

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A CRECHE

Ficha Técnica

TÍTULO

Orientações Pedagógicas para a Creche

I – Fundamentos, Finalidades e Objetivos Educativos

II – Práticas Pedagógicas de Qualidade

Autoras

Gabriela Portugal (coordenadora)

Cindy Carvalho

Gabriela Bento

Agradecimentos

Agradece-se os contributos das educadoras de infância que se disponibilizaram para uma leitura crítica do documento nas suas versões mais iniciais, bem como das educadoras de infância que participaram nas ações de formação, dos docentes da formação inicial, investigadores e outros especialistas.

EDIÇÃO

Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)

Diretor-Geral da Educação

José Vítor Pedroso

Data

2016

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
-----------------	---

PARTE I - FUNDAMENTOS, FINALIDADES E OBJETIVOS EDUCATIVOS

1. A IMPORTÂNCIA DO INVESTIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS.....	7
a. <i>Desenvolvimento cerebral</i>	7
b. <i>Vinculação</i>	8
c. <i>Ecologia do desenvolvimento</i>	8
2. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA	9
3. FINALIDADES E OBJETIVOS EDUCATIVOS	15
a. <i>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</i>	16
b. <i>Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório</i>	20
c. <i>Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais</i>	25

PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE QUALIDADE

1. DIMENSÕES DE QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO	5
2. A ENTRADA NA CRECHE	7
3. ROTINAS E ADULTO DE REFERÊNCIA.....	11
4. TRABALHO COLABORATIVO E PARCERIAS.....	13
a. <i>Trabalho colaborativo entre educadores e desenvolvimento profissional</i>	13
b. <i>Parceria com as famílias</i>	15
c. <i>Parcerias na comunidade</i>	16
5. BRINCAR.....	18
6. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	22
a. <i>Espaço interior</i>	23
✦ <i>Segurança e Familiaridade</i>	23
✦ <i>Desafios e estímulos para o desenvolvimento</i>	24
✦ <i>Conforto dos adultos e autonomia das crianças</i>	26
✦ <i>Identidade e autoestima positiva</i>	27
b. <i>Espaço Exterior</i>	27
✦ <i>Vivências sensoriais</i>	28
✦ <i>Movimento</i>	29
✦ <i>Descoberta do mundo natural</i>	30
✦ <i>Criatividade e socialização</i>	31
✦ <i>Recursos da comunidade</i>	32
7. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	33

<i>a. Finalidades da avaliação.....</i>	<i>33</i>
✦ <i>A avaliação para a aprendizagem.....</i>	<i>34</i>
✦ <i>A avaliação para a melhoria das práticas</i>	<i>34</i>
<i>b. As diferentes dimensões da avaliação</i>	<i>37</i>
<i>c. Observação e Registo</i>	<i>37</i>
<i>d. Reflexão e Planeamento.....</i>	<i>39</i>
<i>e. Avaliação do contexto.....</i>	<i>40</i>
<i>f. Avaliação individual.....</i>	<i>40</i>
<i>g. Despistagem de problemas de desenvolvimento</i>	<i>41</i>
<i>h. Boas práticas na avaliação e acompanhamento das crianças</i>	<i>45</i>
8. A TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	47
SUGESTÕES DE LEITURA.....	49

INTRODUÇÃO

O trabalho em creche é absorvente, exigente, complexo e valioso. O/a educador/a de infância desenvolve um trabalho crucial que envolve assegurar cuidados adequados e também experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. Naturalmente, no trabalho junto de crianças até aos 3 anos de idade, o elemento “cuidar” está subjacente a todas as atividades. Cuidar significa estar atento ao desenvolvimento e às necessidades de cada criança. Cuidar é certificar-se que a criança se está a desenvolver bem, física e psicologicamente. Cuidar é perceber se a criança descansa, bebe e come o que necessita mas é também compreender a forma como se interessa pelo que a circunda, como utiliza os seus sentidos e desenvolve as suas funções motoras. Cuidar é estar atento ao bem-estar e mostrar interesse, empatia, afeto, envolver-se na interação com a criança, dando atenção ao que ela comunica e ao que a fascina. Cuidar é, portanto, uma dimensão indissociável de “educar”. É interessante perceber que a palavra latina *educere*, que está na origem da palavra educar, significa trazer para fora, criar, atualizar o potencial de cada criança, sendo o ato de educar o que alimenta, nutre, apoia e cuida para que esse processo aconteça. Na organização da sua ação educativa, o/a educador/a confronta-se, permanentemente, com a necessidade de avaliar situações no aqui e no agora, pensar percursos e formas de avançar (tomar decisões e definir estratégias de ação que melhor se adequem às características das crianças e do contexto) com vista a chegar ao seu destino - alcançar finalidades educativas. Neste processo, este referencial oferece orientações que tornam este caminho mais lúcido e fundamentado, sabendo que um único caminho (estratégia pedagógica) não se adequará a todos os viajantes (adultos e crianças), importando ponderar os desafios e benefícios oferecidos em cada trajeto pedagógico.

Estas Orientações Pedagógicas assumem-se como uma base orientadora para o desenvolvimento do currículo em creches. O termo “currículo” refere-se ao conjunto de atividades, experiências, interações, rotinas e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Havendo **fundamentos e princípios educativos comuns a todos os serviços de educação de infância**, a forma como são concretizados pode diferir de contexto para contexto, em função das suas próprias particularidades (recursos existentes, características dos educadores/as, da comunidade, famílias¹, culturas ou subculturas, ...) exigindo construções curriculares específicas. Ainda, se o trabalho do/a educador/a se caracteriza pela atenção ao bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem individuais de cada criança, os seus diversos interesses e características não podem deixar de ser considerados na organização

¹ Neste documento referimo-nos a famílias, familiares ou pais de forma indistinta. Estas designações devem ser entendidas como conceitos genéricos que se aplicam às pessoas que vivem com e cuidam diariamente da criança, estabelecendo com ela laços afetivos, independentemente das suas relações de parentesco (incluindo, portanto, outros familiares que não os pais, famílias adotivas, cuidadores em lares de acolhimento, etc.).

de cada contexto. Existindo uma larga variação nos ritmos e tempos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo cada criança única e irrepetível, o currículo deverá atender não só às diversidades culturais, mas também às individuais.

Este referencial pedagógico assume-se como inclusivo, devendo cada contexto incorporar estratégias específicas que permitam uma boa educação para todas as crianças.

Este documento reconhece a natureza global da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o valor do brincar, de aprendizagens ativas, de experiências significativas e de desafios, a importância do desenvolvimento da expressão e comunicação, o papel crucial das outras crianças e adultos no desenvolvimento de cada criança. Estas aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades; pessoas que criam para elas espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como são os familiares próximos, bem como os educadores/as e outros adultos que com elas partilham espaços, rotinas e atividades.

Cada educador/a procura assegurar o melhor para cada criança, reconhecendo a importância do estabelecimento de relações positivas próximas com a família, da comunicação e articulação com outros agentes da comunidade e com os colegas de profissão, e desenvolvendo trabalho colaborativo com vista a assegurar continuidade educativa, quer na entrada da criança para a creche, quer na transição para a educação pré-escolar.

Sendo estas as grandes linhas de pensamento apoiadas nos fundamentos e princípios educativos comuns a toda a educação de infância, este documento pretende fornecer orientações para o trabalho pedagógico em creche, organizando-se em duas partes - a parte I, dedicada à explicitação da importância do investimento nos primeiros anos e apontando fundamentos, finalidades e objetivos educativos para a creche; a parte II, que apresenta temáticas que não podem deixar de ser alvo de reflexão em qualquer contexto de infância que procure desenvolver práticas pedagógicas de elevada qualidade em creche:

I. Fundamentos, finalidades e objetivos educativos

II. Práticas pedagógicas de qualidade.

I – FUNDAMENTOS, FINALIDADES E OBJETIVOS EDUCATIVOS

I. A IMPORTÂNCIA DO INVESTIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS

a. Desenvolvimento cerebral

Cada vez que um bebê interage com o ambiente – reagindo a estímulos e processando informações – vários sinais percorrem e ativam os circuitos neuronais. No momento em que ocorre uma interação (a mãe que ri e brinca com o seu bebê, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), imediatamente, milhares de células existentes no cérebro da criança são ativadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas sinapses ou conexões neuronais são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará ativo ao longo da vida.

Formar e reforçar conexões neuronais são as principais tarefas do cérebro nos primeiros anos de vida. No final do primeiro ano de vida, com cuidados e estimulação adequada, o cérebro do bebê ultrapassa largamente o número de conexões sinápticas de que necessitará. Isto permite-lhe testar bilhões de diferentes conexões ou trajetos neuronais em cada ação realizada. As suas experiências particulares determinam quais as conexões permanentes a estabelecer e quais as que deixam de ser necessárias. Desta forma, um importante processo de eliminação de conexões sinápticas não suficientemente utilizadas acontece por volta do final do primeiro ano de vida, quando no cérebro da criança se inicia um processo de “poda” que assegura o estabelecimento da estrutura mais eficiente e funcional, de acordo com as exigências ambientais e culturais do mundo da criança. A “poda” de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro fortalecer as conexões neuronais que asseguram respostas mais adaptativas, aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a “poda” excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos.

Como o desenvolvimento cerebral resulta de interações com outros, envolvimento em experiências ativas, exploração e descoberta, quando as crianças praticam e exercitam capacidades, escutam e conversam, estão a robustecer conexões e trajetos neuronais específicos do cérebro. Cada vez que este trajeto é retomado, é fortalecido e a rapidez da conexão aumenta. Pelos 3 anos de idade, a maior parte deste processo estará completo.

Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades atuais e futuras. A estimulação de que a criança necessita para um desenvolvimento saudável acontece no âmbito

das interações diárias com adultos sensíveis e atentos. Todos os bebês e crianças necessitam de muitos momentos tranquilos em contextos familiares e seguros.

b. Vinculação

As relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como o ser humano se desenvolve. Uma das tarefas mais importantes a realizar nos primeiros anos de vida é a construção de uma relação de vinculação segura. Existe na criança uma força empreendedora para aprender, mexer, explorar e conhecer a alegria da ação e do sucesso. Mas esta força empreendedora que a leva a deixar o adulto, a correr riscos, não acontece por oposição a um desejo de proximidade e de segurança. Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório. A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo de aprender, em suma, o seu desenvolvimento sensório-motor, social, linguístico e do pensamento estão intimamente relacionados com a qualidade das interações e ligações afetivas que estabelece com as suas **figuras de referência**. As crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente.

É na ausência de ligações seguras que se verifica maior restrição de atividades exploratórias e sociais e um aumento de perturbações do desenvolvimento.

A curto prazo, o valor de uma vinculação segura é facilmente compreendido pela associação à proximidade entre adulto e criança, indispensável ao prazer mútuo, à satisfação de alimento, provisão de cuidados e estabelecimento de uma base segura para exploração. A investigação também tem evidenciado o valor de uma vinculação segura, a médio e longo prazo, para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Crianças seguras evidenciam um desenvolvimento mais positivo em relação à sua autoestima; maior independência e autonomia; relações mais positivas com outras crianças, educadores/as, professores/as, pais, etc.; maior empatia, confiança e capacidade de estabelecer relações mais íntimas; maior sucesso académico.

c. Ecologia do desenvolvimento

A maior parte das famílias assegura a estimulação e calor necessários ao desenvolvimento e atualização do potencial de cada criança. Mas, muitas crianças não receberão aquilo que necessitam nos seus primeiros anos de vida, ao nível do desenvolvimento emocional e crescimento saudável do cérebro. Uma das influências mais destrutivas do desenvolvimento da criança é a imprevisibilidade, a discórdia, um ambiente triste, pouco responsivo, pouco estimulante e pouco atento. Quanto mais tempo a criança viver sujeita a experiências de baixa qualidade, maior a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento, de expectativas sociais negativas, de fraco desenvolvimento global e de insucesso escolar, sendo mais difícil

mudar a natureza negativa do efeito. Se vivências negativas induzem a produção da hormona cortisol², tornando o cérebro mais vulnerável a processos que afetam os neurónios e sinapses, percebe-se que crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, ansiedade ou frustração, segregando níveis mais elevados de cortisol, apresentem mais problemas de desenvolvimento.

Percebe-se, afinal, que todas as dimensões, designadamente, *desenvolvimento cerebral*, *vinculação segura* e *ecologia do desenvolvimento*, são indissociáveis: potenciar uma boa organização cerebral envolve assegurar o estabelecimento de relações positivas com a criança e que, por sua vez, o estabelecimento de relações positivas está relacionado com a qualidade dos contextos de vida que a criança conhece.

Assim, a melhor forma de ajudar crianças a crescer curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é assegurar-lhes contextos de elevada qualidade, não esquecendo que um contexto só é bom para as crianças se também o for para os adultos que cuidam delas.

Uma creche de elevada qualidade será mais eficaz na promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças quando faz parte de uma constelação de redes e relações de suporte existentes na comunidade que apoiam o adequado funcionamento das famílias. É fundamental investir em vários níveis da ecologia do desenvolvimento da criança, providenciando serviços de elevada qualidade para as **famílias**, seja ao nível de **creches**, programas de **intervenção precoce na infância** e/ou supervisão de **amas**.

2. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA

Os contextos educativos destinados à educação e cuidados de crianças entre os 0 e os 6 anos (entrada na escolaridade obrigatória) são muito diversos em Portugal. Estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche (0-3 anos) e a fase de jardim de infância (3-6 anos), que sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tem fundamentos comuns e deve ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Estes fundamentos de que decorrem princípios orientadores, que adiante se apresentam, estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.

² A hormona cortisol, também conhecida como hormona do stress, é segregada em situações de emergência, ajudando a enfrentar dificuldades ou problemas. Quando a situação de stress é pontual, uma vez superada a situação de alarme ou de emergência, os níveis hormonais e os processos fisiológicos voltam à normalidade. Contudo, quando a situação de stress é prolongada, disparam no organismo níveis excessivos de cortisol, a que se associam problemas de saúde.

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.

As relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Contudo, cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança, sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).

Exigência de resposta a todas as crianças

O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc. participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

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

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva [inclusiva](#), garantindo que: todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; os pais sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes.

Construção articulada do saber

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. Esta articulação de áreas de desenvolvimento e aprendizagem implica reconhecer que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.

Ter oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar, na creche ou no jardim de infância, permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve

curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar, como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, o que a leva muitas vezes a despende grandes esforços para conseguir realizar o que deseja. A criação de um ambiente educativo em que a criança dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses, e a atenção do/da educador/a às suas iniciativas, o modo como a encoraja e os desafios que coloca à exploração e à descoberta são fundamentais para esse envolvimento ou implicação.

Deste modo, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. De igual modo, brincar proporciona outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

Esta curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos, que integram diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem e mobilizam diversas formas de saber, de modo a construir os alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida.

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um profissional que está atento à criança e reflete sobre a sua prática com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente, a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão.

No quadro seguinte resumem-se os fundamentos e princípios educativos enunciados e as suas implicações para a ação do/a educador/a de infância.

	FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS	
	Criança	Educador/a
1. Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.	Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.	Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes e competências como fundamento de novas aprendizagens. Escuta e considera as opiniões da criança garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. Estimula as iniciativas da criança apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
3. Exigência de resposta a todas as crianças	Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. Todas as crianças participam na vida do grupo.	Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima a todas as crianças.
4. Construção articulada do saber	O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.	Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender”.

3. FINALIDADES E OBJETIVOS EDUCATIVOS

A natureza do trabalho educativo em creche pressupõe a clarificação das suas finalidades educativas. Onde se pretende chegar? Que objetivos educativos? Que cidadão aos 3 anos de idade?

Finalidades Educativas para a creche

- Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima
- Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório
- Desenvolvimento de competência social e comunicacional

Que atitudes, capacidades e/ou conhecimentos poderão evidenciar o desenvolvimento destas finalidades educativas? Que objetivos de aprendizagem? Que tipo de experiências ou oportunidades poderão ajudar a alcançar os objetivos e finalidades educativas?

Se o desenvolvimento dos bebés e crianças acontece de uma forma holística e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, educar é investir no todo que é a pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, todas as organizações por áreas do desenvolvimento ou de aprendizagem são, na sua essência, artificiais. Segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competência social e comunicacional são dimensões presentes em todo o trabalho que se realiza com as crianças.

A opção de apresentar três grandes finalidades educativas para o trabalho em creche prende-se com a facilitação que essa organização confere ao nível da observação, do acompanhamento, da planificação e da avaliação do trabalho pedagógico.

Para cada uma das finalidades educativas, apresenta-se:

- uma breve **explicitação**;
- **objetivos educativos** que lhes estão associados;
- **exemplos de concretização dessas aprendizagens**, ou seja, como se podem manifestar e observar;
- exemplos de algumas **oportunidades de aprendizagem ou desenvolvimento** que podem ser oferecidas.

Esta forma de apresentação pretende apoiar o/a educador/a no desenvolvimento do currículo, não pretendendo limitar as opções, práticas e criatividade próprias de cada educador/a.

Os exemplos não esgotam todas as evidências de aprendizagens a realizar nem têm como intenção diferenciar ou situar níveis de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que será sempre possível acrescentar outras situações decorrentes da experiência de trabalho em creche. Note-se, ainda, que os exemplos de consecução das finalidades e objetivos educativos

que adiante se sugerem, ainda que obedeçam a uma certa organização desenvolvimental, pressupõem que não se perca o caráter flexível, integrador e transversal, próprio de qualquer trabalho educativo junto de crianças. Nessa linha de pensamento, muitas manifestações e oportunidades que são válidas para uma determinada fase poderão ser igualmente pertinentes noutras fases, ulteriores ou anteriores, sendo que a observação da criança deve ser sempre global e o seu desenvolvimento encarado como um todo. Assim, o trabalho em torno das finalidades e objetivos educativos pressupõe que os educadores ofereçam a cada criança oportunidades integradas de desenvolvimento, resultantes de dinâmicas educativas transversais e holísticas. Significa que atividades de cuidados e educativas estão inextricavelmente interligadas, que todas as experiências e oportunidades de aprendizagem estão entrelaçadas, que aspetos afetivos, cognitivos ou motores são mobilizados de forma indissociável.

a. Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva

O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença; sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar. No fundo, sentido de confiança e competência, bases da autonomia.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva, assegurar que cada cidadão em idade de creche evidencie de forma crescente:

- conhecimento de si próprio e controlo do seu corpo e respetivas funções;
- autonomia nas situações de alimentação, higiene, vestir e despir, descanso, pequenas realizações e atividades;
- capacidade para fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma;
- capacidade para expressar as suas necessidades ou medos e confiança nos adultos;
- confiança em si próprio, evidenciada na capacidade para lidar com mudanças ou incertezas e enfrentar riscos sem ansiedade ou medo desmesurados;
- atitudes e sentimento de ligação ao mundo social e natural, cuidando do ambiente e ajudando os outros no desempenho das suas tarefas ou rotinas.

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança...

- ***Expressa iniciativa, revela autonomia e toma decisões***

Segura no biberão quando alimentado? Decide comer ou não comer um alimento? Usa as mãos para comer? Escolhe o brinquedo com que quer brincar? Decide se quer ou não ir para o exterior? Ajuda ou tenta vestir algumas peças de roupa? Usa talheres e o copo com competência crescente? Afirma a sua independência através de expressões como “eu faço!”? Escolhe parceiros preferenciais de brincadeira? Toma decisões relativamente ao curso da sua atividade?

- ***Faz uma avaliação das suas capacidades, demonstrando confiança em si própria e nos outros***

Persiste ou desiste das atividades de acordo com a avaliação que faz das suas capacidades? Recusa ajuda, tentando resolver um problema sozinha? Pede ajuda quando percebe que não consegue atingir um objetivo sozinha? Evidencia orgulho e satisfação na realização de atividades de cuidar, ajudar, assumir tarefas (ex. pôr a mesa; distribuir babetes)? Compreende conceitos de propriedade (“é meu”, “é a minha mãe”)? É capaz de lidar com graus moderados de mudança ou incerteza? Enfrenta riscos sem ansiedade ou medo desmesurados?

- ***Reconhece-se a si própria e tem vindo a adquirir controlo progressivo do seu corpo***

Vira a cabeça para os lados, esbraceja? Alcança, agarra ou pontapeia objetos? Segura um objeto, passa-o de mão em mão? Rasteja, gatinha? Anda, corre, salta, trepa? Passa bolas com a mão, com o pé? Movimenta-se com objetos na mão, arrasta, empurra? Anda de triciclo, primeiro sem e depois com pedais? Sobe e desce escadas (primeiro de gatas, depois com os dois pés em cada degrau e, finalmente, com os pés alternados)? Movimenta-se ao som da música? Reconhece a sua imagem no espelho? Reconhece-se em fotografias? Reconhece e nomeia partes do corpo em si e (mais tarde) nos outros?

- ***Tem vindo a desenvolver uma progressiva autonomia funcional***

A criança revela progressiva autonomia funcional ao nível do controlo esfinteriano? Da alimentação? Da regulação do sono ou higiene?

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

O sentido de segurança e autoestima positiva pode ser promovido através de oportunidades de aprendizagem como, por exemplo:

Nos bebés até cerca de 1 ano

- Os adultos respeitam os ritmos individuais de cada criança, havendo regularidade e previsibilidade, por exemplo, nas situações, de alimentação e de sono;
- As rotinas alimentares, de sono, de higiene e de mudança de fraldas acontecem num contexto relaxado e em interação responsiva e afetuosa com um adulto de referência;
- As interações são calmas, atentas e carinhosas, havendo tempo e oportunidade para que o bebé e o adulto de referência desenvolvam uma relação segura e calorosa;
- Os adultos conversam com os bebés sobre os seus familiares mais significativos, de forma positiva e construtiva;
- Sempre que adequado, a linguagem, palavras significativas e rotinas a que a criança está habituada em casa são utilizadas no contexto educativo;
- Os adultos estão atentos e respondem de forma empática aos sinais de perturbação, mudança na temperatura, fome ou cansaço da criança;
- O bebé não é exposto a demasiadas pessoas novas;
- Os adultos estão atentos para que os bebés não sejam vítimas de empurrões ou pequenos acidentes com crianças mais crescidas;
- O bebé é estimulado e apoiado na sua competência crescente para lidar com as diferentes tarefas e desafios do dia a dia;
- Os adultos asseguram espaços e materiais limpos e todas as situações potenciais de contágios são evitadas.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Entre 1 e 2 anos

- No treino do controlo dos esfíncteres, a abordagem é calma e positiva;
- As rotinas de sono são flexíveis, calmas e positivas;
- É dada a conhecer às crianças uma larga variedade de alimentos;
- É encorajada a autonomia da criança na higiene e na alimentação;
- Os momentos de refeição são calmos, envolvendo interações positivas;
- Os adultos estão atentos e respeitam os sentimentos de bem-estar ou de desconforto que as crianças comunicam;

- A independência da criança é estimulada, sabendo que o conforto ou segurança emocional providenciados por adultos próximos estão garantidos;
- As crianças que procuram fazer as coisas por si próprias são encorajadas e apoiadas;
- São dadas oportunidades à criança para fazer escolhas e as suas decisões são respeitadas;
- O adulto apoia a criança na resolução de problemas ou conflitos e estimula-a a perseguir novos desafios;
- Os adultos estão vigilantes relativamente a tudo aquilo a que a criança tem acesso e que pode ser demasiado arriscado ou perigoso;
- A criança é encorajada e apoiada mas não superprotegida, por exemplo, quando cai;
- O adulto ajuda a criança a perceber o que é seguro e o que não é, e as consequências prováveis de certas ações;
- Conversar sobre pessoas próximas da criança ou acerca de brinquedos que a criança traz de casa são situações que fazem parte das rotinas naturais da creche;
- Regularmente, as crianças saem para pequenos passeios nas redondezas;
- As crianças são encorajadas a mostrar aos pais as coisas que fizeram ou que descobriram.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Entre 2 e 3 anos

- Existe flexibilidade nas rotinas, nomeadamente nos momentos de descanso;
- De forma crescente são asseguradas oportunidades e tempo para as crianças exercitarem a sua autonomia, nas situações de alimentação, descanso, higiene, vestir/despir,;
- As crianças são assistidas pelos adultos de formas que não suscitam vergonha ou embaraço, nomeadamente nas situações em que as crianças falham o controlo dos esfíncteres;
- As crianças são encorajadas na expressão adequada das suas emoções;
- O contexto é estimulante e proporciona diferentes desafios em função daquilo que cada criança necessita para aceder a níveis mais complexos de ação e de pensamento;
- O contexto oferece previsibilidade mas, de forma sensível e atenta, o/a educador/a vai introduzindo mudanças e surpresa nas rotinas das crianças;
- O contexto procura assegurar espaço para escolha e livre iniciativa, equilibrado com limites claros e entendíveis pelas crianças;
- Regras sobre o não magoar os outros e cuidar do ambiente são tópicos de conversa e de natural negociação com os adultos;

- São dadas oportunidades à criança para falar de experiências familiares a adultos atentos e interessados;
- A vinda frequente dos pais à creche é desejada e preparada (ex. lanche, passeio, conversa, atividades).

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

b. Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório

O **desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório** envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento de uma atitude curiosa e da preservação do ímpeto exploratório natural das crianças, assegurar que cada cidadão em idade de creche evidencie de forma crescente:

- uma atitude para compreender o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com outros, brincando e explorando ativamente, questionando, desenvolvendo, testando e aperfeiçoando as suas ideias acerca do mundo, de si próprio e dos outros;
- capacidade para fazer escolhas sobre o tipo de espaços, materiais e objetos que quer explorar, encontrando os seus próprios desafios e objetivos, e organizando-se no sentido de os alcançar;
- um controlo crescente sobre o seu corpo (locomoção, manipulação, coordenação, equilíbrio) e uma crescente desenvoltura na sua movimentação no espaço;
- capacidade para mobilizar estratégias de exploração ativas, através de todos os seus sentidos e movimentos ou utilizando ferramentas, materiais e equipamentos diversos;
- uma confiança na forma como utiliza uma variedade de estratégias para exploração e atribuição de sentido ao mundo, ao nível da resolução de pequenos problemas, identificação de padrões, classificação de objetos, experimentando, comparando, questionando, ouvindo e participando em conversas, observando e escutando histórias, etc.

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança...

- ***Evidencia curiosidade em relação ao que o rodeia***

Manifesta interesse através de gestos, olhares? Procura objetos fora do seu campo de visão? Faz perguntas sobre o que a rodeia? Apresenta uma atitude exploradora (ex. abre gavetas e retira o seu conteúdo; tenta alcançar objetos por baixo da mesa ou por cima dos armários)?

- ***Explora objetos com diferentes partes do corpo, evidenciando controlo e desenvoltura crescentes***

Explora ativamente através de todos os seus sentidos (ex. observa, escuta, leva à boca)? Alcança, agarra, bate, dá pontapés, põe na boca? Deixa cair e transporta objetos? Utiliza objetos para completar tarefas (ex. pá para pôr areia num balde; vassoura para puxar uma bola que está debaixo do armário)?

- ***Identifica figuras e fotografias familiares***

Aponta, gesticula e vocaliza face a imagens familiares nos livros ou fotografias (pessoa, animal ou objeto familiar)? Nomeia os elementos identificados nas imagens?

- ***Explora diferentes materiais de construção e expressão***

Explora blocos, massa ou plasticina? Explora diversos materiais naturais, de desperdício e de uso doméstico? Rabisca no papel, desenvolvendo desenhos cada vez mais completos? Atribui um nome a algo que criou (“é a mamã!”)? Combina diferentes materiais de construção e expressão para desenvolver construções cada vez mais complexas?

- ***Envolve-se em jogos simbólicos de complexidade crescente***

Imita outras pessoas (ex. bate palmas), atendendo cada vez mais aos pormenores? Finge comer com uma colher ou beber por um copo vazios? Repete sons ou ações de animais, pessoas e objetos? Envolve-se em jogos simbólicos com recurso a objetos, (ex. pôr os bebés a dormir, fazer uma corrida de carros)? Usa um objeto para representar outro (ex. a vassoura é um cavalo)?

- ***Faz escolhas e procura resolver problemas***

Orienta-se para os objetos do seu interesse? Repete uma ação para que algo aconteça? Realiza várias tentativas de resolução de problemas simples (ex. tenta encaixar peças de tamanhos diferentes; tenta calçar os sapatos)? Recorre a diferentes estratégias (ex. usa diferentes objetos como caixas e cadeiras para se elevar e alcançar um brinquedo que está numa prateleira alta)? Resolve pequenos problemas mentalmente (ex. puzzles, construções)?

