às experiências realizadas nos diferentes contextos e processos de interação em que se envolviam. Assim, contribuíram também para a avaliação das opções e decisões

tomadas, ajudando-nos a perceber os aspetos que se apresentaram mais ou menos positivos e, quando necessário, a procurar modos alternativos de (inter)ação.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para a recolha e análise de dados recorreremos a técnicas e instrumentos que nos permitissem completar e alargar a informação sobre a ação e interação promovidas.

Neste âmbito, referimos o recurso à *observação*, que se constitui como uma forma presencial de recolher informações sobre aquilo que está a acontecer no decurso das situações de ensino aprendizagem. Esta é uma técnica fundamental para compreender a forma como as crianças comunicam, permitindo considerar não apenas as suas palavras como também as expressões faciais, postura e envolvimento nas atividades. O recurso à observação foi-nos não apenas útil para conhecer as características das crianças e do processo educativo, mas também do processo de interação estabelecido com as famílias/comunidade.

Entre as vantagens reconhecidas à observação, Sousa (2005) refere a possibilidade de “constatar diretamente o comportamento enquanto ele ocorre, podendo tomar imediatamente notas sobre o que achar mais pertinente” (p. 111). As *notas de campo* foram uma forma de registo de dados a que recorreremos com alguma frequência, umas registadas em situação e outras no final do dia e incluídas no dossiê de documentação do estágio.

Os *registos de imagem*, através da fotografia, foram também utilizados, no sentido de obter dados no decurso da ação educativa, retratando as atividades realizadas e a participação das crianças.

Outros instrumentos de recolha de dados sobre ação educativa foi a *documentação pedagógica* produzida sobre as atividades promovidas, como as planificações, fichas de trabalho e reflexões, e os *trabalhos/produções* das crianças elaborados com recurso a materiais e técnicas diversas (desenho, pintura, modelagem, colagem e registos gráficos). Estes ajudaram-nos à reflexão sobre as realizações e formas de expressão das crianças, bem como a avaliar os seus progressos, ou não, nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Para recolha de dados acerca das perceções dos pais em relação ao processo educativo pré-escolar, recorreremos à sua inquirição por *questionário*. Uma das vantagens reconhecidas à inquirição por questionário é o anonimato, condição importante para a

autenticidade das respostas (Pardal & Correia, 1995). Incluímos nele um conjunto de questões retiradas de um questionário, mais amplo, já validado e utilizado numa outra investigação (Sanches, 2012), tendo sido concedida a devida autorização para o seu uso. Este questionário (anexo 1) integrava uma breve introdução, indicações de preenchimento e incluía dois grupos de questões: Um primeiro referia-se a dados pessoais dos pais, no sentido de caracterizar a população abrangida; o segundo a perceções sobre a educação pré-escolar, incidindo sobre as finalidades e aprendizagens a promover na educação pré-escolar e sobre os meios de interação utilizados.

Considerando que o projeto curricular era comum aos diferentes grupos da instituição, entendemos inquirir a totalidade dos pais das 47 crianças que frequentavam a instituição. Pareceu-nos que a informação de um grupo mais alargado de familiares e obtendo a opinião dos dois membros (pai e mãe) ou seus substitutos legais, poderia fornecer-nos um olhar mais abrangente sobre a temática em estudo. Assim, distribuímos um total de 94 questionários e tivemos um retorno de 59, (33 preenchidos por mães e 26 por pais) correspondendo a uma taxa de retorno de 62,8% do total.

Ao questionar não apenas os pais e mães (ou seus substitutos) das crianças do grupo/sala, permitiu-nos obter um olhar mais alargado sobre a resposta educativa a proporcionar pela instituição pré-escolar em que nos integrávamos.

2.4. Contextualização da ação educativa

Considerando a importância que no desenvolvimento da ação educativa assume o contexto em que decorre, procedemos neste ponto à caracterização do mesmo. Neste sentido, procedemos à caracterização da instituição no que se refere ao espaço sociogeográfico em que se integra, o tipo de rede a que pertence e ao modo como o ambiente educativo se encontrava organizado.

2.4.1. Caracterização da instituição

A instituição em que desenvolvemos a prática educativa enquadra-se na rede privada de educação pré-escolar, como instituição particular de solidariedade social (IPSS), pertence à Santa Casa da Misericórdia e localiza-se no concelho de Tarouca.

Entre as várias valências de serviços que a instituição integrava, três eram de cariz educativo, incluindo: a Creche, com cerca de vinte e oito crianças, desde os quatro meses até aos três anos; o Jardim de Infância que era frequentado por quarenta e sete crianças,

de três aos seis anos de idade, e divididas por três salas e o Centro de Atividades dos Tempos Livres, sendo frequentado por trinta e sete crianças, dos seis aos doze anos. Cada uma destas valências encontrava-se a funcionar num edifício diferente.

Descrevemos, aqui, as características do jardim de infância por ser nele que decorreu a prática educativa que desenvolvemos no presente relatório, embora, como já referimos anteriormente, algumas sessões tivessem decorrido na valência de creche.

No que se refere às instalações do jardim de infância, o edifício era constituído por dois andares. No primeiro andar encontrava-se uma sala de atividades, frequentada pelo grupo de crianças de três anos de idade, e espaços destinados a serviços de apoio, como a secretaria, vestiários (um para crianças e outro para profissionais), o refeitório, a cozinha e serviços sanitários. Por sua vez, no segundo andar situavam-se duas salas de atividades (uma frequentada pelo grupo de crianças de 4 anos e outra pelo grupo de cinco anos) e, ainda, uma casa de banho, uma sala de apoio, uma ludoteca e uma despensa. Tratava-se de um edifício antigo, com instalações remodeladas.

Ao nível do funcionamento, a instituição encontrava-se aberta das 8:00h às 19h00m, decorrendo as atividades letivas entre as 9:30h e as 17:00h, com intervalo para o almoço (das 12:30h às 14:30h) incluindo este tempo, tal como os restantes na componente de apoio à família.

A equipa educativa era constituída por três educadoras de infância, um professor de música e um professor de expressão motora e natação. Ao nível dos grupos/turma, como já referimos antes, integrava três grupos de crianças: um com dezassete crianças de três anos de idade; outro com dezasseis crianças de quatro anos e, ainda, outro com treze crianças de cinco anos. Como aluna estagiária integrei-me no grupo/sala das crianças com 4 anos, a qual passamos a caracterizar.

2.4.2. Organização do espaço da sala

A sala de atividades estava organizada, no início do nosso estágio, por quatro áreas de atividades, nomeadamente: a área dos jogos; a área da casa; a área da biblioteca e a área de expressão plástica. Procurámos (re)organizar o espaço da sala, enriquecê-lo com materiais e delimitar melhor as áreas, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), este “deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade” (p. 163). Promovemos a criação de uma nova área de

atividades, a das construções, de um espaço de disfarce ligado à área da casa e alargámos a área da biblioteca de modo a torná-la mais funcional e acolhedora.

A dimensão da sala limitou-nos no desenvolvimento desse processo, pois, era demasiado pequena para albergar as áreas de trabalho pretendidas, pelo que procedemos a sua extensão para a sala da ludoteca, que se situava ao lado, rentabilizando assim os recursos espaciais disponíveis, bem como os materiais de que dispunham.

2.4.3. Organização do tempo

A organização do tempo permite oferecer às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem compreender e seguir, o que contribui para que ganhem autonomia, bem-estar e a possibilidade de se envolverem em atividades de natureza diversificada. Como já foi referido no ponto 1.3 do capítulo I, a rotina diária é uma componente fundamental do processo educativo, através da qual as crianças conseguem prever aquilo que vão fazer e, por isso, poderem sentir maior segurança.

Como defendem Hohmann e Weikart (2011), a organização do tempo segundo uma rotina diária consistente “proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados” (p. 224). Trata-se de uma organização que respeita a criança enquanto ser individual que é capaz de agir com autonomia, à dimensão da sua idade.

A rotina incluía tempos definidos para atividades como: a natação que decorria à terça-feira de manhã, realizada na piscina da localidade; a expressão motora que decorria à quarta-feira à tarde e a expressão musical à quinta à tarde. Estas atividades eram desenvolvidas por profissionais com formação específica na área, sendo as duas primeiras asseguradas pelo mesmo professor.

A organização do tempo diário, no que se refere à componente letiva, integrava uma distribuição flexível, mas acentuando-se a seguinte sequência:

- Manhã: tempo acolhimento, incluindo a reflexão/planificação das atividades; trabalho em grande grupo, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo; tempo de trabalho nas áreas de atividades da sala; higiene/almoço.
- Tarde: Tempo de trabalho em pequenos grupos/áreas; higiene/lanche; atividades em grande grupo; reflexão e recreio.

2.4.4. Organização do grupo

O grupo era constituído por dezasseis crianças de quatro anos de idade, tendo todas frequentado a instituição no ano letivo anterior. Nove crianças eram do sexo masculino e sete do feminino.

As crianças manifestavam-se participativas nas atividades promovidas quer por iniciativa do adulto quer de si próprias e de tirar partido dos materiais disponíveis, indo progressivamente interiorizando e respeitando as regras definidas. Tal repercutia-se no funcionamento em grupo, verificando-se a partilha de materiais e o apoio mútuo na concretização das tarefas.

No que se refere à comunicação em grande grupo, no início era evidente a necessidade de querer partilhar opiniões sem esperar pela sua vez, o que foi sendo ajustado à medida que as crianças foram compreendendo que havia tempo e espaços para que todos pudessem participar. Valorizámos, neste sentido, o respeito pela individualidade e o contributo de cada um para o enriquecimento do processo formativo do grupo.

Capítulo III. Apresentação e análise de experiências de ensino-aprendizagem

No presente capítulo propomo-nos apresentar e analisar a ação educativa que desenvolvemos, destacando experiências de ensino aprendizagem, nas quais atribuímos particular atenção e reflexão aos processos de interação promovidos com os pais/família e comunidade local.

No sentido de sistematizar a informação relativa às estratégias de interação promovidas com as famílias/comunidade, no âmbito das experiências de aprendizagem desenvolvidas, considerámos as seguintes categorias de análise:

- **Envolvimento dos pais/família na partilha de experiências e saberes**, incluindo atividades em que foi promovida a partilha de ideias e informações.

- **Colaboração dos pais/família na recolha de recursos materiais**, referindo-se ao contributo proporcionado para obtenção de produtos a utilizar na concretização de propostas educativas.

- **Participação dos pais/família na concretização de atividades**, trata-se do seu envolvimento na organização e desenvolvimento de atividades e projetos.

- **Colaboração de membros da comunidade local nas atividades e projetos**, refere-se ao envolvimento na organização e desenvolvimento de atividades e projetos.

- **Participação dos pais/família em encontros festivos**, a qual tem a ver com a participação dos pais/família no festejo de datas comemorativas.

3.1. Envolvimento dos pais/família na partilha de experiências e saberes

No decurso da prática de ensino supervisionada promovemos atividades em que procurámos promover a colaboração dos pais/família na partilha de ideias e informações com as crianças, podendo assim melhor acompanhar o processo de ensino-aprendizagem experienciado pelas crianças. Começamos por descrever uma dessas atividades que incidiu sobre a colaboração dos pais/família na procura do significado de palavras como a de amor.

3.1.1. Procura do(s) significado(s) de palavras

Esta experiência de aprendizagem começou com o desenvolvimento de uma atividade em que propusemos às crianças pensar e descrever o que, para cada uma, significava a palavra amizade. A atividade decorreu na sequência de um diálogo com as

crianças, em que uma das ideias discutidas dizia respeito à importância de ser amigos uns dos outros.

As opiniões das crianças sobre o significado de amizade apontam, como os exemplos a seguir indicados mostram, para defini-la como tratando de:

- Um relacionamento cordial: *Não bater no amigo* (Cristina)²; *Não sermos maus para os outros!* (Anabela); *Não bater a ninguém, sermos todos amigos* (Beatriz);
- A manifestação de afeto: *Dar postais, os postais são prendas que damos a quem gostamos mais* (Cristina); *É gostarmos de toda a gente* (Catarina).

Na base do entendimento da relação de amizade manifesta pelas crianças, parece estar a de um relacionamento a estabelecer com os outros, mas também a de reciprocidade de relações ou de sentimentos, como quando a Beatriz afirma *sermos todos amigos*.

No decurso da atividade surgiu ainda o questionamento em torno do significado da palavra amor e uma criança para explicitar a sua opinião, recorreu à simbologia que, por vezes, é utilizada para indicar este tipo de sentimento, dizendo que: *É dar corações aos outros* (Sabina). No entanto, outras crianças apontaram para ideias que davam conta de opiniões próximas das que referiram em relação à palavra amizade, como os seguintes exemplos mostram: *Não bater, não dar murros, não morder* (Maria); *É gostar das pessoas* (Cristina); *É a amizade* (Lucas).

(Nota de campo, 19/02/2014)

No sentido de alargar horizontes acerca do significado que integra esta palavra, bem como de promover o diálogo entre pais e filhos sobre este tipo de sentimento, propusemos às crianças solicitar aos pais que nos ajudassem a procurar e descrever o que é o amor.

Para estabelecer esse contacto resolvemos enviar-lhes um bilhete, participando as crianças na elaboração do mesmo. Escrevemos o texto na presença das crianças e depois cada um ilustrou-o, utilizando cotonetes para pintar, em vez de pincel. O recurso a este material suscitou curiosidade e comentários em torno do mesmo e dos efeitos produzidos no trabalho, deixando perceber proporcionar-lhes prazer em experimentar e em concretizar a proposta (Figura 1).

² O nome das crianças é fictício para salvaguardar o seu anonimato.



Figura 1- Ilustração do bilhete enviado aos pais

As crianças foram trazendo de casa a informação solicitada aos pais, a qual era lida e discutida, em grande grupo. Algumas informações eram obtidas quase que sem ser preciso ler os bilhetes trazidos de casa, pois as crianças queriam traduzir pelas suas palavras a resposta neles contida, o que permitia perceber ter havido diálogo entre pais e filhos sobre a questão.

Das informações obtidas através dos bilhetes, observa-se a incidência na relação afetiva entre as pessoas, no valor que se atribui a este tipo de sentimento e nas formas diferentes que pode assumir a manifestação do mesmo. Os enunciados deixam ainda perceber que o amor entre os membros da família é retratado como um sentimento que constitui a estrutura base da relação familiar, como os seguintes exemplos permitem entender:

- *Amor é quando se gosta muito de alguém (Pais/Sónia)*
- *Amor é: um sentimento muito especial, é uma alegria que não há igual, pelos pais, irmãos e avós (Pais/Leonardo).*
- *O amor de verdade nunca morre e temos de ser todos amigos não dar murros e nem bater. O amor significa a família toda feliz, PAI; MÃE; VANDA E [BEATRIZ]³ (Pais/Beatriz).*
- *O amor é o sentimento mais belo que existe, ele pode ser entre homem e mulher, de pai para um filho... amor é tudo. Sem o amor nada existiria (Pais/Ana).*
- *O amor é: amizade; saber ouvir; perdoar; partilhar; portar-se bem; compreender os defeitos; respeitar os outros; fazer as coisas direitinhas; família, o pai, a mãe, a [Anabela] (Pais/Anabela).*

(Nota de campo, 26/02/2014)

³ Nome alterado para o nome fictício atribuído à criança para salvaguardar o seu anonimato. Tal, também, se verifica em outras situações idênticas a seguir apresentadas.

Com esta atividade foram criadas oportunidades de as crianças dialogarem, nos dois principais contextos em que a criança se integra, a família e o jardim de infância, acerca das relações de afeto que os seres humanos podem nutrir uns pelos outros. Promovemos oportunidades para desenvolver aprendizagens consideradas importantes para fomentar uma convivência positiva, como saber aceitar os outros, estabelecer relações, procurar entendimentos, tentar resolver situações de conflito, manifestar e receber carinho, prestar atenção ao outro e fomentar a amizade.

Reconhecendo a importância do envolvimento da família neste tipo de iniciativa, procurámos averiguar o número de pais/família que nela participaram, ou seja, que colaboraram com os filhos na procura e envio de mensagem sobre o significado da palavra “amor”. Como os dados apresentados no gráfico 1 permitem observar, a colaboração dos pais no envio da mensagem escrita ficou muito aquém do desejado, participando menos de metade, pois de um total de dezasseis crianças apenas participaram os pais/família de sete.

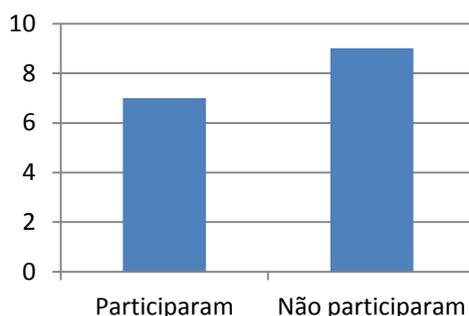


Gráfico 1- Participação dos pais no envio de mensagens sobre o que se entende por amor.

Num outro momento, na hora de acolhimento, em que as crianças contavam as experiências vividas durante o fim de semana, surgiu a notícia do nascimento da irmã de uma criança (Beatriz), o que permitiu alargar a abordagem do tópico relacionado com os laços afetivos que unem as pessoas, incidindo sobre o amor entre irmãos e os cuidados que um bebé necessita para que possa crescer de forma sadia e em segurança. É de sublinhar que uma criança que incentivou outra a partilhar, com o grupo, a novidade que tinha para dar, como o excerto permite perceber:

- *Anda lá Beatriz, conta!* (Anabela)
- *Eu brinquei muito e a Vanda já nasceu, é pequenina como eu quando era pequenina. A mãe deixou-me pegar nela. Sim ela deixou! Sabes ela não mama nada na maminha da mamã!* (Beatriz)
- *Professora queres saber uma coisa? O meu primo também mamava assim, ele estava no hospital mas já veio!* (Anabela)

- *Pois é, os bebês mamam nos seios das mães porque lá dentro tem leite quentinho, para eles poderem crescer fortes e saudáveis (Edu. Est).*
- *Eu sei, a mamã mostrou-me (Beatriz)*

(Nota de campo, 10/03/2014)

Algumas crianças manifestaram o desejo de ter um/a irmão/ã, apontando como principal motivo ter alguém com quem brincar, em casa. Ideia que nos leva a refletir sobre a importância de usufruírem de oportunidades de interação com pares da mesma idade ou de idade próxima. Este aspecto carece ainda de mais atenção, se considerarmos que as condições de vida atual fazem com que as oportunidades quotidianas de interagir e conviver com outras crianças esteja para algumas limitadas aos encontros em espaços (pré)escolares.

Durante esse diálogo foram ainda referidas e debatidas ideias sobre as características dos bebês, tais como a sua fragilidade, dependência dos adultos e a responsabilidade que os pais assumem em cuidar deles, mas também a responsabilidade que cabe a todos em proteger e tratar bem as crianças.

A compreensão dos direitos que as crianças têm de usufruírem de cuidados e oportunidades de se desenvolverem, em função das suas potencialidades, merece ser tornada consciente desde cedo para que, cada um, dentro das suas possibilidades, contribua para que sejam cumpridos.

3.1.2. Descobrindo o sentido de número e sua representação

A experiência de aprendizagem que aqui descrevemos surgiu na sequência da exploração de materiais introduzidos numa das áreas de atividades da sala, a de expressão plástica, à qual procuramos dar continuidade, explorando o sentido de número.

Como referem Castro e Rodrigues (2008) “os números devem (...) desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros” (p. 12). Como também afirmam as autoras é através de estratégias diversificadas que as crianças vão construindo relações entre os números e, assim, desenvolvendo o sentido do número. Neste âmbito, relembramos atividades como as de registo das presenças, envolvendo as crianças na contagem dos elementos presentes e dos que não tinham indicado a presença, por não terem vindo para o jardim de infância. A tarefa de assinalar o dia do mês no calendário e o de relembrar o número de elementos que podiam frequentar cada área, em simultâneo, eram também algumas das atividades que faziam

parte do quotidiano do grupo e que eram aproveitadas para ajudar as crianças na compreensão do sentido dos números e da sua forma de representação gráfica.