- ***Explora noções relativas às propriedades dos objetos***

Repara em semelhanças e diferenças nos objetos que a rodeiam (ex. na cor, na forma, no tamanho, na temperatura...)? Identifica num conjunto de objetos uma determinada propriedade (ex. os bonecos de um cesto são pequenos ou as bolas de um saco são vermelhas)? Agrupa objetos de acordo com um determinado critério (ex. com a mesma forma, o mesmo tamanho...)? Percebe se um objeto pertence ou não a um dado conjunto de objetos (ex. decide onde colocar uma bola muito pequena, se num conjunto de brinquedos grandes ou num de brinquedos pequenos)? Ordena objetos de acordo com gradações de uma determinada propriedade (ex. coloca por ordem objetos de acordo com a sua altura, a sua massa...).

- ***Explora noções de quantidade e número***

Experimenta “mais” (ex. coloca uma rocha no balde, depois outra, depois outra...)? Experimenta correspondências de “um para um” (ex. pôr um copo em cima de cada prato que está na mesa)? Explora o número de coisas (ex. percebe quando se passa de uma para duas ou de duas para três bolas num jogo)?

- ***Explora noções espaciais e temporais***

Mostra sinais de antecipação para certos acontecimentos familiares ou habituais? Repara no início e no fim (“Acabou!”, “Já está!”)? Repara na localização das coisas (ex. desloca um objeto para alcançar outro que está por trás)? Explora diferentes perspetivas (ex. debaixo da mesa, de cima de uma cadeira)? Experimenta encher e esvaziar, montar e desmontar? Explora as noções de rápido e devagar, causa e efeito? Começa a compreender algumas noções de passado e futuro (ex. amanhã)?

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

O desenvolvimento de curiosidade e ímpeto exploratório pode ser promovido através de oportunidades de aprendizagem como, por exemplo:

Bebés até cerca de 1 ano

- O adulto reconhece que a curiosidade da criança é o motor de toda a atividade e estimula os bebés a realizarem as suas descobertas e a aprenderem ao seu próprio ritmo;
- São disponibilizados objetos seguros que permitam e apoiem a criança nas suas explorações e desenvolvimento de capacidades (ex. objetos para a criança agarrar e segurar, para baloiçar, para se agarrar e se erguer, colher para comer...);
- Os brinquedos providenciados estimulam o puxar, o empurrar, o agarrar e a exploração com os dedos e com a boca;

- Os bebês são colocados de modo que tenham um campo de visão alargado e os adultos ajudam-nos a perceber os objetos em diferentes posições (de longe, de perto, de frente, de trás...);
- Quando o bebê ainda não se desloca, é fundamental prestar atenção redobrada ao que lhe parece mais interessante, mudando-o de lugar de forma frequente e em função dos seus interesses;
- Os bebês conhecem diferentes superfícies de exploração (superfícies lisas e rugosas, tapetes, relva, areia, empedrado, chão macio e chão duro, no interior e no exterior);
- Os bebês têm oportunidade para observar e para se juntarem a outras crianças, para ver e ouvir novos estímulos, para perceber que as coisas têm um nome;
- Os bebês conhecem uma variedade de experiências sensoriais, incluindo ar fresco, novos cheiros, cores, temperaturas, sons, luzes, sabores, e podem movimentar-se e explorar livremente diversos objetos e/ou materiais;
- Frequentemente, o adulto propõe brincadeiras de descoberta do próprio corpo, explorando os pés, a face, o cabelo, os dedos,... da criança ou de outras pessoas familiares, partilhando e demonstrando prazer nas descobertas da criança.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Entre 1 e 2 anos

- Antes de intervir numa situação em que as crianças estão envolvidas, o adulto aguarda, observando empaticamente, até perceber se as crianças necessitam realmente de ajuda, não assumindo imediatamente que elas não são capazes;
- São dadas amplas oportunidades para explorações ativas, com o apoio mas não com a interferência do adulto;
- As crianças têm acesso a equipamentos e recursos diversos que estimulam, quer a motricidade grossa, quer a motricidade fina;
- As crianças têm oportunidades para escutar, falar, observar, recordar, pensar e decidir;
- As crianças são encorajadas a reconhecer a simetria e padrões, a classificar e a estabelecer correspondências de um para um;
- As crianças são encorajadas a manipular quantidades, de forma a transformar substâncias contínuas em quantidades discretas (ex. cortar massa de farinha em pequenos pedaços e voltar a ligá-los, transferir água ou areia para pequenos recipientes e esvaziá-los de seguida...);

- As crianças têm possibilidade de recolher, separar, organizar objetos e materiais de brincar, desenvolvendo uma noção de ordem (ex. agrupando materiais similares ou arrumando coisas nos sítios certos/que lhes estão atribuídos);
- As crianças têm oportunidade de cuidar de plantas ou animais, respeitando e descobrindo as suas necessidades;
- O adulto questiona e responde às questões da criança sobre o porquê das coisas, mostrando interesse e compreensão.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Entre 2 e 3 anos

- As crianças encontram no seu dia a dia atividades que estimulam o seu desenvolvimento motor e que oferecem vários graus de desafio (equilíbrio, utilização de talheres ou de ferramentas, vestir e despir, atividades de construção, percursos com obstáculos);
- As crianças podem explorar vários livros e histórias sobre temáticas diversas (ex. corpo humano, animais, objetos, tradições, comportamentos...), bem como cartazes ou imagens interessantes, sendo encorajadas a dar um nome às coisas, a pensar e a falar sobre elas;
- As crianças podem iniciar e desenvolver pequenas atividades da sua própria iniciativa, identificando e resolvendo problemas que naturalmente vão ocorrendo, podendo contar com o apoio do adulto sempre que necessário;
- As crianças são encorajadas a explorar através de *ensaio e erro*, com vista à procura de soluções ou novas alternativas, explorando formas e objetos de duas e três dimensões;
- As crianças são encorajadas ao reconhecimento e utilização de símbolos como imagens, desenhos e sinais, etc.;
- As crianças têm oportunidade de conhecer aspetos relativos à diversidade do mundo natural, observando plantas, animais, rochas, fenómenos meteorológicos e desenvolvendo atitudes de cuidado;
- As crianças têm oportunidades de explorar a forma como as coisas se movem ou como podem ser movidas (ex. soprando, empurrando, puxando, rolando, oscilando, afundando);
- As crianças têm oportunidades de desenvolver a compreensão espacial, juntando e separando objetos, fazendo construções, organizando e arrumando objetos, observando objetos de diferentes pontos de vista, utilizando lupas, etc.;
- As crianças têm a oportunidade de vivenciar questões sociais, como regras, deveres e responsabilidades, alargando o seu conhecimento acerca do mundo social;

- As crianças têm oportunidade de conhecer locais de interesse da sua região, contactando com o património e cultura local.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

c. Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais

A **competência social e comunicacional** envolve desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo), e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento da competência social e comunicacional, assegurar que cada cidadão em idade de creche evidencie de forma crescente:

- competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber;
- um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos;
- desenvolvimento fonológico (discriminação e articulação dos sons da fala), descoberta de regras da linguagem verbal e aquisição lexical, em situações do dia a dia, durante os cuidados, no brincar e na exploração de livros de histórias, etc.;
- capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros, etc.;
- sentido de responsabilidade e respeito por regras e limites comuns.

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança...

- ***Estabelece uma relação de vinculação com um adulto de referência no seu contexto educativo***

Estabelece contacto físico e ocular, fica quieto quando o adulto lhe fala? Sorri, balbucia em direção ao adulto? Procura conforto no colo do adulto? Chama o nome do adulto e partilha o que pensa (“Dói-me a barriga!”)? Demonstra carinho através de gestos e palavras?

- ***Estabelece relações com outros adultos***

Responde aos seus sons e gestos? Envolve-se em brincadeiras? Inicia contacto com o adulto? Traz ao adulto o seu brinquedo preferido? Inicia uma conversa com o adulto?

- ***Estabelece relações com os pares***

Olha, sorri, troca gestos e sons com os seus pares? Procura a companhia física de outras crianças, toca, abraça? Traz o seu brinquedo para junto de outra criança? Dirige-se a outra criança pelo nome, fala com ela? Brinca ao lado de outra criança, numa brincadeira paralela? Espera pela sua vez em jogos e começa a compreender o conceito de partilha?

- ***Expressa claramente as suas emoções***

Chora, grita? Sorri, agita-se com prazer? Acalma com a voz do adulto? Mostra prazer ou frustração consoante consegue ou não resolver um problema? Fica tensa, vira as costas a alguém? Abraça ou afasta-se de alguém? Expressa verbalmente a sua emoção?

- ***Comunica de forma verbal e não-verbal, expressando os seus desejos, interesses, sentimentos***

Utiliza gestos, movimentos corporais, vocalizações? Aponta e mostra objetos, pessoas e animais Balbucia, utiliza palavras para se referir a pessoas, animais ou objetos? Pronuncia frases simples (“Carro meu!”, “Eu gosto de maçã”)? Apresenta um vocabulário cada vez mais completo e rico? Fala sobre o que faz e o que vê? Descreve pequenos episódios? Utiliza pronomes e plurais?

- ***Compreende aquilo que os outros comunicam, verbal e/ou não verbalmente***

Sorri ao ouvir a voz do/a educador/a? Vira-se ao ouvir o seu nome? Acena “adeus”? Dirige-se ao cabide quando ouve que “vamos lá fora”? Age a pedido (“Vais buscar os teus sapatos, por favor?”)?

- ***Envolve-se na comunicação dar-e-receber***

Fica atento quando lhe falam? Aguarda a sua vez numa troca de sons e gestos? Palra ou utiliza palavras numa conversa com outra pessoa? Utiliza palavras para fazer pedidos ou perguntas (“Anda!”)?

- ***Aprecia histórias e canções***

Roda a cabeça em direção à música? Balança-se ao som da música? Explora livros de imagens? Bate palmas, anda e salta ao som da música? Acompanha uma história com interesse, pede mais? Canta uma canção simples?

- ***Manifesta empatia pelos outros, pelas suas necessidades e sentimentos***

Reage às emoções expressas pelo/a educador/a? Traz um brinquedo a uma criança que está triste? Tenta ajudar os outros quando percebe que estão em dificuldades ou necessitam de algo? Relaciona a expressão facial dos outros com os seus estados emocionais? Tem em consideração o ponto de vista do outro (“Ele

está triste porque a mamã foi embora”)? Desenvolve estratégias para lidar com conflitos, nomeadamente, a negociação?

- ***Desenvolve uma crescente responsabilidade e respeito por regras e limites comuns***

Compreende e respeita regras simples? Procura ajudar os outros nas tarefas diárias? Envolve-se em tarefas de limpeza, arrumação, arranjo, jardinagem, etc.? Revela interesse e respeito pelos animais e plantas? Demonstra respeito pelo outro e pelo espaço comum?

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

A competência social e comunicacional da criança pode ser promovida através de oportunidades de aprendizagem como, por exemplo:

Bebés até cerca de 1 ano

- Os adultos percebem a importância de utilizar linguagem corporal expressiva que ajude os bebés a “ler os sinais”, comunicando através de contacto ocular e corporal e através de gestos, acenando ou apontando;
- Os adultos respondem de forma empática aos gestos e expressões dos bebés, como virar a cabeça para não comer, estender as mãos, fazer caretas, etc., e identificam os sinais de cansaço ou de perturbação da criança, utilizando a linguagem para acalmar e confortar;
- A interação com a criança envolve frequentemente jogos com as mãos e canções, sendo a criança vista como um participante ativo na comunicação;
- O choro, vocalizações ou gestos da criança são vistos como importantes formas de comunicação;
- Os adultos respondem às tentativas de verbalização das crianças, por exemplo, repetindo e amplificando a sua comunicação ou oferecendo-lhes sons para imitação;
- Os adultos estimulam a interação entre os bebés;
- Palavras simples são associadas a objetos, pessoas ou situações significativas para a criança;
- O adulto mostra e lê livros para os bebés, conta histórias simples e conversa sobre objetos e imagens;
- Os bebés têm oportunidades para manipular livros, olhar e fazer movimentar *mobiles* de imagens diversificadas;
- Os adultos traduzem por palavras aquilo que a criança faz;
- Os adultos utilizam números nas conversas e interações (dois sapatos, uma boca, quatro rodas, cinco dedos, ...), que também incluem cantigas, rimas ou repetição de sons;

- O adulto chama a atenção para conceitos como “mais”, “menos”, “grande”, “pequeno”, “muito”, “pouco”, etc.;
- O bebê brinca e explora livremente materiais de diferentes cores, texturas, formas e tamanhos;
- O bebê tem oportunidade de experienciar sons da natureza, como o vento nas folhas das árvores ou o som da chuva e diferentes efeitos da luz, como sombras, luzes em movimento ou luzes com cores.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Entre 1 e 3 Anos

- Os adultos conhecem e respeitam os sinais de conforto e desconforto das crianças;
- A criança tem oportunidade de interagir em jogos de escuta de sons ou palavras, dançar, usando o seu corpo como forma de expressão;
- Os adultos expandem as verbalizações das crianças, repetindo, modelando novas palavras e frases, utilizando frases simples e claras, dando tempo à criança para responder e conversar;
- As crianças têm muitas oportunidades para interagir com outras crianças, observar e imitar, partilhar brinquedos, brincar em conjunto com palavras e histórias, canções e lengalengas;
- As conversas e perguntas do adulto envolvem referências a quantidades (ex. quantos meninos querem ir passear ao jardim? Tens dois carros muito giros!);
- As crianças são estimuladas para utilização de conceitos espaciais como “em cima”, “em baixo”, “dentro”, “fora”, etc.;
- A identificação ou nome da criança está escrito nos seus espaços pessoais, através de símbolos e/ou letras;
- Estão disponíveis livros variados e a exploração ou o contar de histórias são experiências interativas frequentes e aprazíveis, geradoras de um clima de intimidade;
- São oferecidas oportunidades e materiais para construção e expressão, como tintas, cola, massa de farinha, areia, desperdícios, folhas, pedrinhas, etc.;
- O adulto apoia o desenvolvimento de toda a atividade simbólica ou de faz-de-conta da criança;
- As crianças têm oportunidade de explorar vários materiais musicais (ex. tambores, campainhas, xilofone);
- As crianças são incentivadas a experienciar o potencial comunicativo de todo o corpo através da dança, mímica e jogo dramático;
- As crianças têm amplas oportunidades de iniciar conversas, contar histórias, colocar questões.

A partir da sua experiência, acrescente os seus próprios exemplos ou sugestões:

Sugestões de reflexão:

De que forma as experiências diárias disponibilizadas na creche onde trabalha contribuem para que as crianças alcancem as finalidades educativas - desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; desenvolvimento de competência social e comunicacional?

Em que aspectos a oferta pedagógica poderá ser melhorada?

Como são as finalidades e objetivos educativos partilhados, comunicados e compreendidos por todos os envolvidos?

Qual a natureza, relevância e diversidade das experiências que o currículo da creche oferece?

Que oportunidades de interação com outras crianças e adultos são promovidas? Que oportunidades para atividade livre e espontânea? Que grau de autonomia é oferecido às crianças?

Em que medida as experiências de aprendizagem proporcionadas são inclusivas, refletindo respeito por todas as crianças?

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Ficha Técnica

Título

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Autoras:

Isabel Lopes da Silva (coord.)

Liliana Marques

Lourdes Mata

Manuela Rosa

Colaboração de:

Equipa de Educação Artística – Direção-Geral da Educação: Elisa Marques – (Artes Visuais); António Rocha (Música); Conceição Rosado (Dança); Jaime Soares (Teatro)

Glória Ramalho (Matemática)

Agradecimentos:

Agradece-se os contributos das formadoras e dos/as educadores/as de infância que participaram nas ações de formação, bem como de outros/as docentes da formação inicial, investigadores/as e outros/as especialistas.

Imagem da capa realizada pelas crianças do Jardim de Infância de Rio de Mouro do grupo da Educadora Manuela Guedes

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Diretor-Geral da Educação

José Vítor Pedroso

Design e Paginação

Nósnalinha

Impressão e Acabamento

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Tiragem

8000 exemplares

ISBN

978-972-742-404-7

Depósito Legal

429 585/17

Data

2016

ÍNDICE

Preâmbulo	4
Introdução	5
I. Enquadramento Geral	8
1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância	8
2. Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo	13
3. Organização do ambiente educativo	21
II. Áreas de Conteúdo	31
1. Área de Formação Pessoal e Social	33
2. Área de Expressão e Comunicação	43
Domínio da Educação Física	43
Domínio da Educação Artística	47
Subdomínio das Artes Visuais	49
Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	51
Subdomínio da Música	54
Subdomínio da Dança	57
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	60
Domínio da Matemática	74
3. Área do Conhecimento do Mundo	85
III. Continuidade Educativa e Transições	97
Glossário	105
Referências Bibliográficas	108

PREÂMBULO

Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial. O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender.

Sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. Por este motivo, encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, consequentemente, é crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche, e com os momentos posteriores, garantindo uma transição com significado para o ensino básico. Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida.

A revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que agora se publica, resulta de um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o, beneficiando das cerca de duas décadas de aplicação e da auscultação de muitas instituições e indivíduos.

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto.

As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando. Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos.

Por este motivo, estas Orientações Curriculares integram novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças. De igual modo, há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos.

Todos os estudos apontam para a intervenção ao primeiro sinal de dificuldade como fator crucial para a promoção do sucesso educativo. Agir antes do primeiro ciclo pode ser crítico para muitas crianças e, por isso, estas Orientações Curriculares surgem no mesmo momento em que preparamos a universalização da Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos de idade.

Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.

João Costa
Secretário de Estado da Educação

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

Apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.

A organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contempla três secções: **Enquadramento Geral**, **Áreas de Conteúdo** e **Continuidade Educativa e Transições**.

O **Enquadramento Geral** inclui três tópicos:

Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância – Considerando a unidade e sequência de toda a educação de infância, são apresentados fundamentos e princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância. Estes fundamentos e princípios traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados.

Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Organização do ambiente educativo – Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes. Adotando uma perspetiva sistémica e ecológica, detalha-se a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, abordando-se em seguida aspetos da organização do ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular do/a

educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas.

Após estes capítulos de orientação global do trabalho pedagógico, são apresentadas as **Áreas de conteúdo**, em que, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social – considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Área de Expressão e Comunicação – entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios.

Domínio da Educação Física – constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais.

Domínio da Educação Artística – engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.

Domínio da Matemática – tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.

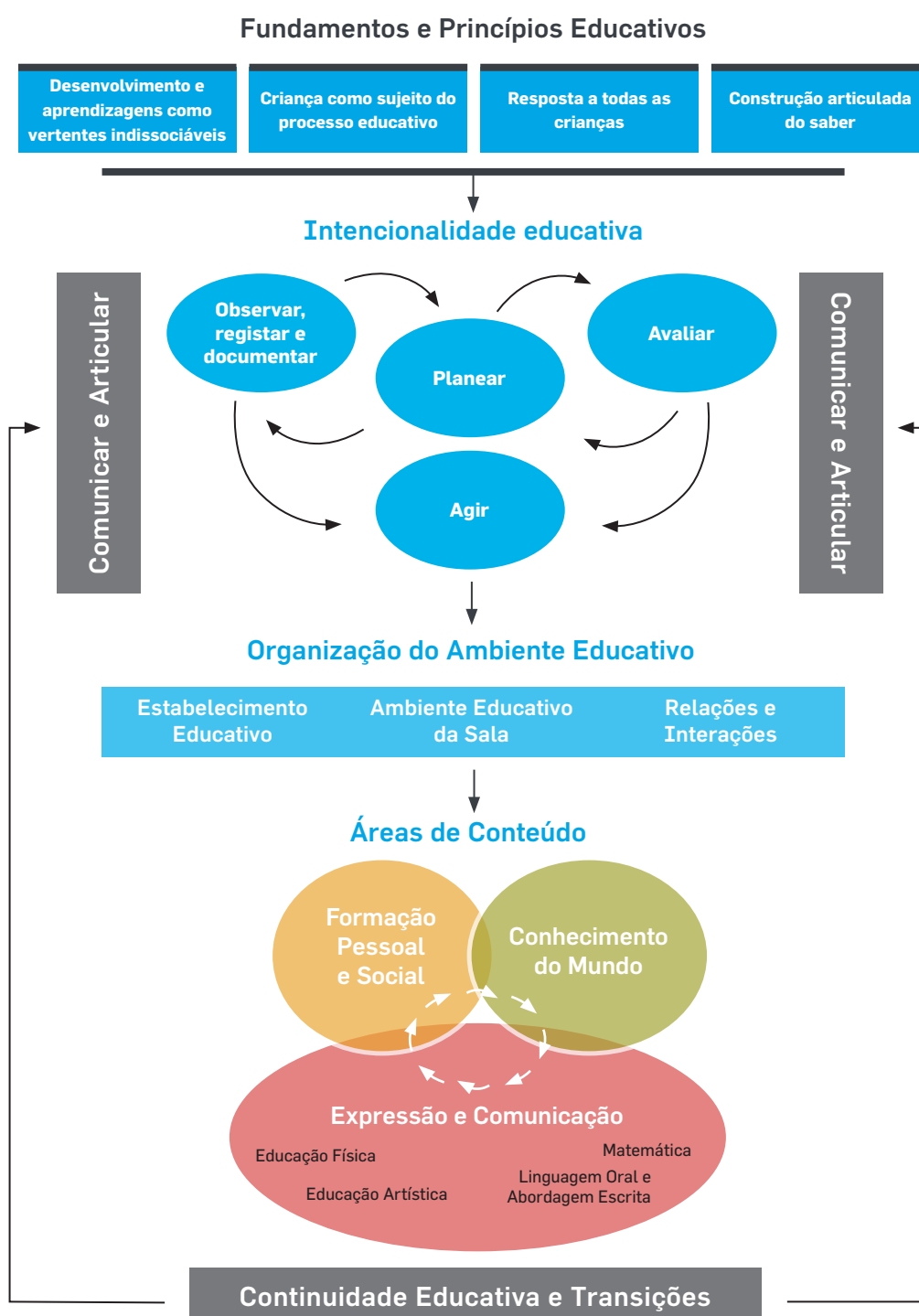
Área do Conhecimento do Mundo – é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.

Uma última secção incide na **Continuidade Educativa e Transições**, uma vez que ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade. Para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou.

No sentido de facilitar a leitura e compreensão do texto, são introduzidos nas margens destaques que realçam as ideias principais e, também, no final de cada capítulo, quadros de síntese ou/e sugestões de reflexão. Ao longo do documento são ainda incluídas ligações para outros textos e documentos de aprofundamento, destacando-se, ainda, os termos incluídos em glossário.

Esta organização geral é representada no quadro seguinte:

Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



I – ENQUADRAMENTO GERAL

1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância

Os contextos educativos destinados à educação e cuidados de crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória são muito diversos em Portugal. Estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim de infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Estes fundamentos de que decorrem princípios orientadores, que adiante se apresentam, estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que **cuidar** e educar estão intimamente interligados.

1. O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de **aprendizagem**, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógi-

co coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de **bem-estar** e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Contudo, cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.

2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como **sujeito e agente** do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Cabe ao/a educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).

3. Exigência de resposta a todas as crianças

O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a **diversidade** encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

A **inclusão** de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes.

4. Construção articulada do saber

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração **holística**, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que **brincar** é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma

de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado **envolvimento** da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de **projetos de aprendizagem** progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, "**aprenda a aprender**".

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.

No quadro seguinte, resumem-se os fundamentos e princípios educativos enunciados e as suas implicações para a ação do/a educador/a de infância.

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Criança	Educador/a
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	▪ Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. ▪ Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.	▪ Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. ▪ Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	▪ A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. ▪ Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.	▪ Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. ▪ Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. ▪ Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	▪ Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. ▪ Todas as crianças participam na vida do grupo.	▪ Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. ▪ Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. ▪ Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. ▪ Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	▪ O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. ▪ Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.	▪ Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. ▪ Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. ▪ Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender”.

2. Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.

A intencionalidade permite atribuir sentido à ação

Destinando-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Construir e gerir o **currículo** exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade.

Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Observar, registar e documentar para planear e avaliar

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.

Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/a educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Observar, registar e documentar

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.

Importância de registar o que se observa

Para observar, registar e **documentar** o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas.

Para registar o que observa, o/a educador/a pode, por exemplo:

- recolher episódios considerados significativos, que podem ser anotados durante o processo ou num momento imediatamente posterior;
- utilizar instrumentos pedagógicos de observação sistemática, construídos pelo/a educador/a ou já existentes. Estes podem centrar-se num determinado aspeto ou situação (com que frequência e como as crianças utilizam determinada área da sala, em que ocasiões surgem conflitos, etc.) ou numa amostragem temporal, que tenha em conta diferentes momentos, dias e espaços (de manhã, de tarde, dentro da sala, no exterior, no refeitório).

Recolha de documentos decorrentes da prática pedagógica

Sendo as observações registadas pelo/a educador/a um meio privilegiado de recolha de informação, há muitos outros registos ou documentos, que decorrem da prática pedagógica, e que podem ser utilizados como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças. Estão entre esses documentos:

- registos de apoio à organização do grupo (quadro de presenças, registo das regras acordadas, quadro de tarefas ou outros), os documentos produzidos com as crianças, em que o/a educador/a escreve o que dizem em grande grupo ou em pequeno grupo, as histórias que contam, etc;
- produções individuais ou coletivas das crianças, os registos dos projetos realizados pelo grupo;
- registos audiovisuais que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo (fotografias, gravações áudio ou vídeo feitas por adultos ou crianças).

Para além destes, há ainda os documentos produzidos pelo/a educador/a para orientar o seu trabalho e refletir sobre a sua intervenção (planificações, diários de prática, ou sínteses do trabalho realizado com o grupo e com as famílias, etc.).

O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade. As opiniões destes intervenientes são também uma informação relevante, que pode ser obtida através da anotação de conversas informais, ou recorrendo a instrumentos mais organizados e estruturados, tais como entrevistas ou questionários.

Recolha de informação sobre o contexto e as famílias

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de **documentação pedagógica**, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.

Planear, agir e avaliar

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.

Planear para prever e antecipar o que é mais importante desenvolver

Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

Acolher sugestões das crianças e situações imprevistas

O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação.

De acordo com a perspetiva referida, avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros, de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática. Para realizar essa seleção, o/a educador/a questiona-se, também, sobre o que pretende saber ao longo do tempo, ou num determinado momento, reflete sobre o que é mais útil e pertinente recolher, como e quando o fazer, como e quando organizar e analisar esses registos e documentos, ou seja, planeia a avaliação.

Avaliar – recolha da informação para a tomada de decisão

O termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. Articulando estas conceções com a definição de avaliação apresentada, considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.

Planear a avaliação

Valorizar as formas de aprender e os progressos das crianças

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. Possibilita-lhe, ainda, explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias). Sabendo que os vários intervenientes podem ter valores e conceções diversos, a sua explicitação pode fundamentar um diálogo construtivo e formativo para todos.

Avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.

Esta perspetiva de avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, é também designada “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa”. Embora possa ser utilizada noutros níveis educativos, esta forma de avaliar tem particular importância na educação pré-escolar, em que, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, é inseparável da prática educativa.

Planeamento e avaliação – um processo participado

Planear e avaliar com as crianças

A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. Assim, planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.

Enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades. É essencial que numa fase inicial o/a educador/a apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor. A oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões.

Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem articulada nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente para que a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender.

A participação de outros profissionais

A participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.

Participação dos pais/famílias

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.

A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo. Cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.

Planeamento, ação, avaliação – o desenvolvimento do ciclo

A construção e desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao grupo de crianças que, em cada ano, frequenta o jardim de infância inicia-se através da recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já o frequentou, ou sobre as experiências de aprendizagem que as crianças vivenciaram no contexto familiar e/ou na creche. Para além da informação sobre o percurso anterior, o/a educador/a observa também cada criança e as suas interações no grupo, para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses (observando o que a criança faz, como interage, ouvindo o que diz, recolhendo diversos trabalhos que realiza, etc.).

É a partir deste conjunto de informações, ou seja, desta primeira avaliação ou caracterização inicial, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o **projeto curricular de grupo** em articulação com o **projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas**.

Caracterização inicial para elaborar o projeto curricular de grupo

O planeamento do projeto curricular de grupo vai sendo regulado e melhorado, através da avaliação, tanto da intervenção do/a educador/a na organização do ambiente educativo e no desenvolvimento do processo, como dos efeitos dessa intervenção na evolução do grupo e nos progressos de aprendizagem de cada criança. A interligação entre planeamento, ação e avaliação tem como consequência que os aspetos incluídos no planeamento sejam também contemplados na avaliação.

A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia. A avaliação da organização do ambiente educativo permite ao/a educador/a refletir sobre as suas potencialidades educativas, a partir do que observa: exploração e utilização dos espaços e materiais; interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos; distribuição e utilização do tempo. É a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada.

Planeamento e avaliação da organização do ambiente educativo

A intervenção do/a educador/a no processo pedagógico vai sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado.