Merece-nos aqui reflexão uma experiência que surgiu na sequência da introdução e exploração de arames na sala. Solicitámos as crianças que observassem o material apresentado e procurassem descobrir do que se tratava, sendo este identificado por várias. Propusemos-lhes, em seguida, que cada um fosse ao conjunto de arames apresentado e retirasse um. Depois de todos os elementos do grupo terem retirado um arame, verificámos que não sobrou nenhum. Contámos os arames, mostrando cada um o seu. Refletimos sobre com quantos bocados de arame cada um tinha ficado, respondendo vários em coro: *Um*. Perguntámos, ainda, quantos arames tinham sobrado, respondendo: *Nenhum* (vários).

Verificámos que todos juntos tínhamos muitos (18 no total)⁴, mas cada um de nós só tinha um, como disse o Lucas, “eram muitos arames, mas eu só tenho 1”; acrescentando outras crianças: *Eu também* (Maria); *temos todos um* (Beatriz). Propusemos às crianças tentar descobrir se haveria na sala a representação gráfica do número 1, apontando vários para o calendário e observando que o primeiro dia estava indicado com o 1, que este sugeria também outros números, indicando com o dedo onde se encontravam.

Colocámos o material na área de expressão e, como todas as crianças manifestaram querer trabalhar com esse material, mas o número limite de elementos previsto (6 crianças) para a área não o permitia, alertámos que poderiam fazê-lo noutros momentos ao longo do dia. Ao começarem a manipular o arame, manifestaram grande surpresa perante maleabilidade que apresentava e as possibilidades que oferecia de representar formas diversas, como os seguintes comentários evidenciam: *É mole! Vou fazer um carro* (Beatriz); *Vou fazer uma pulseira* (Maria).

Tirando partido do material, faziam e desfaziam figuras, de modo a poder obter diferentes produções. Algumas crianças iam comentando com os colegas o que pretendiam fazer e os resultados obtidos, manifestando grande entusiasmo e envolvimento na atividade. Fizeram várias figuras, como as afirmações apresentadas por uma delas, permite perceber: *Fiz um chupa-chupa*; *Professora olha a minha flauta*; *Olha aqui um caranguejo* (Cristina). A manipulação do material proporcionou ainda a formulação de planos de ação e de articulação do trabalho entre pares como pode

⁴ Este numero incluía as 16 crianças e os dois adultos da sala

observar-se nas seguintes afirmações: *Olha é uma pista de carros* (Maria); *Vou fazer um carro para por lá* (Beatriz).

No final do dia refletimos, em grande grupo, sobre a experiência realizada, o tipo de material utilizado e as figuras produzidas.

Na semana seguinte, no tempo de acolhimento e depois de cada um contar as novidades e experiências vividas durante o fim de semana, lembrámos o que havíamos feito e aprendido na semana anterior. Observámos que nem todas as crianças se lembravam do nome do material utilizado (arame), como o seguinte diálogo permite perceber:

- *Fizemos coisas com os ramos* (Anabela)
- *Com ramos! Que material é aquele?* (apontando para a área) (Edu. Est.)
- *Arames. Eram arames* (Maria)
- *E quem se lembra com quantos bocados de arame ficou cada um, quando os distribuímos* (Edu. Est.)
- *Só com um* (vários)

(Nota de campo, 10/03/2014)

No sentido de dar continuidade à exploração do sentido de número, propusemos às crianças a realização de um jogo, que intitulámos “não mais do que um”, que consistia em que, de pé e em grande grupo, reproduzissem um gesto ou um movimento indicado, como: levantar uma mão, levantar um pé, piscar um olho, fechar uma mão, mexer um dedo, etc. As crianças divertiram-se a reproduzir a indicação que lhe ia sendo apresentada. Por vezes, hesitavam, pois ao ouvir, por exemplo, a palavra braço a tendência era mexer ambos os braços, mas rapidamente corrigiam, fazendo o movimento apenas com um. Observámos, por parte das crianças, a preocupação em concretizar com sucesso o que lhe era indicado fazer e, da parte de uma, também a preocupação em ajudar uma colega a conseguir o mesmo, dando-lhe indicações sobre como fazer: *Oh, não estás a fazer bem! É só um* (Anabela) (referindo-se ao mexer um braço).

No sentido de associarem a representação gráfica do número com o seu significado, propusemos às crianças representar o “1”, numa folha de papel, e colar material que indicasse a quantidade a que se referia. No tempo de reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos, algumas crianças deixaram perceber ter sido compreendida a proposta, referindo:

- *Eu só escolhi uma massa* (Beatriz)

- *E quantas coisas havia na caixa para poderem escolher?* (Edu. Est.)
- *Muitas coisas* (Beatriz)
- *Montes de coisas* (Cristina)
- *Eu escolhi um botão* (Lucas).

(Nota de campo, 10/03/2014)

Como as crianças afirmam, havia à sua disposição materiais que ofereciam, pela quantidade e variedade dos mesmos, oportunidades diversas de escolha, mas devendo obedecer à quantidade que o número “1” indicava.

Num outro momento, dando continuidade à exploração do sentido de número e representação do mesmo, propusemos às crianças que, atendendo ao número apresentado num cartão (o número 2), cada um fosse escolher, na sala, a quantidade de objetos ou de materiais que este indicava, os trouxesse e se sentasse no espaço de reunião em grande grupo. Percorrendo a sala, por alguns minutos, cada criança escolheu os materiais que entendeu, como lápis, botões, peças de legos, pratos, livros, carros, pauzinhos de plasticina e arames. A seguir solicitámos-lhes que, uma de cada vez, mostrasse os materiais que tinha escolhido, descrevendo-os e dizendo quantos eram. Destes relevamos os dois bocados de arame escolhidos por uma criança (Lucas), referindo que na primeira vez só tinha tido um e agora tinha mais outro, dois arames, podendo assim entender-se como acentuando a quantidade que o algarismo representava.

Num outro momento, realizámos um jogo que consistia em as crianças se movimentarem livremente ao som de música e, quando esta parasse, tinham que formar grupos de 2 elementos, ou seja, agruparem-se em pares.

Não foi fácil concretizar esta proposta, sobretudo, porque as crianças não se afastavam muito umas das outras quando solicitávamos que se movimentassem ao som da música, tendendo a ficar próximas para mais rapidamente poderem agrupar-se. Assim, embora não fosse um jogo de competição eles acabaram por entrar nela.

No fim do dia, no tempo de reflexão, em grupo, sobre o trabalho realizado acordámos contar aos pais/família o que tínhamos feito e sugerimos-lhes fazerem, em conjunto, a representação do número 2, recorrendo aos materiais que entendessem escolher e os trabalhos que realizassem os trouxessem para o jardim de infância para nos mostrarem. Pretendíamos, assim, dar continuidade à partilha, com os pais, de experiências e aprendizagens realizadas pelas crianças ao nível da educação pré-escolar, mas poderem também ser partilhadas as realizadas em casa.

Nos dias seguintes foram sendo trazidos pelas crianças os trabalhos elaborados em conjunto com os pais/família, em torno da representação do número 2. Algumas crianças manifestavam-se orgulhosas e interessadas em explicar como tinham feito e como os pais as tinham ajudado na concretização dos mesmos.

Nesta atividade verificou-se uma maior participação das famílias na concretização e envio de trabalhos, por comparação com a situação anteriormente descrita, tendo colaborado catorze, de um total das dezasseis que os(as) filhos(as) frequentavam a sala, como os dados do gráfico 2 mostram.

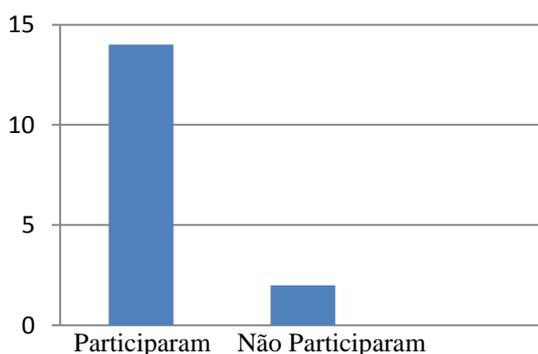


Gráfico 2 – Participação dos pais/família na ilustração de figuras de números

Os trabalhos foram colocados na área da biblioteca, mas como as crianças recorriam a eles com frequência para os mostrar aos colegas e de vez em quando alguns ficavam desorganizados, resolvemos compilá-los e elaborar com eles um livro. Nele incluímos também os trabalhos feitos, com eles, em torno do número “1”. A organização em livro facilitou que todos pudessem melhor observar e apreciar os trabalhos produzidos pelo grupo. Foi, então, criado mais um recurso que incentivou à escolha da biblioteca como área de trabalho, passando esta a ser mais frequentada pelas crianças, consultando este e outros livros que aí existiam. Relevamos a importância da frequência desta área para o enriquecimento cultural e para que as crianças criem gosto pela leitura e pela escrita.

Na semana seguinte procedemos à leitura de uma história “Vida da Formiga”, adaptada por nós de outra história, que incidia sobre a vida e a organização dos modos de trabalho das formigas, explorando conceitos de cooperação e de união entre os membros de um grupo, bem como o sentido e sequência dos números em ordem crescente.

Começámos por mostrar a capa do livro e propor às crianças que tentassem descobrir sobre o que falaria a história. A imagem da formiga apresentada na capa do livro ajudou a identificar o conteúdo do mesmo. Uma criança referiu que sabia uma

cantilena que falava de formigas e ensinou-a aos colegas, dizendo: *Uma formiga anda a andar e se, de repente, outra chegar ficam duas formigas que andam a andar* (Anabela)

Entoámos todos a cantilena, a qual vinha a dar continuidade à exploração do sentido de número dois, uma vez que acentuava que uma formiga mais outra perfazem um total de duas formigas. A seguir lemos o conto, contribuindo também este para alargar o conceito dos numerais, pois, as formigas iam surgindo uma a uma, perfazendo um total de 10. No final da história dialogámos sobre o conteúdo da mesma, relevando as crianças informação sobre algumas das características das formigas, como mostra o seguinte diálogo:

- *Elas levavam a comida para esconder, para depois comerem* (Anabela)
- *Elas levam o pão. É para o Inverno* (Beatriz).
- *Depois o pão caiu no buraco e elas tiveram de chamar mais formigas!* (Anabela)
- *E quantas formigas vieram?* (Edu. Est.)
- *Dez* (Beatriz, Manuel, Eugénio)
- *E vieram as 10 de uma vez?* (Edu. Est.)
- *Não* (vários)
- *Veio uma, depois veio outra, até ser todas* (Manuel)

(Nota de campo, 11/03/2014)

Na sequência do diálogo lembrámos às crianças a cantilena que a Anabela tinha ensinado e propusemos que podíamos dizê-la, indo acrescentando sempre a chegada de uma outra formiga, tal como tinha acontecido na história, até chegarmos às 10 formigas. Assim, começaríamos por dizer uma formiga andava a andar...., depois duas formigas andavam a andar...., três formigas... e assim sucessivamente até 10. A ideia foi prontamente aceite e, apoiando-nos nas imagens da história, entoámos a cantilena.

Esta experiência de aprendizagem parece-nos poder entendê-la como tendo contribuído para que as crianças fossem estabelecendo relações e comparações entre números e, como referem Castro e Rodrigues (2008), começarem “a raciocinar sobre essas relações e a explorar diferentes representações de um mesmo número” (p. 13). De forma lúdica as crianças procederam à realização da operação de adição, acrescentando um elemento de cada vez até obter um total de 10 elementos.

Decidimos, em conjunto, fazer a dramatização da história. Para caracterização das personagens recorremos a bandoletes, representando as antenas das formigas. As crianças quiseram repetir a dramatização, manifestando prazer na interpretação da mesma.

Sugerimos-lhes convidar os meninos de cinco anos para assistirem, procurando favorecer a interação com crianças e adultos de outros grupos da instituição, sendo a ideia bem acolhida pelas crianças e, mais tarde, desenvolvida. Discutimos e decidimos quem iria, desta vez, convidar os meninos e educadora do outro grupo e o local onde fazer a dramatização. Equacionando a dimensão da sala para acolher todos, resolvemos recorrer ao espaço da ludoteca, dispondo aí de mais espaço. Durante a atividade o grupo convidado manifestou-se atento e, no final, todos pareciam estar satisfeitos.

Em trabalho de pequenos grupos, propusemos às crianças construir a figura das formigas, apresentando-lhe as partes do corpo das mesmas soltas. Para a concretização desse trabalho procurámos promover a cooperação entre pares, constituindo grupos de 2 elementos. Num dos grupos gerou-se discussão por falta de acordo quanto à distribuição das tarefas a realizar por cada um, mas conseguindo chegar a acordo sem a intervenção do adulto, como os seus comentários dão conta:

- *Ele queria fazer as formigas, mas eu também queria* (Cristina)
- *Mas agora ela vai fazer uma e eu a outra, não vais?* (Lucas)
- *Vou* (Cristina)

(Nota de campo, 11/03/2014)

Sabemos que nestas idades as crianças ainda têm dificuldades em partilhar materiais e respeitar as oportunidades de todos à participação, mas também que é importante proporcionar-lhes oportunidades para aprender a fazê-lo. Neste âmbito, relevamos a importância de as crianças usufruírem de ocasiões para confrontarem interesses e ideias, discuti-los e de procurarem soluções para os problemas emergentes. É, nesta linha, que cada uma vai poder aprender a tornar-se capaz de cooperar com os outros, respeitar e exigir respeito, aprendendo a exercer a cidadania.

Realizámos ainda um jogo que, para além da exploração dos numerais cardinais, integrou a organização e leitura de dados. Segundo Castro e Rodrigues (2008) a “análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (p. 59). Para os autores (*idem*) “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (*ibidem*).

Esse jogo incluía trabalho em equipa e consistia em efetuar lançamentos com argolas de forma a enfiá-las numa garrafa. O jogo foi realizado no espaço exterior de

recreio e foram constituídas três equipas/grupos, com o mesmo número de elementos, quatro crianças por cada uma, dado que nesse momento estavam apenas 12 crianças presentes. À frente de cada equipa foi colocada uma garrafa, na qual tinham que tentar enfiar a argola (Figura 2).



Figura 2 – Jogo de lançamento de argolas

Feitos os primeiros lançamentos, verificámos que as crianças manifestavam grande dificuldade em concretizar com sucesso a proposta. Então encurtámos a distância entre o local de lançamento e o alvo, de modo a facilitar a realização da tarefa, exigindo esta precisão e coordenação de movimentos nos quais algumas crianças ainda revelavam dificuldades. Durante algum tempo as crianças jogaram livremente, explorando o material e exercitando movimentos de lançamento. Depois propusemos-lhes fazer um jogo, registando os dados relativos a cada grupo, para depois averiguarmos os resultados. Estipulámos uma regra, em que no caso de alguém não enfiar a argola no primeiro lançamento poderia realizar mais duas tentativas, ou seja, um total de três lançamentos. À medida que iam acertando, íamos registando os dados, fazendo um traço num papel, correspondendo portanto cada um a uma argola enfiada.

Terminado o jogo, as crianças mesmo sem recorrer ao registo identificaram e nomearam o grupo que tinha ganho e referindo-se aos outros dois como tendo perdido. A seguir fomos para o espaço da ludoteca organizar e analisar os resultados do jogo. Começámos por relembrar as vezes que cada grupo tinha acertado e propusemos-lhes registar os resultados numa folha de cartolina, indicando cada argola enfiada através da figura de um retângulo, contornando-a para ficar o registo e pintando-a. De acordo com os dados obtidos, o grupo um fez apenas um retângulo, o grupo dois fez quatro e o grupo

três fez dois retângulos (Figura 3). Terminada essa tarefa procedemos à leitura e análise dos dados apresentados segundo um gráfico de barras.

Assim, contando os retângulos incluídos em cada coluna e comparando a altura das três colunas apresentadas no gráfico, tornou-se fácil às crianças identificarem que o grupo dois era o que apresentava um valor mais elevado, com 4 argolas enfiadas, obtendo o primeiro lugar, a seguir ficava situado o grupo três, portanto em segundo lugar, com 3 argolas enfiadas e, por último, o grupo um ficando em terceiro lugar, com apenas uma argola enfiada. Registámos no gráfico a classificação obtida por cada um dos três grupos, recorrendo a símbolos numéricos ordinais (1.º, 2.º e 3.º), como as imagens da figura 4 ilustram.



Figura 3 - Pintura dos retângulos



Figura 4 – Gráfico com os resultados do jogo

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidades de trabalhar em grupo, cooperando na concretização de uma tarefa e obtendo resultados que se repercutiam no desempenho da equipa, portanto, nos elementos no seu conjunto e não a nível individual, contribuindo, por conseguinte, para a sua formação pessoal e social. Puderam ainda contar, comparar e ordenar dados e proceder à leitura dos mesmos, explorando conteúdos ao nível da matemática. Contribuiu ainda para compreender e aceitar que nem sempre podemos ficar em primeiro lugar, mas que podemos sempre tentar melhorar para que, numa próxima vez, possamos obter melhores resultados. Neste âmbito algumas crianças iam lembrando que umas conseguiram concretizar logo à primeira tentativa, outras à segunda, outras a terceira e outras que não tendo conseguido, nesse momento, podem conseguir noutro. Relevamos que a construção do gráfico de barras ajudou as crianças a melhor observarem os dados e a relação entre os mesmos, tornando a sua leitura e interpretação mais compreensível.

Num outro dia, propusemos às crianças uma atividade de divisão silábica de palavras, promovendo contagem das sílabas. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes

(2008), este tipo de atividades contribuem para promover a consciência fonológica, ajudando as crianças a manipular e a refletir sobre segmentos sonoros das palavras.

Sentimos alguma dificuldade em saber como iniciar a atividade, resolvendo partir de palavras que eram mais familiares ao grupo. Nesta linha, sugerimos dizer o nosso nome devagar e ir marcando a entoação da palavra com o batimento de palmas. À medida que fomos incluindo nomes conhecidos os receios das crianças foram sendo ultrapassados, manifestando-se muito recetivas e sendo elas próprias a dar sugestões do nome a utilizar. O uso de palmas ajudou a assinalar as sílabas e a marcar o ritmo de entoação de cada palavra, facilitando também o envolvimento das crianças na atividade.

No sentido de familiarizar as crianças com o uso do código escrito, como meio de registo do que dizemos oralmente, procedemos à escrita de palavras e à indicação, à frente de cada uma, o número de sílabas que integrava, colocando um quadrado por cada sílaba (Figura 5).



Figura 5 – Registo da quantidade de sílabas de cada palavra

Contámos os quadrados relativos às sílabas que tinha cada palavra e indicámos o valor com o símbolo gráfico. Foi possível observar que cinco palavras tinham duas sílabas (Ana, Dinis, Luís, Sandra e Martim), outras cinco tinham três sílabas (Afonso, Bárbara, Marisa, Sofia e Rodrigo) e três palavras tinham quatro sílabas (Ariana, Carolina e Margarida). A descoberta de que alguns nomes tinham o mesmo número de sílabas gerou diálogos entre as crianças sobre esse aspeto.

Ao nível do trabalho nas áreas de atividades da sala surgiram, também, várias oportunidades de exploração do sentido de número, entre as quais referimos a que decorreu na área de expressão plástica, envolvendo três crianças que modelavam

plasticina e que se propuseram fazer diferentes produções, mas com um objetivo comum, como o excerto deixa perceber:

- *Eu vou fazer umas bolinhas que tem pintainhos que vão sair de lá* (Sónia)
- *Vou fazer o milho das galinhas* (Anabela)
- *Vou fazer o ninho para os pintainhos* (Cristina)

(Nota de campo, 17/03/2014)

Observando o trabalho, comentámos que aquele ninho tinha muitos ovinhos e perguntámos-lhes se sabiam quantos eram. Disseram que não e começaram de imediato a contar. Ao chegar ao número onze, a Anabela repetiu 10, pelo que as colegas disseram para começar outra vez. Repetiu-se a contagem, sendo a mesma acompanhada por nós. Verificámos que, como as crianças diziam eram muitos os “ovinhos” que tinham feito (15 elementos).

É de anotar que, ao longo do estágio, outras atividades relacionadas com os conteúdos abordados nesta experiência de aprendizagem foram desenvolvidas, mas que não descrevemos para não tornar extenso este trabalho.

3.1.3. Pesquisando acerca do mundo

Reconhecendo a importância do envolvimento das crianças em atividades de pesquisa sobre o mundo em que nos integramos e da partilha desse processo com os pais/família, procurámos promover iniciativas nesse sentido.