Planeamento e avaliação da intervenção do/a educador/a

Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança.

A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.

Planeamento e avaliação do processo educativo

À medida que o processo se desenvolve, o projeto curricular de grupo vai sendo revisto e ajustado, através de ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação, que se vão alargando e aprofundando, ao longo do ano. Assim, o/a educador/a prevê em cada dia a sua ação do dia seguinte, sendo que, a partir do que observa, regista e documenta sobre o desenvolvimento do processo e das aprendizagens das crianças, recolhe elementos para avaliar e refletir, numa base semanal ou mensal. Esta reflexão, sobre a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças.

De acordo com a organização do ano letivo, esta avaliação será estruturada e resumida por escrito no final de cada momento intermédio, dando lugar, no final do ano, a uma síntese global de avaliação do projeto curricular de grupo e dos seus efeitos nas aprendizagens das crianças.

Planeamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças

A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação. A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança.

Avaliação formativa dos progressos de cada criança

Uma perspetiva de avaliação formativa centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança não se enquadra em abordagens de avaliação normativa, em que essa aprendizagem é situada face a normas ou padrões previamente estabelecidos. Assim, nesta perspetiva, não tem sentido situar o nível de desenvolvimento da criança, ou em que medida foram atingidos objetivos ou metas de aprendizagem previamente estabelecidos. A definição de objetivos desejáveis ou esperáveis será, eventualmente, utilizada como uma referência para situar e descrever o que a criança aprendeu e a evolução dessa aprendizagem, ou, ainda, para alertar o/a educador/a da necessidade de reformular a sua intervenção, de modo a incentivar os progressos de todas e cada uma das crianças. Uma avaliação sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa.

A avaliação do progresso de cada criança, situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental da avaliação designada como “alternativa”. São exemplos deste tipo de avaliação a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo. Os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação, bem como anotações e registos do/a educador/a e/ou dos pais/famílias. Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos.

Planeamento e avaliação da participação dos pais/famílias

Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem

a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas.

A avaliação destas diferentes dimensões apoia a reflexão fundamentada do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade, possibilitando ainda tornar essa prática visível e facilitar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Comunicar e articular

O desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes. Cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas.

A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.

Também, no dia a dia, o/a educador/a valoriza o que a criança faz, dando-lhe **feedback** construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender.

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância.

Ao longo do ano, o/a educador/a vai dando conta do desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças, através de reuniões e contactos informais com os pais/famílias. Um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa.

A partilha da avaliação de cada criança com os pais/famílias, tornando visível o processo pedagógico e os progressos do seu/sua filho/filha, permite-lhes compreender as aprendizagens que realizaram, mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa, facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no jardim de infância.

A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo.

Também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas.

Comunicação com as crianças

Comunicação com os pais/famílias

Comunicação entre os elementos da equipa da sala

Comunicação com docentes de outros níveis

Esta comunicação entre educadores/as que trabalham no mesmo estabelecimento educativo permite-lhes igualmente decidir, em conjunto, formas de envolvimento e de articulação com docentes de outros níveis, nomeadamente com professores do 1.º ciclo. Permite-lhes ainda decidir como transmitir a informação sobre o processo desenvolvido no jardim de infância e a síntese das aprendizagens realizadas por cada criança, de modo a facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório.

Princípios éticos e deontológicos da comunicação

Importa que os/as educadores/as reflitam individualmente, e em conjunto, sobre a melhor maneira de comunicar informações acerca de cada criança, tendo em conta os destinatários. Essa comunicação respeita princípios éticos e deontológicos que deverão orientar a sua prática tendo em conta o superior interesse da criança, não se centrando nos seus insucessos mas sim nas suas conquistas e descobertas, assim como não divulgando informação confidencial e respeitando a privacidade das crianças e famílias.

Este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade.

Sugestões de Reflexão:

- Existe coerência entre a sua intencionalidade educativa e as práticas de observação, documentação e avaliação que utiliza (por exemplo, defende um currículo baseado nos interesses das crianças e só regista e documenta o que é realizado por proposta do/a educador/a)?
- Planeia uma recolha e organização da informação diversificadas mas que seja exequível, selecionando o que é mais importante e pertinente? Prevê uma periodicidade para analisar essa informação e refletir sobre ela?
- Procura que a informação seja recolhida e organizada de forma a ter um conhecimento o mais objetivo possível do processo e da aprendizagem das crianças? Escolhe ou constrói instrumentos de observação? Recolhe e organiza os documentos de forma a poderem ser úteis para compreender o processo e a aprendizagem das crianças? Analisa os progressos das aprendizagens das crianças tendo em conta a sua intervenção?
- O que aprendeu com a análise e reflexão do que observa, regista e documenta? Em que aspetos essa informação influenciou o planeamento, a melhoria do processo e das práticas educativas? Como a partilhou com a equipa de sala?
- Partilha, debate e reflete regularmente com outros/as educadores/as o seu projeto curricular de grupo, os instrumentos de observação e registo e a forma como os utiliza e organiza?
- O planeamento e a avaliação são participados e negociados envolvendo os diferentes intervenientes? Como e quando é que as crianças participam? Quais as oportunidades de participação que são dadas aos pais/famílias? O relato da avaliação é pensado em função dos destinatários: pais/famílias, outros profissionais, etc.?
- A comunicação do processo e progressos da aprendizagem respeita normas éticas e deontológicas? Centra-se nos aspetos positivos e nos progressos das crianças? Não são divulgadas informações que possam prejudicar a criança e diminuir a sua autoestima? Respeita a privacidade das crianças e famílias?
- ...

3. Organização do ambiente educativo

As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.

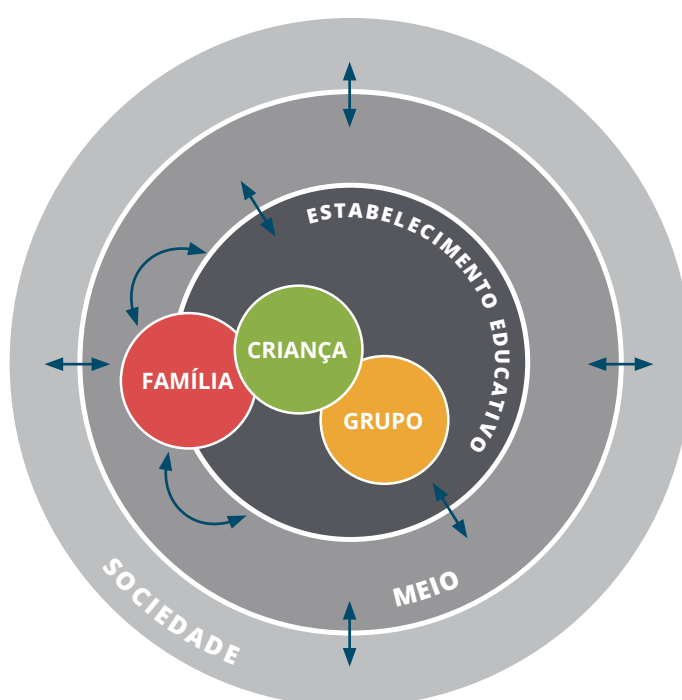
Perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo

Para compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução.

Nesta abordagem, importa distinguir os sistemas restritos e imediatos, com características físicas e materiais particulares — a casa, a sala de jardim de infância, a rua, etc. — em que há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis — pai ou mãe, filho/a, docente, aluno/a, etc. — e desenvolvem formas de relação interpessoal, implicando-se em atividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios. São exemplos destes sistemas restritos, com particular importância para a educação da criança, o meio familiar e o contexto de educação pré-escolar.

As relações que se estabelecem entre estes e outros sistemas restritos formam um outro tipo de sistema com características e finalidades próprias (as relações entre famílias e o contexto de educação de infância). Por seu turno, estes sistemas são englobados por sistemas sociais mais alargados que exercem uma influência sobre eles (por exemplo, a organização da educação de infância no sistema educativo e no sistema social influenciam o funcionamento dos jardins de infância).

Estas interações podem ser representadas de forma esquemática:



A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha, pois possibilita:

- compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;
- contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;
- perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;
- acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.

Tendo em conta os diferentes sistemas em interação, analisam-se seguidamente algumas características relevantes para a organização do ambiente educativo na educação pré-escolar:

- Organização do estabelecimento educativo
- Organização do ambiente educativo da sala
 - Organização do grupo
 - Organização do espaço
 - Organização do tempo
- Relações entre os diferentes intervenientes.

Organização do estabelecimento educativo

O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.

Cada estabelecimento educativo tem as suas características próprias e uma especificidade que decorre da rede em que está incluído (pública, privada solidária ou privada cooperativa), da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe, diferenciando-se ainda pelos níveis educativos que engloba. Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário. Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa.

A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). Estas linhas gerais de orientação, e nomeadamente o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração do projetos curriculares de grupo. A contribuição dos educadores na elaboração do projeto educativo e o modo como o concretizam confere-lhes também um papel na sua avaliação.

Há ainda determinados aspetos da gestão do estabelecimento educativo que têm uma influência direta nas salas de jardim de infância, tais como a distribuição de grupos e horários dos diferentes profissionais, critérios de composição dos grupos e organização global do tempo (horas de entrada e saída, horas de almoço, disponibilidade de utilização de recursos comuns).

Os estabelecimentos educativos proporcionam, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, em que a partilha dos espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc.) deverá ser planeada em conjunto pela equipa educativa.

A organização do tempo não letivo é também decidida a nível do estabelecimento educativo, importando que o/a educador/a planeie e supervisione a sua concretização, tendo em conta as finalidades que a distinguem da componente letiva, mas assegurando uma coerência de princípios educativos entre estes dois tempos.

Neste contexto global, cada sala organiza-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças.

Projeto Educativo
de Estabelecimento/
Agrupamento

Projeto curricular de
grupo

Organização do
tempo não letivo

Organização do ambiente educativo da sala

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos.

Suporte do desenvolvimento curricular

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.

Organização do grupo

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.

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

Estes fatores são influenciados pelas condições institucionais em que o jardim de infância se insere e pelas características demográficas da população que serve. A decisão da composição etária deve, porém, corresponder a uma opção pedagógica, tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.

Grupos que incluem diferentes idades enriquecem as interações e as aprendizagens

Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças. Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este **cuidar ético** envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.

Cuidar e educar estão intimamente relacionados

A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/a educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se

Relação entre o/a educador/a e as crianças

passar a uma nova proposta. Neste processo relacional, o/a educador/a: apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propõe; valoriza de forma empática os trabalhos apresentados pelas crianças, as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas e dificuldades; estimula quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa; modera debates e negociações; propõe ainda ideias que levem as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho.

As dinâmicas de interação que se estabelecem têm implicações nos processos de aprendizagem, no sentido de promover:

Respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo – a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros. A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação.

Desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença

Trabalho cooperado – O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar.

Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças

Entendimento da perspetiva do outro – O desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal.

Neste sentido, o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/a educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema.

Compreender diferentes pontos de vista

Regulação da vida em grupo – A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres.

Tomar consciência dos seus direitos e deveres

As razões das normas que decorrem da vida em grupo (por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc.) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, como o respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum. Estas normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua

elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de animais, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.)

Participar no processo de aprendizagem

Participação no planeamento e avaliação – Ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem. Planear e avaliar com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Esta participação é uma condição de organização democrática do grupo, sendo também suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.

Organização do espaço

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.

A organização do espaço como expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo.

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

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.

Escolha e introdução de novos materiais

A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo. A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.

A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.

Utilização do espaço das paredes

Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas.

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.

Potencialidades educativas do espaço exterior

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.

O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo (*hall*, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.) que o/a educador/a, utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento educativo.

Utilização de espaços comuns ao estabelecimento

Organização do tempo

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

Planeamento da rotina pedagógica

O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro.

Planeamento do tempo semanal, mensal e anual

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

Participação das crianças na organização do tempo

Organização estruturada e flexível do tempo

Relações entre os diferentes intervenientes

Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional.

Relações entre crianças e crianças e adultos

A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos. Este contexto, possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais.

Alargamento das relações sociais proporcionada pelo estabelecimento

A criança como mediadora das relações entre a escola e a família

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família.

Relações com pais/famílias

Os pais/famílias e o estabelecimento 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.

As relações com os pais/famílias podem revestir várias formas e níveis, em que se pode distinguir a relação que se estabelece com cada família, da relação organizacional que implica coletivamente os pais/famílias.

Relação com cada família

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. A avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação.

Estratégias diversificadas que permitam a participação de todos os pais/famílias

O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias.

As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar.

A contribuição coletiva dos pais/famílias tem também expressão ao nível do estabelecimento educativo, numa relação organizacional, que os implica enquanto grupo. Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da constituição de associações de pais e da sua participação no projeto educativo, enquanto forma global como o estabelecimento educativo se organiza para dar uma melhor resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais/famílias e às características da comunidade.

Este contacto entre pais/famílias cujos/cujas filhos/as frequentam o mesmo estabelecimento educativo ou grupo de jardim de infância permite também a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as. O/a educador/a e/ou o estabelecimento educativo podem proporcionar condições para que essas relações se estabeleçam.

Participação coletiva dos pais/famílias no estabelecimento educativo

Relações entre pais/famílias

Relações entre profissionais

O estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças. Esse trabalho em equipa pode realizar-se a vários níveis:

- Reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da componente de apoio à família ou outros profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo (professor/a de educação especial ou professor/a com especialidade numa determinada área). Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.
- Encontros periódicos entre todos/as os/as educadores/as do estabelecimento/departamento de educação pré-escolar, para debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e tomar decisões conjuntas sobre aspetos que dizem respeito ao seu trabalho, no estabelecimento educativo. Esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças. Cabe ao diretor/a pedagógico/a ou coordenador/a pedagógico/a, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos deste trabalho de equipa. Estas equipas podem ainda beneficiar do apoio de outros profissionais, tais como psicólogos, trabalhadores sociais, etc., que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.
- Encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos que, no estabelecimento educativo, estiveram ou irão estar encarregados da educação das mesmas crianças, nomeadamente educadores/as de creche, educadores/as do jardim de infância e professores/as do 1.º ciclo. Não cabe apenas individualmente ao/a educador/a, mas a toda a organização educativa garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança.

Reuniões da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças

Encontros de todos os/as educadores/as do estabelecimento

Encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos

Relações com a comunidade

Participação de famílias e comunidade no processo educativo das crianças

A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. O/A educador/a, ao dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, presencialmente ou à distância (blogue, plataforma da escola, etc.), do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.

Relações do estabelecimento educativo com a comunidade

Para além da contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada (autarquias, serviços de saúde, segurança social, polícia de segurança pública, centros culturais e desportivos, instituições de ensino superior, etc.) para realizar as suas finalidades educativas. A cooperação com estes recursos da comunidade pode assumir a forma de parcerias formais, através de acordos ou protocolos com continuidade, ou ser solicitada pontualmente. Estas parcerias, para além de contribuírem para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento.

O contributo prestado pelos diversos recursos da comunidade ao estabelecimento educativo traduz-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação. Garantir esta devolução dá visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo e permite, nomeadamente, que a comunidade em geral compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação pré-escolar.

Sugestões de Reflexão:

- Como facilita a inserção de cada criança no grupo?
- Como surgem as regras de funcionamento do grupo? Como são explicitadas e decididas? O que costuma fazer quando não são cumpridas?
- Que espaços/áreas existem na sala? Que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas pelas diferentes áreas e materiais? Como e por quê foram evoluindo ao longo do ano? Qual o contributo e participação das crianças para essa evolução?
- Como é organizada a rotina diária, semanal e anual? Como é que estes diferentes momentos contribuem para as aprendizagens das crianças? Qual o seu papel nesses diferentes momentos e na promoção das aprendizagens que proporcionam?
- A rotina diária inclui momentos em que as crianças estão em grande grupo, pequenos grupos, a pares e individualmente? Quais as potencialidades educativas destes diferentes tipos de organização do grupo? A partir do que observou, reflita sobre o que as crianças aprenderam em diferentes situações de interação, nomeadamente em pequenos grupos e a pares.
- Como apoia as escolhas das crianças? Respeita as suas opções, integrando os seus interesses? Dá sugestões que permitam alargar as suas propostas?
- Como inclui os profissionais que colaboram na educação do grupo (assistentes operacionais/auxiliares de ação educativa, animadores, e outros) no desenvolvimento da ação educativa?
- Os pais/famílias sentem-se à vontade para participar na dinâmica da sala? As estratégias para promover a colaboração das famílias são suficientemente diversificadas para dar oportunidades para que todos participem?
- Tem conhecimento dos projetos pedagógicos de grupo das outras salas? Esses projetos e o seu desenvolvimento são debatidos em equipa?
- Como envolve os membros da comunidade no processo educativo das crianças?
- ...

II – ÁREAS DE CONTEÚDO

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender.

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante.

A perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo.

Esta perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo. No contexto relacional e de interação social do jardim de infância, e partindo das experiências e saberes únicos da criança, considerada como capaz de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso das outras.

A distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente.

Baseando-se nestes princípios e fundamentos, a designação das áreas de conteúdo apresenta algumas semelhanças com as utilizadas noutros níveis do sistema educativo. Esta designação, com o intuito de favorecer a articulação da educação pré-escolar com o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores, não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida.

O/A educador/a tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a:

- articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio, para integrar outros;
- planejar oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo;
- apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras;
- diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima.

Para clarificar melhor o desenvolvimento e aprendizagem em cada área e a sua articulação com outras, adotou-se uma estrutura global, com adaptações em alguns domínios que fazem parte da Área de Expressão e Comunicação e cujas razões serão explicitadas na introdução a esta área. Assim, cada área contempla:

- um texto introdutório, que fundamenta o seu sentido e algumas relações com outras áreas e domínios. Estas articulações, também retomadas ao longo do texto, são apresentadas a título indicativo, cabendo a cada educador/a encontrar outras possibilidades;
- especificação de diferentes componentes, que integram o desenvolvimento da área, com indicação das aprendizagens globais a promover em cada uma;
- apresentação de exemplos de algumas situações que ilustram a evolução do processo de aprendizagem. Estes exemplos não constituem listas de verificação, nem esgotam as aprendizagens a realizar, constituindo referências para situar a observação do/a educador/a e os progressos das crianças;
- exemplos de estratégias, que poderão ser utilizadas pelo/a educador/a para promover essas aprendizagens. Estas são também indicadas a título exemplificativo, cabendo a cada educador/a escolher as mais adequadas ao seu contexto e grupo ou definir outras;
- no final, é apresentada uma síntese das aprendizagens a promover em cada componente, seguida de um conjunto de sugestões de reflexão, que o/a educador/a poderá utilizar individualmente ou em conjunto com outros profissionais.

Esta forma de apresentação tem como finalidade apoiar o/a educador/a na construção e gestão do currículo, não pretendendo ser limitativa das suas opções, práticas e criatividade.

1. Área de Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

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

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.

O ambiente educativo estará também organizado como um espaço que favorece a educação estética, sendo que a educação pré-escolar proporcionará também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético. A Formação Pessoal Social contribui, assim, para o desenvolvimento de valores éticos, mas também estéticos.

A área de Formação Pessoal e Social, tendo conteúdos próprios, está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo, que contribuem ou são uma ocasião para o seu desenvolvimento. Assim, os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante.

Educação para os valores

Contexto democrático da vida em grupo

Desenvolvimento do sentido estético

Contacto com diversas manifestações de cultura

Desenvolvimento da criatividade

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.

Dada a transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, diversas aprendizagens enunciadas nesta área são retomadas noutras áreas, entendendo-se essas aprendizagens como correspondendo a um processo progressivo que, realizado ao longo da educação pré-escolar, terá continuidade ao longo da vida. Nessas aprendizagens interligadas consideram-se quatro componentes:

- Construção da identidade e da autoestima;
- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendente;
- Convivência democrática e cidadania.

Construção da identidade e da autoestima

Reconhecimento e aceitação das características individuais

A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam.

Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem.

A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.

Identidade e igualdade de género

Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe.

Reconhecimento e de laços de pertença social e cultural

Neste processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família.

Aprendizagens a promover:

- *Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.*
- *Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Identifica as suas características individuais (sexo, idade, nome, etc.), e reconhece semelhanças e diferenças com as características dos outros.
- Verbaliza as necessidades relacionadas como o seu bem-estar físico (tem fome, tem que ir à casa de banho).
- Expressa as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros.
- Manifesta os seus gostos e preferências (alimentos, locais, jogos, etc.).
- Mantém e justifica as suas opiniões, aceitando também as dos outros.
- Demonstra prazer nas suas produções e progressos (gosta de mostrar e de falar do que faz, de comunicar o que descobriu e aprendeu).
- Revela confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo.
- Aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar (pedindo ajuda do/a educador/a ou de outras crianças, ensaiando outras formas de fazer, ou procurando novos materiais).
- Representa papéis e situações da sua cultura familiar em momentos de jogo dramático.
- Reconhece a sua pertença a diferentes grupos sociais (família, escola, comunidade, entre outros).
- Identifica e valoriza traços da sua cultura familiar, mas também os de outras culturas, compreendendo o que têm de comum e de diferente e que as culturas vão evoluindo.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Valoriza e respeita cada criança, manifestando essa atitude de modo a que constitua um modelo da relação entre crianças.
- Está atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente.
- Identifica e valoriza o comportamento positivo da criança.
- Apoia a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente.
- Respeita a diferença e tira proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem.
- Manifesta respeito pelas culturas familiares de cada criança, (tendo, por ex., na sala materiais representativos dessas culturas).
- Promove o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo.
- Alarga as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.
- ...

Independência e autonomia

Independência para saber cuidar de si, assumir responsabilidades na sua segurança e bem-estar

Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia.

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável.

Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões

A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.

Aprendizagens a promover:

- *Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.*
- *Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.).
- Conhece os materiais disponíveis, a sua localização e se apropria progressivamente da utilização de jogos, tintas, pincéis, lápis etc., servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisa.
- Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.
- Escolhe as atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo, sem perturbar o grupo.
- Se encarrega das tarefas que se comprometeu realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.
- Adquire um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (subir e descer escadas, trepar, encaixar, recortar, etc.).
- Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai procurando pô-los em prática (distingue os alimentos saudáveis e a sua importância para a saúde, porque é importante fazer regularmente exercício físico, porquê e quando é preciso lavar as mãos e os dentes, etc.).
- Tem consciência dos riscos físicos que pode correr e adota normas de segurança em casa, no jardim de infância e na rua (tem alguma consciência e cuidado em situações em que se pode magoar, pedindo ajuda quando necessita, conhece e cumpre os cuidados a atravessar ruas, identifica o rótulo de perigo de produtos, etc.).
- Se preocupa com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Dá oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia.
- Organiza as áreas e materiais da sala, com a participação das crianças, para que se apropriem da utilização do espaço e da localização dos diferentes tipos de material.
- Observa a utilização do espaço para saber da sua adequação ao grupo e consulta as crianças na sua modificação.
- Fala com as crianças sobre os momentos da rotina e sobre o que se faz em cada um deles.
- Facilita as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar.
- Negoceia as tarefas necessárias à vida do grupo (tratar dos animais, arrumação da sala).
- Incentiva as crianças a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas, ajudando-as quando recorrem ao/a educador/a.
- Sensibiliza as crianças para os problemas de segurança (materiais perigosos, segurança rodoviária, etc.).
- Tendo em conta o contexto, os interesses e questões colocadas pelas crianças, promove a importância dos hábitos de vida saudável.
- Envolve as famílias na construção da independência e autonomia, nomeadamente nos cuidados de segurança e saúde.
- ...

Consciência de si como aprendente

A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem.

O desenvolvimento da consciência de si como sujeito que aprende tem como ponto de partida o que as crianças sabem e faz sentido para elas, tendo o/a educador/a um papel essencial ao refletir com as crianças sobre o processo de aprendizagem – o modo como fizeram, que saberes consideram ter adquirido e como podem continuar a aprender –, valorizando os diversos modos de aprender. Este processo é facilitado quando o/a educador/a dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento.

A participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender”.

Consciência de si
como sujeito que
aprende

Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento

Partilha das aprendizagens com o grupo

A consciência de si como aprendente não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo. Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente.

Essa consciência, iniciada na educação pré-escolar, irá ajudar a criança a enfrentar os desafios que se lhe vão ser colocados posteriormente e ao longo da vida.

Aprendizagens a promover:

- *Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.*
- *Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.*
- *Cooperar com outros no processo de aprendizagem.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.
- Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.
- Expressa as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.
- Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.
- Participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.
- Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.
- É progressivamente capaz de explicitar e de partilhar com o/a educador/a e as outras crianças o que descobriu e aprendeu.
- Avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos, bem como os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.
- Expressa as suas ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, matemática e diferentes linguagens artísticas).
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Estimula a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, e questiona as suas observações.
- Apoia as crianças a relacionar o que já sabem com o que aprendem de novo.
- Escuta o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, chamando a atenção para a diversidade de opiniões, a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos, e ajudar o grupo a chegar a novas conclusões.
- Apoia as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, e também a relatarem o que fizeram e como, envolvendo-as nos processos de planeamento, realização e avaliação (individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo).
- Acompanha as experiências que as crianças realizam, proporcionando um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-se nesse diálogo, colocando perguntas abertas e incentivando a explicitação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento.
- Apoia a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo.
- ...

Convivência democrática e cidadania

A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspectiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas.

A promoção de uma maior igualdade de género é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Compete ao/a educador/a desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância.

A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.

Deste modo, a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.

É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Debate e negociação

Tomada de consciência e aceitação de perspetivas e valores diferentes

Educação para a cidadania

Respeito e valorização pelo ambiente natural e social

A educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia.

O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro. O desenvolvimento destes valores articula-se e concretiza-se através de aprendizagens realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo.

Aprendizagens a promover:

- *Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.*
- *Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.*
- *Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.*
- *Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Espera pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem.
- Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.
- É progressivamente capaz de resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo.
- Perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas.
- Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.
- Reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, de etnia, de cultura, de religião ou outras.
- Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.
- Aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa.
- Identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça ou discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar.
- Conhece manifestações do património artístico cultural e paisagístico (local, regional, nacional e mundial), manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação.
- Desenvolve um sentido estético perante manifestações artísticas de diferentes tempos e culturas.

- Reconhece a importância do património natural, identifica algumas das ameaças à sua conservação e adota práticas “amigas” do ambiente.
- Utiliza diferentes recursos tecnológicos, enquanto meios de conhecimento, de expressão e comunicação e conhece os cuidados a ter.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do género, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.
- Seleciona materiais e recursos que não veiculem estereótipos de género, cultura ou etnia.
- Dialoga com as crianças sobre o modo como perspetivam a diferença (de género, cultura, etnia, etc.), apoiando-as a compreender situações de injustiça ou discriminação e a propor soluções.
- Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores das crianças e adultos.
- Valoriza as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
- Incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo.
- Escuta o que as crianças dizem, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas.
- Conversa com as crianças sobre os programas de TV favoritos, estimulando o debate de perspetivas diferentes.
- Incentiva boas práticas de proteção da natureza e dos bens culturais.
- ...

Síntese	
Componentes	Aprendizagens a promover
Construção da identidade e da autoestima	- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
Consciência de si como aprendiz	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Convivência democrática e cidadania	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

Sugestões de Reflexão:

- Que estratégias desenvolve para, no contexto de grupo, estar atento a cada criança?
- O que faz quando uma criança diz: "não sou capaz" ou "não sei"? Como estimula a participação e a expressão daquelas que não o fazem espontaneamente?
- Como lida no grupo com a diversidade de crenças religiosas, de hábitos culturais e de conceções educativas das famílias? Como tem em conta e aborda essa diversidade na sua relação com as famílias?
- Como organiza o espaço e seleciona materiais e livros, de modo a não veicular estereótipos de género, étnicos, estéticos, etc.?
- Como faz, quando uma ou várias crianças não cumprem uma regra estabelecida?
- Quando considera necessário intervir num conflito entre as crianças? Que atitudes toma? Em que situações considera que o/a educador/a tem de intervir?
- Como reconhece e valoriza as características e potencialidades de cada criança?
- Como envolve as crianças no processo de planeamento e na avaliação?
- Prevê na rotina diária tempo para as crianças escolherem e partilharem com o grupo o que fizeram, como fizeram e o que descobriram? Como valoriza os contributos individuais para o alargamento das aprendizagens do grupo?
- Como apoia as crianças individualmente ou em pequeno grupo a construírem o seu pensamento?
- Como dá voz às crianças e as apoia a explicitarem as razões das suas escolhas, opiniões e tomadas de decisão?
- Como ajuda as crianças a valorizarem o património cultural, paisagístico e natural? O que faz para as crianças conhecerem e valorizarem esses patrimónios?
- ...

2. Área de Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Estas características levam a considerá-la uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.