Começámos com a leitura da história “Perdido e achado” de Jeffers (2005). Esta história narra os esforços desenvolvidos e a aventura em que um menino se envolveu para ajudar um pinguim a regressar à sua terra no Polo Sul, pois este manifestava-se triste o que lhe permitiu pensar que estava perdido. Concretizou a sua ação com determinação, mas quando concluída percebeu que a tristeza do pinguim era motivada não por estar perdido, mas pela solidão sentida e que seria a sua companhia que podia ajudá-lo a superá-la. Trata-se de uma história que incide em valores que se prendem com a amizade e a solidariedade, levando-nos a refletir sobre o papel que todos podemos e devemos assumir para que melhor possamos escutar, entender e ajudar aqueles que, nos são próximos ou menos próximos, a serem e sentirem-se felizes.

Começámos por apresentar a história em vídeo, só com imagens, o que exigia prestar grande atenção para melhor observar e compreender o significado das mesmas. As crianças manifestaram-se envolvidas na visualização das imagens da história.

Dialogámos sobre a mesma, procurando que as crianças relatassem e interpretassem o que tinham observado. As crianças identificaram as personagens e as mudanças de espaço geográfico, referindo partes da história passadas em terra e outras no mar, retratando a viagem nela descrita.

A seguir lemos a história, recorrendo ao livro e mostrando, em simultâneo, as imagens que eram idênticas às do vídeo. As crianças prestaram atenção à leitura, mas iam fazendo comentários, dando conta do que ia ao encontro e do que tinham imaginado durante a observação do vídeo e do que se afastava. O recurso a estas diferentes formas de apresentar a história ajudou a que as crianças se apercebessem da importância da informação icónica e da informação gráfica para compreender o conteúdo da mesma, e que o conjunto destes elementos permitem melhor aceder à sua mensagem.

Depois de conhecido o texto da história, as crianças perceberam algumas diferenças em relação ao imaginado a partir das imagens, apresentando ideias que antes não tinham expressado, como:

- *O pinguim estava triste porque o menino ia embora, e ia ter saudades do menino* (Maria)
- *Mas depois o pinguim voltou* (Lucas)
- *E ficaram juntos* (Beatriz)
- *Ficaram amigos* (Anabela)

(Nota de campo, 14/04/2014)

Explorando o conteúdo da história, suscitámos a reflexão e a discussão sobre o significado das palavras *perdido* e *achado*, partindo do título da história e da seguinte questão:

- *O que querará dizer estar perdido?* (Edu. Est.)
- *Estamos a brincar com um brinquedo e depois pomos num lugar que desaparece* (Maria)
- *Não o encontramos* (Manuel)
- *E o que querará dizer achado* (Edu. Est.)
- *Achado é uma coisa que estava perdida* (Anabela)
- *E então...o que acontece* (Edu. Est.)
- *Aparece e depois já se vê* (Maria)

(Nota de campo, 14/04/2014)

O diálogo foi alargado no sentido de ajudar as crianças a aprofundar o olhar sobre a história, interpretando-a e interiorizando a mensagem da mesma. Procurámos ainda criar oportunidades para as crianças expressarem ideias e escutarem as dos colegas e as

do educador. Neste âmbito, importa considerar que, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (p. 33). Os autores (*idem*) acrescentam ainda que “interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o meio físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático)” (p. 34). Devem, portanto, ser criados momentos de interação verbal com as crianças de modo a fomentar a sua expressão oral e a estruturação de ideias.

As crianças solicitaram-nos para deixar ficar o computador à sua disposição no decurso do tempo de trabalho nas áreas da sala, ao que acedemos, observando-se uma grande procura do mesmo, como pode observar-se na figura 6.



Figura 6 – Visualização das imagens da história

O livro da história “Perdido e Achado” foi colocado na biblioteca da sala para as crianças poderem ver e ler a história, sendo também bastante procurado pelas crianças que optavam por trabalhar nessa área. Relacionado ainda com esta história propusemos às crianças a elaboração de fantoches sobre as personagens da mesma. Algumas crianças revelaram-se interessadas em fazê-los, elaborando, com a nossa ajuda, as figuras do pinguim e do menino. Combinámos que material utilizar, optando por cartolina, envolvendo-se as crianças no recorte e pintura das figuras.



Figura 7 – Confeção de fantoches



Figura 8 – Manipulação dos fantoches produzidos

Os fantoches foram utilizados pelas crianças para recontar e representar a história, dando conta que a mensagem foi compreendida. Incidiram particularmente sobre a aventura vivida pelo menino durante a viagem no mar e no voltar atrás para reencontrar o pinguim, relevando o desejo de companhia e a amizade que os unia. Os fantoches foram ainda utilizados pelas crianças para estabelecerem diálogos com outras crianças ou para, a nível individual, se recriarem, representando situações diversas, tendo os fantoches como intermediários.

Dando continuidade à interpretação da história e procurando explorar conteúdos relacionados com a área de conhecimento do mundo, relembrámos o local nela indicado como sendo de onde tinha vindo o pinguim (Pólo Norte) e propusemos-lhes observar a sua localização no globo terrestre. Ao apresentarmos o globo surgiram comentários e questões sobre a terra, quanto à forma que apresenta, o que nela existe e ser um planeta, mas que existem ainda outros, enunciando: “*A lua* (Manuel), *Marte* (Maria); *Júpiter* (Cristina). A dimensão da terra foi outro aspeto incluído na discussão, referindo uma crianças: *A terra é muito grande* (Maria), representando a ideia com movimentos amplos de braços.

No globo localizámos o Pólo Sul, bem como Portugal, vendo que o nosso país se situava longe desse espaço geográfico. Observando o globo foram várias as questões que surgiram, como a de que havia partes indicadas com cores diferentes. No sentido de encontrar respostas para algumas destas questões fomos pesquisar em livros (figura 9) e ainda na internet, utilizando o motor de busca Google.

Na consulta destas fontes de informação observámos também a localização do nosso país e de outros que as crianças iam indicando o nome, comentando se ficavam perto ou longe do nosso.



Figura 9 – Visualização da Terra

No sentido de enriquecer a nossa pesquisa e ir partilhando com os pais/família as experiências que íamos realizando no jardim de infância, resolvemos solicitar a sua colaboração. Nesse dia escrevemos dois bilhetes para as crianças levarem para casa, solicitando, num deles, a ajuda dos pais/família para pesquisa de informação sobre um país, procurando algo que contribuísse para caracterizá-lo, e noutro bilhete solicitámo-lhes que indicassem a sua morada. De modo a que os pais/família tivessem tempo para se envolver com os filhos nas tarefas propostas, estabelecemos que esse material fosse enviado até ao final da semana seguinte. As crianças mostraram entusiasmo em envolver-se com os pais ou outros familiares nessa tarefa.

No dia seguinte, demos continuidade ao trabalho de observação de mapas, recorrendo ao mapa de Portugal. Em grande grupo, observámos o mapa e assinalámos, com um piónés, a localização de Tarouca, cidade onde nos encontrávamos, bem como de outras conhecidas e nomeadas pelas crianças, como por exemplo, Lamego, Lisboa, Vila Real, Viseu, Régua e Mirandela, sendo algumas conhecidas por viverem lá familiares.

Afixámos o mapa no *placard* e cada localidade nova que as crianças indicavam, procurávamos descobrir nele a sua localização, não sendo possível para algumas delas pois, não apresentava localidades de pequena dimensão populacional.



Figura 10 – Localização de algumas localidades no mapa

Na área de expressão plástica foram colocadas figuras do mapa de Portugal, proporcionando oportunidades às crianças de ilustrá-las e recortá-las, sendo os trabalhos produzidos incluídos no seu portefólio.

Procurando relevar a importância que assume na nossa construção identitária o espaço em que vivemos e crescemos e que para nos identificarmos é importante saber nomear a localidade onde vivemos, solicitámos que cada criança comunicasse ao grupo onde morava. Registámos a sua resposta na presença de todos, sendo esta incluída na primeira coluna da tabela 1.

Como os dados apresentados na tabela 1, permitem observar, das 16 crianças presentes, 12 indicaram o nome da localidade onde moravam, duas não quiseram responder e outras duas disseram não saber. Incentivámos as crianças que não indicaram a resposta a dialogar com os pais e que quando eles escrevessem a morada lhe dissessem o nome da localidade e aquelas que indicaram a confirmar se seria esse o nome.

Quando recebidas as respostas escritas pelos pais/família a esta questão lemos o nome da localidade que eles tinham indicado, ficando a saber o nome da localidade onde cada um morava. De acordo com esses dados verificámos que seis meninos(as) não moravam em Tarouca, mas sim noutras localidades próximas. Na tabela 1 apresentamos os dados relativos às respostas das crianças e os enviados pelos pais/família.

Tabela 1 – Morada indicada por crianças e por pais/família

Criança⁵	Morada indicada pela criança	Morada indicada pelos pais/família	Criança	Morada indicada pela criança	Morada indicada pelos pais/família
Sónia	Tarouca	Tarouca	Alberto	Tarouca	Tarouca
Leonardo	Lazarim	Lazarim	Manuel	Tarouca	Tarouca
Anabela	Tarouca	Tarouca	Rogério	Dálvares	Dálvares
Lucas	Esporões	Esporões	Maria	Dálvares	Dálvares
Cristina	Paçô	Paçô	Eugénio	Granja Nova	Granja Nova
Matilde	Indicou não saber	Tarouca	Diogo	Não respondeu	Mondim
Beatriz	Não respondeu	Tarouca	Sabina	Indicou não saber	Tarouca

Na informação sobre a morada, enviada pelos pais/família, havia ainda a indicação da rua onde cada um morava e do número da porta. Assim, e considerando que o mapa de Portugal só nos indicava a localidade, mas não as ruas, resolvemos pesquisar na internet, acedendo a um mapa da cidade, que dava conta das ruas da cidade. Imprimimo-lo, de modo a podermos assinalar nele a rua onde morava cada um dos meninos que viviam na cidade

Em grande grupo, observámos o mapa da cidade no qual assinalámos a localização do Jardim de Infância. De seguida, fomos lendo e assinalando no mapa o local de morada de cada criança, colando a sua fotografia (figura 11). Tal permitiu perceber que alguns moravam mais perto do jardim de infância do que outros, que havia diferentes ruas e que outros moravam na mesma rua, mas a localização das casas eram em espaços diferentes.



Figura 11 – Indicação do local de morada de cada um

⁵ Lembramos que o nome das crianças é fictício para salvaguardar o seu anonimato.

Explorámos conceitos relacionados com a distância, perto/longe e os itinerários percorridos diariamente.

O diálogo estabelecido incidiu ainda sobre o tipo de casa em que viviam, indicando a maioria das crianças que residiam em apartamento (oito), três em moradia, uma disse que não sabia e quatro encontravam-se a faltar, portanto sem indicação de resposta.

No âmbito da comemoração do dia mundial da terra, a 22 de abril, as crianças sugeriram fazermos um globo. Acolhemos a ideia e acordámos que o trabalho fosse feito no espaço de recreio exterior, o que não foi possível devido às condições climáticas, optando por realizarmos a atividade na sala. Para fazer a forma esférica do globo utilizámos um balão com cerca de 80 cm de diâmetro que revestimos com tiras de papel de jornal, rasgadas e coladas pelas crianças, e aplicando sobre elas cola branca. A seguir fizemos pasta de papel, demolhando papel e amassando-o com cola branca e aplicámo-lo na figura em construção de modo a representar, com relevo, os cinco continentes (Europa, África, Ásia, América e Oceânia) de que falava um livro. Depois de seco esse material, pintámos o globo, organizando-nos em dois grupos de trabalho. Um grupo pintou os oceanos, utilizando tinta de cor azul e o outro grupo pintou os continentes, com tinta de cor castanha. Terminado o trabalho, observámos e partilhámos ideias sobre a forma do globo e o que representava.



Figura 12 – A revestir o balão



Figura 13 – Elaboração do globo

Deste processo relevamos o envolvimento das crianças na pesquisa de informação, bem como na realização de tarefas como rasgar o papel de jornal, colá-lo no balão, amassar o jornal com cola e pintar. Permitiu-lhe verificar que a pasta de papel depois de seca fica dura e compreender que os materiais foram transformados para obter novos produtos, processo em que deram um importante contributo. Esta atividade permitiu também trabalhar conteúdos no âmbito da geometria, sobretudo em torno do

conceito de esfera. Por conseguinte, corroboramos a opinião de Mendes e Delgado (2008), quando defendem ser importante que:

as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade (p. 10)

No que se refere aos trabalhos enviados pelos pais, à medida que estes iam chegando íamo-los apresentando ao grupo, procurando que a criança implicada, direta ou indiretamente na sua elaboração, partilhasse com o grupo a experiência e informação recolhida e trazida para a sala. Com esses trabalhos e com os que nós tínhamos ido elaborando no decurso da abordagem do tópico que temos vindo a descrever ao longo desta experiência de aprendizagem, organizámos uma exposição, no espaço de entrada do Jardim de infância. Observámos essa exposição e solicitámos as crianças a manifestarem a sua opinião sobre os trabalhos. Era grande o entusiasmo com que as crianças falavam dos trabalhos que lhe pertenciam, dizendo, por exemplo, *este fui eu que trouxe* (Lucas), *Olha o meu* (Maria). Observavam-nos atentamente e alertavam os colegas para determinada informação, como a imagem da figura 14 permite perceber.



Figura 14 – Observação e apreciação dos trabalhos produzidos com a ajuda dos pais/família

Os pais aproveitavam as horas de entrada e saída para irem também apreciando e comentando com os filhos os trabalhos expostos, muitas vezes sendo as próprias crianças a envolvê-los nesse processo, manifestando uma apreciação positiva da iniciativa.

A informação incluída nestes trabalhos incidiu apenas sobre o nosso país, o que não era, por nós, esperado, mas é de sublinhar que integrou uma grande diversidade de

informação icónica e escrita sobre monumentos, tradições, trajes, atividades, paisagens das regiões, etc. Prevaleceu o recurso a elementos figurativos apresentados em papel, com exceção do envio de umas socas, que noutros tempos eram utilizadas como forma de calçado em várias zonas do país e, também, naquela em que nos integramos, e que hoje embora pouco usadas, fazem parte do património cultural e ajudam a retratar usos e costumes.

Em síntese, o conjunto das experiências de aprendizagem descritas centraram-se em promover o envolvimento dos pais/família das crianças no processo educativo pré-escolar, recorrendo para o efeito a mensagens escritas e a mensagens orais, enviadas pelos(as) filhos(as), no sentido de melhor poderem conhecer e acompanhar o seu processo formativo. O envolvimento dos pais nas iniciativas propostas suscitou entusiasmo nas crianças, favorecendo o partilhar com os colegas o que tinham feito, em casa, com os pais e que tinham trazido para a sala/instituição.

Foi promovida a cooperação, a partilha de afetos, a destreza manual, a exploração sensorial, o conhecimento das características físicas de vários materiais e produtos e do meio físico e social, a autonomia, o raciocínio lógico, a memória e a expressão linguística e a expressão artísticas, bem como a articulação com as famílias.

3.2. Colaboração das famílias na recolha de recursos materiais

Nesta experiência de aprendizagem foi nosso principal objetivo alertar as crianças para a importância de promovermos uma alimentação saudável, contribuindo os pais com alguns alimentos. Neste âmbito, acordámos com as crianças confeccionarmos a sopa e a sobremesa que, naquele dia, iríamos comer ao almoço. Tomando em consideração que algumas crianças manifestavam gostar pouco de alguns legumes, como de couve, resolvemos incluir este ingrediente, bem como cenouras e batatas e ao nível da sobremesa fazer salada de frutas, integrando frutos variados. Discutimos, em grande grupo, como angariar os alimentos sem ter que ir comprar ao mercado, surgindo a solução de alguns poderem ser trazidos por nós de casa e outros pedirmos na instituição à responsável pela cozinha e comunicar-lhe que pretendíamos colaborar na confeção do almoço desse dia.

Na sequência da indicação de alguns alimentos que havia na instituição e que podíamos utilizar, combinámos que para fazer a salada de frutas podíamos utilizar várias frutas (pera, maçã, Kiwi, laranja e banana). Para a confeção da sopa resolvemos ser nós a

arranjar os ingredientes, acordando cada criança trazer um produto (batata ou uma cenoura) e uma de nós levar couves. Embora existissem estes alimentos na instituição, a proposta de serem trazidos de casa pelas crianças foi utilizada como estratégias para integrar a colaboração de cada criança e da sua família na atividade. A solicitação da colaboração foi feita através das crianças, sendo elas a comunicá-la aos pais/família, ficando salvaguardada a ideia de que traziam se os pais tivessem esse produto em casa, caso isso não acontecesse não traziam. Outros ingredientes, também necessários, como a água, o sal e o azeite foram utilizados os que havia na cozinha da instituição. Solicitámos a colaboração da profissional que assegurava a supervisão do tempo da componente de apoio à família para, na hora de saída, lembrar às crianças o que tinham que trazer no dia seguinte.

Entendemos ser importante que as crianças experienciem situações que lhes permitam assumir responsabilidades, dentro dos níveis das suas possibilidades, pois, contribui como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) para a construção de autonomia.

Ao outro dia, as crianças trouxeram os alimentos solicitados, com exceção de duas que se esqueceram de dizer aos pais, mas que se lembraram ao chegar de manhã ao jardim. Tendo a profissional, que assegurava o tempo de acolhimento da manhã, observado a preocupação dessas crianças em relação ao sucedido, manifestando receio de não poder ser confeccionada a sopa, dialogou com eles e informou-os que, em caso de necessidade, podiam recorrer aos que havia na cozinha da instituição. Um deles pediu-lhe para lhes dar cenouras para levarem para a sala, atendendo a profissional ao pedido, mas alertando-os para que futuramente prestassem mais atenção aos recados e tentassem lembrar-se. No tempo de acolhimento, as crianças contaram ao grupo o que tinha acontecido, deixando perceber que tinham ficado tristes quando viram que se tinham esquecido de cumprir a tarefa atribuída. Sublinhamos que situação proporcionou às crianças experienciar o que significa assumir responsabilidades, procurar solução para problemas que surjam e pedir ajuda, quando necessário. Trata-se de aprendizagens que reconhecemos serem fundamentais para a sua integração social e sucesso educativo.

Em conjunto descascámos e cortámos os ingredientes para a sopa. Algumas crianças disseram gostar mais do paladar da cenoura outras do paladar da couve, outras diziam não saber se havia diferenças. Começamos por colocar água, batatas e sal na panela, levar ao lume até cozerem e, depois esmagando-as. No sentido de averiguar e apreciar as diferenças de paladar das cenouras e das couves, resolvemos dividir esse puré

por duas panelas e numa incluir as cenouras e, na outra, as couves, cozinhando-as separadamente, fazendo assim dois tipos de sopa, às quais mais tarde adicionámos azeite.

Enquanto decorria a cozedura dos alimentos, procedemos à confeção da sobremesa, ou seja, descascámos e cortámos a fruta. Juntámos todas as frutas numa taça, e depois distribuímo-las por taças de sobremesa, tantas quantas os elementos do grupo.



Figura 15 – A fazer a salada de fruta

Fomos observando a cozedura dos alimentos e, depois, de cozidos esmagámos-os com a varinha mágica. Foi grande o entusiasmo ao ver que tínhamos feitos sopas de duas cores diferentes. Combinamos todos comeremos das duas e apreciá-las. Assim, colocámos em cada prato, uma colher de sopa de cenoura e outra colher da sopa de couves e sugerimos começarem por provar de uma e depois de outra e, só depois, se quisessem, misturá-las. A surpresa das duas cores desafiou as crianças a olhar para a sopa como um prato diferente, suscitando comentários em torno do paladar de cada uma e resultado da mistura das duas. Enquanto comiam iam fazendo comentários, como: *Olha, tem duas cores* (Beatriz); *Fomos nós que fizemos* (Sónia);... *deve estar boa!* (Manuel); *Olha a minha ficou laranja* (Rogério).



Figura 16 – A comerem a sopa que confecionaram

No que se refere à sobremesa os comentários deixavam perceber ser do seu agrado e incidindo sobre a variedade dos frutos, utilizando a palavra “tutti” para designar essa variedade, como as seguintes afirmações permitem observar:

- ...*vamos comer a nossa salada tutti-frutti!* (Beatriz);
- *Tutti-frutti?* (Cristina)
- *Sim então, se tem muitas frutas é tutti-frutti!* (Beatriz)

(Nota de campo, 26/03/2014)

Refletimos sobre a atividade e lembramos que instrumentos foram utilizados para descascar, cortar e cozinhar os alimentos e como o fizemos. Foram partilhadas e confrontadas opiniões, como o seguinte excerto permite perceber:

- [A sopa] *tinha duas cores, verde e amarelo* (Beatriz)
- *Não era amarelo, era laranja* (Cristina)
- *Parecia um ovo, porque o ovo também é laranja lá dentro* (Beatriz)
- *Era verde e laranja* (Rafael)

(Nota de campo, 26/03/2014)

A receptividade a esta atividade foi muito positiva, sendo de relevar que as crianças comeram a sopa com satisfação, comentando vários que estava boa. No decurso da atividade usufruíram de oportunidades de trabalhar em cooperação, exercitar a motricidade, a assumir responsabilidades, observar a textura e resistência dos alimentos sendo esse aspeto mais explorado, ao descascar e partir os frutos. Neste âmbito, é de referir que várias crianças indicaram que a banana era fácil de descascar e de partir, que o Kiwi também era fácil de partir com a faca, mas que era difícil de descascar. Ao nível da textura, referiram que este tinha a casca áspera e peluda e os outros frutos não. Tiveram ainda oportunidades de separar, juntar e misturar substâncias, observar, interrogar-se e partilhar ideias sobre esses processos.

Entre as dificuldades a controlar, relevamos o fator tempo, pois, as crianças demoraram bastante tempo a descascar e cortar as batatas, as cenouras e a couve, limitando o tempo que era necessário para a cozedura desses produtos. O que foi mais fácil e rápido de fazer foi a salada de fruta.

3.3 – Participação das famílias na concretização de atividades

As experiências de aprendizagem incluídas nesta dimensão de análise incidem sobre o envolvimento dos pais/família na organização e orientação de algumas atividades na sala e instituição pré-escolar. Como a literatura sobre esta temática aponta, embora

importante, não é fácil concretizar este tipo de iniciativa, por motivos diversos, entre os quais a pouca disponibilidade e o à vontade manifestado por alguns pais face a este tipo de colaboração, como constatámos na instituição em que nos integrávamos. Todavia, e entendendo ser importante desenvolver esforços que ajudem à sua participação, solicitámos e valorizámos a colaboração daqueles que se manifestaram disponíveis para a proporcionarem, como pode ver-se nas duas experiências de ensino aprendizagem que, a seguir, apresentamos.

3.3.1 – Partilha saberes sobre o fabrico de manteiga

Convidámos uma mãe (que designamos por MCéu) que viesse à instituição partilhar saberes com o grupo de crianças, tendo liberdade para optar pelo que entendesse escolher fazer, sabendo que vinha a acompanhar o trabalho que vínhamos a desenvolver com o grupo, no qual se incluía o filho. Propôs ensinar-nos a fazer manteiga, explorando e valorizando a importância e a utilidade da nata do leite.

Reunidos, em grande grupo, a mãe começou por contar uma história que retratava a ida de uma família para junto de um riacho fazer um piquenique e que, enquanto brincava com os filhos, duas rãs saltaram para dentro de uma taça que tinham levado com natas frescas. As rãs ao tentarem sair escorregavam, pelo que tiveram que tentar muitas vezes, mas tantas vezes, que bateram tanto as natas e as transformaram em manteiga. Para contar a história recorreu a dois fantoches de figuras de rãs, estratégia que ajudou a dinamizar e a conquistar a atenção das crianças. Procurou, ainda, narrar a história de forma clara e calma, modificando a voz das personagens, de modo a envolver as crianças na escuta ativa da mesma.

Na educação pré-escolar é fundamental recorrer a estratégias que possibilitem às crianças gerirem a sua capacidade de atenção, no sentido de aprenderem a saber escutar. Neste âmbito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) lembram que “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (p. 37), pelo que se deve ter em consideração esse aspeto. Nesta linha, as autoras (*idem*), referem ainda que “o desenvolvimento da compreensão verbal implica (...) ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (*ibidem*).

A mãe deu continuidade à atividade, explicando ao grupo que também nós poderíamos fazer manteiga, não do modo como as rãs fizeram, mas utilizando na mesma as natas frescas e umas pedrinhas bem lavadas.

As crianças manifestaram-se curiosas, dizendo que queriam experimentar, mas deixando perceber dúvidas sobre como fazer, ao que nossa convidada explicou, apontando para frascos que havia na mesa à sua frente: *Colocamos as natas nestes frascos de plástico e lá dentro colocamos umas pedrinhas do rio, fechamos e, depois, é só agitar com força* (MCéu)

Dividimos as natas por cinco frascos e as crianças, uma de cada vez agitava e quando estava cansada passava a outro colega. No final observaram que, a matéria tinha passado do estado líquido espesso, ao estado sólido, manifestando-se surpreendidos com o resultado, deixando perceber que apesar de a história retratar que ocorria essa transformação, a observação e a experimentação permitiu atribuir-lhe um outro olhar e confirmar que a transformação ocorria de facto. Nesta linha, relevamos que, como referem Martins *et al.* (2009), é importante proporcionar às crianças experiências que, “por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência” (pp. 12-13), como nos parece ter ocorrido com esta atividade.

Ao tirar a tampa aos frascos as crianças observaram o produto, comentando uma delas “já cheira a manteiga” (Maria), deixando perceber que o odor ajudava a identificar o resultado. A mãe perguntou às crianças se queriam provar a manteiga que tinham feito, ao que todos responderam que sim. As imagens das figuras 18 e 19 dão conta do início da atividade, quando foram divididos os dois pacotes de natas pelos cinco frascos e o fim da mesma, quando procedemos à prova da manteiga, colocando-a em tostas.



Figura 17 – Colocar as natas em frascos para depois bater



Figura 18 – Colocar a manteiga nas tostas

Todas as crianças comeram e repetiram mais do que uma vez. Notava-se nelas a alegria e o entusiasmo em experimentarem comer um alimento que elas próprias tinham produzido. A mãe foi extremamente cuidadosa na forma de falar com as crianças, explicando pormenorizadamente todos os passos, solicitando todas a participar e procurando que estivessem envolvidas ao longo de toda a atividade.

Não podemos deixar de sublinhar a curiosidade e o interesse pela ciência que podem suscitar este tipo de atividades, favorecendo a aquisição de competências que, mais tarde, ajudam a aceder a uma melhor perceção de fenómenos mais complexos. Assim, quanto mais cedo as crianças tiverem contato com situações experiencialmente diversificadas, mais facilmente compreenderão fenómenos complexos que ocorrem à sua volta.

3.3.2. Aprender regras de segurança rodoviária

Estando previsto no plano anual de atividades da instituição, a comemoração do Dia Europeu da Segurança Rodoviária, solicitámos a colaboração de um pai, que era agente da Guarda Nacional Republicana (GNR), para que nos ajudasse a organizar atividades nesse âmbito. O pai acolheu, de forma muito positiva, a solicitação da sua colaboração, prontificando-se a diligenciar, junto da instituição em que se integrava, a organização dessa iniciativa, no sentido de ajudar as crianças a conhecerem regras de segurança e como pô-las em prática, e compreenderem qual o papel que a polícia pode assumir nesse processo. Manifestou-se, ainda, disponível para, em conjunto com os colegas de profissão, arranjar espaços que permitissem proporcionar a participação de todas as crianças do jardim de infância.

Informámos as crianças e os pais/família da iniciativa e data de realização prevista (28 de abril de 2014) e solicitámos-lhes, conforme o sugerido pelos agentes da GNR, que quem tivesse bicicleta a trouxesse para a utilizar numa das atividades a desenvolver.

Procedemos à auscultação das crianças e debate de ideias sobre os cuidados a ter em conta quando andamos na estrada, sendo referido:

- *Temos de ter cuidado com os carros* (Beatriz)
- *Ter cuidado como?* (Edu. Est.)
- *Temos de olhar para a esquerda e para a direita. E se virmos um carro não podemos passar* (Maria)
- *E para passar é na passadeira* (Beatriz)

- *Então e na passadeira já podemos atravessar sem olhar?* (Edu. Est.)
- *Não* (Vários)
- *Temos que olhar sempre* (Beatriz)
- *Muito bem* (Edu. Est.)

(Nota de campo, 28/04/2014)

As respostas apresentadas pelas crianças deixam perceber que já dominam alguns conhecimentos de segurança rodoviária, no que se refere aos cuidados a ter em conta pelas pessoas enquanto peões. Para que esses conhecimentos se traduzam em práticas quotidianas, importa atender às ações que cada um observa e em que é envolvido, no sentido de criar hábitos que favoreçam a segurança e o bem-estar pessoal.

Na sequência do diálogo estabelecido, em grupo/turma, propusemos às crianças observar e apreciar o conteúdo de algumas imagens, de modo a identificar e a assinalar comportamentos que se apresentam adequados ou não adequados ao nível do andar na rua. Esta tarefa foi apresentada como tratando-se de um jogo, em que as crianças tinham de encontrar indicadores que ajudassem a caracterizar e classificar a situação observada. Foi, assim, um desafio à observação e à reflexão crítica, suscitando o debate sobre procedimentos que, como cidadãos responsáveis (enquanto peões, passageiros ou condutores), as pessoas devem adotar.

Discutimos ainda os aspetos a ter em conta para as pessoas viajarem em segurança, relevando as crianças o papel de regulador e de controlo que, nesse processo, a polícia desempenha, como os seguintes exemplos mostram:

- *Os polícias ralham com a mãe se eu não colocar o cinto* (Beatriz)
- *É para ver se nós andamos direitinhos na estrada* (Maria)
- *E prendem os maus* (Cristina)

(Nota de campo, 28/04/2014)

A iniciativa organizada pelo pai e outros profissionais da GNR incluiu uma palestra dirigida às crianças, que decorreu no auditório municipal e jogos, integrando a realização de um percurso no espaço exterior, explorando regras e sinais de trânsito, como mais adiante descrevemos melhor.

Para nos deslocarmos para o auditório municipal utilizámos a carrinha da instituição. Pelo caminho aproveitámos para relembrar regras de segurança, como colocar o cinto, identificar alguns sinais de trânsito e as indicações que apresentavam.

No decurso da palestra, os agentes da polícia mostraram imagens de sinais de trânsito, assim como imagens de ações consideradas não corretas e corretas à semelhança do que já havíamos abordado na sala de atividades. Aconselharam as crianças a dar a

mão ao adulto quando vão atravessar a rua ou estrada, procurar a passadeira para atravessar e que não devem falar com estranhos que encontrem na rua ou aceitar algo que eles lhes ofereçam. As crianças manifestaram-se atentas à informação proporcionada pelos agentes, escutando e manifestando prontidão para acolher os procedimentos sugeridos.

Terminada a palestra fomos para o espaço exterior do centro cívico, onde estavam as bicicletas que tinham trazido de casa e assinalado o circuito a percorrer. Um dos agentes policiais posicionou-se no início do circuito, fornecendo, através do levantamento de raquetes de diferentes cores, indicações relativas ao trânsito, como dever parar (vermelho) e poder andar (verde). Num outro ponto do percurso estava um terceiro agente (do sexo feminino) que ajudava crianças a atravessar a rua, dando-lhe a mão e atravessando com elas na passadeira representada. As cores simbolizavam, assim, ações, como o verde poder avançar e o vermelho dever parar. As imagens a seguir apresentadas dão conta dessas atividades.



Figura 19 – Início do circuito



Figura 20 – Registo da atividade elaborado por uma criança

Estas atividades permitiram às crianças, de forma lúdica, aprender regras e sinais de trânsito indo, assim, ao encontro da ideia defendida pela OCDE (2006), ou seja, que na faixa etária pré-escolar se valorize a ludicidade como abordagem pedagógica. Os pais foram não apenas informados, como também convidados a participarem nestas atividades, contando com a presença de alguns, e criando-se um tempo e espaço formativo para crianças, famílias e profissionais.

Mais tarde, procurando alargar a exploração das regras de trânsito e sua importância na regulação do mesmo no espaço urbano, resolvemos fazer a maquete de uma cidade. Para facilitar e apoiar a ação das crianças, propusemos-lhes organizarmo-nos em dois grupos de trabalho, realizando cada um uma tarefa diferente, mas contribuindo

todos para a construção da maquete. Um grupo iria fazer as casas e, o outro, as ruas e os sinais de trânsito. As crianças manifestaram querer participar todas nas duas tarefas, apresentando soluções e ideias sobre como fazer. Discutido esse aspeto, decidimos respeitar a opção da maioria, que ia no sentido da não divisão do grupo.

Procedemos à construção da maquete, construindo a base reutilizando caixas de cartão, representando e pintando nela ruas e praças, fazendo a planta de uma cidade. A seguir, e enquanto as tintas secavam, as crianças recortaram, dobraram e colaram bocados de cartolina e de pacotes de leite pequenos, fazendo figuras de casas. De seguida, quiseram fazer figuras de carros, com material também reutilizado. A concretização desta iniciativa suscitou questionamento, troca de ideias e cooperação entre os elementos do grupo. Como exemplo, apresentamos o diálogo estabelecido entre duas crianças, perguntando uma à outra: *Como vamos fazer um carro com um rolo?* (Carolina). A criança que tinha dado a sugestão explicou que o pintavam e que lhe punham as rodas e o volante, acompanhando a explicação com gestos.

Pretendendo fazer as rodas e o volante com círculos de papel, a elaboração dessas figuras foi uma tarefa difícil de concretizar por algumas crianças, sobretudo no recortar do cartão e em unir as partes da construção, colocando “ataches”, sendo ajudados pelos adultos. Cada criança escolheu a cor com que pintar e ilustrou, a seu gosto, a figura do carro. As figuras a seguir apresentadas ilustram a participação das crianças nessa atividade (figuras 21, 22 e 23).



Figura 21 – A pintar a rua



Figura 22 – A pintar o rolo para fazer o carro



Figura 23 – Montagem das rodas

Terminada a maquete as crianças puderam brincar nela, utilizando os carros para percorrer as ruas e fazerem de conta que eram condutores. As regras de trânsito eram, na maior parte das vezes esquecidas, querendo sobretudo divertir-se, utilizando o que tinham construído. Este trabalho ajudou a criar na sala um novo espaço de atividades, no qual era possível trabalhar, individualmente e em pequenos grupos, e no qual reproduziam corridas de carros, dialogavam sobre carros, os trajetos a percorrer, ter em

conta os obstáculos a contornar, fazer curvas para a direita e para esquerda, seguir em linha reta, ou seja, usufruir de múltiplas oportunidades de brincar e de aprender.

A elaboração desse trabalho permitiu que as crianças se implicassem na elaboração de uma composição plástica a 3 dimensões, reutilizando materiais. Daí poder entender-se que a atividade contribuiu ainda para a sensibilização das crianças sobre a importância de aproveitar e tirar partido de materiais de desperdício e, por conseguinte, para práticas de cidadania ambiental.

3.4. Colaboração de membros da comunidade local nas atividades e projetos

Como surge referido nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010), importa que nesta etapa educativa as crianças aprendam a formular questões sobre lugares, contextos e acontecimentos, valorizando as potencialidades formativas dos contextos em que nos integramos. Nesta linha de pensamento, apresentamos algumas experiências de aprendizagem em que membros da comunidade local nos ajudaram a realizar experiências diversas, como por exemplo aprender a cuidar da nossa higiene oral, a cuidar do meio ambiente e a conhecer diferentes atividades económicas e profissionais.

3.4.1. Aprender a cuidar da higiene oral

Retomando ideias do documento das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME, 2010), é de referir que estas apontam para que nesta etapa educativa as crianças desenvolvam aprendizagens que as ajudem a conhecer e a praticar cuidados de saúde e higiene (Meta final 12, Área de Formação Pessoal e Social). Nesta linha e reconhecendo ser importante que aprendam a praticá-los e a fazê-lo de forma a promover uma adequada higiene da boca, resolvemos convidar enfermeiros para vir à instituição ensinar-nos como proceder.

Assim, e considerando que noutras valências da instituição (Unidade de cuidados de Saúde e no Lar de 3.^a idade) trabalhavam enfermeiros, bem como a importância de promover a comunicação e a relação entre todos, optámos por convidar duas profissionais desses serviços para vir ao jardim de infância explicar-nos como fazer.

Nesse dia, no início da manhã lembrámos no momento do acolhimento, que vinham duas enfermeiras falar-nos da higiene oral e procurando recolher ideias sobre o que sabiam e pensavam sobre o assunto, colocámos-lhes a seguinte questão:

- Se vêm falar-nos da higiene oral, do que será que vão falar? (Edu. Est.)

- *É dos dentes* (Manuel)
- *E o que será que vão dizer-nos* (Edu. Est.)
- *Para lavar os dentes, para lavar muito bem* (Beatriz)
- *Eu lavo* (Manuel)
- *Sabes professora tenho coisinhas pretas nos dentes* (Bárbara)
- *Para não acontecer isso é que devemos lavá-los muito bem, todos os dias, pelo menos de manhã e à noite* (Edu. Est.)
- *Professora, eu trouxe a escova de dentes para mostrar aos enfermeiros* (Cristina)
- *Eles vão ajudar-nos a lavar os dentes* (Manuel).

Nota de campo, 07/04/2014

Como o excerto deixa perceber, as crianças lembravam o que estes profissionais vinham fazer, manifestando (Cristina) ter tido a preocupação de trazer o material que, a pedido dos enfermeiros, tinha sido solicitado aos pais trazerem, para que as crianças pudessem aprender como fazer a lavagem, praticando-a.

Esses profissionais vieram no período da tarde, manifestando-se as crianças, ao longo do dia, eufóricas com a sua chegada. As enfermeiras começaram por se apresentar e por sublinhar a importância de assegurar a higiene pessoal, como o tomar banho, o lavar a cara e as mãos, sobretudo antes das refeições. Procuraram interagir com as crianças colocando e respondendo a perguntas. Assim, e passando para a abordagem da higiene oral, perguntaram-lhes:

- *O que temos na boca?* (Enfermeira)
- *A língua* (Beatriz)
- *Os dentes* (Maria)
- *Para que servem os dentes?* (Enfermeira)
- *Para trincar a comida* (Maria)
- *Muito bem. E acham que são todos iguais?* (Enfermeira)

(Nota de campo, 07/04/2014)

Em relação a esta última questão, as crianças mantiveram-se em silêncio, manifestando algumas um olhar que indiciava ter dúvidas se seriam ou não todos iguais. Os profissionais informaram que temos diferentes tipos de dentes e quais as suas funções, bem como que primeiro, enquanto crianças, nascem dentes chamados de “leite”, como os que têm e depois que caem para nascer outros, chamados “definitivos”, como os que têm os adultos. Referiram, ainda, o facto de haver germes nas cáries dentárias. Estas informações foram sendo acompanhadas de imagens representativas do que iam referindo. Incidindo sobre a lavagem dos dentes, dirigiram a seguinte questão às crianças:

De que é que precisamos para lavar os dentes? (Enfermeira), ao que algumas crianças responderam, indicando os elementos necessários, como os seguintes exemplos mostram: *Escova* (Beatriz); *Pasta de dentes* (Manuel); *E água* (Anabela)

A enfermeira propôs às crianças entoarem uma canção, sendo esta já conhecida por algumas, mas em que todas procuraram participar. Esta referia-se à lavagem dos dentes e ao que era preciso para o fazer, contribuindo para que as crianças de uma forma lúdica apreendessem conceitos importantes.

A enfermeira pegou no fio dentário e inquiriu as crianças quanto à sua utilização, respondendo uma criança: *Serve para tirar a chicha dos dentes* (Beatriz). A resposta da criança permite perceber que conhece a utilidade do material de limpeza oral indicado, bem como o recurso a um vocábulo popular para designar um produto que, com frequência, se prende nos dentes e que o fio dentário permite a sua remoção.

No sentido de melhor exemplificar e envolver as crianças na experimentação da lavagem dos dentes, o grupo de crianças foi dividido em dois subgrupos, sendo cada um deles acompanhado por uma enfermeira à casa de banho, onde lhe explicou como fazer para proceder a uma adequada lavagem de dentes e auxiliando-as nesse processo.

Terminada a atividade agradecemos o contributo que as profissionais proporcionaram ao grupo para, cada um, poder melhorar as suas práticas de higiene oral.

As crianças manifestaram ter apreciado a iniciativa promovida, principalmente da parte em que foram lavar os dentes, surgindo vários comentários nesse sentido, citando a título de exemplo: *Agora vamos lavar sempre os dentes para ficarem bonitos* (Cristina).