Os domínios que fazem parte da área de Expressão e Comunicação são os seguintes:

Domínio da Educação Física, que privilegia uma abordagem global não especificando componentes.

Domínio da Educação Artística, que, tendo perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respetivas componentes.

Domínio da Matemática, onde são apresentados princípios gerais subjacentes às quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio.

De acordo com os fundamentos e princípios que deverão orientar toda a educação de infância, e tendo em conta que os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática reenviam para conteúdos com especial relevo na educação escolar, considerou-se que seria de destacar, em cada um deles uma componente transversal associada a atitudes e disposições: “Prazer e motivação para ler e escrever” e “Interesse e curiosidade pela matemática”.

DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos.

A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de coo-

Desenvolvimento
da consciência e
domínio do corpo

peração e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

Promover estilos de vida saudável e prática do exercício físico

O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se assim com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço).

O desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásios). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.

Exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais

A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança.

O/A educador/a faz também propostas, aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de movimento e jogos. Estas atividades possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição).

Na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças.

Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.

Mobilizar o corpo com precisão e coordenação

O processo de aprendizagem na Educação Física vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.

Este processo de aprendizagem organiza-se em torno de três eixos com relação entre si:

Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento – Deslocamentos e Equilíbrios – ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos. Partindo destas aquisições, serão criadas situações em que a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo deem lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.

Controlo voluntário do movimento

Ação da criança sobre os objetos – Perícias e Manipulações – a criança adapta progressivamente as suas ações a meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório de movimentos pensados, interiorizados e expressos como resposta aos desafios encontrados. A realização de ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis (bolas, cordas, arcos, raquetas, balões, etc.) permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. A criança deverá ter a oportunidade de aperfeiçoar estas habilidades, realizando diferentes combinações de elementos já conhecidos ou reinventando outras formas de utilizar os materiais.

Relação do corpo com os objetos

O desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros – Jogos – ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (jogos só com opositores; com opositores e com objetos; com opositores, com objetos e com o espaço de jogo), situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais.

Relações sociais em situação de jogo

Estes jogos da iniciativa da criança ou propostos pelo/a educador/a devem dar a todos a possibilidade de participar. O/A educador/a estará atento às capacidades e habilidades motoras de cada criança e à sua influência nas relações que se estabelecem nos jogos (escolhas de parceiros, marginalização de algumas crianças, receio de participar por se considerar menos capaz, etc.). Cabe ao/a educadora não permitir situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças.

Aprendizagens a promover

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Demonstra gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer.
- Coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.
- Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido .
- Compreende que no jogo há resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder.
- É capaz de compreender e esquematizar as regras dos jogos.
- Se apropria da diversidade de possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Prevê e planeia espaços para a Educação Física, tirando sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis.
- Dá oportunidade à criança de explorar livremente o espaço (exterior ou interior) e de desafiar as suas destrezas motoras, correndo riscos controlados.
- Disponibiliza materiais diversos, que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras.
- Disponibiliza espaços e materiais para que as crianças possam planear e propor os seus jogos.
- Adequa as suas propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atento às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas.
- Debate as regras dos jogos com as crianças e está atento/a às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada criança quando ganha e perde, intervindo quando necessário.
- Cria oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolvam: rastejar, rolar, realizar rolamentos, saltar, correr, suspender-se, baloiçar-se, lançar uma bola ou um ringue, etc..
- ...

Síntese

Domínio da Educação Física

Aprendizagens a Promover

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Sugestões de Reflexão:

- Com que frequência promove, no tempo letivo do jardim de infância, momentos dedicados à Educação Física?
- Como tira partido dos recursos existentes (espaços e materiais), no estabelecimento educativo ou na comunidade, para desenvolver a Educação Física?
- Como aproveita as potencialidades ao ar livre e os materiais naturais ou reutilizáveis para a Educação Física?
- Como considera os recursos existentes no espaço exterior? O que pode melhorar neste espaço para facilitar o desenvolvimento da Educação Física?
- A organização do espaço da sala permite a sua adaptação ao desenvolvimento da Educação Física? Como pode melhorar esse espaço e diversificar os materiais existentes?
- Como envolve os pais/famílias para que compreendam a importância da atividade física e da vida ao ar livre no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças.

Estas diferentes formas de expressão não são em geral desconhecidas para as crianças, que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, etc. Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a.

Essa intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas ao acesso à arte e à cultura artística.

Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.

Apropriação gradual de instrumentos e técnicas.

Acesso à arte e à cultura artística

Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético

Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação. Por sua vez, as técnicas e instrumentos próprios deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios. O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte, etc.).

A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística. De igual modo, o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades. As potencialidades artísticas e culturais do meio social próximo serão também rentabilizadas na educação artística e complementadas pelo contacto com outras fontes de informação, tais como contextos virtuais, consultados *on line* ou em gravação digital.

A abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança:

- apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.
- ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.
- contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras.

O apoio do/a educador/a passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar.

Sendo estas estratégias comuns a toda a educação artística, e havendo diversas formas de articulação e complementaridade entre as diferentes linguagens artísticas, estas são apresentadas como subdomínios, que realçam as especificidades de cada uma.

SUBDOMÍNIO DAS ARTES VISUAIS

As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.).

Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos

Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.

Materiais de uso utilitário ou reutilizáveis

Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual.

Dialogar sobre o que fazem e observam

Os elementos expressivos da comunicação visual a explorar são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro), a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e a proporção natural.

Exploração de elementos expressivos da comunicação visual

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, *assemblage*, *land art*, modelagem, entre outras).

Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê

A capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros

de cultura), permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence. A utilização dos recursos da comunidade e a rentabilização de outras possibilidades de deslocação serão complementadas através da utilização de catálogos, de livros, da internet, de fotografias, de gravações, etc.

É da responsabilidade do/a educador/a seleccionar esses contextos, privilegiando artistas portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para planear oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas. Importa que, também no jardim de infância, haja imagens de obras de arte à disposição das crianças, que as poderão rever e utilizar para recriar as suas produções, dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica.

Aprendizagens a promover

- *Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.*
- *Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.*
- *Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas).
- Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.).
- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou intencional, para representar temáticas, ilustrar histórias, etc.
- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos que aprecia/contacta em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, livros online etc.).
- Emite opiniões sobre os seus trabalhos, os das outras crianças e sobre diferentes manifestações de artes visuais com que contacta, indicando algumas razões dessa apreciação.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais:
 - Disponibiliza diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promove situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas.
 - Organiza o tempo de modo flexível, permitindo que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo, incluindo retomar o trabalho em diverso(s) momento(s), até que o considere terminado.
 - Seleciona criteriosamente obras de arte e locais a visitar, associados a diferentes manifestações das artes visuais, procurando ter na sala imagens dessas e de outras obras de arte, que permitam a sua exploração pelas crianças.
 - Expõe os trabalhos das crianças envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação.
- Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer.
- Comenta com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.
- Proporciona a observação de diversas formas visuais, de diferentes culturas e tradições (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.) e o contacto com diversas modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, etc.) em diferentes contextos físicos (museus, galerias, catálogos, monumentos, outros centros de cultura, etc.) e digitais (Internet, gravações, etc.).
- Usa naturalmente termos ligados às artes visuais, promovendo a sua utilização por parte das crianças.
- Promove a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios como por exemplo através da exploração de elementos da comunicação visual (formas geométricas, linhas, figura humana, etc.).
- ...

SUBDOMÍNIO DO JOGO DRAMÁTICO/TEATRO

Neste subdomínio são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.

Partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística.

Distinguindo o jogo dramático da iniciativa da criança, do teatro enquanto ação intencional, considera-se que apresentam algumas características comuns: exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construírem personagens e o enredo de uma situação ficcional. Estas características permitem estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro.

A utilização do termo “teatro” não se refere a uma reprodução ou a uma imitação dos espetáculos profissionais, o que não é adequado nem faz sentido para crianças desta faixa

etária, mas a uma ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação.

Jogo simbólico

O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.

Jogo dramático

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.

A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.

Apoio do/a educador/a ao jogo dramático

O apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal. Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, são ainda meios de enriquecer as situações de jogo dramático. O/A educador/a deverá estar atento à representação de estereótipos culturais (étnicos, de género, etc.), debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos.

Representação intencional de experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias

Para além do apoio às iniciativas das crianças, o/a educador/a cria oportunidades que lhes permitam representar, à sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. O recurso a diversas formas de expressão e comunicação progressivamente mais complexas, permite uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de representação intencionais propostas pelo/a educador/a ou pelas crianças.

A disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem ainda utilizar-se outros recursos, tais como, como o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias),

teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função).

Estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc., que, eventualmente, são escritos para serem retomados e aperfeiçoados.

Decorre, ainda, da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um enquadramento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (representação de histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações e acontecimentos da vida quotidiana) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis.

Representação de histórias e de acontecimentos da vida quotidiana

Estas situações de representação dramática podem dar lugar a projetos mais complexos, em que as crianças e o/a educador/a participam no planeamento de todo o processo: criação e recriação de histórias e diálogos, registados de diferentes modos pelo/a educador/a e pelas crianças (através de desenhos ou símbolos). A previsão de espaços, adereços, cenários e o recurso a outras linguagens artísticas (dança, música, etc.), podem ainda ampliar estes projetos em que são distribuídas tarefas entre as crianças, que depois realizam ou “representam” o que planearam e em que experienciam os processos do teatro e se apropriam da linguagem teatral. O grupo pode decidir se este “teatro” se destina a outros espectadores (crianças da sala, crianças de outras salas, pais/famílias, etc.) e onde poderá ser realizado. Este interesse e participação das crianças na criação e condução de todo o processo distingue esta forma de teatro da produção de “espetáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades.

Projetos de teatro

Estes saberes que a criança vai construindo através das suas experimentações dramáticas são aprofundados através do contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (espetáculos, performances, teatro de fantoches, etc.) em contextos diversificados (auditórios, sala de espetáculos, rua, etc.) e com recurso a vários suportes (bibliográfico, audiovisual, multimédia, digital, etc.), que possibilita às crianças tomarem consciência que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas e de diferentes meios técnicos (música, artes visuais, multimédia, luz, etc.).

A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica.

Aprendizagens a promover:

- *Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.*
- *Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.*
- *Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Se envolve em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração).
- Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em jogos dramáticos e representações dramáticas.
- Recria e inventa histórias e diálogos e prevê a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados (luzes, cenário, música, etc.).
- Se interessa pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste, utilizando progressivamente conceitos e vocabulário da linguagem teatral (espaço cénico, personagem, enredo, cenário, etc.), nomeando diferentes funções convencionais do processo de criação teatral (autor do texto, encenador, ator/atriz, etc.).
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Proporciona espaços, materiais e adereços diversos que estimulam a representação de diferentes situações e papéis sociais (familiares, escolares, da comunidade):
- Estimula a progressiva elaboração do jogo dramático e debate os estereótipos culturais quando observa a sua manifestação.
- Propicia o desenrolar do jogo dramático, para além do espaço da sala em que este se desenvolve habitualmente, e prevê com as crianças outros espaços em que este se poderá desenrolar (na rua, no ginásio, etc.).
- Envolve a criança no desenvolvimento de projetos de representação dramática: conceção (guião), planeamento (previsão de materiais e recursos necessários, inventariação e distribuição de tarefas...), execução do projeto e sua avaliação.
- Promove o contacto, apreciação e reflexão sobre práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais.
- ...

SUBDOMÍNIO DA MÚSICA

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala,

valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros. Pressupõe, assim, uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.

O subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação).

Interligação de audição, interpretação e criação

Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos animais, etc.) e da vida corrente (tiquetaque do relógio, campainha do telefone, motor do automóvel, etc.).

O silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma. Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação.

Explorar as características dos sons

Para além dos vários sons e ruídos da natureza e da vida corrente que deverão ser explorados com as crianças, também pelo conhecimento do mundo que proporcionam, é importante que oiçam música de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental. Estas audições musicais também podem e devem ser utilizadas como momentos para a vivência corporal da música. A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança.

Ouvir música de diferentes géneros musicais

Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical.

O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais. O/a educador/a poderá em conjunto com as crianças encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.). As crianças podem também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades sonoras (triângulos, pandeiretas, caixas chinesas, guizeiras, tamborins, sinos, xilofones, etc.).

Utilização de diversos tipos de instrumentos

O conhecimento de outros instrumentos musicais pode ainda ser proporcionado pelo/a educador/a através do contacto com diferentes recursos (espetáculos musicais, intérpretes, criadores, bandas musicais, etc.). A utilização de meios tecnológicos que permitem registar e reproduzir vários tipos de sons e músicas poderá ser um suporte importante na abordagem ao subdomínio da Música.

Contato com
diferentes formas e
estilos musicais

O contato das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contato é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética.

Aprendizagens a promover:

- *Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.*
- *Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).*
- *Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).*
- *Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- *Inventa ambientes sonoros a partir de rimas, canções, e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão).*
- *Identifica auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais.*
- *Canta canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração.*
- *Distingue auditivamente um repertório diversificado de canções conhecidas e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas.*
- *Comenta a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado.*
- *Utiliza grafismos não convencionais para identificar e registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos.*
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- *Organiza o ambiente educativo de forma a promover conhecimentos e a exploração da Música:*
 - *Coloca à disposição das crianças instrumentos musicais convencionais e não-convencionais.*
 - *Disponibiliza diferentes fontes sonoras que possam ser exploradas por iniciativa da criança.*
 - *Organiza o espaço e as rotinas de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons, materiais, instrumentos, etc.*
- *Cria ocasiões de exploração das características dos sons convencionais e não convencionais (objetos sonoros, instrumentos musicais, etc.).*
- *Proporciona situações de escuta orientada de diversos sons (sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente, de instrumentos musicais, etc.), ao vivo ou gravados.*

- Explora com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.).
- Proporciona o contacto e apoia a exploração de canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos.
- Promove o conhecimento de manifestações musicais ligadas às tradições e culturas locais (fado, cantares alentejanos, etc.).
- Facilita a experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intenções, (recriar o ambiente sonoro do recreio, de um dia de chuva, os sons de um planeta desconhecido).
- Incentiva e apoia a elaboração de improvisações promovendo a criatividade musical das crianças.
- Promove o contacto com manifestações musicais de diferentes estilos, géneros e origens culturais e encoraja os comentários das crianças introduzindo vocabulário próprio (intérprete, nome dos diferentes instrumentos, etc.).
- ...

SUBDOMÍNIO DA DANÇA

A dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora. Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum.

Criar ou aprender formas de movimento expressivo

A partir de temas reais ou imaginados, a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo.

O contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança. Esta linguagem permitirá à criança descrever e comentar movimentos relacionados com experiências diárias, recorrendo a um vocabulário específico. Facilita também a compreensão e aceitação de regras a seguir, tanto no papel de intérprete/executante, como no de observador/público, nomeadamente, a atenção, escuta e respeito pelo outro.

Contacto e observação de diferentes manifestações coreográficas

Neste contexto, cabe ao/a educador/a proporcionar, de forma sistemática, progressiva e gradual, experiências, tanto ao nível de desempenho, como da observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados.

Aprendizagens a promover:

- *Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.*
- *Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.*
- *Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa.*
- *Apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Tem prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo.
- Realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos, de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas.
- Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, animais, situações da vida real, etc.).
- Interpreta pequenas sequências de movimento dançado, de forma coordenada e apropriada à temática.
- Aprecia peças de dança do património artístico, observadas através de meios audiovisuais ou em espetáculos ao vivo, expressando a sua opinião sobre o processo de criação e da apresentação coreográfica, utilizando vocabulário específico (baile, ensaio, espetáculo, palco, público, coreógrafo/a, coreografia, bailarino/a, etc.).
- Comenta os movimentos dançados que realiza e/ou observa, dando a sua opinião sobre os processos de execução e explicitando a sua interpretação.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Proporciona atividades lúdicas de experimentação de vários movimentos locomotores básicos (andar, saltar, saltitar, correr, gatinhar, deslizar, rastejar, rodopiar, deitar-se, sentar-se, ajoelhar-se, levantar-se, entre outros) e não locomotores (encolher, alongar, puxar, empurrar, tremer, torcer, inclinar, balancear, entre outros), diversificando:
 - Direções;
 - Trajetórias (retilíneas e curvilíneas);
 - Níveis de execução (baixo - junto ao chão, médio - ao nível do andar, alto - com saltos);
 - Planos (horizontal e vertical);
 - Tempo/ Ritmo (marcha, corrida, etc.);
 - Aceleração e desaceleração;
 - Duração;
 - Pausas;
 - Relações/Contactos - (em oposição a; em colaboração com; ativo/conductor ou passivo/seguir).
- Promove a exploração/experimentação de diversas formas de dança através de ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados através de:
 - Deslocamentos (andar, marchar em pontas dos pés, etc.);
 - Passos diversos (subir, descer, bater);
 - Gestos (movimentos isolados da cabeça, tronco ou membros);
 - Posturas;
 - Equilíbrios sobre pontos de apoio diversificados (sobre os joelhos, as mãos, as costas, um pé, etc.);
 - Saltos diversos;
 - Voltas (rodar, rodopiar, rebolar, etc.).
- Proporciona a observação de diversas formas de dança, em diferentes contextos, suportes e formatos (teatros, auditórios, museus, televisão, cinema, internet, etc.) e encoraja os comentários das crianças, introduzindo vocabulário próprio.

- Cria oportunidades para as crianças expressarem, através da dança, sentimentos e emoções a partir de situações da vida real, imaginadas ou sugeridas, histórias, canções, imagens, etc.

- ...

Síntese

Subdomínios	Aprendizagens a promover
Artes Visuais	▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. ▪ Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. ▪ Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica.
Jogo Dramático/ Teatro	▪ Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. ▪ Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. ▪ Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características verbalizando a sua opinião e leitura crítica.
Música	▪ Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais. ▪ Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). ▪ Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais). ▪ Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.
Dança	▪ Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. ▪ Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações. ▪ Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa. ▪ Apreciar diferentes manifestações coreográficas, usando linguagem específica e adequada.

Sugestões de Reflexão:

- Tem na sala, ao dispor das crianças, materiais que possibilitem experiências nas diferentes linguagens das artes? Como organiza o espaço e os materiais para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes linguagens artísticas?
- De que forma promove o envolvimento e a exploração lúdica no processo expressivo da criança?
- Procura dar espaço à criatividade da criança, incentivando-a a observar diferentes manifestações artísticas, sem transmitir estereótipos?
- Dá oportunidade às crianças de apreciarem o que fizeram e de falarem sobre o que sentiram?
- Debate com as crianças formas de expor ou divulgar as suas realizações e as do grupo, chamando a sua atenção para aspetos estéticos?
- Preocupa-se em fazer o enquadramento cultural e artístico das suas propostas ou das que surgem no grupo de crianças?
- Como promove a integração das diferentes manifestações artísticas? E a sua articulação com outras áreas de conteúdo e outros domínios?
- Antes e após uma ida ao teatro, ao museu, a espetáculos diversos, como trabalha com o grupo essas oportunidades (debate, expressão de opinião crítica, alargamento da linguagem específica, etc.)?
- Tem na sala materiais diversos para que as crianças conheçam, observem e explorem diferentes manifestações artísticas (livros, imagens, filmes, etc.)? O que pode acrescentar?
- ...

DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem. Contudo, de modo a contemplar a especificidade de cada uma destas formas de linguagem, elas serão apresentadas em separado.

Linguagem oral

O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros. Se a aprendizagem da

língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo.

Aprendizagem do
Português como
Língua Não Materna

Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos.

Nestas idades, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados. Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar. Esta sensibilização deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal. Tendo em conta os princípios e as metodologias expressos nestas orientações curriculares, a referida sensibilização integra-se de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância e articula-se com as diferentes áreas e domínios. De facto, esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue. Os contactos com crianças de outros países, através do conhecimento direto ou por correspondência, permitem à criança reconhecer as vantagens de saber falar e compreender outras línguas.

Sensibilização a uma
língua estrangeira

Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.

Criar um clima de
comunicação

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Escutar e valorizar
o contributo de cada
criança

Este conhecimento das crianças mobilizado na utilização de muitas palavras, na construção de um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, conversas, etc., centra-se essencialmente no significado da mensagem oral, e constrói-se, muitas vezes, de forma natural. Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística). Começam assim a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e /ou irregularidades e das suas especificidades.

O desenvolvimento da linguagem é complexo, devido à multiplicidade de aspetos e fatores que estão envolvidos. Contudo, podemos considerar que existem duas grandes componentes na aquisição da linguagem, que, embora com características e especificidades subjacentes a cada uma, se inter-relacionam:

- Comunicação oral;
- Consciência linguística.

Comunicação oral

É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas.

Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar

O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido, importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam. Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada pelas experiências fora do jardim de infância, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.

Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.

Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber.

Não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral.

Aprendizagens a promover:

- *Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.*
- *Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário.
- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.
- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade.
- Canta, reproduzindo de forma cada vez mais correta as letras das canções.
- Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas).
- Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.).
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador).
- Faz pedidos e dá instruções cada vez mais complexas e elaboradas.
- Proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens).
- Usa vocabulário rico e questiona as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras (motosserra, astronauta, etc.).
- Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.
- Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados (refeições, recreios, atividades na sala, comunicação em grande ou pequeno grupo).
- Incentiva cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.).
- Facilita o contacto com outras línguas e apoia as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).
- Utiliza e promove o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem).
- ...

Consciência linguística

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.

A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética.

Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas.

Podem considerar-se, na educação pré-escolar, três dimensões, na consciência linguística, mesmo que em estado emergente: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática.

Consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens. A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados.

Normalmente, as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade. Contudo, processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas, por não serem unidades percetivamente salientes, são mais difíceis e tardios, atingindo maior desenvolvimento em idade escolar, pois estão muito associados à aprendizagem da leitura.

Consciência de palavra

A consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase. Esta tomada de consciência verifica-se quando, por exemplo, a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase ou compreende que a palavra é diferente do seu referente (trata-se de um rótulo fónico convencional), ou

ainda, quando, numa frase, substitui uma palavra por outra. Em fases iniciais, as crianças só identificam como palavras as que têm significado para elas (nomes, verbos), só posteriormente consideram os outros tipos (artigos, preposições). Inicialmente também não conseguem diferenciar a palavra do seu significado, ou do objeto a que se refere. Por exemplo, uma palavra grande pode ser 'comboio' e uma pequena 'formiga' ou 'formiguinha'. Só após alguma oportunidade de reflexão, é que as crianças se começam a aperceber da relação entre tamanho da palavra e a emissão verbal correspondente.

A consciência sintática prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras. Esta competência torna-se evidente não só quando as crianças identificam frases incoerentes, pela troca de elementos que subvertem a sua estrutura gramatical, mas também quando, mais velhas, conseguem explicitar as regras que não estão a ser consideradas nesse tipo de frases. O/a educador/a deverá ter presente a necessidade de as crianças construírem frases corretas, quanto ao conteúdo e organização, e que mobilizem formas cada vez mais complexas de estrutura sintática.

Consciência sintática

Aprendizagens a promover:

- *Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).*
- *Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra).*
- *Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões dessa correção (Consciência Sintática).*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Identifica o número de sílabas de uma palavra.
- Descobre e refere palavras que acabam ou começam da mesma forma.
- Isola ou conta palavras de uma frase.
- Suprime ou substitui alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido ou formulando novas frases.
- Identifica uma frase cuja estrutura gramatical não está correta.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Cria oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons.
- Explora situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc.
- Proporciona ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções.
- Usa situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promove a reflexão sobre o seu resultado.
- Chama a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc.).
- Proporciona ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado.
- ...

Abordagem à escrita

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente.

O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.

Neste sentido, há que ter presente, no jardim de infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades.

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.

Facilitar a emergência da linguagem escrita

Importância do livro na descoberta do prazer da leitura

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita.

A forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.

O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes:

- Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;
- Identificação de convenções da escrita;
- Prazer e motivação para ler e escrever.

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

É evidente a importância da apropriação da funcionalidade da escrita pois, sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização. Para além disso, a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho.

Neste sentido, registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade. Estas são formas de escrita que têm formatos diferentes porque correspondem a intenções diversas.

Cabe assim ao/a educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. Assim, para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças. A utilização de meios informáticos constitui também um recurso para o acesso a diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita.

Compreensão das funções da leitura e da escrita facilita a aprendizagem da linguagem escrita

Variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano das crianças

A utilização participada da linguagem escrita facilita a compreensão das suas convenções e utilidade

Procurar com as crianças informações em livros ou na internet, cujo texto o/a educador/a vai lendo e comentando, de modo a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e ainda ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para confeção de um bolo, são alguns meios para as crianças usarem a escrita no seu quotidiano e que facilitam a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita.

Se esta utilização no quotidiano, em contextos com significado, for bem acompanhada e apoiada pelo/a educador/a, para além de permitir uma compreensão gradual da escrita e das suas características, por parte da criança, vai conduzir a alguma autonomia na sua utilização. Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções.

Aprendizagens a promover:

- *Identificar funções no uso da leitura e da escrita.*
- *Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Refere razões e expressa vontade para querer aprender a ler e a escrever.
- Identifica funções específicas para o uso que faz ou poderá vir a fazer da escrita ou da leitura (lúdica, informativa, comunicativa, mnemónica, identificativa, etc.).
- Associa diferentes funções a suportes de escrita variados presentes nos seus contextos, usando-os com essas funcionalidades (livro de receitas para cozinhar, computador para pesquisar ou registar informação, lista de material necessário, etc.).
- Utiliza e/ou sugere a utilização da linguagem escrita no seu dia a dia, em tarefas diversas, com funções variadas, quer solicitando o apoio de um adulto quer de modo autónomo, mesmo sem saber ler e escrever.
- Pede aos adultos que lhe leiam ou escrevam numa situação concreta, para responder a uma necessidade.
- Escreve, convencionalmente ou não, palavras, pseudopalavras ou pequenas frases, nas suas brincadeiras, explorações e/ou interações com os outros.
- Usa o livro adequadamente e distingue diferentes tipos de livros consoante as suas funcionalidades.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza uma variedade de textos e tipos de escrita, integrando-os nas vivências quotidianas do grupo.
- Proporciona o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, por exemplo:
 - Usando diversas formas de utilização da escrita (realização de cartazes informativos construídos e ilustrados com as crianças, escrita em conjunto de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários, etc.).
 - Lendo e falando sobre as notícias do jornal e da televisão e escrevendo notícias relatadas pelas crianças, de forma a levá-las a perceberem e a utilizarem a função informativa da linguagem escrita e a compreenderem as especificidades da estrutura deste tipo de texto.
- Usa situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito, como, por exemplo:
 - Procura com as crianças informações em livros para um projeto que estão a desenvolver.
 - Quando passeia na rua, usa mapas, e lê nomes de ruas ou indicações de placas com e para as crianças, de modo a que estas se apercebam do seu conteúdo e importância.
 - Lê receitas para as crianças quando estão a cozinhar, a fazer bolos, etc.
 - Envolve as crianças na escrita de avisos e mensagens para as famílias (visitas de estudo, atividades, acontecimentos, etc.).
 - Afixa e lê para as crianças a ementa da semana.
- Lê e escreve com e para as crianças, utilizando diferentes tipos de texto, ilustrando assim como se pode usar a leitura e a escrita.
- Cria oportunidades para a criança “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, através da introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala.
- Está atento às situações de uso e exploração da linguagem escrita que ocorrem nas brincadeiras das crianças e mobiliza-as de forma intencional.
- Envolve as famílias, incentivando o uso da leitura e escrita, em conjunto com as crianças, em situações funcionais do quotidiano das mesmas (idas às compras, ler o texto das embalagens, etc.).
- ...

Identificação de convenções da escrita

Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito cedo sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito. Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas, considerem que a escrita tem características do código icónico (associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, desconhecem a linearidade e a literalidade da escrita, etc.).

Compreensão gradual de normas da codificação escrita

Importância da escrita do nome próprio

Valorizar e incentivar as tentativas de escrita

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras (o seu nome, o nome dos outros, palavras e/ou frases que o/a educador/a escreve, etiquetas, etc.). Aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira.

A atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito.

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito.

O registo escrito com diferentes propósitos (mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.) também é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito. Deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias.

Aprendizagens a promover:

- *Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.*
- *Aperceber-se do sentido direcional da escrita.*
- *Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatujas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita.
- Identifica letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e sabe o nome de algumas delas.
- Nas suas tentativas de leitura, aponta para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito.
- Partilha atividades de escrita com os pares comparando-as e discutindo acerca das suas semelhanças e diferenças.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o espaço da sala com diversidade de materiais a que as crianças possam recorrer para as explorações e usos da linguagem escrita (papéis, lápis, canetas, cadernos, agendas, jornais, revistas, livros, panfletos, etc.).
- Disponibiliza e promove a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras.
- Questiona a criança sobre o que escreveu e leva-a a explicitar estratégias e procedimentos.
- Lê e escreve perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral.
- Proporciona oportunidades diversificadas, mais ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo.
- Apoia e incentiva as crianças nas suas tentativas de escrita.
- Escreve com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita.
- ...