Dando continuidade a esta atividade, no dia seguinte lemos e interpretámos o poema “A escova de dentes “ de José Letria. Numa primeira vez lemos o poema na globalidade e depois por partes, procurando criar gosto pelo jogo poético e atribuir significado à sua mensagem. Nesta linha de pensamento a nossa preocupação não incidiu na memorização, mas sim na compreensão do mesmo, para o que para algumas crianças requereu a nossa ajuda.

Dialogando com as crianças acerca do aprendido sobre a lavagem dos dentes e os cuidados a ter com a boca, acordámos, em grande grupo, dizermos aos pais o que tínhamos aprendido e mostrar-lhes como se fazia para eles poderem também tratar bem da sua boca. Da interação estabelecida fomos percebendo que algumas crianças o fizeram e que foi um ponto de apoio para irem ganhando independência na concretização dessa tarefa. Relevamos ainda a importância formativa que este tipo de iniciativas assume do ponto de vista da prevenção do seu bem-estar.

3.4.2. Aprender a cuidar do ambiente

Considerando a importância da implicação de todos na construção de práticas orientadas para a preservação e valorização do meio ambiente, promovemos iniciativas nesse sentido, articulando-as com a comemoração do Dia Mundial da Árvore e da Floresta (21 de março). Para tal, contamos com a colaboração de uma Técnica de Saúde Ambiental da instituição a que pertencia o jardim de infância, acordando com ela envolver as crianças na realização de plantações e sementeiras na horta da própria instituição.

Entretanto e aproveitando algumas das transformações que o meio ambiente apresentava na mudança da estação de inverno para a de primavera, promovemos a observação e o questionamento das crianças sobre as mesmas. O discurso das crianças sobre estes aspetos centrou-se essencialmente no nascer das flores e no aparecimento de borboletas. Procurando alargar o debate de opiniões sobre esta temática, questionámos as crianças sobre a importância das árvores, incidindo a maioria (n=12) sobre os seus contributos para a nossa alimentação, mencionando alguns frutos, como *maçãs, laranjas, peras, castanhas, ameixas*, entre outros. A par da enunciação dos frutos, fomos solicitando que mencionassem o nome da árvore que dava cada um, explorando correspondências.

Duas crianças referiram a utilidade das árvores em termos de ornamentação dos jardins e das casas, deixando perceber relacioná-las com experiências vividas, como: *Também servem para dar flores, às vezes para por no vaso* (Anabela); *...serve para fazer a árvore de Natal* (Cristina). Duas crianças não manifestaram qualquer opinião, mas seguiram as referências dos colegas, concordando com o que havia sido mencionado.

Dialogámos sobre a importância das árvores, referindo os seus benefícios para manter um ambiente saudável, lendo partes de um livro em que era referido que as folhas verdes das plantas convertem o dióxido de carbono em oxigénio, fornecendo o ar puro de que necessitamos para viver. Referimos ainda os contributos das árvores para produzir sombra, proporcionando-nos bem-estar no verão, bem como para evitar o deslizamento das terras quando cai muita chuva e para produzir madeira. A questão dos perigos ambientais decorrentes de fogos foi também abordada, bem como o papel que nesse

processo assumem os bombeiros, salientando algumas crianças que são eles que ajudam a preservar as árvores das florestas, apagando os fogos.

No seguimento dessa abordagem promovemos o questionamento das crianças sobre o que fazer para ajudar a criar um ambiente saudável. Ao longo da discussão foram sendo enunciadas ações a adotar e ações a evitar, considerando as suas consequências. Entre várias ideias apontadas pelas crianças, referimos como exemplo: *plantar mais árvores, assim temos sempre árvores* (Sónia). Neste âmbito, importa lembrar que uma das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010) aponta para que, no final desta etapa educativa, as crianças manifestem “comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas” (p. 4).

No dia 21 de março, deslocámo-nos para a horta da instituição onde já nos esperava a técnica acima referida e alguns idosos do lar de terceira idade, que participaram também na atividade, convivendo e partilhando saberes com as crianças. A técnica ambiental fez uma breve explicação sobre o porquê da comemoração do dia da árvore, como surgiu e informou-nos sobre alguns cuidados a ter com a plantação e o tratamento das árvores para que cresçam saudáveis.

Foi sublinhado o importante papel que nesse processo assume a terra, a água e o sol. As crianças participaram na plantação de uma azálea, que havia sido criada em vaso. A seguir as crianças foram solicitadas a colaborar na realização de sementeiras de cenouras, couves e alfaces. Todas as crianças semearam e regaram. Incentivámo-las a mexer na terra e explorar as sensações que esta permitia experienciar.

De regresso à sala, e depois de todos lavarem as mãos, refletimos, em grande grupo, sobre o trabalho realizado e sobre os resultados esperados, partindo da questão:

- *O que irá acontecer às sementes que deitámos à terra?* (Edu. Est.)
- *Vão crescer* (vários)
- *Sim, vão germinar, mas como disse a Sr.^a Engenheira para nascer a plantinha, as sementes precisam estar alguns dias em repouso, como que a dormir, e depois...* (Edu. Est.)
- *E depois ficar gigantes* (Beatriz)
- *Pode acontecer que algumas cresçam muito* (Edu. Est.)
- *Tem que as regar* (Beatriz)
- *E por estrume* (Anabela)
- *Muito bem* (Edu. Est.)

(Nota de campo, 21/03/2014)

No sentido de melhor entendermos esse processo, combinámos marcar no calendário o dia em que fizemos as sementeiras e passados oito dias irmos lá para ver se já teriam germinado. Chegado o dia tivemos que adiar saída para ir observar as sementeiras, dado estar a chover e quando nos foi possível fazê-lo, as plantas já tinham folhinhas.

As crianças representaram através do desenho e da pintura a atividade e os trabalhos produzidos foram afixados no placar da sala, contribuindo para relembrar e ampliar a discussão sobre o observado e o realizado pelo grupo. À chegada dos pais alguns não só iam contando o que tinham feito, como também lhe indicavam o local onde decorreu a atividade.

Relevamos os contributos deste tipo de atividades para criar oportunidades de interação com outros agentes educativos da instituição. O convívio e a partilha de opiniões promovidos foram importantes para as crianças se envolverem e aprenderem como se processa o cultivo de plantas, bem como para valorizarem o trabalho de alguém que realiza este tipo de atividades.

Do ponto de vista da interação promovida com outros profissionais da instituição, foi também importante, favorecendo a valorização dos recursos formativos de que dispõe.

3.4.3 – Conhecer algumas atividades profissionais

As atividades que incluímos nesta experiência de aprendizagem apontam no sentido de ajudar as crianças a “identificar algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local (ME, 2010, área conhecimento do mundo, meta 16).

Começámos por suscitar o questionamento das crianças, em grande grupo, sobre o que significaria a palavra profissão. Uma criança referiu que “é um trabalho” (Manuel), com o que outras concordaram. Surgiram vários comentários, centrando a discussão em torno da importância de as pessoas trabalharem. Procurámos que as crianças compreendessem que o trabalho que uma pessoa realiza é importante não apenas para obter uma remuneração que lhe vai permitir ter dinheiro para adquirir as coisas de que necessita ou pretende ter, mas que é também importante para quem usufrui dos seus serviços, produtos ou bens que produz. Conhecer e partilhar com o grupo o que os pais fazem e como se denomina a atividade profissional que exercem, favorece a compreensão e o reconhecimento da importância da atividade laboral, do sentido de

responsabilidade e da diversidade de papéis e funções que as pessoas podem exercer na sociedade, num quadro de construção identitária valorativa de todos e do exercício ativo da cidadania.

Assim, no decurso do diálogo estabelecido, em grande grupo, solicitámos as crianças a indicarem a profissão do pai e a da mãe. Apesar de não nomearem a designação, algumas crianças indicaram o tipo de atividade que o pai/mãe realizavam, como as respostas a seguir indicadas permitem perceber: *Trabalha no centro de saúde (...)* e *dá picas* (Anabela); *Trabalha com os camiões* (Rogério), deixando o primeiro perceber que exercia a profissão de enfermeiro e o segundo a de camionista, de um total de 12 crianças presentes, apenas seis nomearam a profissão do pai e cinco a da mãe, como pode observar-se no gráfico 3.

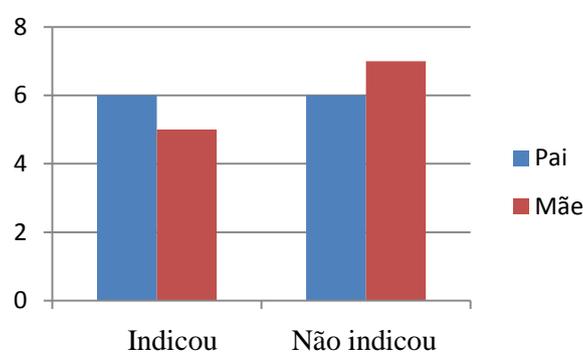


Gráfico 3 – Profissão dos pais

Alargando a discussão em torno do tópico, solicitámos as crianças a manifestarem a sua opinião sobre a profissão que, quando adultos, gostariam de ter. As escolhas feitas por quatro dos seis rapazes presentes relevam a opção por profissões que envolvem ação e serviço público, indicando dois a profissão de bombeiro e os outros dois a de polícia. Os dois outros rapazes não indicaram qualquer preferência, referindo não saber. No que se refere às escolhas feitas pelas raparigas, as opções variaram, indicando duas quererem ser bailarinas, uma médica, outra bombeira, outra cantora e outra indicou não ter preferência por qualquer profissão, referindo que não queria ser nada.

As escolhas apresentadas permitem perceber que as crianças apontam para profissões que requerem interação com pessoas, mas com diferenças entre um e outro sexo, com exceção em relação à profissão de bombeiro que foi escolhida por uma rapariga e dois rapazes. A este respeito relevamos a importância de valorizar e conhecer profissões diversas, de modo a que cada um possa fazer opções em função de gostos e competências pessoais, sem a interferência de representações estereotipadas.

Dialogámos, ainda, sobre várias outras profissões, umas indicadas por iniciativa das próprias crianças e outras porque iam sendo lembradas com base em indicações que íamos apresentando acerca de certas atividades, como por exemplo, questionando-as sobre como se chama a profissão da pessoa que conduz um avião, da que instala a luz, da que corta o cabelo e da que faz roupa. Na sequência dessa abordagem uma criança referiu: *a minha avó é costureira!* (Maria) e outra acrescentou, ajudando-a explicitar a designação da profissão de acordo com género da pessoa que a exerce, dizendo: *“se for mulher é costureira se for homem é costureiro”* (Beatriz). Partindo desta última afirmação, tentámos que as crianças descobrissem como se designam algumas profissões, quando exercidas por mulheres e quando exercida por homens. Foi possível constatar variedade de formas de designação, numas mudando letra final (o/a) e noutras mantendo-se a mesma indicação como acontece na palavra polícia.

Alargando essa atividade propusemos às crianças a realização de um jogo que consistia em, sentados no chão em círculo, passar uma bola uns aos outros e cada criança a quem a bola era passada deveria nomear uma profissão, caso não se lembrasse ou soubesse, o grupo ajudava-a a concretizar a tarefa. Essa criança passava depois a bola a outra criança que teria que enunciar outra profissão e, assim, sucessivamente até percorrer todos. Todas participaram, ainda que contando em alguns casos com a ajuda do grupo.

As crianças ao verem a bola ficaram entusiasmadas e aderiram muito bem à proposta, o que levou a que, mesmo depois de todos terem realizado e, por conseguinte, darmos por terminado o jogo quiseram continuar a fazê-lo. Esta atividade, para além de levar as crianças a pensar e verbalizar o nome de profissões, levava a que as crianças prestassem atenção e exercitassem o controlo óculo-manual, de modo a lançar e agarrar a bola, evitando deixá-la cair, explorando assim conteúdos do domínio da expressão motora, que se incluem no subdomínio perícia e manipulação. O jogo favoreceu ainda a interação com os colegas e adultos do grupo, explorando conteúdos da área de formação pessoal e social.

No sentido de recolher informações que nos ajudassem a melhor compreender como se desenvolvem algumas atividades profissionais, acordámos fazer visitas de estudo, optando pela visita a um salão de cabeleira/o, a um salão de costura e à esquadra de polícia local.

O desejo das crianças era realizar as visitas de imediato, mas informámo-las de que primeiro tínhamos contactar as pessoas e averiguar se aceitavam receber-nos e, caso isso acontecesse, combinar com elas quando poderíamos fazê-lo.

A primeira visita decorreu na semana seguinte, dia 2 de abril. Antes de a realizarmos, refletimos sobre o que faz o(a) cabeleireiro(a) e os utensílios que utiliza para realizar o seu trabalho. Durante o tempo de trabalho nas áreas da sala, algumas crianças representaram situações de ida a um salão de cabeleireiro(a), fazendo uma o papel do profissional e as outras o de clientes.

No dia seguinte fomos visitar um salão de cabeleireira e pelo caminho fomos apreciando a paisagem, observando e comentando as transformações verificadas sobretudo ao nível das plantas, no que se refere mais especificamente ao desabrochar das flores e das folhas.

A cabeleireira recebeu-nos com um grande sorriso. Mostrou-nos o salão e os instrumentos de trabalho. A seguir perguntou quem queria arranjar o cabelo, dando algumas sugestões como, por exemplo, fazer caracóis, pala ou outros penteados. E assim foi, por escolha própria ou por sugestão da cabeleireira todas as crianças arranjaram o cabelo e algumas colaboraram nesse processo.



Figura 24 – A secar o cabelo



Figura 25 – A fazer a pala

Terminada a visita, as crianças despediram-se da cabeleireira, agradecendo-lhe e manifestando-se divertidas e orgulhosas com o penteado realizado. De regresso ao jardim de infância refletimos sobre a experiência realizada, manifestando todas as crianças terem gostado. O facto de terem usufruído do trabalho realizado pela cabeleireira e manipulado os materiais, tentando desempenhar o seu papel ou o de cliente, fez com que as crianças prestassem particular atenção e reflexão a esta atividade laboral.

Propusemos às crianças que elaborassem um desenho sobre a visita. Resultaram desenhos bastante expressivos e representativos da atividade, surgindo vários desenhos sobre elas, a maioria desenhou-se em frente ao espelho, a fazer o penteado.

Num outro dia, realizámos uma nova saída da instituição, indo visitar uma empresa de carpintaria. Em grande grupo, estabelecemos um diálogo, abordando a profissão de carpinteiro e explicando às crianças que íamos visitar uma carpintaria, pelo que teríamos de ter muito cuidado, pois, nesse espaço havia máquinas em que não podíamos tocar porque eram perigosas.

À chegada ao local fomos recebidos pela proprietária da empresa, que nos proporcionou uma visita guiada às instalações. Mostrou-nos alguns instrumentos de trabalho e máquinas, explicando-nos para que eram utilizadas e como funcionavam. No espaço de carpintaria verificava-se um grande ruído causado pelo trabalhar de máquinas, contudo as crianças manifestaram-se atentas e curiosas em relação ao que iam observando. Os móveis aí fabricados passavam para outra sala, destinada ao envernizamento e pintura, sendo esta também observada, por nós, e sobre a qual as crianças manifestaram comentários diversos, como os seguintes exemplos mostram:

- *Olha água!* (Manuel)
- *Aquilo é água a escorrer* (Cristina)
- *Parece água, mas não é* (*Responsável da empresa*)
- *Cheira mal* (Sónia)
- *Cheira a verniz* (*Responsável da empresa*)

(Nota de campo, 23/04/2014)

Como o excerto deixa perceber a apresentação e o odor do verniz foi alvo de observação e apreciação, por parte das crianças. A informação e explicação proferidas pela guia da visita foram úteis para perceberem do que se tratava e para que servia. Explicou-nos, ainda, que o verniz tinha que secar e, só depois, é que os móveis ficavam prontos para serem utilizados e, por conseguinte, colocados à venda e os clientes poderem comprá-los. Passámos à sala de exposição e venda dos móveis, observando o produto final, ou seja, os móveis montados. As crianças revelaram particular curiosidade em relação ao que existia neste espaço, querendo tocar nos materiais, sendo-nos difícil conseguir o controlo do grupo.

Ao lado deste espaço havia uma secção de material de construção, onde pudemos observar como se fazia a mistura de cores nas tintas de pintura de parede. As crianças ficaram surpreendidas ao ver uma lata com tinta branca entrar numa máquina e sair de lá com uma outra cor. Não sabendo como o processo decorria, a explicação encontrada por uma criança para essa transformação, remete para o mundo do fantástico, comentando: - *Olha, parece magia* (Cristina). Foi-nos explicado como se procedia à elaboração da cor pretendida, misturando cores, sendo essa cor escolhida e com base nos dados inseridos numa máquina ia ser adicionada e misturada a quantidade de cor indicada como necessário para obter a cor desejada.



Figura 26 – Visualização das máquinas

Num outro momento visitámos o espaço de costura da mesma empresa. Dessa vez o trajeto foi percorrido a pé, permitindo, ao grupo, um agradável passeio e a descoberta de particularidades do meio local, observando as ruas por onde íamos passando. A costureira recebeu-nos afavelmente, entrando em diálogo com as crianças e mostrando-lhes a cortina que estava a costurar, bem como almofadas e outros artigos confeccionados. Perguntou às crianças quem gostaria de ser costureira, quando fosse grande. O silêncio fez-se sentir na resposta a esta questão, sendo interrompido pelas palavras da Maria que informou ter uma pessoa na família (avó) com essa profissão, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

- *A minha avó é costureira* (Maria)
- *E costumava vê-la trabalhar?* (Costureira)
- *Às vezes vou para lá e vejo ela a fazer as coisas* (Maria)
- *E o que é que faz?* (Costureira)
- *Calças e saias e às vezes faz vestidos para mim* (Maria)

(Nota de campo, 23/04/2014)

Estavam, assim, indicados tipos de artigos que este tipo de profissional costuma, confeccionar, como artigos em tecido para as casas ou vestuário para as pessoas, entre

outras tarefas. Para tal, a costureira utilizava a máquina de costura, mostrando ao grupo como se colocava a linha na agulha para poder cozer, enfiando a linha na agulha e costurando. Depois mostrou diferentes pontos que a máquina permitia fazer. As crianças manifestaram-se atentas, observando os processos referidos, mas no início algumas deixavam transparecer algum receio em relação ao ruído provocado pelo trabalhar da máquina.

O diálogo com a costureira e a informação sobre os cuidados a ter para não correrem riscos de se magoar, ajudou a ultrapassar alguns dos receios e a que se aproximassem para poderem ver de mais perto os resultados do trabalho feito pela costureira. As crianças manifestaram ter compreendido que é a agulha que se coloca na máquina que vai fazer os pontos e, por conseguinte, permitir cozer os tecidos, mas que o seu uso tem de ser feito por pessoas adultas e com cuidado para não se picarem e, por conseguinte, para não se magoarem.



Figura 27 – Observação da atividade de uma costureira

De regresso à sala, procedemos à reflexão sobre o que observámos nestas duas últimas visitas, incidindo as crianças sobre o que tinham observado, o que puderam e o que não puderam fazer. A observação dos materiais e o diálogo com os profissionais que trabalhavam nesses contextos foram aspetos relevados pelas crianças. Em relação ao que observaram e que não puderam experimentar, indicaram o tocar nas máquinas aí existentes, como a de serrar, lixar e colar as madeiras, sublinhando os perigos que a utilização de cada uma representava, pelo que só deviam ser utilizadas por adultos. Promovemos a apreciação das atividades realizadas, solicitando às crianças que cada uma emitisse a sua opinião, encontrando-se algumas apreciações comuns e outras diferentes, como os seguintes exemplos evidenciam:

- *Eu gostei da costureira (Maria)*

- *Eu gostei das máquinas* (Manuel)

- *Eu de ver cortar os paus* (Rogério)

(Nota de campo, 24/04/2014)

Dialogámos ainda sobre o que cada um mais gostou do que observou, manifestando algumas crianças dificuldades em explicitar as razões, limitando-se a dizer “porque sim”. Os comentários apontaram ainda para que para algumas se tratou de experiências novas e que contribuíram para que se interrogassem sobre a necessidade de realizar certos trabalhos para a produção de certos bens e serviços de que usufruímos.

Propusemos às crianças a realização de um desenho ou pintura sobre o que mais tinham gostado do que haviam observado durante as visitas, indicando a sua opinião através do registo pictórico. Algumas crianças procuraram fazer essa representação e manifestando oralmente, outros enveredaram por atividades de expressão da sua livre iniciativa.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido, sublinhamos que este permitiu que as crianças pudessem conhecer contextos diversos de atividade profissional, conviver com pessoas exteriores ao jardim de infância e observar que, numa mesma empresa, existem trabalhadores que realizam diferentes trabalhos e que têm diferentes profissões. Assim, nesta última empresa havia, por exemplo, pessoas com a profissão de marceneiro, carpinteiro, pintor, vendedor e de costureira.

A observação da diversidade de materiais e da transformação dos mesmos em bens a adquirir, contribuiu para que as crianças pudessem perceber o importante papel que, a cada um, cabe assumir na vida em comunidade.

3.5 – Participação das famílias em encontros festivos

Entre as diversas estratégias de interação com as famílias promovidas, merecem também ser alvo de reflexão os encontros estabelecidos no âmbito de festas ou convívio realizados ao longo do ano. Neste âmbito, referimos um encontro/convívio que promovemos para comemorar o dia da família, no dia 15 de maio de 2014.

Assim, e considerando a visibilidade crescente de múltiplas formas de constituição e de entender as famílias, e que estas, como refere Fernandes (2009) “conferem marcas identitárias diversas, relativas à própria identidade pessoal e social” (p. 224), entendemos começar por conhecer as representações das crianças sobre a mesma, colocando-lhes a questão: *O que acham que é a família?* Respondendo à questão cada criança procurou ir completando a informação apresentada pelas colegas, apontando o

conjunto das respostas para imagem de família alargada, consanguínea, como os seguintes exemplos deixam perceber:

- *Quem tem irmãos e é os tios e as tias* (Maria)
- *Os primos* (Anabela)
- *Os pais* (Sónia)
- *A mãe* (Ana)
- *Os avós* (Beatriz)

(Nota de campo, 15/05/2014)

Estas e outras referências semelhantes suscitaram a participação dos diferentes elementos do grupo na discussão sobre os modos de entender a família e quem vive lá em casa, relevando ideias que vão ao encontro da diversidade de situações que, na atualidade, a estrutura familiar apresenta.

Propusemos às crianças que quem quisesse representasse a sua família, podendo recorrer a diferentes formas de expressão plástica (desenho, pintura, colagem ou modelagem). Todos quiseram fazer e dos 14 presentes, as opções incidiram maioritariamente sobre o desenho (N=12) e a pintura (N=2). Os trabalhos foram expostos na sala e no final da manhã, aqueles que quiseram, partilharam com o grupo o que tinham feito, mencionando os membros da família representados.

No período da tarde desse dia, solicitámos as crianças a colaborarem na organização da receção a fazer às famílias, ao nível de encontro convívio que, com elas, nos propusemos promover. O evento incluiu a realização de atividades em conjunto (pais e filhos) e um lanche convívio. Algumas crianças empenharam-se em colaborar no arranjo e organização das mesas, colocando os pratos, os talheres e os guardanapos, bem como em levar do interior da instituição para o parque os tabuleiros de comida. A alegria e sentido de responsabilidade em contribuir para a concretização de uma iniciativa que era de todos e dirigida a acolher aqueles que nos eram próximos, independentemente dos laços de pertença, foi notória em algumas crianças. Neste âmbito, corroborando a ideia de Vasconcelos (2009), sublinhamos a importância a atribuir à família como “comunidade de afetos”, pois, como refere a autora, “é deste tipo de estrutura que a criança precisa, quer seja uma família tradicional, nuclear, uma família reconstruída, uma família que não é consanguínea...uma família de acolhimento” (p. 66).

À medida que os pais iam chegando, ia-se notando haver alegria no rosto das crianças, por verem os pais presentes na festa. Foram muitas as famílias que participaram no evento, vindo diversos membros da família, como tios, avós, primos ou outros

elementos que incluíam o agregado familiar. Todavia, nem todas as crianças contaram com a presença de familiares, sendo a sua ocupação profissional a razão apresentada por não estarem presentes. Este aspeto deixa parecer a dificuldade que suscita o conciliar de horários, que permitem responder a todos.



Figura 28 – Convívio entre a comunidade educativa

Como a figura acima apresentada deixa perceber o evento integrou oportunidades diversas de recreação e de relação entre os diferentes membros de comunidade educativa, crianças, pais, profissionais e gestores da instituição. Entoámos canções, em conjunto, sendo acompanhados por um pai a tocar viola. As crianças e os familiares envolveram-se na elaboração de um painel de pintura coletiva, o qual ficou exposto e foi motivo de observação e apreciação por parte de todos. A partilha do espaço de pintura e os comentários em torno da mesma favoreceram a comunicação não apenas entre os membros de cada família, como também entre as famílias. O evento incluiu ainda um lanche, que contribuiu também para que a comunidade educativa pudesse conviver e conhecer-se melhor. O principal objetivo desta iniciativa centrou-se em sensibilizar a comunidade educativa para o importante papel que a família representa na vida de cada um e, em particular, na vida das crianças em idade pré-escolar.

Tendo atribuído destaque a esta iniciativa de convívio, importa refletir sobre o que esta, e outras desta natureza, podem representar no processo educativo pré-escolar. Em nosso entender trata-se de atividades que ajudam à aproximação entre os diferentes membros da comunidade educativa, favorecendo o estreitar de relações não apenas entre profissionais e famílias, como também entre estas. Podemos, por isso, relevar os seus contributos para a comunicação, o conhecimento e conquista de confiança mútua, aspetos

que reconhecemos serem essenciais para a partilha de informações, dúvidas e inquietações que a educação e o cuidar das crianças da faixa etária pré-escolar colocam.

Neste âmbito, retomamos o pensamento de Villas-Boas (2007), sublinhando que a “confiança das famílias no seu papel educativo e no da escola, contribui para as escolas e os professores conhecerem melhor as famílias e os seus alunos e facilita a integração de todos na comunidade” (pp. 47-49). É de considerar que, como também refere a autora (*idem*), “a construção de parcerias leva tempo”, ao que nós acrescentamos que requer também de todos e, sobretudo, da parte das instituições (pré)escolares o desenvolvimento de iniciativas de natureza diversa.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do questionário

Como já referimos anteriormente recorreremos à inquirição por questionário dos pais (pai e mãe ou seus substitutos legais) das crianças que frequentavam o jardim de infância, no sentido de recolher dados que permitissem complementar e aprofundar o conhecimento acerca dos modos de entender a educação pré-escolar, numa dinâmica de complementaridade com a ação educativa das famílias. Entendemos que a recolha da opinião da globalidade dos pais das crianças que frequentavam o jardim de infância poderiam (até porque diversas atividades faziam parte do plano de atividades e promovidas em conjunto) e permitir-nos aceder a uma visão mais ampla dos aspetos que se relacionam com a problemática em que incidiu o estudo que apresentamos neste relatório.

No questionário, como também já referimos no capítulo II, incluímos questões retiradas de um estudo de Sanches (2012), que organizámos em duas partes: a primeira dizia respeito aos dados pessoais da população inquirida; a segunda às perceções dos pais sobre a educação pré-escolar e os processos de interação promovidos pela instituição pré-escolar com as famílias. A apresentação dos dados atende a essas dimensões.

4.1 – Caracterização dos participantes inquiridos por questionário

Como sabemos a família é considerada como a primeira instituição educativa da criança, pois é nela que realiza as primeiras experiências de contacto com o mundo que a rodeia, no qual o papel de cada um dos membros que a constitui é importante.

Assim, importa ter em conta o tipo de parentesco que os respondentes apresentavam com as crianças, bem como as suas características pessoais, entre as quais a idade e habilitações académicas.

Conforme os dados apresentados no gráfico 4 mostram, os respondentes foram na totalidade os progenitores, ou seja o pai e a mãe, apresentando o grupo de mães uma participação ligeiramente superior à dos pais (respetivamente 56% e 44%).

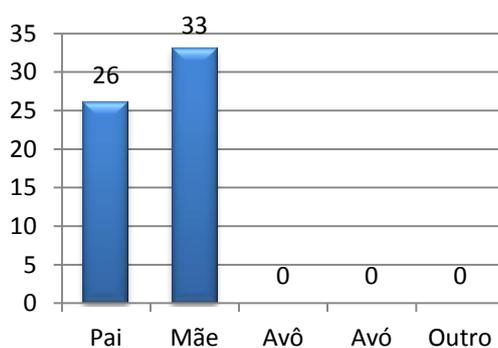


Gráfico 4 - Grau de parentesco com a criança

No que se refere à idade, os participantes distribuem-se pelas diferentes faixas etárias apresentadas, com exceção no escalão dos maiores de 50 anos, em que não se observam dados.

Ao nível do grupo de mães o escalão 36 a 40 anos é o que apresenta o valor mais elevado que corresponde a (42,4%), do total de inquiridos⁶ seguindo-se-lhe o dos 30 a 35 (27,3%) e verificando-se apenas uma mãe situada no escalão com menos de 24 anos (3%).

Quanto ao grupo de pais observa-se que 30,8% apresenta uma idade situada no escalão 30 a 35 anos e nos escalões 36 a 40 e 41 a 45 anos incluem-se o mesmo número de respondentes (23,1% em cada um), dois entre 45 e 50 anos (7,7%) e apresentado um apenas entre os 25 e os 29 anos (3,8%).

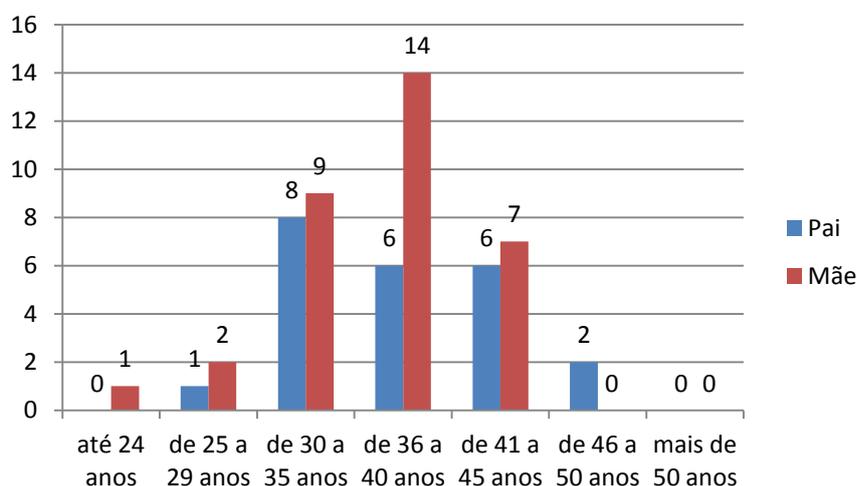


Gráfico 5 - Idade dos pais/mães

No que se refere às *habilitações académicas* observam-se níveis diversos de escolaridade, registando-se no grupo de mães valores superiores, como os dados do gráfico 6 permitem observar.

⁶ Considerando que o número de elementos de cada grupo era diferente, passamos a referir os valores em percentagem de modo a melhor poder afirmar-se as diferenças ou semelhanças que apresentam.

Em ambos os grupos predominam habilitações ao nível do 12.º ano (33,3% das mães e 34,6% dos pais), seguindo-se no grupo das mães 27,3% com *licenciatura*, 9,1% com *mestrado* e 3,1% com uma *pós graduação*.

No que se refere ao grupo de pais apenas 11,5% dos respondentes apresentam curso de nível superior (*licenciatura*) e 26,9% apresentam o 6.º ano do ensino básico, salvaguardando que um dos respondentes não indicou qualquer nível de escolaridade.

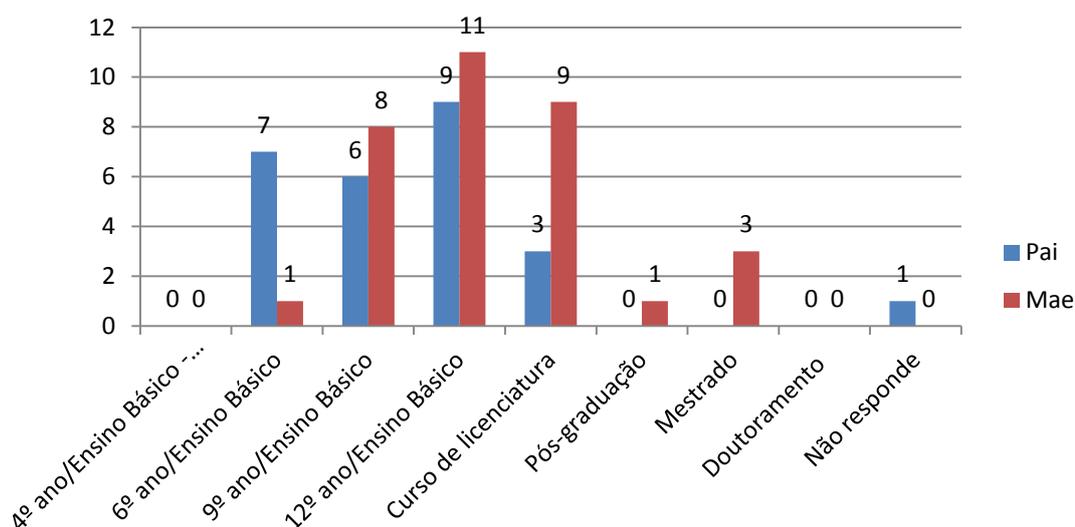


Gráfico 6 - Habilitações académicas

Quanto à organização dos dados relativos à *atividade profissional* dos pais/mães inquiridos recorreremos à Classificação Portuguesa das Profissões, apresentada pelo INE, versão 2010, no sentido facilitar a leitura dos mesmos.

Nessa classificação as atividades profissionais surgem agrupadas em dez grandes grupos: 1.º) profissões das forças armadas; 2.º) representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; 3.º) especialista das atividades intelectuais e científicas; 4.º) técnicos e profissionais de nível intermédio; 5.º) pessoal administrativo; 6.º) trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores; 7.º) agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; 8.º) trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 9.º) operadores de instalação e máquinas trabalhadores da montagem; 10.º) trabalhadores não qualificados.

Como os dados do gráfico 7 mostram, a maior incidência da profissão dos pais/mães incide sobre o 6º grupo trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores.

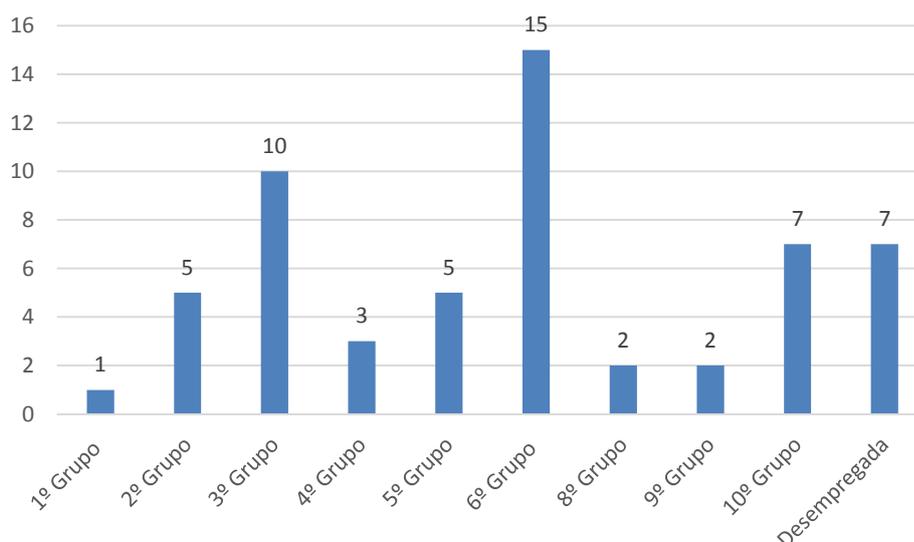


Gráfico 7 - Profissão dos pais/família

Este conjunto de dados constituem fatores que podem, de alguma forma, influenciar os olhares sobre o processo educativo e de (inter)ação experienciado por cada um, pelo que nos parece ser de serem considerados na apreciação de dados relativos a estas dimensões de análise.

4.2. Perceções das famílias sobre a educação Pré-escolar

Considerando o importante papel que, como primeira etapa de educação básica, é reconhecido à educação pré-escolar e aos pais/família como parceiros educativos (ME/DEB, 1997), importa compreendermos como entendem as finalidades que orientam esta etapa educativa e as aprendizagens a promover com as crianças. Neste sentido, recolhemos dados que integram as seguintes subcategorias de análise, relacionada com as perceções das famílias sobre:

- As finalidades da educação pré-escolar
- Os saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar
- Os meios de interação instituição Pré-escolar e os pais/família
- A regularidade do contacto dos pais/mães com a educadora de infância do(a) filho(a)
- A cooperação solicitada pela instituição Pré-escolar aos pais/família
- A caracterização do conhecimento que os pais/mães possuem do que as crianças fazem e aprendem na educação pré-escolar

Passamos a apresentar e a discutir as opiniões expressas pelos pais/família na resposta às duas questões apresentadas no questionário.

4.2.1. Finalidades da educação pré-escolar

Para indicação da opinião sobre as finalidades da educação pré-escolar foi apresentado aos pais/mães um conjunto de seis afirmações relacionadas com o previsto na legislação em vigor, solicitando-lhes que as ordenassem em sentido decrescente, indicando com 6 a que consideravam mais importante.

Os resultados relativos às respostas apresentadas pelos participantes encontram-se expressas na tabela 2.

Tabela 2 – Finalidades da Educação Pré-escolar

Finalidades	Importância atribuída (N=51)					
	6	5	4	3	2	1
Possibilita a integração das crianças na vida em sociedade	21,6%	31,3%	27,5%	11,8%	-	7,8%
Proporciona oportunidades para as crianças desenvolverem a autonomia	21,6%	27,5%	27,5%	13,7%	7,8%	1,9%
Prepara as crianças para a vida escolar	15,7%	11,8%	15,7%	29,4%	15,7%	11,8%
Promove o desenvolvimento de saberes essenciais para a aprend. ao longo da vida	35,3%	11,8%	15,7%	13,7%	17,6%	5,9%
Proporciona oportunidades para as crianças conviverem com outras crianças e adultos	3,9%	17,6%	9,8%	17,6%	43,1%	7,8%
Proporciona múltiplas oportunidades para as crianças brincarem	1,9%	-	4%	13,7%	15,7%	64,7%

Os resultados permitem verificar que entre as três finalidades que os pais/mães classificaram como mais importantes encontram-se: *possibilita a integração das crianças na vida em sociedade*; *proporciona oportunidades para as crianças desenvolverem a autonomia* e *promove o desenvolvimento de saberes essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Estas surgem situadas pela maioria dos pais que responderam à questão nos níveis 6, 5 e 4, nomeadamente a primeira por 80,4%, a segunda por 76,6% e a terceira por 62,8%. Em relação a esta última finalidade, observa-se que, ainda que por comparação com as anteriores tenha sido valorizada por um menor índice de respondentes, que a maioria deles (35,3%) a classificou como muitíssimo importante.

Por sua vez, entre as três finalidades com menor índice de importância, os pais/mães situaram, no conjunto dos níveis 3, 2 e 1: *prepara as crianças para a vida escolar*; *proporciona oportunidades para as crianças conviverem com outras crianças e*

adultos e proporciona múltiplas oportunidades para as crianças brincarem. Entre estas finalidades, a última é a que apresenta uma menor valorização, situando-a a maioria dos respondentes (64,7%) no nível mais baixo de valorização (1).

Os dados permitem ainda perceber a falta de concordância entre os pais/mães em relação à apreciação da afirmação que indica que a educação pré-escolar *prepara as crianças para a vida escolar*, registando-se valores próximos em cinco dos seis níveis de valorização indicados.

Estes resultados apresentam alguma proximidade com os obtidos no estudo de Sanches (2012), mas diferindo em relação ao item *prepara as crianças para a vida escolar*, apresentando os pais/mães envolvidos no nosso estudo uma menor valorização desta finalidade e o item *possibilita a integração das crianças na vida em sociedade*, em relação ao qual apresenta uma maior valorização.