Prazer e motivação para ler e escrever

Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência.

Com a leitura e a escrita, mesmo com crianças muito pequenas, este tipo de motivos poderá estar presente, embora por vezes de forma muito incipiente. É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

Valorização, prazer e sentimento de competência como base da motivação

Aprendizagens a promover:

- *Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.*
- *Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.*
- *Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Escolhe realizar atividades de leitura e/ou escrita, manifestando concentração, prazer e satisfação no desenrolar das mesmas.
- Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação.
- Reflete e partilha ideias sobre o valor e a importância da linguagem escrita e indica razões pessoais para a sua utilização.
- Revela satisfação pelas aprendizagens e conquistas que vai fazendo na compreensão e utilização da linguagem escrita.
- Mostra entusiasmo em partilhar com a família as leituras que vai fazendo no jardim de infância.
- Usa a leitura e a escrita, mesmo que de modo não convencional, em situações cada vez mais complexas, mostrando vontade de aprender e de responder a novos desafios.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético.
- Cria ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento.
- Proporciona às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever.
- Integra regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças partindo dos seus interesses, iniciativas e vivências.
- Identifica e partilha os progressos que cada criança vai fazendo, de modo a que esta se sinta desafiada a continuar as suas explorações e tentativas de uso da leitura e da escrita.
- Envolve as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim de infância, incentivando a sua colaboração.
- ...

Síntese	
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Componentes	Aprendizagens a promover
Comunicação Oral	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
Consciência linguística	- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). - Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). - Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).
Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto	- Identificar funções no uso da leitura e da escrita. - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.
Identificação de convenções da escrita	- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. - Aperceber-se do sentido direcional da escrita. - Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.
Prazer e motivação para ler e escrever	- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Sugestões de Reflexão:

- Escuta com atenção o que as crianças dizem? Como lhes dá a perceber que são escutadas?
- Incentiva as crianças a saber ouvir e escutar o outro com atenção em diversas situações e momentos da rotina?
- Nas interações com as crianças, usa linguagem (estrutura das frases e vocabulário) que promove o seu desenvolvimento? Reformula e expande o discurso da criança?
- Na sua prática contempla a abordagem a diferentes aspetos da consciência linguística?
- Que atividades e jogos usa para promover o desenvolvimento de níveis cada vez mais elaborados de consciência fonológica?
- Em conversas, momentos de leitura e outras situações de comunicação oral, leva as crianças a refletirem sobre as palavras (significado, sinónimos, antónimos, etc.)?
- Tem na sala suportes de escrita com funções diversificadas? Esses suportes e funções vão sendo atualizados?
- Quais as funções da leitura e da escrita que mais utiliza quando lê ou escreve na presença das crianças?
- Ao olhar para a sua sala, considera que as oportunidades para as crianças explorarem e usarem no quotidiano a escrita e a leitura são diversificadas e frequentes? O que pode fazer para melhorar a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, pelo seu grupo de crianças?

Sugestões de Reflexão:

- Incentiva as crianças a usarem a leitura e/ou escrita, mesmo não sabendo ainda escrever convencionalmente?
- Pense num momento de exploração da linguagem escrita em que sentiu que o grupo, ou algumas crianças, não estava(m) suficientemente envolvido(as). Analise esse momento tomando em consideração o prazer/satisfação, valor/utilidade e percepção de competência. As estratégias, abordagem e apoios que proporcionou foram suficientes e contemplaram estes vários aspetos?
- Quando lê para as crianças, considera que é um bom modelo, evidenciando e transmitindo-lhes o prazer e satisfação que sente no momento?
- Quando interage com as crianças em atividades em que usam a leitura e a escrita, o feedback que lhes dá leva-as a sentirem-se competentes?
- Os momentos de leitura de histórias são agradáveis e sentidos como positivos?
- ...

DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.

O conhecimento por parte dos/as educadores/as da forma como decorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da matemática, o modo como interpretam o que a criança faz e pensa e como tentam perceber o seu ponto de vista permite-lhes prever o que esta poderá aprender e abstrair a partir da sua experiência. Assim, poderão fazer propostas intencionais, progressivamente mais complexas, que estimulem e contextualizem essas aprendizagens. Nesse sentido, é necessário ter em conta que as conceções das crianças são não só muito diferentes das dos adultos, como constituem a melhor base sobre a qual se constroem as aprendizagens subsequentes.

No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.

As crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo. Para tal, é necessário uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos. Para o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imagina-

Importância da aprendizagem matemática nos primeiros anos

Matemática inserida no quotidiano

Abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente

ção, criatividade, autorregulação, persistência), como também a um conjunto de processos gerais (classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas) que são transversais à abordagem da matemática.

Processos Gerais – As crianças realizam intuitivamente classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles. Classificar implica saber distinguir o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença.

Nesta fase, as crianças são também capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: quantidade (mais, igual, menos), altura (alto, médio, baixo), tamanho (grande, pequeno), espessura (grosso, fino), luminosidade (claro, escuro), velocidade (rápido, lento), duração (muito tempo, pouco tempo), altura do som (grave, agudo), intensidade do som (forte, fraco). Progressivamente, vão complexificando as seriações, incluindo cada vez mais objetos, que permitem a ordenação de gradações múltiplas (pequeno, médio, grande, o maior, etc.). Agrupar, classificar e seriar facilita o trabalho com padrões. As crianças desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões, através de cantigas repetitivas, cânticos ritmados e poemas, baseados na repetição e no crescimento de padrões, por exemplo, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples. Reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar, constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. Comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação.

Representar e comunicar o pensamento matemático

Resolver e inventar problemas são duas formas facilitadoras do processo de apropriação e de integração das aprendizagens matemáticas. Dado que muitas crianças têm dificuldade em resolver problemas apresentados apenas oralmente, é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos. Simultaneamente, essa dificuldade é condicionada pela estrutura do próprio problema, pois implica considerar não só a situação apresentada, mas também o que é desconhecido e se pretende determinar. Assim, a resolução de problemas é facilitada, não só pela sua concretização, mas também por a situação-problema ter significado para a criança, ao decorrer de uma situação ou projeto em que esteja envolvida. A disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, *tangram*, material de *cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos.

Resolver e inventar problemas

O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos. Tanto o brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.), como o jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária (compra numa loja, pôr a mesa, etc.), contribuem para a aprendizagem da matemática. Também jogos com regras (cartas numeradas, lotos, dominós, etc., bem como

**Importância do
jogo e do brincar na
aprendizagem da
matemática**

os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança.

Partindo do brincar e do jogo da criança, a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas. Para isso, importa que: explore as situações que emergem da atividade das crianças; oriente a sua atenção para características específicas da matemática; as encoraje a inventarem e a resolverem problemas; lhes peça para explicitarem e partilharem as suas estratégias; as questione sobre processos e resultados (Porquê? Como sabes isso? Tens a certeza?); proponha o uso de registos diversos (esquemas, desenhos, símbolos, etc.); e resuma as ideias envolvidas no final das atividades. É também fundamental que lhes transmita confiança nas suas explorações, reflexões e ideias, de modo a sentirem-se competentes.

O envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática. Neste sentido, são consideradas quatro componentes na abordagem à matemática:

- Números e Operações;
- Organização e Tratamento de Dados;
- Geometria e Medida;
- Interesse e Curiosidade pela Matemática.

Números e Operações

As crianças discriminam quantidades desde muito cedo e parecem também ter um sentido aritmético precoce que é evidente quando, por exemplo, têm a ideia de que, quando se junta mais um elemento, a quantidade resultante fica maior. Muitas vezes as crianças aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número. É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações.

Apropriação progressiva do sentido de número

Este processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo. Assim, em situações de junção de dois conjuntos, as crianças começam por contar a quantidade de objetos de cada conjunto, juntam os dois, e recontam todos os objetos do conjunto resultante. Posteriormente, serão capazes de continuar a contar a partir do cardinal do conjunto maior, percebendo que podem contar por qualquer ordem, desde que contem todos os elementos e uma só vez.

À medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos. Também na comparação de quantidades de objetos se nota a mobilização gradual de estratégias mais complexas. A ordenação dos numerais e a capacidade de comparar grandezas está intimamente ligada à construção, por parte das crianças, de uma linha mental de números. A criança, além de ser capaz de reproduzir oralmente a sequência dos numerais, toma consciência da relação de ordem existente entre eles (5 é mais do que 4; 6 é mais do que 5). Esta construção de uma linha mental tem efeitos na representação dos núme-

ros, bem como na realização de estimativas e no desempenho posterior em aritmética. Neste processo, é importante associar os numerais às quantidades de objetos que lhes correspondem, facilitando à criança também a estimativa de pequenas quantidades. Gradualmente a criança desenvolve capacidades operativas, perante problemas do quotidiano. Também, neste caso, as crianças necessitam inicialmente de concretizar as situações numéricas, aprendendo progressivamente a fazer representações (pictográficas, icónicas e simbólicas) dos problemas, ou sendo mesmo capazes de os resolver mentalmente. A utilização de materiais diversos favorece essas capacidades operativas como, por exemplo, construção de uma linha mental de números (*cuisenaire*, contas de enfiamentos), o reconhecimento da mancha sem necessidade de contagem – *subitizing* (dados, cartões com pintas e dominós).

Aprendizagens a promover:

- *Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).*
- *Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto.
- Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse.
- Usa os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades.
- Usa o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades.
- Organiza conjuntos de um certo número de objetos e consegue contar de forma crescente e decrescente.
- Começa a relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos.
- Recorre a outras operações matemáticas (multiplicação e divisão) para resolver problemas que se colocam em situações concretas.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza, em diferentes áreas da sala, materiais diversificados que criem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades (materiais adquiridos ou construídos e também outros, tais como sementes, caricas, rolhas, pedras, conchas, tampas de frascos e garrafas, etc.).
- Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem (número das crianças presentes na sala, dos pacotes de leite bebidos, das crianças que almoçam, etc.).
- Desperta a curiosidade e promove a compreensão das crianças para a utilização e representação de numerais na sala (calendários, mapas de presença, etc.) e no meio ambiente (números das portas, preços marcados em lojas ou hipermercados, andares do elevador, números de telefone e telemóveis, matrículas de carros, números das carreiras de autocarro).

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Utiliza ritmos, cantigas e lengalengas para incentivar a aprendizagem da sequência dos nomes dos números numa contagem.
- Encoraja as crianças a concretizarem a representação de quantidades (contar pelos dedos, contar objetos, desenhar esquemas ou símbolos) e operarem sobre elas, apoiando a criança a explicitar o seu raciocínio e ideias e o debate em grupo.
- Incentiva a aprendizagem da contagem – crescente e decrescente.
- Encoraja a representação e a compreensão das situações-problema que propõe às crianças, partindo do seu conhecimento informal.
- ...

Organização e Tratamento de Dados

A estatística, enquanto análise quantitativa de dados, é uma área muito importante da Matemática que proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico. A estatística, que tem como objeto a variabilidade num conjunto de dados e a apresentação dessa informação organizada, através de tabelas ou gráficos, faz parte da vida quotidiana de crianças e adultos. A resolução de problemas estatísticos depende da compreensão e quantificação dessa variabilidade, estando a interpretação desses dados ligada ao contexto em que são recolhidos.

O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança (por exemplo, saber quais os legumes preferidos das crianças da sala).

Na vida do jardim de infância, surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano e da realização de experiências e projetos. Cabe ao/a educador/a apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização (conjuntos, tabelas, gráficos, diagramas de Venn, etc.). Para que se compreenda que dados recolhidos num determinado contexto não podem ser generalizados, o/a educador/a poderá ainda apoiar as crianças em conjeturas relativas a outras amostras, como, por exemplo, saber se os meninos de outra sala têm as mesmas preferências.

Com o apoio do/a educador/a, será também possível que as questões a resolver e a recolha e tratamento a realizar se vão tornando cada vez mais complexas.

Aprendizagens a promover

- *Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.).*
- *Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.*

Recolha, organização e tratamento de dados para responder a questões que fazem sentido para as crianças

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si própria, de situações do seu quotidiano e meio ambiente.
- Participa na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas, pictogramas simples, etc.
- Procura interpretar os dados apresentados em tabelas, pictogramas, gráficos de barras, identificando a categoria modal, como correspondendo à maior frequência.
- Compreende que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Leva as crianças a colocarem questões que não têm uma resposta imediata (quantas crianças estiveram presentes ao longo desta semana, quantos rapazes e quantas raparigas existem na sala?, etc.).
- Ajuda as crianças a definir o que querem descobrir e como querem recolher e organizar os dados, apoiando-as na recolha e organização da informação através de representações diversificadas (pictogramas, tabelas, etc.) e apropriadas ao tipo de dados e questões colocadas.
- Disponibiliza materiais diversos (tampas, contas, pauzinhos, peças de lego, etc.) que facilitem a concretização e organização dos dados, conduzindo à sua representação através de formas mais elaboradas (gráficos, tabelas, etc.).
- Apoia as crianças a “lerem” e interpretarem os dados que recolheram e a compreenderem as diferentes frequências e a moda de cada distribuição.
- Apoia as crianças a utilizarem os registos de dados elaborados para comunicarem a outros (família, outros grupos, jardim de infância, escola, etc.) as informações recolhidas e as conclusões a que chegaram.
- ...

Geometria e Medida

No seu quotidiano, a criança contacta e experiencia inúmeras situações onde a geometria e a medida estão presentes e que poderão ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia.

Muitas situações de carácter geométrico estão associadas a questões de medida, por isso se relaciona geometria e medida. Embora estes saberes estejam integrados na mesma componente, são em seguida apresentados separadamente, de modo a facilitar a sua compreensão.

Geometria

A construção de noções matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças. É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está “longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo”. Esta exploração do espaço vai permitir-lhe ainda

reconhecer e representar diferentes formas geométricas que progressivamente aprenderá a diferenciar, nomear e caracterizar.

A abordagem à geometria integra o apoio ao desenvolvimento do pensamento espacial, (orientação espacial e visualização espacial) e a análise e operações com formas.

Orientação espacial

A orientação espacial diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples. Esta orientação implica, assim, especificar localizações e descrever relações espaciais.

As crianças começam por fixar localizações de objetos e por se lembrar das distâncias aproximadas (perto, longe) e da direção que têm de tomar relativamente a marcos importantes, aprendendo posteriormente a compreender as diferenças de perspetivas na observação dos objetos e a reconhecer o ponto de vista de outros nessa observação.

Visualização espacial

A visualização espacial é um processo que envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a 2 ou 3 dimensões e permite construir representações visuais que são essenciais para a vida. Existem experiências importantes para as crianças irem progressivamente desenvolvendo as suas capacidades de visualização espacial, por exemplo ao descreverem características dos objetos, fazerem esquemas de construções antes de as realizarem, utilizarem mapas simples, etc.

Analisar e operar com formas geométricas

As crianças são sensíveis à forma a partir do primeiro ano de vida, começando por distinguir formas diferentes. Mais tarde, apesar de diferenciarem um triângulo de um quadrado, não distinguem as suas propriedades. Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades (mencionar os lados e vértices do triângulo). Um outro aspeto deste processo envolve operar com formas ou figuras geométricas, através de ações de deslizar, rodar, refletir (voltar) ou projetar, que estão relacionadas com a construção e reconhecimento de padrões, as quais contribuem para o desenvolvimento algébrico.

Construção de padrões

As crianças muitas vezes inventam naturalmente padrões quando estão a construir com legos ou a enfiar contas. A observação de azulejos, desenhos da calçada portuguesa, bem como a criação de ritmos musicais são também atividades que apelam à exploração de padrões e ao desenvolvimento do sentido estético. A diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões simples, assim como a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas.

Aprendizagens a promover:

- Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação.
- Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.
- Tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição.
- Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Numa roda com outras crianças, identifica posições relativas (Quem está “ao lado”, “em frente”, “atrás”, “dois lugares à direita”, “entre a Maria e o Manuel”, etc.).
- Consegue seguir um percurso que lhe é descrito oralmente por outra criança ou pelo/a educador/a.
- Representa e descreve percursos familiares, através de desenhos e recorrendo a representações de marcos importantes.
- Ao jogar às escondidas, sabe escolher os lugares onde se deve esconder para não ser vista.
- Reconhece formas geométricas (bi- e tridimensionais) presentes no seu quotidiano (nos objetos da sala, no recreio, em obras de arte, nas suas produções, etc.).
- Imagina e descreve como se vê um objeto a partir de uma certa posição.
- Amplia, reduz, roda, vê ao espelho formas e figuras e analisa as transformações resultantes nas posições, formas, tamanhos, etc.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza materiais diversificados que promovam a manipulação e a reflexão sobre as propriedades das formas, figuras e objetos: geoplano, blocos lógicos, espelhos, barras de madeira, tampas de frascos, paus, pedras, puzzles, etc.
- Propõe experiências que possibilitam a identificação de objetos ou pessoas, reconhecendo algumas propriedades, através do tato (jogo da cabra cega, objetos escondidos num saco ou caixa, etc.).
- Encoraja as crianças a utilizarem diferentes objetos para representarem o espaço da sala, partindo depois para representações simbólicas.
- Leva as crianças a pensarem sobre o espaço colocando questões que envolvem direção (Qual o caminho?), distância (Fica muito longe?), localização (Onde?), identificação de pontos de referências (Que objetos encontras? O que vês de importante?).
- Propõe atividades em que as crianças têm de interpretar uma imagem de um objeto, (desenho ou fotografia) sob vários pontos de vista, e identificar de onde foi desenhado ou fotografado.
- Promove a utilização de espelhos para explorar e operar com formas ou figuras geométricas, de modo a encontrar simetrias e padrões.
- Recorre a materiais diversos, para que as crianças possam identificar padrões (roupas, mosaicos, fotografias, quadros, etc.).
- Promove o desenvolvimento de conceitos matemáticos a partir de construções a 2 ou a 3 dimensões, feitas com papel (papagaios, barcos, cadeias de bonecos, etc.) ou com outros materiais (madeiras, cartão, latas de bebidas, cordas, caixas, etc.).
- ...

Identificar atributos mensuráveis dos objetos

Medida

Medir implica que, a partir das suas experiências e de situações propostas pelo/a educador/a (comparação das alturas das crianças, organização do espaço da sala, perceber o tamanho e o peso de diferentes objetos, brincar com água, etc.), as crianças comecem a identificar os atributos mensuráveis dos objetos. Posteriormente, poderão selecionar uma unidade de medida (natural ou padronizada), para a comparar com o objeto e traduzir essa comparação através de um número. Inicialmente, este processo baseia-se em comparar e ordenar diretamente os objetos (mais comprido, mais curto, de comprimento igual, mais pesado, mais leve, etc.), complexificando-se gradualmente com o recurso a unidades de medida não padronizadas (chávena, pé ou sapato, cabo da vassoura, etc.). Poderá, ainda, recorrer-se a unidades de medida padronizadas (pesar a farinha para um bolo, medir a temperatura ambiente num dia muito quente, medir a sua altura, etc.). Para o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo, temperatura, etc.). Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano.

Aprendizagens a promover:

- *Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.*
- *Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Compara a altura, largura, comprimento de construções que fez (torres, comboios, casas, etc.), indicando algumas características de medida "maior que", "mais pequeno que", "mais estreito que", "igual a", etc.
- Nas suas atividades e brincadeiras explora diversas formas alternativas para medir.
- Compara o peso de objetos familiares (duas bonecas, duas peças de fruta, etc.) utilizando primeiro as mãos para sentir qual o mais pesado e depois uma balança de pratos para comprovar o que antecipou.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Coloca questões que levam as crianças a aperceberem-se da grandeza de determinada medida (comprimento, volume, peso, capacidade, etc.).
- Ajuda as crianças a escolherem uma unidade de medida para comparar e ordenar objetos.
- Introduce instrumentos padronizados de medida, relacionando-os com o seu uso no quotidiano, para que as crianças compreendam a sua utilidade.
- ...

Interesse e Curiosidade pela Matemática

Se a aquisição de capacidades matemáticas faz parte do desenvolvimento da criança, a aprendizagem da matemática assenta não só na apropriação de determinadas noções matemáticas, mas também no despertar de interesse e curiosidade que levem a criança a desejar saber mais e a compreender melhor. O/A educador/a tem um papel fundamental na criação desse interesse e curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo.

Despertar na criança o desejo de saber mais e compreender melhor

Aprendizagens a promover

- *Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.*
- *Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Se envolve, por iniciativa própria, em situações onde utiliza conhecimentos e estratégias da matemática, evidenciando satisfação e prazer.
- Aplica noções matemáticas já exploradas a outras situações ou faz perguntas sobre elas.
- Procura encontrar estratégias próprias para resolver uma situação ou problema matemático.
- Expressa as suas razões para interpretar uma dada situação ou para seguir uma determinada estratégia.
- Não desiste de resolver um problema e, quando não consegue, procura uma nova abordagem.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Incentiva as crianças a colocarem ou a resolverem problemas com significado para elas.
- Apoia o desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças, criando oportunidades para que inventem, expliquem e critiquem (individualmente ou em grupo) as estratégias que utilizaram para resolver uma situação ou problema matemáticos.
- Desafia as crianças, propondo-lhes situações cada vez mais complexas e abstratas.
- Ajuda as crianças a reconhecerem as relações entre diferentes aprendizagens matemáticas, de modo a que cada uma construa um conhecimento bem estruturado e coerente.
- Dá *feedback* positivo, realçando esforço, soluções próprias e progressos.
- ...

Síntese	
Domínio da Matemática	
Componentes	Aprendizagens a promover
Números e Operações	- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.). - Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.
Organização e Tratamento de Dados	- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.). - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.
Geometria e Medida	Geometria - Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. - Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. - Tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição. - Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. Medida - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. - Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.
Interesse e Curiosidade pela matemática	- Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade. - Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

Sugestões de Reflexão:

- Quais os espaços, áreas da sala e materiais que as crianças podem usar ou consultar autonomamente para explorarem noções matemáticas? Como apoia a exploração desses materiais para desafiar as crianças a colocarem questões e a inventarem problemas matemáticos e descobrirem estratégias de resolução?
- De que modo leva as crianças a comunicarem o seu pensamento matemático e a debaterem em pequenos grupos as suas ideias e a forma como resolveram os problemas propostos por elas ou pelo/a educador/a?
- Ao organizar a sala, teve a intenção de prever espaços e materiais que promovam as diferentes componentes da aprendizagem matemática (desenvolvimento do sentido do número, operar com formas e figuras geométricas, construir padrões, explorar os atributos mensuráveis dos objetos)? O que alteraria ou manteria, de modo a contemplar estas componentes da aprendizagem matemática?
- Tira proveito do espaço exterior (recreio, jardins, visitas de estudo, etc.) e das vivências das crianças para desenvolver o pensamento espacial: pontos de reconhecimento de locais; observar o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição; representar percursos; leitura e construção de mapas e plantas, etc.?
- Pense em propostas que tenha desenvolvido com as crianças com intenção de trabalhar a matemática. Quais considera que contribuíram para promover o interesse e a curiosidade das crianças? Quais considera que não foram tão bem sucedidas e porquê?
- ...

3. Área do Conhecimento do Mundo

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano.

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas. Assim, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas).

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.

A abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes. De facto, hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos *media* e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando. Por isso, se incluem nesta área as ferramentas ligadas às tecnologias e meios de comunicação e informação.

Sensibilização às ciências naturais e sociais

Abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo

Partir do que as crianças já sabem e aprenderam

Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos

Sendo a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento. É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber.

Esta compreensão e relação com o mundo levam a considerar três grandes componentes organizadoras das aprendizagens a promover na área do Conhecimento do Mundo:

- Introdução à Metodologia Científica;
- Abordagem às Ciências;
- Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Introdução à metodologia científica

A introdução à metodologia própria das ciências parte dos interesses das crianças e dos seus saberes, que o/a educador/a alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, definir o problema, para decidir o que se quer saber e procurar a solução, constitui a base da metodologia científica. O desenvolvimento da área do Conhecimento do Mundo assenta no contacto com a metodologia própria das ciências para fomentar nas crianças uma atitude científica e investigativa. Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica.

Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade. A partir de uma melhor definição do problema, decide-se se é necessário verificar esses conhecimentos e/ou recolher mais informações e como o fazer. Importa depois que as crianças verifiquem as “hipóteses” elaboradas, através de procedimentos que podem ser diversos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação). A organização destes dados implica a necessidade de usar formas de registo que permitam classificá-los e ordená-los e, eventualmente, quantificá-los, através de desenhos, gráficos, medições, etc. A sistematização do conhecimento obtido pode também exigir a consulta de mais informação, de modo a enquadrá-lo e a precisar conceitos mais rigorosos e científicos que tiveram como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças. Todo este processo conduzirá, muito provavelmente, ao levantar de novas questões que determinam novos aprofundamentos.

O apoio do/a educador/a à organização e sistematização das etapas deste processo permite à criança apropriar-se progressivamente da metodologia científica, compreender a necessidade de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo.

Aprendizagem a promover:

- *Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais.
- Encontra explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas.
- Participa com interesse no planeamento e implementação da metodologia que caracteriza o processo de descoberta da investigação científica (observar, comparar, pesquisar, experimentar, registar, tirar conclusões).
- Participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros (colegas da sala, outras crianças e/ou adultos) os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou.
- Demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança:
 - Disponibiliza diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta, tais como: materiais de consulta (livros, jornais, vídeos, fotografias, mapas, internet, etc.), o envolvimento de familiares das crianças, de pessoas da comunidade e de especialistas, etc.
 - Facilita o acesso a diversos materiais para o registo dos processos e resultados das suas explorações (cadernos, tabelas, marcadores, máquina fotográfica, gravador, etc.).
 - Cria uma área das ciências com materiais diversos que incentivem as explorações e a experimentação:
 - materiais naturais - rochas, folhas, madeiras, conchas, plantas ou suas partes (caules, folhas, flores, frutos, raízes), etc.
 - materiais habituais na vida corrente - recipientes, colheres, funil, etc.
 - materiais mais específicos dos contextos ligados às ciências - ímanes, lupas, binóculos, microscópios, globo terrestre, etc.
- Está atento/a e valoriza as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usa-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos.
- Incentiva a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais (Repararam que...? Como podemos descobrir? Haverá outra forma de fazer? De que precisamos? O que irá acontecer se...? Por que razão achas que isto acontece? etc.).
- Promove a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes.
- Apoia as crianças na realização de atividades práticas e investigativas e no desenvolvimento de projetos de pesquisa (na recolha de informação e na sua sistematização e comunicação).
- É rigoroso/a tanto na referência aos conceitos científicos como na utilização de vocabulário específico das ciências.
- Apoia as crianças na identificação e utilização dos instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolvem (uso do microscópio, termómetro, balança, pinças, etc.).
- ...

Abordagem às Ciências

A introdução às diferentes ciências inclui, para além do alargamento e desenvolvimento de saberes da criança proporcionados pelo contexto de educação pré-escolar e pelo meio social e físico em que esta vive, a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas.

Escolher criteriosamente as questões a desenvolver

Na multiplicidade de domínios científicos que podem ser tratados e na diversidade de aprendizagens que podem proporcionar, importa que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes.

Na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural. Embora existam articulações entre estes saberes, eles serão em seguida apresentados separadamente, de modo a facilitar a sua contextualização.

Conhecimento do mundo social

Consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros

Existe um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos (família e jardim de infância) e no ambiente da sua comunidade. Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados.

Conhecimento dos seus contextos mais próximos

Na educação pré-escolar podem explorar-se aspetos relacionados com o conhecimento de si (características físicas, nome, idade) e com os seus contextos mais próximos (família, escola, comunidade próxima). Neste âmbito incluem-se saberes que permitem a identificação e apropriação de conhecimentos sobre os membros da sua família (grau de parentesco, origens, ocupação, profissões, etc.). Também é importante o desenvolvimento de conhecimentos sobre o contexto escolar, não só no que se refere às características do espaço físico, mas também aos membros que o integram, os seus papéis e inter-relações. Podem ainda ser incluídas as características físicas, culturais e sociais, da comunidade, tanto em termos mais restritos (rua, bairro, localidade), como em termos mais alargados (outras zonas do país, outros países). Enquanto cidadã europeia, a criança deverá ter oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença, que não pressupõe uma identidade uniforme, mas decorre de uma história heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores, etc. A abordagem a estes aspetos deve ser feita numa perspetiva global, considerando não só o momento presente, como também o passado próximo ou distante, promovendo-se na criança a compreensão gradual da sua situação no espaço e no tempo sociais. A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio.