No sentido de tentarmos perceber se havia proximidade ou não de opiniões entre os pais e as mães, em relação ao entendimento das finalidades da educação pré-escolar propostas para apreciação, procedemos a análise dos dados apresentados por cada um destes grupos, cujos resultados se apresenta em anexo (ver anexo 2 tabela 1).

Os dados permitem observar que as três finalidades mais valorizadas e as três menos valorizadas por cada um dos grupos são as mesmas, deixando perceber, não obstante algumas variações de índices de valorização, existir proximidade de opiniões em relação ao entendê-las na sua globalidade. Todavia, os dados também permitem perceber que em relação à afirmação *prepara as crianças para a vida escolar* é a finalidade que reúne menor concordância entre os dois grupos, sendo mais valorizada pelo grupo dos pais do que pelo das mães.

4.2.2. Saberes básicos a desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar

No sentido de recolher dados sobre a opinião dos pais acerca das aprendizagens a desenvolver pelas crianças, integrámos uma questão no questionário em que se indicavam vários saberes, num total de 14 opções, solicitando-lhes que escolhessem 6 que considerassem ser fundamental promover ao nível da educação pré-escolar. Os saberes apresentados para escolha encontram-se indicados na tabela 3. Foi ainda incluída a possibilidade de os inquiridos indicarem outros saberes, embora nenhum deles o tivesse feito.

Os dados apresentam-se na referida tabela, sendo de ter em consideração na apreciação dos mesmos que estes resultam da escolha solicitada aos pais.

Tabela 3 - Saberes básicos a desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar

Aprendizagens	N =55 (32 mães+23 pais)	%
Aprender a conhecer	25	45,4
Aprender a pensar	21	38,1
Aprender a comunicar	35	63,7
Aprender a descobrir a linguagem escrita	25	45,4
Aprender a contar e escrever números	22	40
Aprender a assumir responsabilidades	36	65,4
Aprender a ter iniciativa	21	38,1
Aprender a cooperar com os outros	39	70,9
Aprender a desenvolver o pensamento crítico	9	16,4
Aprender a conhecer-se a si própria e aos outros	25	45,4
Aprender a resolver problemas	9	16,4
Aprender a fazer opções/tomar decisões	22	40
Aprender a respeitar regras sociais	24	43,6
Aprender a desenvolver a autoconfiança	17	30,9

Os dados permitem verificar que as escolhas contemplam todas as opções apresentadas, o que, e embora com diferentes índices, deixam perceber que todos devem merecer atenção.

Quantos aos seis saberes mais valorizados pelos pais/família foram *aprender a cooperar com os outros* (70,9%) *aprender a assumir responsabilidades* (65,4%), *aprender a comunicar* (63,7%), *aprender a conhecer*, *aprender a descobrir a linguagem escrita e aprender a conhecer-se a si própria e aos outros* (45,4%, cada um). Este conjunto de saberes deixa perceber a importância da educação pré-escolar favorecer o envolvimento das crianças em experiências de ensino aprendizagem que promovam a cooperação, a assunção de responsabilidades dentro dos seus níveis de possibilidades, a comunicação e expressão oral e escrita, o conhecimento do mundo físico e social, de si próprios e daqueles com quem se relacionam.

Os dados permitem ainda observar que os saberes menos indicados pelos pais se referem a *aprender a resolver problemas e aprender a desenvolver o pensamento crítico*.

É de referir que entre os seis saberes mais valorizados pelos pais/mães, quatro vão ao encontro do observado no estudo de Sanches (2012), referindo-se estes *aprender a cooperar com os outros*, *aprender a assumir responsabilidades*, *aprender a comunicar e aprender a conhecer*. Tal não se verifica em relação aos outros dois saberes situados

pelos pais deste nosso estudo entre os mais relevados: *Aprender a descobrir a linguagem escrita* e *Aprender a conhecer-se a si própria e aos outros*. É de referir que a apreciação do saber que se refere a *aprender a descobrir a linguagem escrita* foi ao encontro do por nós esperado, já que ao longo da nossa ação nos foi possível ir observando a preocupação manifestada por alguns pais, no envolvimento dos filhos em atividades de abordagem à escrita.

Procurámos ainda perceber se as mães e os pais apresentavam proximidade ou divergência de opiniões em relação à importância atribuída aos saberes básicos indicados, pelo que apresentamos esses dados em anexo 2⁷ (anexo2, tabela 2).

Considerando os seis saberes básicos que foram solicitados a indicar como mais importantes, observa-se proximidade de opiniões entre as mães e os pais, em relação a quatro saberes, que se relacionam com *aprender a cooperar com os outros*, *a assumir responsabilidades*, *aprender a comunicar* e *aprender a conhecer-se a si próprio e aos outros*, surgindo entre os mais valorizados pelos dois grupos. Em relação aos outros três saberes, o grupo de mães releva aprendizagens que se referem a *aprender a conhecer*, *aprender a descobrir a linguagem escrita* e *aprender a respeitar regras sociais* e, por sua vez, os pais indica *aprender a comunicar*, e *aprender a fazer opções/tomar decisões*. Pode, assim, entender-se ser manifestado por parte das mães opiniões tendentes para a escolarização das crianças do que a dos pais.

Em relação aos saberes básicos que mereceram menor referência por cada um dos grupos, os dados deixam perceber que mães e pais partilham a ideia de uma menor valorização de aprendizagens a promover na educação pré-escolar como *aprender a resolver problemas* e *desenvolver o pensamento crítico*. Tratando-se de saberes que assumem importância para que cada um possa tornar-se capaz de pensar e agir com autonomia e sentido crítico, parece-nos que a clarificação da sua importância merece atenção, tanto mais que, como vimos no ponto anterior, os pais/mães indicaram valorizar, como finalidade da educação pré-escolar promover oportunidades de desenvolvimento da autonomia das crianças.

4.2.3. Meios de interação instituição pré-escolar e as famílias

A complementaridade da educação pré-escolar em relação à ação educativa da família prevista no princípio geral da Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97,

⁷ Apresentamos estes dados em anexo, de modo a que o trabalho não se apresente extenso e a evitar a repetição de informação.

de 10 de fevereiro, art. 2.^a) aponta para uma estreita relação entre as duas instituições, podendo ser promovida através de diversos meios.

Nesta linha de pensamento procurámos aprofundar o conhecimento sobre a opinião das famílias acerca dos meios de interação que podem facilitar esse processo. Neste sentido solicitámos-lhes a apreciação do conjunto de meios de interação instituição pré-escolar e famílias apresentados na tabela 4 indicando a sua opinião através de uma escala de cinco itens (escala de Likert), podendo classificar cada um como: *nada importante; pouco importante; razoavelmente importante; muito importante; muitíssimo importante.*

Tabela 4 – Meios de interação instituição Pré-escolar e as famílias

Meios de interação	N= 55 (30 mães+25 pais)				
	Nada Importante	Pouco Importante	Razoav. Importante	Muito Importante	Muitíssimo Importante
Quadro das informações	-	-	21,8%	56,4%	21,8%
Exposição dos trabalhos das crianças	-	-	14,5%	54,5%	30,9%
Painéis de projetos e atividades	-	-	16,4%	69,1%	14,5%
Bilhetes informativos	-	-	20%	58,2%	21,8%
Reuniões	-	-	18,2%	47,3%	34,5%
Contacto nos tempos de entrada e saída da criança	-	3,6%	16,4%	43,6%	36,4%
Contacto em horário de atendimento	-	-	20%	58,2%	21,8%
Mensagens orais enviadas através da criança	5,4%	3,6%	30,9%	58,2%	1,8%
Realização de palestras, seminários...	-	7,2%	41,8%	41,8%	9,1%
Portefólio ou pasta de trabalhos da criança	-	-	5,5%	58,2%	36,4%

Os dados apresentados permitem perceber que os meios de interação indicados foram apreciados como muito importantes pela maioria dos pais que responderam a esta questão (n=55). Entre esses meios destaca-se o *portfólio ou pasta de trabalho da criança*, seguindo-se-lhe, por ordem decrescente de importância, os que dizem respeito à *exposição dos trabalhos das crianças, painéis de projetos e atividades, reuniões, bilhetes informativos/contacto nas horas de entrada e saída/contacto em horário de atendimento* (com idêntico índice de valorização), *mensagens orais enviadas pelas crianças* e a *realização de palestras, seminários.*

Os dados em relação ao item *mensagens orais enviadas através da criança* permitem perceber haver entre o grupo um menor consenso quanto à importância a atribuir-lhe, pois, observando-se dados em todos os níveis da escala de classificação, não obstante a elevada importância que a maioria dos pais lhe atribuiu, indicando 58,2% como muito importante.

Os resultados apontam no sentido do observado no estudo que vimos citando (Sanches, 2012), surgindo o mesmo meio de interação mais valorizado bem como o menos valorizado.

4.2.4. Contacto entre as famílias e o educador de infância

No sentido de melhor compreender as oportunidades de interação que podem existir entre as famílias e o(a)educador(a) das crianças, questionámos os pais acerca da regularidade de contacto estabelecido. Na leitura destes dados não podemos deixar de tomar em consideração que, nesta etapa educativa, a deslocação das crianças é acompanhada por adultos do agregado familiar ou outros que os substituam, mas também que tal processo pode, ou não, coincidir com o período de trabalho do(a) educador(a) da criança.

Para indicação da resposta incluímos as seguintes opções: *contacto todos os dias; contacto duas a três vezes por semana; contacto de vez em quando; raramente contacto; não contacto.*

As opiniões manifestadas pelos pais/mães (N=58) apontam no sentido de que esse processo ocorre com alguma regularidade, indicando ser estabelecido *duas a três vezes por semana* (31%), *de vez em quando* (31%) e *todos os dias* (22,4%). Alguns pais/família (13,8%) indicaram *raramente* contactar e um deles (1,7%) não contactar com a educadora do filho(a).

Tabela 5 - Regularidade do contacto dos pais/mães com a educadora de infância do(a) filho(a)

	N=58 (33 mães/25 pais)	%
Contato todos os dias	13	22,4%
Contato duas a três vezes por semana	18	31%
Contato de vez em quando	18	31%
Raramente contato	8	13,8%
Não contato	1	1,7%

Em relação a cada grupo, os dados revelam, como pode ver-se na tabela 4 em anexo 2, diferenças, apresentando o grupo de mães maior frequência de contacto com a educadora do(a) filho(a), reforçada a ideia pelo facto de nos itens *raramente contacto* e *não contacto* se observarem apenas referências do grupo de pais.

Considerando a importância que o contacto entre os pais e os educadores reveste para que possam partilhar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças, importa desenvolver esforços na procura de estratégias que facilitem a elevada ocorrência do mesmo.

4.2.5. Cooperação solicitada pela instituição Pré-escolar às famílias

Um dos objetivos pedagógicos definidos para a educação pré-escolar acentua a importância de “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), sendo este um dos pressupostos contemplado no projeto educativo da instituição para o ano letivo em que decorreu o estágio.

Por conseguinte, entendemos ser pertinente conhecer as representações dos pais sobre a cooperação que lhes era solicitada pela instituição pré-escolar. Neste sentido, incluímos uma questão no questionário, na qual eram indicadas várias atividades e solicitado aos pais que assinalassem a frequência com que, nelas, eram solicitados a colaborar, podendo acrescentar outras que entendessem referir. Para indicação da resposta foi apresentada uma escala de quatro pontos, contemplando: *nunca*, *poucas vezes*, *algumas vezes*, *muitas vezes*. Os dados recolhidos podem observar-se na tabela 6.

Tabela 6 - Cooperação solicitada pela instituição Pré-escolar às famílias

Atividades	N=56 (30 mães+26 pais)			
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Colaborar na recolha de materiais	-	12,5%	60,7%	26,8%
Colaborar na concretização de atividades com a criança	5,4%	16,1%	57,1%	21,4%
Participar na organização de festas, visitas de estudo...	17,9%	33,9%	42,8%	5,4%
Colaborar na discussão de projetos e atividades	25%	41,1%	30,4%	3,6%

No entender da maioria dos pais/mães que responderam à questão sobre a cooperação que lhe é solicitada pela instituição pré-escolar, os dados revelam que decorre com alguma frequência ao nível da *recolha de materiais* e da *concretização de*

atividades. Em relação à *participação na organização de festas, visitas de estudo...* observa-se existir uma opinião menos favorável, indicando 42,8% dos respondentes que ocorre *algumas vezes*, 33,9% *poucas vezes*, 17,9% *nunca* e uma pequena minoria (5,4%) indica ocorrer *muitas vezes*. No que se refere à solicitação dos pais a *colaborar na discussão de projetos e atividades* os dados revelam uma opinião ainda menos positiva, indicando 41,1% dos respondentes ocorrer *poucas vezes* e 25% *nunca* ocorrer. Porém, para alguns pais (30,4%) essa colaboração é solicitada *algumas vezes* e para outros (3,6%) ocorre *muitas vezes*.

Considerando a importância dessa cooperação para acompanhamento do processo educativo das crianças, sublinha-se a necessidade de lhe atribuir maior atenção, em ordem à construção de um diálogo mais aberto e valorativo de todos.

Analisando os dados relativos a cada um dos grupos (Anexo 2, tabela 5) observa-se que o grupo de mãe apresenta uma opinião mais positiva em relação a todos os itens.

4.2.6. Conhecimento do que os(as) filhos(as) fazem e aprendem na educação pré-escolar

Corroborando a ideia que as famílias devem ser cada vez mais parceiras nos projetos desenvolvidos nas instituições pré-escolares (Vasconcelos, 2009), mas que para tal é importante conhecerem o que as crianças aí fazem e aprendem, procurámos recolher dados sobre este aspeto. Assim, colocámos uma questão no questionário em que solicitávamos os pais/mães a caracterizarem esse conhecimento, considerando as seguintes opções: Conheço mal; Conheço pouco; Conheço razoavelmente; conheço bem; Conheço Muito bem.

As opiniões expressas pelos 59 participantes que responderam a esta questão (33 mães+26 pais) indicam possuir conhecimento sobre o tópico em apreciação, não se registando qualquer dado nos itens conheço mal ou conheço pouco. A maioria (40,7%) indicou conhecer *bem*, 39% conhecer *muito bem* e 20,3% conhecer *razoavelmente*.

Tabela 7 – Caracterização do conhecimento que os pais/mães possuem do que as crianças fazem e aprendem na educação pré-escolar

Itens	N=59	
	Pais/mães	%
Conheço Mal	-	-
Conheço Pouco	-	-
Conheço Razoavelmente	12	20,3%
Conheço Bem	24	40,7%
Conheço Muito Bem	23	39%

Em relação a esta questão observa-se (Anexo2, tabela 6) que o grupo de mães apresenta uma perspectiva ligeiramente mais positiva do que o grupo de pais, indicando a maioria (45,5%) que conhece *muito bem* e 36,4% *conheço bem*. Por sua vez, no grupo de pais, a maioria (46,2%) indica que conhece *bem* e 30,8% que conhece *muito bem*.

Importa ter em conta a tarefa complexa que representa educar uma criança, pelo que pressupõe colaboração, interajuda e participação de diferentes agentes educativos e que, como defende Diez (1994) a sua ação seja bem coordenada. Tal processo requer um esforço conjunto, em ordem à construção de uma resposta educativa de qualidade, aspeto que está na base da ação e reflexão que atravessa este trabalho.

Em síntese, é de considerar que os resultados obtidos através da inquirição das famílias que beneficiam da resposta educativa e socioeducativa da instituição, em que nos integrámos, relevam a valorização de finalidades que se prendem com a integração social das crianças e a autonomia e a continuidade da aprendizagem, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida, indo assim ao encontro do previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Embora não tão relevado como finalidade da educação pré-escolar a preparação para a vida escolar, os resultados deixam entender que tal não pode ler-se como deixando de querer que favoreça aprendizagens que facilitem esse processo, como a valorização de aprendizagens relacionadas com aprender a linguagem escrita permite observar.

Os resultados em relação ao processo de interação acentuam a importância que podem integrar, pelo que se requer promovê-los, mas também melhorar esse processo, sobretudo no que diz respeito à colaboração na discussão de projetos e atividades.

Considerações finais

Reconhecendo a importância que assume o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que incentive e desperte nas crianças o interesse e gosto por aprender, bem como que o mesmo deve ser promovido num quadro de partilha de informações e saberes, procurámos orientar nessa direção a ação que desenvolvemos no âmbito da prática de ensino supervisionada e sobre a qual incide o presente relatório.

Neste âmbito, é de considerar que as crianças constroem o seu saber e vão compreendendo o mundo no contato com a cultura e os valores que os contextos em que se integram lhes possibilitam experienciar. Importa, por isso, que estes se apresentem potencialmente ricos e estimulantes, de forma a despertar nelas a curiosidade e o desejo de aprender. Como sabemos essa tarefa constitui um importante desafio para todos, instituição (pré)escolar, famílias e comunidade.

O educador de infância assume, nesse processo, o papel de suporte, o que lhe exige o domínio de saberes de natureza diversificada e o desenvolvimento de esforços para a criação de um ambiente educativo que favoreça a aprendizagem e bem-estar das crianças e adultos. Segundo o previsto no perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), pretende-se que este profissional procure: organizar o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) apontam neste sentido e sublinham que a intervenção do educador integra diferentes etapas interligadas que se prendem com observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, no sentido de promover a continuidade do processo educativo das crianças. Na prática educativa em que nos envolvemos, valorizámos e promovemos estas diferentes dimensões e procurámos refletir sobre as mesmas. Assim, e no sentido de melhor se compreender esse processo, passamos a abordar cada uma dessas dimensões.

A observação foi importante para conhecermos as características das crianças como seres individuais e enquanto elementos do grupo, bem como a sua evolução, facilitando a organização de atividades que pudessem ajudar todos a progredir. Permitiu-nos, ainda, recolher informações sobre o contexto, sobre as experiências de ensino

.....

aprendizagem promovidas e suas implicações no processo formativo das crianças e na interação com as famílias e comunidade. Relevamos, neste sentido, que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “a observação constituiu a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 25).

No que se refere à planificação do processo educativo tivemos em consideração o que conhecíamos do grupo e de cada criança, bem como as potencialidades (in)formativas proporcionadas pelas famílias e o meio local e pelas novas tecnologias da informação e comunicação no acesso a outros conhecimentos considerados oportunos sobre o mundo. Procurámos planificar situações de aprendizagem que fossem desafiadoras para as crianças, ainda que nem sempre nos fosse fácil concretizá-las, que fomentassem a construção de um ambiente estimulante de desenvolvimento, a realização de aprendizagens diversificadas e acesso das crianças a uma efetiva igualdade de oportunidades. Ao planificar procurámos ainda contemplar as diferentes áreas de conteúdo, bem como a articulação entre elas, tendo em conta a possibilidade de introduzir os ajustes ou transformações, de acordo com situações não previstas e as propostas das crianças, tentando que participassem no planeamento, partilhando ideias e sugestões e negociando decisões. Entendemos que, desta forma, a criança tem melhores possibilidades de descobrir o seu valor pessoal, explorar as suas potencialidades, adquirir competências sociais, aprender a cooperar, a negociar, e a trabalhar em equipa. Dentro deste contexto tornou-se necessário e importante recorrer a recursos humanos e materiais que nos ajudassem à concretização das intenções educativas, como as experiências de ensino aprendizagem descritas dão conta.

Ao nível do agir, ou seja da concretização da ação procurámos ter em conta o projeto educativo da instituição e valorizar a cooperação e a participação das crianças, bem como das famílias ou outros membros da instituição e comunidade local. O contributo destes intervenientes foram encaradas, ao longo da nossa ação, como uma mais valia (in)formativa, implicando-nos em criar situações que favorecessem a comunicação e a colaboração.

Avaliar é uma dimensão que merece também reflexão, para assim poder melhorar-se a intervenção, adequando-a às necessidades formativas das crianças em cada momento do processo educativo, aspeto a que procurámos atender. A avaliação não deve ser concretizada apenas pelos adultos, mas envolver também as crianças, promovendo a sua participação no processo de aprendizagem. Estes foram aspetos que, também, tivemos em consideração, embora nem sempre nos fosse fácil concretizá-los com a

expressão pretendida. Relevamos a importância que assume a avaliação, no sentido de ajudar-nos a assumir posições críticas e reflexivas sobre a ação educativa e melhor compreendermos e apoiarmos a progressão das crianças.