Compreensão do espaço e do tempo sociais

Neste processo, há também que mobilizar intencionalmente estratégias que permitam à criança distinguir o presente do passado e prever o que vai fazer num futuro mais ou menos próximo, levando-a a compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes. O desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade.

Conhecimento e respeito por diferentes culturas

Aprendizagens a promover:

- *Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança).*
- *Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.*
- *Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.*
- *Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.*
- *Conhecer e respeitar a diversidade cultural.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Sabe o seu nome completo e idade, onde vive, a sua nacionalidade e é capaz de se descrever, indicando algumas das suas características individuais.
- Utiliza termos como dia, noite, manhã, tarde, semana, mês, nas suas narrativas e diálogos.
- Identifica os membros da família próxima e fala sobre os graus de parentesco.
- Identifica diferentes elementos da comunidade educativa, percebendo os seus papéis específicos.
- Refere e identifica a atividade associada a algumas profissões com que contacta no dia a dia (de pais, de familiares, da comunidade).
- Associa rotinas a determinados momentos ou alturas do dia.
- Nomeia e descreve aspetos físicos característicos da sua comunidade tais como ruas, pontes, transportes, edifícios.
- Identifica algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades.
- Revela interesse em saber as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais e avós.
- Compreende e aceita a diversidade de hábitos, vestuário, alimentação, religiões, etc. caraterísticos de diferentes realidades culturais.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo de forma a incentivar o conhecimento das crianças sobre elas próprias e sobre o meio social envolvente.
 - Envolve as crianças e as famílias na recolha de materiais que reflitam a sua diversidade cultural e mudanças ao longo do tempo (roupas, fotografias, utensílios, artefactos, alimentos, etc.).
 - Disponibiliza livros, imagens, filmes, materiais e atividades representativos da diversidade cultural e étnica (artes visuais, música, literatura, dança, teatro), e de paisagens, hábitos e costumes de outras regiões e culturas.
 - Organiza a rotina diária, de modo a facilitar a compreensão e apropriação gradual de unidades básicas do tempo.
- Envolve as crianças em conversas individuais ou em pequeno grupo, levando-as a comparar as semelhanças e diferenças entre elas (tons do cabelo, dos olhos e da pele, interesses, preferências, etc.).
- Leva as crianças a compreenderem as semelhanças e diferenças entre meios diversos e ao longo do tempo (semelhanças e diferenças de habitação nas cidades e aldeias atuais, na maneira de vestir agora e no passado, etc.), podendo ainda imaginar como poderá ser no futuro.
- Valoriza a família de cada criança, convidando as famílias a partilharem os seus hábitos, atividades, tradições, saberes, etc.
- Estabelece relações com a comunidade envolvente, facilitando o conhecimento das crianças sobre o meio próximo (bairro, localidade).
- Conversa com as crianças sobre os elementos do património cultural (local ou mundial) com que contactam, debatendo formas de o preservar e como o podem fazer.
- Alarga os conhecimentos das crianças sobre o meio social e cultural aproveitando datas e eventos nacionais e internacionais para refletir com elas sobre o seu significado.
- Promove a reflexão sobre a diversidade cultural e social aproveitando datas e eventos nacionais e internacionais.
- ...

Conhecimento do mundo físico e natural

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.

O conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar. Esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar os valores locais (naturais, sociais, históricos, ...) e com uma consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território. A leitura da paisagem pode ocorrer de forma direta através da observação do local onde vivem ou de um que visitaram, ou de forma indireta recorrendo a imagens, fotografias, vídeos, mapas, etc.

Preservação do ambiente e recursos naturais

Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu *habitat* e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área. Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança (práticas de segurança rodoviária, de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para a prevenção de acidentes.

Os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado, para além da sua observação e registo. Neste sentido, também as aprendizagens podem ampliar-se e diversificar-se, para além do meio imediato, tanto em geografia (o planeta Terra, algumas noções do sistema solar e da influência do sol na vida da terra, os rios, os mares, os acidentes orográficos, etc.), como em geologia (comparação e coleção de rochas, observação das suas propriedades). Tendo em conta o contexto e os interesses das crianças, poderá ainda ser explorada a noção de energia e a diferença entre fontes de energia renovável e não renovável.

Aprendizagens a promover:

- *Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.*
- *Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.*
- *Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.*
- *Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.*
- *Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Reconhece e identifica partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos, e compreende as suas funções.
- Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras da saúde e segurança (lavar as mãos antes das refeições, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, atravessar nas passadeiras, etc.).
- Se reconhece como ser vivo com características e necessidades semelhantes às dos outros seres vivos (crescimento, nutrição, abrigo, etc.).
- Conhece diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/peixes/mamíferos, domésticos/selvagens, etc.).
- Mostra curiosidade e procura uma explicação para fenómenos atmosféricos que observa (chuva, vento, nuvens, trovoadas, etc.).

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Antecipa e expressa as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer numa situação que observa ou experiencia e procura explicações sobre os resultados (mistura de água com areia, com açúcar, com azeite; objetos que flutuam e não flutuam; efeitos de luz e sombra, atração por um íman; gelo que derrete, mistura de cores, etc.).
- Antecipa e expressa as suas ideias sobre o que acontece, quando determinadas forças atuam sobre os seres vivos e os objetos em situações que observa ou experiencia (o que acontece quando um ser vivo ou objeto é puxado ou empurrado com mais ou menos força; o que sucede quando os objetos em movimento chocam; o que acontece num balancé quando objetos com a mesma massa são colocados em diferentes posições dos braços).
- Partilha as suas ideias sobre como se processam algumas transformações naturais (a queda das folhas das árvores, o vento, a sucessão dia/noite, etc.).
- Demonstra, no quotidiano, preocupações com o meio ambiente (apanhar lixo do chão, fechar as torneiras, apagar as luzes, etc.)
- Desfruta e aprecia os espaços verdes e o contacto com a natureza.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio físico e natural:
 - Disponibiliza e envolve as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais (sementes de frutos, de cereais e outras plantas, rochas diversas, etc.) e outros materiais (metais, plásticos, papéis, etc.).
 - Disponibiliza livros, mapas, imagens, filmes, documentos diversos para consulta (enciclopédias, livros sobre ciência, informação da internet, fotografias, etc.).
 - Mobiliza as famílias e outros elementos da comunidade (outros professores, alunos mais velhos, especialistas) na recolha de informação e no processo de descoberta.
- Utiliza situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural (a planta da sala que murchou, o 'bicho-de-conta' que uma criança traz, a queda de granizo, etc.).
- Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões.
- Cria oportunidades frequentes e diversificadas de contacto das crianças com a natureza, levando-as a observá-la, a conhecê-la e a apreciá-la.
- No dia a dia, incentiva comportamentos e hábitos saudáveis (comer vegetais, fazer exercício físico, não mexer nem ingerir produtos que não conhece, etc.).
- Promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e animais nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola).
- Facilita a discussão e reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente.
- ...

Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias

Os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, *tablets*, *smartphones*, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeira elétrica, aquecedor, secador de cabelo, códigos de barras, lanternas, etc.).

Estes recursos são muitas vezes integrados no jogo simbólico, em que a criança faz de conta que fala ao telefone ou ao telemóvel, utiliza um objeto para fazer de caixa registadora numa situação de supermercado ou para fingir que tira fotocópias. A observação destas situações permite ao/a educador/a compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar. O acesso ao computador no jardim de infância, ou noutro local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.

A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem. Deste modo, contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso.

Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles. A educação para os *media* acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo.

A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade.

Apoiar a criança na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias

Aprendizagens a promover:

- *Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.*
- *Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.*
- *Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.*

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Fala sobre recursos tecnológicos existentes no seu meio, revelando algum conhecimento sobre a sua utilidade (semáforos, máquinas de lavar roupa e loiça, binóculos, cinema, câmara de vídeo, etc.).
- Usa vários recursos tecnológicos para recolher informação, comunicar, produzir diferentes tipos de trabalhos e organizar informação que recolheu (computador, máquina fotográfica, vídeo, etc.).
- Conhece e respeita algumas normas de segurança na utilização da internet.
- Respeita as regras de segurança quer na utilização de recursos tecnológicos (máquina fotográfica, aparelhos de música, etc.) quer perante outros recursos (aquecedor, tomadas elétricas, etc.).
- Nas suas brincadeiras utiliza ou "faz de conta" que utiliza diversos recursos tecnológicos (aspirador, máquina de barbear, multibanco, etc.).
- Imagina e cria, a duas ou três dimensões, 'máquinas', robots ou instrumentos com uma finalidade específica.
- ...

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Organiza o ambiente educativo, de forma a promover o conhecimento e uso de recursos tecnológicos:
 - Disponibiliza diferentes suportes tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do jardim de infância.
 - Proporciona oportunidades para o uso de tecnologias diversas na abordagem e exploração das diferentes áreas de conteúdo com o envolvimento das famílias.
 - Utiliza recursos tecnológicos existentes na comunidade envolvente.
- Encoraja as crianças a observar, a falar sobre e a compreender a utilidade de diferentes recursos tecnológicos presentes no seu meio envolvente (semáforos, códigos de barras, iluminação das ruas, painéis informativos, etc.).
- Conversa com as crianças sobre os seus programas de TV e "heróis" favoritos, favorecendo o debate entre diferentes opiniões, e acerca do que é real, imaginário ou manipulado.
- Encoraja as crianças a dialogarem acerca dos cuidados e das normas no uso de recursos tecnológicos visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica, responsável e segura.
- Apoia as crianças na utilização do computador e na exploração das suas diferentes potencialidades.
- Apoia as crianças a planearem e construírem máquinas, robots, instrumentos, que sejam réplicas dos existentes ou imaginados por elas (balança, telefone de fios, "máquina do tempo para crescer", etc.).
- ...

Síntese	
Área do Conhecimento do Mundo	
Componentes	Aprendizagens a promover
Introdução à Metodologia Científica	▪ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.
Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo social ▪ Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. ▪ Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. ▪ Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades. ▪ Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. ▪ Conhecer e respeitar a diversidade cultural. Conhecimento do mundo físico e natural ▪ Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas. ▪ Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles. ▪ Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. ▪ Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança. ▪ Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias	▪ Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens. ▪ Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança. ▪ Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.

Sugestões de Reflexão:

- Incentiva as crianças a interrogarem-se sobre o mundo que as rodeia? Como seleciona as questões que coloca para desenvolver processos de descoberta?
- Valoriza a troca de opiniões, propostas de explicação e sugestões entre crianças, ajudando-as a clarificar e planear o que pretendem saber e como? Como encoraja o seu processo de descoberta e construção do conhecimento?
- Apoia as crianças a utilizarem diferentes formas de registo nos seus processos de descoberta (escrita, fotografia, gráficos, etc.)? Quais as funções desses registos? Qual a participação das crianças na sua recolha e análise? Quais as aprendizagens desenvolvidas?
- Avalia com as crianças o que aprenderam? Facilita a comunicação dessa aprendizagem ao grupo, a outras crianças e/ou adultos? Como?
- Explora com as crianças a comunidade envolvente (próxima e mais distante), de modo a promover a compreensão da realidade e a construção de uma identidade pessoal e social? Reflita sobre as últimas situações em que isso ocorreu e pense noutras possibilidades.
- Aproveita situações que ocorrem tanto no jardim de infância como na comunidade para promover o conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito e proteção pelo meio natural e o património cultural envolventes?
- Conhece e utiliza os recursos tecnológicos que poderão estar acessíveis na comunidade envolvente ao jardim de infância (biblioteca, junta de freguesia, associação recreativa, etc.)? Faz uso deles com as crianças e alerta as famílias sobre a sua existência e potencialidades?
- A utilização das tecnologias é feita de modo diversificado pelas crianças da sua sala? Pense nas funções mais frequentes para que são usadas e na sua diversidade (recolha de informação, registo, comunicação, ferramenta, etc.).
- ...

III – CONTINUIDADE EDUCATIVA E TRANSIÇÕES

As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes. Há transições que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (o acolhimento diário das crianças marca e facilita essa transição), mas também outras, como a transição para a Animação e Apoio à Família. Estas são designadas “transições horizontais”.

Transições
horizontais

Mas há outras transições, socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, ditas “verticais”, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo.

Transições verticais

São essas as transições que particularmente preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.

Este apoio é tanto mais importante porque o modo como a criança vive as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche e/ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) pode influenciar a sua atitude perante futuras transições. Para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.

Transição e continui-
dade do processo de
aprendizagem

Porém, apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Por exemplo, no caso da educação de infância, não se trata de adotar na creche, com as crianças mais velhas, práticas mais adequadas ao jardim de infância (tais como, tempos longos em grande grupo), nem de começar a fazer no jardim de infância atividades consideradas como características do 1.º ciclo. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.

O percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória.

Transição para a educação pré-escolar

Ao entrarem para a educação pré-escolar, as crianças já viveram um processo educativo na família, numa creche ou ama, a que o jardim de infância dará continuidade. No caso de terem frequentado a creche, as crianças podem continuar no jardim de infância da mesma instituição ou mudar para outra. A criança pode também iniciar a educação pré-escolar com 3, 4 ou mesmo 5 anos.

Com diferentes percursos, origens sociais e culturais e com características individuais próprias, as crianças transitam para a educação pré-escolar em condições muito diversas. Os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis. Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características.

A título de exemplo, indicam-se algumas estratégias que podem ser facilitadoras da transição da família ou da creche para o jardim de infância:

Ambiente educativo que se adapta às características das crianças

Comunicação com cada família para preparar a entrada da criança

A participação dos pais/famílias – a comunicação estabelecida com cada família, antes de a criança começar a frequentar a educação pré-escolar, favorece a sua integração, uma vez que a perceção dessa relação entre adultos é securizante para a criança. Permite ainda debater com os pais/famílias formas de proceder, beneficiando das suas sugestões e garantindo o seu apoio, no caso de se verificarem algumas dificuldades.

O contacto prévio com os pais/famílias permite, ainda, recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada.

Estes primeiros contactos são, ainda, importantes para esclarecer e compreender as preocupações dos pais/famílias, visto que também eles podem sofrer com a separação da criança, e permitir-lhes criar maior confiança num contexto de educação pré-escolar, que ainda não conhecem. Uma confiança que pode ser favorecida pela visita às instalações, pela comunicação das intenções e propostas educativas do/a educador/a, e pela possibilidade de um familiar estar presente, nos primeiros dias, durante mais ou menos tempo, de acordo com as suas possibilidades.

O contacto coletivo, numa reunião com os pais/famílias cujos filhos/as vão ingressar no jardim de infância, permite também que, em grupo, coloquem as suas interrogações e esclareçam as suas dúvidas e inquietações. Facilita igualmente uma relação entre pais/famílias, para que se possam apoiar mutuamente nesse momento. O contacto com os pais/famílias cujos filhos/as já frequentaram o jardim de infância poderá também contribuir para reforçar a sua confiança e para se sentirem mais à vontade.

Trata-se de iniciar uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar.

Relação de parceria com as famílias

Contacto com outros educadores que intervieram na educação das crianças – no caso de a criança ter frequentado a creche ou ama, torna-se importante o contacto com quem a acompanhou para conhecer o trabalho desenvolvido e o seu percurso educativo. Também outros adultos, que tiveram anteriormente um papel relevante na sua educação (avós ou outros), podem dar o seu contributo, no sentido de conhecer melhor a criança e as suas características individuais, facilitando o seu acolhimento.

Planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala – é ainda importante que as decisões sobre as melhores formas de estabelecer a relação com as famílias e de receber as crianças sejam refletidas e pensadas ao nível do estabelecimento e da equipa de cada sala, de forma a encontrar estratégias comuns e facilitadoras desse acolhimento. Neste início, haverá ainda um especial cuidado em:

– **Observar os comportamentos de cada criança** – Estar atento/a a sinais de ansiedade da criança para a confortar, explicar a rotina diária de modo a que perceba como se processa e qual o momento em que a vêm buscar, deixar que possa ter consigo ou por perto objetos familiares (um brinquedo trazido de casa, objeto construído pelos familiares) são aspetos que podem facilitar essa integração. A estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante nesse momento decisivo.

Trata-se de encontrar os meios para que cada criança se sinta mais segura e aceite, mas também de observar e registar como a criança interage com as outras crianças e adultos, que materiais prefere e como os utiliza. Registar e documentar esse processo é fundamental para o/a educador/a planear a sua ação e compreender como a criança se integra no grupo.

Poderá ainda haver outras estratégias que facilitem esta transição, como por exemplo:

– **Prever uma entrada faseada e/ou progressiva** – de modo a que a entrada de novas crianças não se faça em bloco, mas se prolongue por alguns dias, para poder dar uma atenção mais individualizada às que entram de novo, ou permitir que a criança nos primeiros dias esteja apenas algumas horas.

– **Pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior** – planear em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem social de que os “novos” e os “antigos” podem beneficiar.

A diversidade de situações e a variedade de reações das crianças na transição para a educação pré-escolar exigem, assim, uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte do/a educador/a, e uma participação de todo o estabelecimento e das famílias, para encontrar as respostas mais adequadas.

Planear o acolhimento das crianças ao nível do estabelecimento e da equipa de cada sala

Apoiar cada criança, com a colaboração de todos os adultos que intervêm no processo

Observar, registar e documentar a interação da criança no grupo

Transição para a escolaridade obrigatória

Ao transitar para o 1.º ciclo, a situação e percurso das crianças que transitam podem ser muito diversos. Para além das suas características próprias e do ambiente familiar, umas terão passado pela creche e outras não. Algumas terão frequentado o jardim de infância só um ano, mas outras, dois ou três. Esta transição pode, ainda, corresponder ou não a uma mudança de instituição educativa, sendo que há instituições particulares com diversos níveis educativos e que os jardins de infância públicos se integram em Agrupamentos de Escolas.

Finalmente, haverá crianças que terão 6 anos feitos há alguns meses e outras que ainda não os terão completado. A situação das crianças mais novas, cujo ingresso no 1.º ciclo não está assegurado, terá que ser analisada com cuidado, e debatida com os pais/famílias. A existência de grupos heterogéneos, quanto à idade, facilita esta decisão, dado que famílias e crianças não são pressionadas pela situação de todo o grupo passar para o 1.º ciclo.

Tendo em conta esta diversidade, apresentam-se alguns exemplos de estratégias que poderão facilitar a transição das crianças para o 1.º ciclo, e que, tendo semelhanças com as indicadas na transição para a educação pré-escolar, têm também especificidades, decorrentes não só da diferença de idade das crianças, mas também do facto de um dos obstáculos a essa transição, apontado por vários estudos, consistir no desconhecimento mútuo entre estas duas etapas do sistema educativo. Tal como acontece na entrada para a educação pré-escolar, a passagem para o 1.º ciclo exige uma participação dos diferentes intervenientes no processo:

- **Articulação entre docentes**

– *Acordar os procedimentos de transição na equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento* – embora seguindo as Orientações para a Educação Pré-Escolar, nem todos os/as educadores/as concebem do mesmo modo o seu papel na transição. Importa, por isso, que no processo de avaliação e reflexão que acompanha as suas práticas, a equipa de educadores/as do estabelecimento ou do departamento de educação pré-escolar debatam em conjunto o que é fundamental para facilitar a transição (decidir, por exemplo, qual e como vai ser transmitida a pais/famílias e professores a informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança, ou como assegurar apoio, ou garantir a sua continuidade, para crianças e famílias que necessitam).

Se as crianças permanecerem no mesmo estabelecimento educativo ou agrupamento de escolas, este entendimento entre educadores facilita a comunicação com os professores do 1.º ciclo, mas se as crianças transitarem para diversas instituições será também de prever como se poderá realizar essa articulação. Em qualquer dos casos, o/a educador/a procurará saber como está a decorrer o início do 1.º ciclo e disponibilizar-se para dar o seu contributo e sugestões.

Refletir em equipa de estabelecimento/agrupamento as estratégias facilitadoras da transição

– *Comunicação e debate entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo* – educadores/as e professores/as constroem representações sobre as finalidades e práticas de cada nível educativo, nem sempre coincidentes, quer entre educadores/as, quer entre professores/as, até porque, muitas vezes, nem uns nem outros conhecem muito bem o que se passa nos outros níveis. As práticas de educadores/as e professores/as também não são todas iguais, pois cada um/a tem o seu modo de trabalhar.

A reflexão prévia e o acordo entre educadores/as do mesmo estabelecimento é importante para debaterem com os/as professores/as os processos e aprendizagens desenvolvidos na educação pré-escolar, partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas (por exemplo, organização e regras de funcionamento do grupo). Este debate passará ainda pelo delineamento de estratégias, que mereçam o acordo de todos os docentes, e sejam facilitadoras da transição e da continuidade do processo educativo.

Alguns meios de facilitar essa comunicação podem ser:

– *Análise e debate comum das propostas curriculares para cada um dos níveis* – ao analisarem os respetivos currículos, educadores/as e professores/as poderão dar-se conta de que as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também semelhanças com as do programa do 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular. Essa articulação não passa por utilizar na educação pré-escolar as metodologias e estratégias de aprendizagem tradicionais no 1.º ciclo (fichas iguais para todos, transmissão de conhecimento de modo expositivo, etc.), mas por prever, em conjunto, modos de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas.

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1.º ciclo com segurança. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.

– *Comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na educação pré-escolar e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças* – comunicar o processo desenvolvido com o grupo no(s) ano(s) anteriores permite aos/as professores/as compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem que as crianças tiveram ao longo da educação pré-escolar. Também a comunicação da informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança possibilitará ao/a professor/a conhecê-la melhor e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu.

Esta informação, centrada nos progressos da aprendizagem da criança, deverá obedecer a princípios éticos, tendo ainda em conta os destinatários. Para que essa informação possa ser utilizada pelo/a professor/a, importa que o/a educador/a tenha realizado e sistematizado uma avaliação de cada criança e que os educadores da mesma instituição decidam em conjunto, e, quando possível, com os professores, as melhores formas de a organizar e apresentar.

Encontrar formas de promover a articulação curricular

Comunicar os processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem de cada criança

Trabalho entre docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo

– **Trabalho conjunto entre educadores e professores** – educadores/as e professores/as, que trabalham no mesmo edifício escolar têm por vezes ocasião de, em conjunto, desenvolverem projetos comuns. Essa relação, que lhes permite conhecer melhor as respetivas práticas, não deveria ser pontual e depender das circunstâncias, mas assumir, sempre que possível, um carácter mais sistemático e institucional (ver acolhimento a nível institucional).

▪ **Envolvimento das crianças** – As crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição. Assim, o/a educador/a poderá:

– **Conversar com as crianças sobre a transição** – dado que as crianças sabem que irão transitar para o 1.º ciclo, será importante que o/a educador/a proporcione a todas (e não só às mais velhas) oportunidades de dialogarem sobre o assunto, de explicitarem as suas expectativas e de colocarem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o ciclo seguinte, de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre essa nova etapa, e esclarecer as suas interrogações. O modo como o/a educador/a participa neste diálogo, apresentando positivamente a nova etapa, apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição.

Essa confiança pode também ser reforçada, se a avaliação que o/a educador/a realiza regularmente com as crianças assumir, para as que vão transitar, a forma de um balanço do que aprenderam na educação pré-escolar, que lhes permita tomar consciência das aprendizagens que realizaram e da sua importância para continuarem a aprender.

Conhecer a escola do 1.º ciclo para que vão transitar

– **Familiarizar as crianças com a escola do 1.º ciclo** – sempre que possível, com o/a educador/a e o grupo, ou individualmente com os pais, a criança deverá ter oportunidade de conhecer a escola para onde vai transitar. Quando esse conhecimento for da iniciativa do/a educador/a, será desejável que essa visita seja planeada com as crianças (as conversas prévias podem ser a base desse planeamento – o que querem ver e saber). Porém, um melhor conhecimento e familiaridade com a escola do 1.º ciclo implicam uma ação mais continuada e um trabalho conjunto entre educadores/as e professores/as e entre as crianças dos dois níveis de educação: apresentação de projetos, troca de trabalhos, visitas em conjunto, etc., que incluirá não só as crianças que vão transitar, mas todas as crianças do grupo.

▪ **Facilitar a transição ao nível organizacional** – Os estabelecimentos, quer de educação pré-escolar, quer do 1.º ciclo, e ainda mais se englobarem ambos, têm um papel importante na transição e na continuidade educativa. O trabalho em equipa, quer entre educadores/as, quer entre educadores/as e professores/as, pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam. Assim, o trabalho conjunto entre educadores e professores poderá ser incentivado e previsto a nível do estabelecimento educativo. Também serão planeados momentos de contacto entre as crianças dos dois níveis de educação, que não podem limitar-se às festas conjuntas, pois, para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas.

A possibilidade de as crianças que frequentam a educação pré-escolar, numa instituição particular que tenha também o 1.º ciclo ou num agrupamento de escolas, utilizarem regularmente recursos comuns, como a biblioteca, a sala de computadores ou a cantina, podem ser intencionalmente rentabilizados para que as crianças conheçam melhor o ambiente educativo para onde vão transitar.

Este apoio intencional às transições, em que toda a instituição participa, permite ultrapassar a dificuldade de não se saber quem irão ser os/as professores/as que irão receber o 1.º ano, no ano letivo seguinte. Quando a organização assume o seu papel na transição e lhe dá importância, contemplando-a, por exemplo, no seu Projeto Educativo e/ou definindo estratégias globais a desenvolver, avaliando os seus efeitos para as ir aperfeiçoando, torna-se menos importante saber quem será o/a professor/a, para se tornar uma finalidade da organização.

Estratégias globais do estabelecimento para apoiar a transição

Também a esse nível deverá ser planeado o acolhimento dos alunos do 1.º ano, a saber: como lhes é apresentada a escola; como são organizadas as turmas; como são recebidos por cada professor; como também os mais velhos podem ter um papel na receção e apoio aos mais novos.

- **A participação dos pais/famílias** - Os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições. Se a comunicação que o/a educador/a estabelece com os pais/ famílias é fundamental para facilitar a transição do meio familiar, ou da creche, para a educação pré-escolar, é também importante para que os pais/famílias tenham um papel ativo no momento da transição para o 1.º ciclo. A relação de parceria desenvolvida ao longo da frequência da educação pré-escolar irá favorecer a sua participação na transição e na etapa seguinte.

Assim, a informação individual e coletiva a disponibilizar aos pais/famílias, sobre a(s) escola(s) para que os filhos/as irão transitar ou sobre as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas, permite-lhes esclarecerem as suas dúvidas e interrogações e apoiarem-se mutuamente no processo de transição e no início do 1.º ciclo. Este esclarecimento beneficiará se for feito, em conjunto, pelo/a educador/a e por um/a professor/a do 1.º ciclo (o/a que vai receber as crianças ou outro/a), o que implica um envolvimento do estabelecimento educativo ou articulação de estabelecimentos.

A relação de comunicação estabelecida com cada família, através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança, pode ser complementado por um relatório final desses progressos, que poderão entregar ao/à professor/a que a vai receber, tornando-se mediadores dessa transição.

Sugestões de Reflexão:

- Como são incluídos na rotina diária momentos que facilitem as transições horizontais (de casa para o jardim de infância, do tempo letivo para o tempo não letivo)?
- Que estratégias são utilizadas para apoiar as articulações verticais (entre a família ou creche e o jardim de infância e entre este e o 1.º ciclo)? O apoio a estas transições está previsto no projeto curricular de grupo?
- Como são envolvidos os profissionais que trabalham com o grupo de crianças no planeamento e no processo de acolhimento das crianças que chegam de novo ao jardim de infância? As crianças mais velhas, ou que já frequentaram o jardim de infância, também participam nesse acolhimento?
- Como é incentivada a participação dos pais/famílias no início da educação pré-escolar e na transição para a escolaridade obrigatória?
- O que pode ser feito para promover um diálogo entre a equipa de educadores/departamento de educação pré-escolar no sentido de acordar estratégias facilitadoras da transição?
- Que colaboração tem sido desenvolvida com professores/as do 1.º ciclo? Essa colaboração tem sido facilitadora da transição? E da continuidade educativa? Como pode essa colaboração ser alargada para que haja um trabalho e diálogo mais sistemáticos que envolvam educadores e professores?
- Estão previstas estratégias de transição no estabelecimento educativo? Como podem ser concretizadas para facilitar a transição e a articulação curricular entre ciclos? Como é que essas estratégias se adaptam à situação do estabelecimento educativo (público, privado, solidário)?
- Os processos de registo e documentação utilizados têm também como finalidade facilitar a comunicação do processo educativo desenvolvido e dos progressos de aprendizagem das crianças a outros intervenientes do processo, nomeadamente pais/famílias e professores/as do 1.º ciclo?
- Como é organizada essa informação, para poder ser transmitida a pais/famílias e outros docentes? Essa organização é refletida de acordo com princípios éticos e deontológicos?
- ...

GLOSSÁRIO

Aprender a aprender – Progressiva tomada de consciência da criança de como realiza o seu processo de aprendizagem (o que aprende, como aprende, como ultrapassa dificuldades). Permite-lhe tomar consciência de si como aprendente e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo (gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência.

Aprendizagem – Processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Na educação de infância, a aprendizagem está intimamente interligada com o desenvolvimento.

Aprendizagem holística – forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.

Bem-estar – Estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver (Laevers et al., 1997, 2011).

Brincar – atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. O termo brincar é característico da língua portuguesa, não sendo certo que a sua origem provenha do latim *vinculum* (laço) ou do germânico *blinkan* (brilhar). O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. Esta qualificação parece indicar que brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o acontece, e não obedece a regras prévias). Pode incluir-se o brincar no que é designado na literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade. A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança.

Criança como sujeito e agente – Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima.

Cuidar – Refere-se às interações adulto/criança, caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem. Em educação de infância, cuidar e educar estão, por isso, intimamente ligados.

Cuidar ético – Preocupação ética que procura fundamentação do “estar uns com os outros” e envolve: prestar atenção (para reconhecer as necessidades dos outros); responsabilidade (assumir que o papel social que se desempenha e as escolhas que se fazem têm consequências nos outros); competência (ser capaz de adequar os cuidados às necessidades dos outros); responsividade (compreender o que é expresso pelos outros, encontrando resposta ao que desejam e não ao que se considera que deveriam pretender) (adaptado de Joan Tronto, 2005)

Currículo – Em educação de infância, o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (adaptado do currículo neozelandês Te Whariki).

Diversidade - Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças.

Documentar – Recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa.

Documentação pedagógica – Organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa.

Envolvimento/implicação – Estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo. O envolvimento das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida (Laevers, 1994, 2011).

Feedback – Aspeto essencial da interação pedagógica no quotidiano, que corresponde ao modo (verbal ou não verbal) como o/a educador/a reage positiva ou negativamente à ação da criança (ao que diz, ao que propõe, ao que faz). A investigação aponta para que o feedback positivo, centrado nos esforços que a criança faz para conseguir o que pretende ou nas estratégias que utiliza para atingir as finalidades que se propõe, parece ser particularmente eficaz para estimular a sua aprendizagem.

Inclusão – Processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades.

Projeto curricular de grupo - Proposta de orientação da ação educativa elaborada cada ano pelo/a educador/a que, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar.

Projetos de aprendizagem – Têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos.

Projeto educativo de estabelecimento/agrupamento – Instrumento global de gestão e orientação pedagógica da organização educativa que, tendo em conta o seu contexto e situação, prevê os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos os alunos, apoiando o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes, respondendo às características da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93 (Separata). Retirado de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical [APEM]. (2016). *Cantar mais* [Web page]. Retirado de <http://www.cantarmais.pt/>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de educação. Género e cidadania. Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género/ CIG, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2008). *Relatório do estudo A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Retirado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2011). Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série, 79 de 21 de Abril de 2011, 18026-18036. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2013). Recomendação n.º 1/2013 – Recomendação sobre a educação artística. *Diário da República*, 2.ª série, 19 de 28 de janeiro de 2013. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação alimentar e atividade física*. [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-alimentar-e-atividade-fisica>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação ambiental para a sustentabilidade* [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/documentacao-de-referencia>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação estética e artística* [Web page]. Retirado de <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação intercultural* [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação para a cidadania* [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação para os media* [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>

- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). *Educação rodoviária* [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-rodoviaria>
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., ..., Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português língua não materna (PLNM) no sistema educativo Português. Português língua não materna: Linhas de trabalho para a educação pré-escolar*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Mata, L. (2008) *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral, de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Mendes, M.F. & Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral, de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf
- Ministry of Education (1996). *Te Whariki - Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media Limited. Retirado de <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-1996.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf
- Sander-Staudt, M. (s.d.). Care Ethics. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retirado de <http://www.iep.utm.edu/care-eth/#H2> em 2016.
- Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J., Esteves, M. J., Amaral, M. L., Almeida, P., & André, T. (2015). *Referencial de educação para o risco – Educação pré-escolar, ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco_outubro.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- UNICEF (1988/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Legislação

D-L n.º 241/2001 de 30 de agosto Anexo n.º 1 Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância. Retirado de <https://dre.pt/application/file/631751>

Lei 5-97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf



estudos e
relatórios

**Conselho Nacional de
Educação**

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos



Conselho Nacional de
Educação

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

(Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

SEMINÁRIO “A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 12 ANOS”,
Lisboa, 2008

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Ans : [actas] / Seminário “A
Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos” ; [org.] Conselho Nacional de
Educação ; coord. Isabel Alarcão ; dir. Manuel I. Miguéns. – (Estudos e
relatórios)

ISBN 978-972-8360-57-3

I – PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação

II – ALARCÃO, Isabel

III – MIGUÉNS, Manuel

CDU 159.922/.923-053.2

316.61-053.2

37.014

061.3

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direcção: Manuel I. Miguéns,

Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e apoio à edição: Teresa Gaspar

Composição e montagem: Paula Antunes

Capa: Providência Design

Impressão e Acabamento: Editorial do Ministério da Educação

1.ª Edição: 2009

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-972-8360-57-3

Depósito Legal: 287 094/08

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço electrónico: cnedu@mail.telepac.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Nota Prévia	9
Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação	
Manuel I. Miguéns	
Introdução	15
Presidente do Conselho Nacional de Educação	
Júlio Pedrosa	
RELATÓRIO DO ESTUDO	
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos	21
SEMINÁRIO	233
Abertura	
Júlio Pedrosa	235
Apresentação do Estudo	
Presidente da Mesa – José Augusto Pacheco	243
Intervenção da Equipa de Investigação	
Isabel Alarcão	245
Gabriela Portugal	257
Manuel Sarmento	262
Natércio Afonso	269
Teresa Gaspar	272
Teresa Vasconcelos	275
Maria do Céu Roldão	277
Debate	281

Mesa-Redonda	
Políticas de Educação para a Infância	
– Tendências e Perspectivas	297
Moderadora – Maria Odete Valente	299
<i>La Réforme de l'Enseignement Primaire en France</i>	
Christian Forestier	301
<i>The International OECD Perspective</i>	
David Istance	309
<i>Os Desafios da Educação Infantil em Espanha</i>	
Miguel Zabalza	317
<i>Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal</i>	
Luísa Alonso	329
Debate	341
Considerações Finais	
Implicações do Estudo	351
Presidente da Mesa – Rosalia Vargas	353
Maria José Rau	355
Olga Pombo	363
Debate	379
Encerramento	381
Presidente do Conselho Nacional de Educação	
Júlio Pedrosa	383
Secretário de Estado da Educação	
Valter Lemos	385

PARECER

sobre A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos
(publicado no Diário da República n.º 228, 2.ª Série,
de 24 de Novembro de 2008)

393

ANEXO

Conferência Internacional:

Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Estrutura e Organização
da Educação de Infância e Básica

401

– programa

403

– relato-síntese

405

Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância

Gabriela Portugal¹

Introdução

Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós... Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual.

Do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios educativos que enfatizam a natureza

¹ Professora Associada da Universidade de Aveiro

holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças. As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância.

Muitas destas ideias foram salientadas pela psicologia do desenvolvimento, enquadradas e ilustradas em práticas pedagógicas de qualidade. No texto que se segue far-se-á um pequeno percurso em torno de questões que têm enformado os estudos da psicologia do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas.

1. Da descrição do desenvolvimento...

Um dos objectivos centrais da investigação inicial em torno do desenvolvimento foi o de descrever e de explicar os processos de crescimento e de mudança. Procurou-se identificar o que era o desenvolvimento normal, de certa forma universalizando o desenvolvimento, bem como identificar-se desvios à norma. Os investigadores começaram por se questionar sobre o que uma criança de 2 meses, ou de 3 anos ou de 12 anos é capaz de fazer. Procuraram identificar as idades em que a maioria das crianças começa a andar, a falar ou a desenvolver um raciocínio lógico. Embora as diferenças individuais sejam naturalmente reconhecidas nos estudos sobre o desenvolvimento na infância, a ênfase foi colocada naquilo que as crianças têm em comum, identificando padrões “normais” de desenvolvimento e não tanto no que é único nos indivíduos ou em

culturas específicas. Falar-se da “criança” em textos sobre o “desenvolvimento da criança” exemplifica bem esta abordagem normalizadora.

Os roteiros desenvolvimentais, muitas vezes concretizados em fases de desenvolvimento, oferecem úteis sumários do desenvolvimento mas, também, evidenciam algumas das limitações de uma abordagem normativa. Por exemplo, não são distinguidas as variações na forma como as crianças realizam transições desenvolvimentais. Não indicam o tipo de estímulos, de apoios ou de encorajamento que as crianças experienciam, nem o impacto de diferenças culturais (circunstâncias específicas, experiências e expectativas de desenvolvimento), de equipamentos ou de novas tecnologias no desenvolvimento. Desconhece-se qual a forma como crianças física ou psicologicamente debilitadas progridem nessas etapas desenvolvimentais. Por outro lado, se o desenvolvimento físico e motor poderá ser mais facilmente identificável e normalizável, até porque muitos dos seus aspectos, como a progressão do sentar para o gatinhar, andar, correr e trepar, são muito maturacionais, o que se poderá dizer sobre o desenvolvimento das relações sociais e emocionais, comunicação, pensamento e raciocínio moral, compreensão social e sentido de si próprio? Será possível identificar padrões de desenvolvimento idênticos e aplicáveis a todas as crianças? Nesta assunção, importa reflectir: até que ponto pensar o “desenvolvimento da criança”, de uma forma normativa, aumenta (ou não) a nossa compreensão sobre a infância; até que ponto abordagens descritivas e universalistas poderão ser barreiras à compreensão das infâncias reais? (Woodhead, 2005)

2. À compreensão/explicação do desenvolvimento

A grande questão é, portanto, como é que o desenvolvimento acontece? Quais os factores envolvidos no desenvolvimento? Compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas sobretudo com

inegáveis implicações práticas. Por exemplo, os pais procuram saber que atitudes beneficiarão o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças; os profissionais de intervenção precoce necessitam saber de que forma poderão ajudar uma criança, e a sua família, em situação de risco desenvolvimental; políticas e práticas de saúde, sociais e educativas necessitam de ser enformadas pelos dados relativos à forma como os processos de desenvolvimento operam e os mecanismos que os activam ou facilitam.

Muitas das modernas abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente. Por exemplo, a abordagem comportamentalista (de que são figuras expoentes Pavlov, Watson e Skinner) enfatiza a forma como o ambiente modela o comportamento das crianças, através de recompensas e punições; as teorias da aprendizagem social (Bandura) relevam a aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação; o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, mais do que o dos pais ou dos professores, é reconhecido nas teorias construtivistas ao assumir-se que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo (Piaget). As interacções entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias sócio-construtivistas (Vygotsky, Bruner) que, encarando igualmente a criança como participante activo no seu próprio desenvolvimento, enfatizam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento. De forma diferente da teoria da aprendizagem social, considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interacção social (e não tanto na mera observação), envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Assim, Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que o fornecimento às crianças de um vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar, é um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo.

Todas estas teorias valorizam o contexto em que a criança se desenvolve embora difiram na importância atribuída à sua centralidade e aos aspectos chave no desenvolvimento, seja o contexto enquanto ‘outras pessoas e comportamentos’, enquanto ‘oportunidades disponíveis para explorar e construir conhecimento’, enquanto ‘cultura e interacção social’.

Também as investigações no campo da neurobiologia conduziram a importantes avanços na compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem, bem ou mal, permitindo uma maior profundidade na forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida e a acção inseparável e altamente interactiva entre genética e ambiente, no desenvolvimento cerebral e comportamental. As investigações das neurociências salientaram o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas (Shonkoff & Phillips, 2000).

Durante muito tempo o nosso pensamento sobre o cérebro foi dominado por ideias segundo as quais os genes com que nascemos determinam o nosso desenvolvimento cerebral e o modo como o cérebro se desenvolve determina a nossa forma de interagir com o mundo. Contudo, as investigações na área das neurociências vêm demonstrar que ao longo de todo o processo de desenvolvimento o cérebro é afectado por condições ambientais, sendo que o impacto do ambiente é intenso, não apenas na forma como afecta a direcção geral do desenvolvimento mas, em particular, ao afectar o modo como o intrincado circuito cerebral se instala. Cada vez que o indivíduo interage com o ambiente – reagindo a estímulos, colhendo e processando informações – vários sinais percorrem e activam os circuitos neuronais. No momento em que ocorre uma interacção, mesmo a mais simples e banal (a mãe que brinca ao cu-cu com o seu bebé, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), numa questão de segundos milhares de células

existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas sinapses ou conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança (Shore, 1997). Dos neurónios crescem novos axónios, emergem novas dendrites, formam-se novas sinapses, modifica-se a força de algumas conexões estabelecidas enquanto outras são selectivamente eliminadas.

É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. A partir da primeira década de vida o desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentido: as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas² A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos.

Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

² O cérebro da criança não é uma versão mais pequena do cérebro adulto: o recém-nascido apresenta cerca de 100 biliões de neurónios; no momento do nascimento as sinapses existentes são na ordem dos 50 triliões; com 1 ano de idade o número de sinapses ascende a 1000 triliões de sinapses; e, aos 20 anos o cérebro adulto conta com 500 triliões de sinapses. Se na altura do nascimento, 25% do cérebro se encontra desenvolvido, no segundo ano de vida o desenvolvimento cerebral já é de 90%!

Neste processo desenvolvimental, diferentes regiões cerebrais, com diferentes funções parecem desenvolver-se a ritmos diferentes. Assim, por exemplo, o pico de superprodução sináptica no córtex visual ocorre por volta dos 4-6 meses, seguido de uma retracção gradual até ao final do período pré-escolar; nas áreas cerebrais relacionadas com a linguagem e audição ocorre um processo idêntico por volta dos 7-12 meses; já no córtex pré-frontal (área responsável pela empatia, lógica, raciocínio e outras funções cognitivas) emerge um quadro diferente – aqui o pico de desenvolvimento sináptico acontece por volta do 1.º ano de vida e só numa fase avançada da adolescência (por volta dos 16 anos) se atinge o número de sinapses existente no adulto (Shonkoff & Phillips, 2000).

Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve a partir do nascimento, em relação directa com o ambiente exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um “cérebro ecológico”, dependente ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correcta de promover um bom desenvolvimento pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento.

3. O contexto social, cultural e emocional no desenvolvimento

Os psicólogos sabem bem que há muitas formas diferentes e igualmente apropriadas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento e que não há padrões absolutos de desenvolvimento normal. É hoje assumido por alguns psicólogos (sócio-culturais) que o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, e com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de

ideias implícitas sobre o que significa ser-se “gente” numa determinada cultura.

O pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares. Estes contextos incorporam concepções de infância e de práticas educativas consonantes que, naturalmente, influenciam a auto-imagem ou auto-estima das crianças, a forma como as crianças se vêem como cidadãs, pensadoras e aprendizes,... Bronfenbrenner (1979) descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico. Releva-se aqui a ideia de mudança continuada e a ideia de que o desenvolvimento se manifesta ao nível da percepção ou compreensão do contexto (imediato e mais vasto) e ao nível da capacidade de acção sobre o contexto.

Os psicólogos sócio-culturais, na senda da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interacções de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores. Inclui processos intencionalmente instrutivos e processos “acidentais” como aqueles em que a criança “ajuda” os pais ou observa ou participa em actividades diárias (Rogoff, 2003). Na mesma linha de pensamento, Rogoff explica o desenvolvimento cognitivo como a forma pela qual os indivíduos modificam os seus níveis de compreensão, percepção, pensamento, memória, classificação, reflexão, colocação e resolução de problemas, planificação, etc. – em tarefas ou actividades partilhadas com outras pessoas, assentes em práticas culturais e tradições das comunidades. O que difere de cultura para cultura é o conteúdo da experiência enquanto impregnado de valores, capacidades, símbolos, artefactos... que afectam o pensamento da criança e que faz com que, por exemplo, o brincar das crianças seja diferente de cultura para cultura. Do mesmo modo, a criança que cresce no campo terá, porventura, uma

compreensão melhorada e mais precoce do ciclo de vida e de morte do que uma criança que cresce na cidade. Nesta linha de pensamento, vários estudos evidenciam diferenças culturais no desenvolvimento dos comportamentos sociais, dependendo da ênfase colocada em diferentes contextos culturais em comportamentos de cooperação e de apoio mútuo. Estudos sobre práticas maternas africanas e ocidentais (LeVine *et al.*, 1996) retratam a forma como se organiza o contexto de crescimento e desenvolvimento das crianças. Quer as mães africanas, quer as mães americanas/europeias, estão empenhadas em ajudar os seus bebés e crescer e desenvolverem-se, ainda que os cuidados que providenciam sejam bastante diferentes. Efectivamente, o entendimento do que é melhor para os seus bebés, os objectivos dos seus cuidados, os processos que procuram activar, as estratégias que adoptam, o contexto de desenvolvimento em que tudo acontece são muito diferentes entre mães americanas/europeias e africanas. Transportar a criança nas costas, num contacto corporal próximo ainda que com muito pouca interacção visual ou verbal, dar-lhe peito sempre que solicitado, dormir com ela são as formas de protecção básicas de que a mãe africana dispõe. Neste contexto, a actividade maternal focaliza-se muito na satisfação de necessidades físicas, mantendo o bebé satisfeito, calmo e sossegado. O principal objectivo é a sobrevivência, saúde, crescimento físico da criança.

As estratégias americanas/europeias têm sido descritas como mais “pedagógicas”, promovendo o envolvimento activo e as interacções sociais das crianças. A mãe interage com o bebé, induz e estimula respostas vocais ou motoras, respostas que mantêm um jogo conversacional contínuo. As intervenções da mãe são, frequentemente, deliberadamente educacionais. Antes dos 2 anos de idade a criança já está socializada em sequências de iniciativa-resposta-avaliação, sequências estas descritas como estruturas centrais na escolarização. Existe uma tendência para considerar que o “modelo pedagógico” é o que oferece as melhores condições ao desenvolvimento das crianças. Efectivamente, facilitar a capacidade da criança para responder a

questões, otimizará a preparação da criança para a escola, onde de facto são colocadas questões às crianças.

Numa perspectiva ocidental, muitas crianças africanas estarão privadas de muitas experiências precoces que apoiam o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como o seu desenvolvimento social e emocional. Contudo, a observação destas crianças não confirma a existência de atrasos desenvolvimentais. Tal facto sugere que estas crianças conhecerão várias outras experiências sociais facilitadoras do desenvolvimento de capacidades várias. O caso africano (pelo menos de algumas comunidades/etnias) ensina-nos que a ausência, durante os dois ou três primeiros anos de vida, de práticas parentais específicas promotoras de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, não significa insucesso na provisão à criança daquilo que ela necessita. Cada comunidade tem a sua forma socialmente organizada de cultivar competências, atitudes, desenvolvimento pessoal, não dependendo da relação precoce com a mãe nem estando determinado pelas experiências dos primeiros anos de vida, mas envolvendo a participação em estruturas sociais hierarquicamente bem definidas, em casa e na comunidade mais alargada.

Como descreve Nsamenang (1992), muitas mães africanas mantêm um delicado equilíbrio entre cuidados, produção de subsistência e trabalho doméstico. Em princípio, os cuidados fazem parte de um compromisso social em que os familiares, por vezes vizinhos e amigos, e crianças mais velhas são participantes activos. O cenário típico de cuidados é aquele em que as mães só parcialmente estão disponíveis, sendo os cuidados sobretudo providenciados por outras crianças mais velhas. Comumente não se espera que as crianças perturbem, interrompam, brinquem com os pais. As crianças interagem e brincam com outras crianças. Deste modo, os bebés muito cedo e gradualmente vão estabelecendo ligações com outras figuras³.

³ É um cenário típico nas aldeias africanas encontrar grupos de crianças de várias idades (desde os 20 meses até aos 6 anos de idade sensivelmente) e de ambos os sexos, com uma ou duas crianças cuidadoras (de 8 a 10 anos de idade). Frequentemente, observa-se as crianças mais velhas “mandando” nas mais novas, imitando comportamentos e actividades parentais.

Socialmente espera-se que as crianças sejam sociáveis e cordiais umas com as outras, respeitadoras dos pais e dos mais velhos e que apreendam os diferentes comportamentos adequados a cada sexo. Torna-se evidente que este tipo de cuidados e de experiências de socialização, de crianças por outras crianças, terá um efeito substancial e extenso no seu desenvolvimento. Todo este sistema confere várias oportunidades às crianças para descobrirem capacidades e limitações, desenvolverem competências sociais, aprendendo a dominar os papéis adultos. No contexto de grupo, as crianças aprendem a liderar e a seguir os outros, a colaborar na resolução de problemas, a cooperar no jogo e outras actividades, bem como a discordar e a lutar.

Naturalmente, estas questões culturais terão implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares, por exemplo, ao confrontarem-se com linguagem, valores, expectativas e práticas que lhes são, ou não, pouco familiares. Não obstante, pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto – o que é desenvolvimentalmente estimulante –, sendo que estas transições ecológicas bem sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores (Bronfenbrenner, 1979).

Por tudo o que se disse, torna-se claro que o desenvolvimento e educação formal de crianças têm de ser vistos no contexto social mais alargado. Efectivamente, é cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou mesmo a escola *de per se* não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e experiências que afectam o seu desenvolvimento. Porque o desenvolvimento é de tal modo multifacetado e complexo, torna-se essencial compreender o papel de cada uma dessas experiências no curso do desenvolvimento humano, nomeadamente na forma como a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação de necessidades básicas de

desenvolvimento. Ainda que se possam revestir de formas de satisfação e expressão culturalmente determinadas, a imprescindibilidade da satisfação de necessidades básicas parece ser universal e, tal como descreve Laevers (2005), é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso, etc.); necessidade de afecto (de proximidade física, de ser abraçado, de ligações afectivas, de conhecer relações calorosas e atentas); necessidade de segurança (de clareza, de um contexto previsível, consistente, de referências e limites claros, de saber o que se pode e o que não se pode fazer, de poder contar com os outros em caso de necessidade); necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, de ser escutado, respeitado e de ser tido em consideração, sentimento de pertença, de ser parte de um grupo); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, de experienciar sucesso, de alcançar objectivos, de procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido e ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, de actualização de conhecimentos, capacidades, etc.); necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objectivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo). Da forma como estas necessidades se concretizarão dependerá o desenvolvimento do cidadão emancipado descrito na introdução deste texto.

4. Desenvolvimento emocional e cognitivo

Considerando as necessidades básicas enunciadas, salienta-se a interligação de dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais, de cidadania, etc. Pensando, genericamente, os contextos de desenvolvimento das nossas crianças e focalizando a nossa atenção em áreas mais globalizantes (porque envolvendo,

efectivamente, todas as outras), perspectivamos a aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças como inseparáveis do seu desenvolvimento emocional e social. Trata-se de um processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.

As perspectivas actuais da criança enquanto aprendiz reconhecem a importância do “apetite” para aprender, salientando a importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio-emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores).

Whitebread (1996) sumaria os aspectos essenciais no desenvolvimento da criança: para se desenvolver emocional e intelectualmente as crianças necessitam de amor e auto-estima, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo.

Amor e auto-estima – os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções. Relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável. Desde muito cedo a criança desenvolve o sentido de “eu” que, com o tempo, se torna cada vez mais diferenciado. De uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro (inicialmente a figura materna significativa – não necessariamente a mãe) emerge uma identidade acerca da pessoa que é e do grupo a que pertence (criança, rapaz, rapariga, raça, capacidades, características, etc.), a distinção entre o eu público e o eu privado (com um número crescente de papéis sociais a desempenhar – filha/o, irmã/o, amiga/o, aluna/o, desportista, membro de uma turma, etc.), a aspiração a um eu ideal e sentimentos de auto-estima ou de valor próprio. Neste processo é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas

(inicialmente muito confinadas às figuras parentais mais próximas e gradualmente incluindo família mais alargada, amigos e escola). A perspectiva das crianças acerca de si próprias é reflexo das perspectivas transmitidas pelos outros na interacção social. Os dados da investigação sugerem que as crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional. Os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitiram-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizarem-se a si próprios. Na linha de pensamento de Erickson este sentimento de competência é fundamentalmente construído até cerca dos 12 anos de idade, na senda de um processo que se inicia com o desenvolvimento de um sentimento de segurança, e progressivamente de autonomia e de atitudes de iniciativa para atingir objectivos, em estreita relação com as figuras de referência da família e da escola. Estarão, então, lançadas as bases da identidade e da coerência interna de cada um, processo esse com um significativo desenvolvimento ao longo da adolescência, a adaptação a situações sempre novas pressupondo adaptabilidade por parte dos sujeitos, ao mesmo tempo que unicidade no decurso da vida em geral, apesar das eventuais rupturas a partir das quais cada um se reconstrói.

Segurança emocional e sentimento de controlo – desenvolver atitudes positivas para consigo é importante, mas as crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo. Neste processo a qualidade e consistência dos cuidados e atitudes educativas é crucial oferecendo à criança a noção de previsibilidade do contexto. Responsividade por parte do adulto, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo, mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas. As causas internas ou externas a que as crianças atribuem o seu sucesso ou fracasso têm sido estudadas pela teoria da atribuição assumindo-se que se as crianças sentem que a qualidade do seu desempenho é determinada por factores controlados por si (por exemplo, o esforço dedicado a uma determinada tarefa) perante uma situação de

fracasso as crianças responderão mais positivamente e esforçar-se-ão mais numa próxima tarefa, assumindo que o sucesso depende essencialmente de si. Se sentem que o seu desempenho é determinado por factores que escapam ao seu controlo (por exemplo, falta de capacidade ou de sorte) responderão mais negativamente perante o fracasso e desistirão facilmente, assumindo que, por muito que tentem, não serão capazes de ser bem sucedidas. Torna-se claro que este “desânimo aprendido” é extremamente corrosivo para o desenvolvimento das crianças enquanto aprendizes. Este modelo de atribuição explica bem a forma como uma auto-estima baixa pode resultar em baixa motivação que, por sua vez, conduzirá a baixo esforço e a um consequente desempenho pobre, confirmando a fraca perspectiva das crianças acerca de si próprias. Quebrar este círculo auto-profético requer que os adultos que trabalham com as crianças mobilizem esforços que permitam às crianças sentir-se em controlo, nomeadamente colocando desafios e exigindo responsabilidades razoáveis, estabelecendo regras consistentes e adequadas às capacidades das crianças, discutidas e negociadas com as crianças sempre que possível, procurando favorecer uma auto-estima elevada e segurança emocional.

Também os neurocientistas consideram que uma vinculação forte e segura com um cuidador psicologicamente nutriente tem uma função biologicamente protectora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com as situações stressantes da vida diária. A investigação sobre o cérebro mostra que cuidados calorosos, responsivos e adequada estimulação não representam apenas conforto e prazer para a criança. Uma vinculação forte e segura, e adequada estimulação, parecem ter uma função biologicamente protectora, imunizando a criança, de certo modo, contra os efeitos adversos de stress (Gunnar, 1996). Se é quase do senso comum que cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio emocionais, começamos a compreender os mecanismos neurológicos que sustentam esse desenvolvimento. Já sabemos que o modo como os pais e outros adultos se relacionam e

respondem à criança, e como medeiam a interação da criança com o ambiente afecta directamente a formação dos trajectos neuronais. Crianças que experienciam situações de insensibilidade, negligência, rejeição ou perda apresentam uma produção de níveis extremamente elevados de hormonas de stress, incluindo cortisol. Ainda que essas hormonas de stress sejam normalmente libertadas em situações de alerta como garantia de sobrevivência, níveis demasiado elevados parecem limitar o crescimento do cérebro da criança ao afectarem o desenvolvimento sináptico e tornando o cérebro mais vulnerável a processos que destroem neurónios. E, não será por acaso que crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais do que as outras crianças. Elevados níveis de cortisol parecem afectar a capacidade da criança para pensar, para elaborar informação e para controlar comportamentos; parece afectar ainda o próprio sistema imunitário da criança, sendo que, crianças com experiências intensas de traumas e de perdas parecem ser particularmente vulneráveis a doenças e infecções. Bebés que recebem cuidados sensíveis e nutrientes parecem não produzir tanto cortisol perante pequenas situações indutoras de stress (por exemplo, a retirada de um brinquedo desejado) e mais rápida e eficazmente eliminam essa resposta, quando comparadas com crianças mais vulneráveis. Aliás, na mesma linha de trabalho, alguns autores têm demonstrado que bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a demonstrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores das suas vidas (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993).