Quanto à comunicação e articulação estabelecidas com as famílias e outros contextos da comunidade, sublinhamos a importância deste processo para assegurar a continuidade e complementaridade formativas que se deseja ser assegurada às crianças. Entendemos ser importante que profissionais e famílias partilhem informações e saberes para melhor poderem apoiar as crianças e ajudá-las a progredir. A tomada de consciência de todo este processo fez-nos sentir mais confiantes e seguras dos passos que íamos dando, minimizando os efeitos da insegurança e das dúvidas sentidas em alguns momentos. Por conseguinte, no desenrolar do estágio, esses sentimentos foram-se atenuando para o que, também, contribuiu as demonstrações de curiosidade, de alegria e vontade de experimentar e aprender manifestadas pelas crianças. Sabendo que devemos procurar sempre melhorar a nossa formação e desempenho profissional, torna-se importante dar continuidade a estes processos. É de considerar que a ação educativa desafia a que prossigamos a nossa formação, para que possamos mobilizar os conhecimentos e as competências que as sociedades, em geral e, em particular, as instituições escolares exigem para enfrentar as exigências e os desafios emergentes.

A continuidade da formação é, por isso, necessária para que se dignifique a atividade profissional e se contribua para a melhoria da qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças. Seguindo esta perspetiva, é preciso considerar que a instituição (pré)escolar não é o único local onde as crianças aprendem e se desenvolvem, dado que o meio, mais e menos próximo em que se integram, influencia também esse processo. Neste âmbito, importa lembrar o papel que cada um pode também ter nos contextos em que se integra, sendo que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 31).

Para que os contextos em que se integram as crianças, como o da família e da instituição pré-escolar, desenvolvam uma ação articulada, requer-se que partilhem informações e saberes, como defendemos ao longo deste trabalho. Tal implica que se atenda aos meios de interação a utilizar e ao modo como se perspetiva o processo educativo pré-escolar.

.....

É nesta linha que se apresentam os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram este nosso trabalho. Os resultados evidenciam o recurso a estratégias e meios diversificados de interação, em ordem a práticas de tipo colaborativo. Todavia, deixam também perceber que deve dar-se continuidade e, se possível, melhorar esse processo, em ordem a uma interação mais efetiva que favoreça a participação e complementaridade educativa, no quadro de uma ação em parceria. As OCEPE (ME/DEB, 1997) alertam também neste sentido, referindo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43).

Como os resultados também evidenciam, a solicitação de cooperação às famílias por parte das instituições pré-escolares merece atenção, sobretudo no que se refere ao seu envolvimento na elaboração e discussão de projetos e atividades, sendo de considerar a importância que pode assumir no desenvolvimento do processo educativo das crianças. É importante que pais/família e comunidade cooperem na construção de saberes reconhecidos hoje como essenciais para todos.

No que se refere às opiniões expressas pelos pais e mães, envolvidos na resposta ao questionário, é de ter em conta que as aprendizagens mais importantes a promover na educação pré-escolar, se prendem com aprender a cooperar com os outros, aprender a comunicar, aprender a assumir responsabilidades, aprender a conhecer-se a si próprio e aos outros, aprender a descobrir a linguagem escrita e aprender a conhecer. Trata-se de aprendizagens hoje reconhecidas como fundamentais para uma aprendizagem e cidadania bem sucedida ao longo da vida.

Assim, mobilizar esforços no sentido da construção de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento deste tipo de saberes, entre outros, é um desafio que requer a participação de todos, bem como a procura de meios que possibilitem o diálogo e a colaboração entre eles. Por conseguinte, solicitar os pais a participarem na organização e concretização de atividades e projetos, a desenvolverem ações em conjunto com as crianças, em casa ou na comunidade, a colaborarem na recolha de materiais ou ideias para a concretização de determinadas iniciativas ou levar as crianças a interagir com pessoas da comunidades, através de saídas ao exterior da instituição, são dinâmicas que podem entender-se como meios potenciadores de oportunidades diversas de aprendizagem. Estas foram estratégias que adotámos no decurso do estágio como a informação de capítulos anteriores evidencia. Muitos outros meios podem ser utilizados, como por exemplo reuniões de pais, o que no período do nosso estágio não ocorreu, mas

que reconhecemos como um meio também importante para a partilha de informações. Corroboramos a ideia de Diez (1994), quando afirma que:

realmente é importante que exista a relação entre os diversos educadores de um educando. Porém, não é menos importante que se entenda o verdadeiro sentido desta relação. É que em muitas ocasiões, concebe-se a relação família-escola unicamente como um simples diálogo, mais ou menos frequente, entre pais e professores sobre o resultado acadêmico dos estudos dos filhos, ou a assistência, pouco ou muito participativa, às reuniões convocadas pela escola. (...) a integração das pessoas, que estão envolvidas num mesmo processo educativo, exige muito mais que esta simples relação informativa. (p. 9)

A ação e investigação em que nos envolvemos, e damos conta neste relatório, foram orientadas de modo a enriquecer a nossa formação, enquanto profissionais, pelo que a ênfase dada à cooperação com as famílias foi também entendida neste sentido, para além dos importantes contributos que apresentaram no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Releva-se assim a importância a atribuir a esta problemática na formação de educadores/professores, no sentido de ajudar a que construam saberes que lhes permitam favorecer a ação aberta e valorativa do contributo das famílias. É preciso não esquecer que os pais/família têm direito a saber o que faz e aprende o seu filho na escola e de cooperar nesse processo. Por sua vez, a ação do educador pode beneficiar desse contributo.

Podemos concluir que, mesmo havendo uma tendência positiva de mudança na cooperação partilhada e de esta estar a evoluir favoravelmente, também devemos ter em conta que os educadores/professores necessitam de aceder a informação que lhes permita melhor promovê-la. Sublinhamos que esta experiência se apresentou como gratificante e enriquecedora permitindo-nos relançar um olhar mais vasto e profundo sobre a prática educativa em contexto Pré-escolar.

Bibliografia

- Ahlert, A. (2007). *Inter-relações entre ética e cidadania no processo educativo. Educação Temas e Problemas*, N°3, Educação, ética e sustentabilidade (pp. 91-107). Évora: Edições Colibri
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2º ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). *Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão (coord) & M. Miguéns (dir.), A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 114-127) (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1990), Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf.
- Bairrão, J. (resp.), Lima, I., Leal, & T. (coords) (2006). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Relatório Final*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositoriumaberto.up.pt/bistream/10216/56467/2/73971.pdf>.
- Brito, M. J., & Godinho, J. C. (2010). *As artes no Jardim-de-infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación – las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Diez, J. J. (1994). *Colecção crescer 5 – Família-Escola uma relação vital*. Porto: Porto Editora;
- Eduards, C., Gandini, L. & Forman. G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed
- Fernandes, N. (2009). *Direitos e participação*, Porto: Edições Afrontamento;
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: IIE
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões* Disponível em: <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/CP2010.pdf>
- Jeffers, O. (2005). *Perdido e Achado*. Lisboa: Orfeu Negro
- Letria, J (2014). *A escova de dentes. In L. Ducla Soares, Poemas para todo o ano*. Porto: Porto Editora

-
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação – contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (1996). Educação de infância e ensino básico: diferenças de envolvimento. *Noesis*, nº 39, Julho/Setembro, 29-31.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, A *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Miguéns, M. I (2005). *Seminários e Colóquios: Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Miguéns, M. I (2008). *Seminários e Colóquios: Escola/Família/Comunidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação;
- Miranda, M. M. (2002). *A família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância nº 62
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.(pp. 141-159) Porto: Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo - A família e a escola face ao autismo*. V. N. de Gaia: Edições Gailivro
- Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para professores e pais - Crianças na idade da descoberta. A fase Pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador – Repensar a Formação de Educadores para a acção educativa integrada*. Universidade de Aveiro Departamento de Educação
- Sarmento, T. (2005). Repensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, nº 1, 53-75.
- Sarmento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In T. Sarmento (org.), F. I. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Serrão, E. M. F. (2009). Tese de Mestrado em Educação (Formação Pessoal e Social). Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Sévérin, G. (1990). *Papá, Mamã, digam-me a verdade – as chaves do diálogo entre adultos e crianças*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sim-Sim, I., Nunes, C & Silva, A. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sistema Educativo Nacional de Portugal, Educação Pré-escolar. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/preescolar.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, A. B. (2004). *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 4 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Villas-Boas, M. A. (2007). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. *Seminário “Escola/Família/Comunidade”*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Outubro

Legislação

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro de Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário

.....

Anexo – I⁸

Questionário

Exmo. Pai/mãe/encarregado de Educação

Este questionário destina-se a um estudo que estamos a desenvolver no âmbito de um curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da escola Superior de Educação de Bragança, e incide sobre a interação instituição pré-escolar e as famílias.

Solicitamos a sua cooperação através do preenchimento deste questionário.

Informamos que este questionário é confidencial e anónimo

Agradecemos a sua atenção

Dora Melo

I – Dados pessoais

1 – Grau de parentesco

Assinale com um X no que corresponde ao seu caso:

Pai

Avô

Mãe

Avó

Outro: _____

2 – Idade

Até 24 anos

De 25 a 29 anos

De 30 a 35 anos

De 36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

Mais de 50 anos

3 – Habilitações Académicas

4º Ano/Ensino Básico – Primário	<input type="checkbox"/>
6º Ano/ensino Básico	<input type="checkbox"/>
9º Ano/Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
12º Ano/Ensino Básico	<input type="checkbox"/>

Curso de licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

4 – Profissão: _____

⁸ Questionário adaptado, com a devida autorização de Sanches (2012)

II – Perceções sobre a educação Pré-escolar

1 – Finalidades da Educação Pré-escolar

Ordene, de 1 a 6, as afirmações a seguir apresentadas sobre a educação pré-escolar indicando como numero 6 a que considere **mais importante**. A educação pré-escolar...

a) Possibilita a integração das crianças na vida em sociedade.	
b) Proporciona oportunidades para as crianças desenvolverem a autonomia.	
c) Prepara as crianças para a vida escolar.	
d) Promove o desenvolvimento de saberes essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.	
e) Proporciona oportunidades para as crianças conviverem com outras crianças e adultos.	
f) Proporciona múltiplas oportunidades para as crianças brincarem	
g) Outras – Quais? _____	

2 – Saberes básicos a desenvolver pelas crianças

Escolha as 6 aprendizagens que considere fundamental desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar, assinalando-as com X no respectivo.

a) Aprender a conhecer	
b) Aprender a pensar	
c) Aprender a comunicar	
d) Aprender a descobrir a linguagem escrita	
e) Aprender a contar e escrever números	
f) Aprender a assumir responsabilidades	
g) Aprender a ter iniciativa	
h) Aprender a cooperar com os outros	
i) Aprender a desenvolver o pensamento crítico	
j) Aprender a conhecer-se a si própria e aos outros	
l) Aprender a resolver problemas	
m) Aprender a fazer opções/tomar decisões	
n) Aprender a respeitar regras sociais	
o) Aprender a desenvolver a autoconfiança	
p) Outras – Quais? _____	

3 – Meios de interação instituição pré-escolar e as famílias

Assinale, com X no adequando, a sua opinião sobre os seguintes meios de interação entre a instituição pré-escolar e os pais/famílias.

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Muito Importante	Muitíssimo Importante
a) Quadro das informações	<input type="checkbox"/>				
b) Exposição dos trabalhos das crianças	<input type="checkbox"/>				
c) Painéis de projetos e atividades	<input type="checkbox"/>				
d) Bilhetes informativos	<input type="checkbox"/>				
e) Reuniões	<input type="checkbox"/>				
f) Contato nos tempos de entrada e saída da criança	<input type="checkbox"/>				
g) Contato em horário de atendimento	<input type="checkbox"/>				
h) Mensagens orais enviadas através da criança	<input type="checkbox"/>				
i) Realização de Palestras, seminários...	<input type="checkbox"/>				
j) Portefólio ou pasta de trabalhos da criança	<input type="checkbox"/>				
l) Outros – Quais? _____					

4 – Com que regularidade contacta com a educadora de infância do seu/sua filho(a)?

Indique a sua resposta com X no que corresponda ao seu caso.

Contato todos os dias	<input type="checkbox"/>
Contato duas a três vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Contato de vez em quando	<input type="checkbox"/>
Raramente contato	<input type="checkbox"/>
Não contato	<input type="checkbox"/>

5 – Indique a sua opinião sobre a cooperação solicitada pela instituição pré-escolar às famílias, considerando as seguintes opções.

<u>As famílias são solicitados a:</u>	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
a) Colaborar na recolha de materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Colaborar na concretização de atividades com a criança, em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Participar na organização de festas, visitas de estudo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Colaborar na discussão de projetos e atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Outros – Quais? _____				

.....

6 – Como caracteriza o conhecimento que possui sobre o que o(a) seu/sua filho(a) faz e aprende na instituição pré-escolar?

Indique a sua resposta, assinalando com X no respetivo:

Conheço Mal	<input type="checkbox"/>
Conheço Pouco	<input type="checkbox"/>
Conheço Razoavelmente	<input type="checkbox"/>
Conheço Bem	<input type="checkbox"/>
Conheço Muito Bem	<input type="checkbox"/>

7 – Indique, meios de interação que, em sua opinião, poderiam ser mais utilizados para os pais/família e a instituição frequentada pelo seu(a) filho(a) partilharem informações e saberes.

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões
E, mais uma vez, grata pela colaboração,

Anexo – II – Tabelas

Tabela 1 – Finalidades da Educação Pré-escolar

Finalidades	P= 23 M=28	Importância atribuída (%)					
		6	5	4	3	2	1
Possibilita a integração das crianças na vida em sociedade	P	17,4	34,8	30,4	8,7	-	8,7
	M	25,0	28,6	25,0	14,3	-	7,1
Proporciona oportunidades para as crianças desenvolverem a autonomia	P	26,1	26,1	30,4	13,0	4,3	-
	M	17,8	28,6	25,0	14,3	10,7	3,6
Prepara as crianças para a vida escolar	P	17,4	17,4	13,0	26,1	8,7	17,4
	M	14,3	7,1	17,9	32,1	21,4	7,1
Promove o desenvolvimento de saberes essenciais para a aprendizagem ao longo da vida	P	30,4	8,7	17,4	13,0	26,1	4,3
	M	39,3	14,3	10,7	17,9	10,7	7,1
Proporciona oportunidades para as crianças conviverem com outras crianças e adultos	P	8,7	13,0	4,3	17,4	39,1	17,1
	M	-	21,4	14,3	17,85	46,4	-
Proporciona múltiplas oportunidades para as crianças brincarem	P	-	-	4,3	21,7	21,7	52,2
	M	3,6	-	3,6	7,1	10,7	75,0

Tabela 2 - Saberes básicos a desenvolver pelas crianças na educação pré-escolar

Aprendizagens	P= 32 M=23	Importância atribuída (%)			
			%		%
a) Aprender a conhecer	M	16	50	25	45,4
	P	9	39,1		
b) Aprender a pensar	M	10	31,3	21	38,1
	P	11	47,8		
c) Aprender a comunicar	M	20	62,5	35	63,7
	P	15	65,2		
d) Aprender a descobrir a linguagem escrita	M	15	46,8	25	45,4
	P	10	43,4		
e) Aprender a contar e escrever números	M	14	43,8	22	40
	P	8	34,8		
f) Aprender a assumir responsabilidades	M	20	62,5	36	65,4
	P	16	69,6		
g) Aprender a ter iniciativa	M	11	34,4	21	38,1
	P	10	43,4		
h) Aprender a cooperar com os outros	M	24	75	39	70,9
	P	15	65,2		
i) Aprender a desenvolver o pensamento crítico	M	5	15,6	9	16,4
	P	4	17,4		
j) Aprender a conhecer-se a si própria e aos outros	M	14	43,8	25	45,4
	P	11	47,8		
l) Aprender a resolver problemas	M	6	18,8	9	16,4
	P	3	13		
m) Aprender a fazer opções/tomar decisões	M	11	34,4	22	40
	P	11	47,8		
n) Aprender a respeitar regras sociais	M	16	50	24	43,6
	P	8	34,8		
o) Aprender a desenvolver a autoconfiança	M	10	31,3%	17	30,9
	P	7	30,4		

Tabela 3 - Meios de interação instituição Pré-escolar e as famílias

Meios de interação	Nada Importante		Pouco Importante		Razoavelmente Importante		Muito Importante		Muitíssimo Importante	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
a) Quadro das informações;	-	-	-	-	6 = 20%	6 = 24%	17 = 56,6%	14 = 56%	7 = 23,3%	5 = 20%
b) Exposição dos trabalhos das crianças;	-	-	-	-	3 = 10%	5 = 20%	16 = 53,3%	14 = 56%	11 = 36,6%	6 = 24%
c) Painéis de projetos e atividades;	-	-	-	-	4 = 13,3%	5 = 20%	21 = 70%	17 = 68%	5 = 16,6%	3 = 12%
d) Bilhetes informativos;	-	-	-	-	6 = 20%	5 = 20%	14 = 46,6%	18 = 72%	10 = 33,3%	2 = 8%
e) Reuniões;	-	-	-	-	5 = 16,7%	5 = 20%	12 = 40%	14 = 56%	13 = 43,3%	6 = 24%
f) Contato nos tempos de entrada e saída da criança;	-	-	1 = 3,3%	1 = 4%	5 = 16,6%	4 = 16%	12 = 40%	12 = 48%	12 = 40%	8 = 32%
g) Contato em horário de atendimento;	-	-	0%	0%	6 = 20%	5 = 20%	17 = 56,6%	15 = 60%	7 = 23,3%	5 = 20%
h) Mensagens orais enviadas através da criança;	2 = 6,7%	1 = 4%	1 = 3,3%	1 = 4%	11 = 36,6%	6 = 24%	16 = 53,3%	16 = 64%	-	1 = 4%
i) Realização de palestras, seminários...;	-	-	3 = 10%	1 = 4%	13 = 43,3%	10 = 40%	12 = 40%	11 = 44%	2 = 6,7%	3 = 12%
j) Portefólio ou pasta de trabalhos da criança;	-	-	-	-	1 = 3,3%	2 = 8%	15 = 50%	17 = 68%	14 = 46,6%	6 = 24%
l) outros – Quais?										

Mães: Foram anulados 3 inquéritos, fazendo um total de 30 inquéritos contabilizados
Pais: Foram anulados 1 inquérito, fazendo um total de 25 inquéritos contabilizados

Tabela 4 – Regularidade do contacto dos pais/mães com a educadora de infância do(a) filho(a)

Regularidade do contacto	Mãe	Pai	Pai/mãe
Contato todos os dias	11 = 33,3%	2 = 8%	13 = 22,4%
Contato duas a três vezes por semana	16 = 48,5%	2 = 8%	18 = 31%
Contato de vez em quando	6 = 18,2%	12 = 48%	18 = 31%
Raramente contato	0 %	8 = 32%	8 = 13,8%
Não contato	0%	1 = 4%	1 = 1,7%
	33=100%	25=100%	58=99,9%

Mães: total de 33 inquéritos contabilizados
Pais: Foram 1 inquéritos anulados fazendo um total de 25 inquéritos contabilizados

Tabela 5 - Cooperação solicitada pela instituição Pré-escolar às famílias

	N=56 Mães=30 Pais=26	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Colaborar na recolha de materiais	Mãe	-	-	66,6%	33,3%
	Pai	-	26,9%	53,8%	19,2%
Colaborar na concretização de atividades com a criança	Mãe	6,6%	10%	56,6%	26,6%
	Pai	3,8%	23,1%	57,7%	15,4%
Participar na organização de festas, visitas de estudo...	Mãe	10%	40%	43,3%	76,6%
	Pai	26,9%	29,9%	42,3%	3,8%
Colaborar na discussão de projetos e atividades	Mãe	20%	46,6%	30%	3,3%
	Pai	30,8%	34,6%	30,8	3,8%
Outros – Quais?		-	-	-	-

Tabela 6 – caracterização do conhecimento que os pais/mães possuem do que as crianças fazem e aprendem na educação pré-escolar

	N=59 Mães=33 Pais=26		Pais
Conheço Mal	M	-	
	P	-	
Conheço Pouco	M	-	
	P	-	
Conheço Razoavelmente	M	6 = 18,2%	12 = 20,3%
	P	6 = 23,1%	
Conheço Bem	M	12 = 36,4%	24 = 40,7%
	P	12 = 46,2%	
Conheço Muito Bem	M	15 = 45,5%	23 = 39%
	P	8 = 30,8%	