Assim, quando uma criança é precocemente, emocional e cognitivamente, negligenciada, funções mediadas pelo cérebro, de cariz cognitivo ou sócio emocional, como empatia, capacidade de estabelecer relações com outros, controlo de emoções, desenvolver um projecto ou tarefa, etc., parecem ser afectadas, resultando, por exemplo, em ansiedade, depressão ou incapacidade para desenvolver relações positivas com os outros ou em incapacidade da criança para aprender na escola.

Sendo clara a ligação entre desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, Whitebread (1996) desenvolve o seu pensamento acrescentando que, para além de amor e segurança, **as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores**. Se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.

Pensar a criança como aprendiz activo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências. Existe nela um ímpeto natural de exploração, compreensão e controlo do ambiente em que vive. Se emocionalmente seguras, naturalmente as crianças exploram o seu contexto e estão altamente motivadas para novas descobertas e para busca de informação significativa. Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento... As crianças, porque não recebem passivamente a informação que lhes propiciamos, procuram dar sentido classificando, categorizando, e organizando as novas informações em função do que já sabem. Estão continuamente envolvidas num processo de interpretação activa e de transformação da nova informação. Se pretendemos apoiá-las nesse processo importa que as tarefas permitam o estabelecimento de ligações com os esquemas mentais que as crianças já possuem. Para Piaget, os esquemas são as estruturas mentais em que organizamos o nosso conhecimento sobre o mundo, sendo estes, inicialmente, padrões de acções repetidas que, gradualmente, conduzem a categorias e classificações lógicas, onde se assimilam e organizam novas experiências conduzindo progressivamente a níveis mais elevados e poderosos de pensamento. O pensamento da criança modifica-se com a idade, à medida que a capacidade para pensar conceitos cada vez mais complexos se desenvolve, sendo a “experiência” o que “alimenta” os esquemas e os amplifica. O papel dos adultos na identificação e

enriquecimento dos esquemas mentais das crianças, operando em zona de desenvolvimento próximo (ZDP), na terminologia de Vygotsky, através da interacção com a criança, requer *insight* (intuição) e elevada competência da parte do adulto.

A actividade mental pode ser estimulada fundamentalmente através de dois processos, segundo Whitebread (1996): **resolução de problemas e expressão individual**. Ambos os processos requerem que os indivíduos mobilizem aquilo que sabem e que dele façam uso de novas maneiras. Em contexto escolar a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver, ou áreas a investigar, com objectivos que são reais e significativos para as crianças parece otimizar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os psicólogos do desenvolvimento também consideram que o processo de expressão individual é fundamental ao permitir que as crianças se tornem mais capazes de atribuir sentido às suas experiências. A noção vygotskiana de aprendizagem através da co-construção de significados em situações sociais e a noção de Bruner da linguagem enquanto instrumento do pensamento ganham, nesta acepção, natural pertinência. Para Vygotsky a linguagem e o pensamento operam em conjunto dando curso às ideias, antecipando mentalmente acções, descrevendo e argumentando. Do mesmo modo, Kohlberg entende que o desenvolvimento moral se constrói essencialmente através da interacção social – uma interacção social rica em dilemas morais contribui para o desenvolvimento moral. Através do conflito, o raciocínio e julgamento do sujeito sobre acções ou questões sociais progride de um estágio inferior para um estágio mais avançado de desenvolvimento moral. Mais recentemente, a abordagem “filosofia para crianças” (Lipman, 1991; Fisher, 1990) procura colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias, e envolvendo as crianças em debates filosóficos em torno de questões levantadas, estimulando o pensamento crítico, rigoroso e criativo bem como competências comunicacionais e relacionais. As crianças aprendem a colocar questões, a procurar argumentos e opiniões, a escutar os outros e a crescer a partir das ideias partilhadas. Convidando as crianças a reflectir sobre a relação entre diferentes áreas do conhecimento e a pensar

sobre as suas experiências, a filosofia torna a experiência educativa significativa e sensível ao contexto.

Importa salientar que a expressão individual não se confina ao uso da linguagem mas envolve também a representação/expressão das experiências/impressões das crianças através de diversas formas expressivas. Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música... ou brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida. A observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. No brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. O brincar, como defende Bruner (1972), envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar, como Moyles e Adams (2001) afirmam, permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afectivamente e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar. Sendo uma actividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer.

Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções

estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

5. O que pretendemos que as nossas crianças/cidadãos desenvolvam?

Consideramos, como Laevers (2004a, 2006a, 2006b), que logo nas primeiras etapas do processo educativo, e ao longo de todas as etapas educativas, importa promover o desenvolvimento de uma **auto-estima positiva/saúde emocional**, desenvolvimento **físico e motor**, estimular o desenvolvimento do **raciocínio e pensamento conceptual**, o **ímpeto exploratório** e a **atitude de compreensão do mundo físico e social**, valorizar-se a **competência social**, a **expressão e comunicação**, a **capacidade de auto-organização e iniciativa**, a **criatividade** e, sobretudo, construir-se a **atitude básica de ligação ao mundo**, crucial ao desenvolvimento de um **cidadão emancipado**. Este cidadão emancipado será alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (Laevers, 1995).

Neste processo, o desenvolvimento de uma **auto-estima** positiva ganha particular importância, ao constituir-se como dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos e de competência. Desenvolve-se, naturalmente, a partir de processos cognitivos e afectivos que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais (sentirmo-nos amáveis, únicos, valiosos, merecedores de respeito e com sentido de controlo sobre a própria vida). É uma área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar emocional, garantia de saúde emocional na criança: nestas condições, a criança experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e actuar espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria nas actividades e companhia dos

outros; evidencia uma atitude receptiva em relação ao contexto envolvente, serenidade e vitalidade; adapta-se bem a novas situações e, em situações difíceis, compreende e expressa adequadamente os seus próprios sentimentos.

Naturalmente, sendo a criança um corpo, o desenvolvimento da sua auto-estima não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança. À medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, mais flexíveis, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e auto-estima fortalecida. Desenvolver competências na área da **motricidade**, grossa ou fina, refere-se, então, à forma como o indivíduo se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar certos objectivos, manifestando-se ainda na forma como desenvolve e integra novos padrões de movimentos. Inclui a capacidade de coordenar diferentes partes do corpo e de controlar o sistema neuromuscular em relação a uma variedade de espaços, objectos, sinais e tarefas (o que requer uma consciência das sensações corporais e diferenciação do esquema corporal – consciência das tensões musculares, posturas e posições corporais em relação ao contexto). Competências na área da motricidade fina implicam capacidade de manipulação de pequenos objectos e instrumentos que requerem controlo focalizado ao nível da mão e dos dedos e uma coordenação de pequenos movimentos. Laevers (2006a) descreve deste modo um elevado nível de desenvolvimento de competência motora grossa numa criança: *evidencia excelentes capacidades físicas, para a sua idade, o que se manifesta num vasto campo de situações em que o movimento está implícito. É um prazer observar a sua movimentação no espaço - suave e graciosa, intencional e eficiente, ritmicamente ajustada, respondendo prontamente às mudanças e sinais. Facilmente integra novos padrões de movimento nos seus esquemas.* Um elevado nível de competência motora fina é descrito por Laevers da seguinte forma: *a criança surpreende pela qualidade das suas manipulações (precisão, fluência, complexidade das operações), domina uma diversidade de objectos, instrumentos e técnicas e, após observação de novas formas de*

utilização dos objectos, estas são rapidamente assimiladas aos seus esquemas motores finos. Trata-se de uma abordagem do desenvolvimento de competências motoras de carácter holístico, distante de uma *checklist* de capacidades isoladas⁴, que atende ao essencial e é observável ou aplicável em qualquer idade.

Para além do desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do **raciocínio, pensamento conceptual e matemático** enquanto “poder de abstracção”, pressupõe a capacidade de transcender o concreto e manifesta-se numa variedade de operações: ordenação, categorização, seriação, lidar com a quantidade e com o número, lidar com conceitos espaciais e temporais, utilizar conceitos relacionados com o mundo físico, psicológico e social, artes e linguagem, descobrir padrões, fazer generalizações, retirar conclusões na base do raciocínio lógico e crítico e levantar questões filosóficas⁵.

Investir na preservação ou no fortalecimento do **ímpeto exploratório** garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento. O desafio da educação não será apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade. Nesse sentido, a

⁴ Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área motora: é capaz de correr, saltar, trepar, deslizar, rodopiar, subir, descer; copia uma linha na vertical; copia uma linha na horizontal; copia uma cruz; copia as 4 formas geométricas básicas; desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros; chuta com ambos os pés; atira e agarra uma bola com as mãos; revela capacidade de manter e criar ritmos.

⁵ Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do conhecimento do mundo e desenvolvimento cognitivo: tem interesse e tenta compreender e explicar o que a rodeia; tem curiosidade de saber; identifica elementos básicos do meio físico envolvente; está atento e ouve o que se diz; compreende as regras de um jogo; conta até 10; distingue: grande, pequeno, médio; em cima, em baixo; longe, perto; dentro, fora; à frente, atrás, ao lado; esquerda, direita; grosso, fino; igual, diferente; depressa, devagar, ao mesmo tempo; maior e menor; primeiro, segundo..., quinto, último, princípio, fim; dia, noite; antes, agora, depois; manhã, tarde, noite; passado, presente, futuro; cheio, vazio; muito, pouco; mais, menos; tudo, nada; alto, baixo; seria; classifica; reconhece as estações do ano; reconhece os dias da semana (pelas rotinas); noção de mês; identifica todas as cores; identifica as 4 formas geométricas básicas.

compreensão do mundo físico e social e a capacidade de lhe dar significado pela construção de conhecimentos, cada vez mais amplos e complexos, constitui-se como uma das dimensões básicas de um currículo.

A compreensão do mundo físico inclui interesse e curiosidade pela natureza, tecnologia e ciência; compreensão de diferentes aspectos da realidade, características dos materiais, a forma como diferentes objectos ou seres vivos se comportam em diferentes situações e em relação uns com os outros; implica ainda a capacidade de prever os efeitos de certos actos em objectos e na natureza, e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger.

A compreensão do mundo social engloba conhecimento acerca das diversas formas como as pessoas se organizam e de como a vida decorre ao nível das famílias, pequenas comunidades, país... Inclui a compreensão das condições, hábitos e regras inerentes ao funcionamento dos grupos, uma compreensão de processos básicos relativamente à economia, saúde, justiça, comunicação, política e reconhecimento da diversidade. Esta compreensão associa-se a uma atitude pro-social, a um sentido de responsabilidade e ao desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos.

A valorização do cidadão criança na sua dimensão social ganha maior amplitude quando se atende à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas (e os próprios), bem como a capacidade para compreender interacções em diversas situações, para antecipar e prever comportamentos considerando o contexto social, cultural, características pessoais (idade, sexo, estatuto...). Abarca, assim, um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação.

Indissociável da compreensão do mundo social, a promoção de **competência social**, enquanto capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se

necessidades individuais com as de outros, está na base dos comportamentos de cooperação. Estes pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar,...)⁶.

Necessariamente, o desenvolvimento social articula-se com o desejo e capacidade de expressar ideias ou sentimentos e relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros. Para além das competências sociais, a **comunicação** depende muito da capacidade de reconhecer, em si ou nos outros, sentimentos ou significados e de utilizar palavras ou símbolos para traduzir esse “vivido experiencial”, o que está na base de qualquer forma de expressão, linguística ou artística.

O domínio da **linguagem** (oral ou escrita) enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma mais precisa e eficaz, permite que a experiência original ou o pensamento se torne mais definido para o próprio e mais acessível aos outros. Numa forma passiva a linguagem diz respeito à competência para compreender o que os outros expressam, em qualquer tipo de situação (na ou fora da escola, com adultos ou com outras crianças,...) e através de todos os tipos de media (livros, televisão, rádio, cinema, teatro, internet,...). Analisar a competência linguística da criança pressupõe perceber até que ponto esta se sente à vontade e gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: gosta de escutar e “agarrar” as palavras, percebendo o significado das palavras e a essência do que é comunicado, de conversar, de expressar

⁶ Confronte-se esta abordagem com o exemplo de uma *checklist* encontrada em JI, para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do desenvolvimento pessoal e social: veste-se e despe-se sozinha; distingue o avesso e o direito; desaperta e aperta fechos; calça-se e descalça-se; abotoa e desabotoa; aperta e desaperta molas; sente segurança no que faz; cumpre regras (segurança, higiene, alimentação); sabe estar na sala de aula (sentada, em silêncio, fala na sua vez...); utiliza formas convencionais de saudação e cortesia; come de faca e garfo; usa os sanitários de forma independente; aceita responsabilidades; aceita situações novas; é aceite pelas outras crianças; participa democraticamente na vida do grupo; sabe a idade que tem; sabe o nome completo; sabe o nome completo dos pais; sabe a morada.

verbalmente experiências e de reflectir sobre a linguagem; manifesta curiosidade em relação a diferentes línguas e dialectos; destaca-se pela quantidade e qualidade do vocabulário e, em crianças mais pequenas, facilidade de aprendizagem de lenga-lengas, rimas e trava línguas... Pressupõe ainda atender ao nível de compreensão que a criança manifesta relativamente às funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação e fonte de prazer, evidenciando gosto pela leitura e escrita e procurando comunicar através de linguagem escrita. Em crianças mais pequeninas importa perceber até que ponto estas reconhecem símbolos, pictogramas, sinais e estabelecem ligação entre letras e sons.

A representação não verbal através de formas de **expressão artística**, como as artes visuais (pinturas, desenhos, construções), música e canções, jogo simbólico, drama, dança ou movimento, à semelhança do que acontece com a expressão linguística, permite que as experiências originais ou intuições ganhem mais acutilância e intensidade para o sujeito, ao mesmo tempo que essa expressão se torna acessível aos outros. Este domínio também se refere à competência para rapidamente compreender aquilo que outros expressam e para apreciar as artes visuais, música, drama e dança.

Se as capacidades de expressão e comunicação facilmente são identificadas como áreas cruciais do desenvolvimento pela comunidade educativa, já a promoção da **auto-organização e capacidade de iniciativa** é muitas vezes descurada. Trata-se de uma dimensão que diz respeito à capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, em nós próprios (competências, limitações, forças) e no mundo físico e social circundante. Inclui vários aspectos, a saber: vontade ou capacidade de alcançar objectivos; capacidade de escolher e definir o que realmente se pretende; capacidade de desenvolver um plano de acção com vista a alcançar os objectivos; capacidade de olhar para trás e reavaliar a situação em função dos objectivos (reflectir e aprender com as experiências). Competências auto-organizativas combinadas com criatividade ou tendência para olhar as situações de diferentes ângulos

(ser flexível) resultam numa qualidade essencial: capacidade de iniciativa ou de empreendedorismo (Laevers, 2004a).

Finalmente, a **atitude básica de ligação ao mundo** relaciona-se com o desenvolvimento de valores de vida, de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza, conferindo sentido ou valor à educação ao estar na base de uma orientação pro-social e construtiva do mundo.

Todas estas finalidades ou objectivos educativos sendo pertinentes em qualquer ciclo de escolaridade (educação de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário, ensino superior), ganham particular força e coesão nos primeiros anos escolares (0-12) porque se assumem como experiências fundacionais, globalizantes e articuladas, afigurando-se determinante uma organização pedagógica baseada na centralidade e consistência de “boas” figuras de referência (família, educador/professor), cruciais ao devir pessoal e social das crianças entre os 0 e 12 anos de idade.

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.

Neste sentido, e na senda do currículo espiralado de Bruner (em que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada) assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteadada pelos mesmos objectivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

Em função das competências e objectivos mais específicos a identificar e promover, considerando as particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças ou de crianças individuais, procede-se à organização do ambiente educativo. Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo para uma criança em idade de creche (0-3), de jardim-de-infância (3-6), de 1.º ou 2.º ciclos de ensino básico (6-10 e 10-12) requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças (por exemplo, se para um bebé a necessidade de afecto poderá envolver a importância do abraço e da proximidade física, para uma criança de 10 ou 12 anos de idade a mesma necessidade de afecto poderá envolver essencialmente a certeza do amor do adulto e a consequente independência emocional que lhe permite passar ao desafio da autoridade adulta, ao investimento na relação com os pares e, novamente, à cooperação com o adulto estimado; se para um bebé a satisfação de necessidades físicas envolve, entre outras coisas, a necessidade continuada de regulação do sono e alimentação, para uma criança de 10 ou 12 anos a satisfação dessas necessidades pode concretizar-se em actividades e proezas físicas diversas, mais ou menos desafiadoras, de onde a criança retira prazer, sendo o dispêndio de energia rapidamente restabelecido com um pequeno descanso e alimento). Naturalmente, a compreensão das sequências e marcos desenvolvimentais típicos não deixa de ser um quadro de referência essencial para a interpretação do desenvolvimento e necessidades das crianças.

Na relação ou trabalho com crianças, em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, como acontece entre os 0 e 12 anos de idade, atente-se na importância de se ter sempre em mente uma visão holística do desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares. Laevers alerta para a tendência dos profissionais da educação em segmentar objectivos gerais em estádios ou comportamentos específicos e normativos, sendo importante trabalhar com vista a ajudar as crianças a desenvolver competências, dentro de

finalidades desenvolvimentais e educativas amplas e contextualizadas, e não tanto “exercitar” ou trabalhar naquilo que se espera que as crianças realizem com 2, 5, 8 ou 12 anos de idade.

Na mesma linha de pensamento, através das situações que se descrevem de seguida, Greig (2001) evidencia como a visão educativa pode ser obscurecida quando se pensa o desenvolvimento em função de etapas desenvolvimentais normativas, associadas a uma determinada idade, ou se aprecia o desenvolvimento de uma forma atomizada e descontextualizada:

Ana prepara a tábua de passar a ferro, estende o casaco da boneca em cima e passa a ferro. Dobra o casaco, arruma a tábua de passar a ferro e procura um adulto que a ajude a segurar na boneca enquanto lhe veste o casaco. Tudo decorre numa sequência correcta e fluida. A comunicação é feita através do olhar e do toque sem se pronunciar uma única palavra.

Ana é uma criança que utiliza as aprendizagens realizadas em casa através da observação e modelação. De uma forma competente e conhecedora, utiliza estratégias para obter o apoio de que necessita com vista a aprontar o seu bebé para ir passear ao jardim. Ana poderá ter 2, 3, 5 ou mais anos de idade. A sua idade é importante?

O João gosta de cozinha. É fantástica a forma como organiza e utiliza os utensílios, como bate um ovo com o garfo, introduz a farinha e o açúcar, mistura os ingredientes. Sabe como barrar o fundo da forma com manteiga. A mistura do bolo é cuidadosamente vertida para a forma, utilizando uma espátula para aproveitar todos os pedacinhos.

Na feitura de um bolo, são estas as expectativas que se tem em relação a uma criança de 4 anos, uma criança mais velha ou um adulto? O João tem 4 anos. Até que ponto pensar na idade da criança não limita as expectativas que temos para cada criança? Quando observamos e procuramos intervir educacionalmente, não será melhor esquecer a idade da criança e pensar na criança enquanto Ana, João ou Djaló, cada uma

com a sua história de vida, motivações, experiências familiares e culturais?

São os nossos contextos educativos favorecedores de desenvolvimento?

Conclusão

Independentemente do seu potencial de desenvolvimento, as crianças pouco confiantes nas suas capacidades, que não foram encorajadas a alcançar objectivos desafiadores mas atingíveis, sem capacidade de expressar sentimentos e ideias, que não se sentem responsáveis no controlo do seu comportamento (ou incapazes de o controlar) apresentam um “equipamento” muito pobre para aprender na escola. Claro que a qualidade da escola não deixa de ser um factor muito importante em todo este processo. Muitas crianças podem ser ajudadas na escola através de atenção individualizada por parte de adultos atentos, sensíveis e persistentes, particularmente se as famílias das crianças são também envolvidas. Mas, este tipo de atenção nem sempre está disponível e, em qualquer situação, a prevenção dos problemas é sempre mais eficaz que a sua remediação. Todas as crianças deverão chegar à escola capazes de beneficiar plenamente da sua permanência nesse contexto.

Se a intervenção realizada ao nível da educação pré-escolar poderá colmatar muitas dificuldades das crianças, nem todos os programas pré-escolares produzem nelas estes efeitos positivos. Quando o fazem frequentemente percebemos que, entre outros possíveis elementos determinantes da qualidade do contexto, o número de adultos é adequado, oferecendo serviços que muitas vezes ultrapassam barreiras burocráticas ou de estatuto profissional, adaptando-se às necessidades individuais da criança e da família; os profissionais são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas.

Quando os estabelecimentos de educação pré-escolar ajudam as crianças a ultrapassar atrasos desenvolvimentais e atitudes de baixa auto-estima, por vezes já profundamente enraizados aos três anos de idade, realizam um serviço extremamente valioso. Mas, a prevenção ainda tem de começar mais cedo. Tem de começar logo nas primeiras semanas e meses de vida, que é quando as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não; que é quando as crianças se focalizam e concentram numa determinada actividade, sendo isso possível, ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que a rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar (Zero to Three, 1992).

Quando as circunstâncias em que a família se insere e o modo de vida que geram afectam as relações de confiança e segurança emocional entre os membros da família, quando se torna difícil para os pais desfrutarem plenamente da relação com os filhos, quando se torna difícil conciliar trabalho e família, quando o tempo dedicado à criança significa limitações na progressão da carreira profissional, na realização pessoal e profissional, sentimentos de culpabilidade, quando não existem condições que permitam levar a cabo condignamente o trabalho de educar uma criança... o desenvolvimento e bem-estar da criança são afectados.

Pais e profissionais da infância sabem que o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma de ajudar crianças a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer-lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia. Sabemos que uma das influências mais destrutivas do desenvolvimento da criança é a imprevisibilidade, a discórdia, um ambiente triste, pouco responsivo e pouco atento. Se boas experiências têm efeitos positivos no desenvolvimento da criança

– promovendo a sua resiliência –, experiências negativas (depressão materna, toxicodependência, institucionalização, lares caóticos, cuidados negligentes ou abusivos, pobreza...) associam-se comumente a níveis mais elevados de problemas comportamentais e de aprendizagem. Admiravelmente, algumas crianças sujeitas a condições adversas parecem desenvolver-se bem... A investigação indica que entre os factores de protecção que as tornam mais resilientes, a existência de relações seguras, psicologicamente nutrientes, com figuras de referência adultas parece ser crucial e que os factores críticos que parecem capacitar os adultos a educar bem as suas crianças, mesmo em situações adversas, incluem: compreensão acerca do desenvolvimento da criança, apoio social e psicológico. Naturalmente, todos os pais beneficiam de informações úteis e de apoios adequados à medida que educam as suas crianças; contudo, quando se configuram situações de maior adversidade, o valor das redes de apoio informal, a articulação de serviços de saúde, sociais, educativos é exponencialmente importante.

Pensando os contextos formais de educação, sabemos da existência de contextos de inquestionável qualidade, activadores de desenvolvimento e promotores de bem-estar. Contudo, à semelhança de Bennett (2004), também sabemos que muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas podem ser observados em contextos educativos: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças; pouca valorização das aprendizagens horizontais realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia; insuficiente trabalho de equipa e de práticas reflectidas.

Na observação de práticas pedagógicas comuns, que a nossa prática remete sobretudo para contextos de jardim-de-infância, ressalta a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa). Existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto.

Actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados pelas crianças não são tão valorizados como os concebidos e propostos pelos educadores.

Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação nos diz acerca das crianças: a sua enorme capacidade para aprender, em áreas e domínios vastos (sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, motores, etc.); a assunção de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos e experienciais; a importância das interações com famílias, entre crianças, entre educadores/professores; as janelas de oportunidade que existem para certos tipos de aprendizagens durante os primeiros anos (desenvolvimento comunicacional, competências sociais e de cidadania activa, curiosidade acerca do mundo; auto-organização...).

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças. Neste processo, levantam-se desafios aos adultos educadores que passam pela atenção à perspectiva da criança (cognições, emoções, motivações...); compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...); procurando articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais.

A adopção de uma **atitude experiencial** – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança) – não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior. Pressupõe a capacidade de o adulto educador ou professor se colocar na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as actividades, etc.), mobilizando na

relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efectivamente conducentes a aprendizagens.

Um adulto educador/professor acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto. É tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador.

Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças Laevers (2004b). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (p. 57), isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (p. 20).

Cabe igualmente ao adulto, a tarefa de se questionar e reflectir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas desenvolvimentais ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?

Referências

Bennet, J. (2004). *Curriculum issues in national policy making*, Paris, OECD // Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1972). *The nature and uses of immaturity*, American Psychologist, 27, 1-28.

Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. In *Development and Psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell.

Greig, L. (2001). *Supporting development and learning 3-5*. Glasgow and Dundee: Learning and Teaching Scotland.

Gunnar, M.R. (1996). *Quality of care and the buffering of stress physiology: its potential in protecting the developing human brain*. University of Minnesota Institute of Child Development.

Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.

Laevers, F. (1998). *Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning*. International Journal of Educational Research, 29, pp 69-86.

Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In Ferre Laevers and Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 13-24).

Laevers, F. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.

Laevers, F. (2004b). *The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy*. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), *Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. (2006a). *Making education more effective, well-being and involvement as the guides*. International Conference "Strengthening innovation and quality in education, Leuven, 21.24 Novembro 2006.

Laevers, F. & Els Bertrands (2006b). *Draft document: basic ideas, principles and process followed during the curriculum development*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

LeVine, R. et al (1996). *Childcare and culture, Lessons from Africa*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Moyles, J. & Adams, S. (2001). *StEPs: Statements of Entitlement to Play*. Buckingham: Open University Press.

Nsamenang, B.A. (1992). Early childhood care and education in Cameroon. In Michael E.Lamb, (eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. New Jersey.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds) (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*, National Research Council, Institute of Medicine, Washington, D.C.: National Academy Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London and New York: Routledge.

Woodhead, M. (2005). Children and Development. In John Oates, Clare Wood and Andrew Grayson, *Psychological Development and Early Childhood*. The Open University, Blackwell Publishing Ltd.

Zero to Three (1992). *Heart Start: the emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: Author

CARTA DE PRINCÍPIOS DOS ASSOCIADOS DA APEI PARA A TOMADA DE DECISÃO ETICAMENTE SITUADA

Preâmbulo

A APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância tem entre outros fins, promover o desenvolvimento da identidade profissional dos seus associados e os seus Estatutos contemplam a dimensão ética como uma vertente fundamental dessa identidade.

Neste sentido, a APEI considera:

- **a importância** de desenvolver entre os seus associados uma reflexão profunda e permanente acerca do carácter ético do exercício das profissões ligadas à Educação de Infância.
- **a pertinência** da disseminação dessa reflexão, considerando que vivemos numa sociedade plural em que se cruzam diferentes valores e a ausência de tempos/ espaços para a reflexão explícita sobre a deontologia
- **a complexidade** crescente das situações educativas, profissionais e sociais a exigir uma procura de referenciais de dimensão ética
- **o desafio** interpelador do relevo dado pela sociedade à vertente ética do pensar e do agir, nas profissões com incidência nos destinos humanos.

Assim, a APEI, estimulada pela reflexão filosófica no domínio da ética, concretamente nos pressupostos da ética da responsabilidade, da ética da comunicação e da ética do encontro com o rosto do outro, tendo em conta a Declaração dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança e Declarações que visam o reconhecimento de minorias, elabora esta **Carta de Princípios**, perspectivando-a como expressão dos seus associados que a assumem como referência deontológica.

Esta **Carta** propõe:

- **afirmar** a profissionalidade, enquanto prática reflexiva, numa perspectiva ética.
- **contribuir** para uma cultura de responsabilidade a partir do interior do próprio grupo profissional.

- **estimular os profissionais** a tomar consciência das situações mais ou menos complexas com que se deparam, a avaliar e ponderar o que está em jogo, para poderem decidir e agir de modo adequado, justo e correcto, o que significa uma procura activa dos valores que estão na génese dos critérios que sustentam este processo.
- **constituir** um instrumento que propicie a interrogação crítica das práticas, tendo em vista o bem do *outro* e o bem comum.
- **consciencializar** os profissionais de educação de infância de que o poder que têm é possibilidade de influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso do exercício da sua prática.
- **propiciar** a cada profissional, em função do seu próprio contexto, um reequacionamento permanente e pessoal dos princípios nela enunciados, de modo a ampliá-los e a situar a respectiva exigência.

A APEI elege os seguintes princípios para alicerçar a procura ética dos profissionais de Educação de Infância:

- **A Competência** – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção
- **A Responsabilidade** – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solicita.
- **A Integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.
- **O Respeito** – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.

Os associados da APEI reconhecem os princípios aqui enunciados e comprometem-se a mobilizar a procura de sentido ético no seu agir pessoal e profissional e de modo específico nos seguintes domínios:

No compromisso com as crianças

- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.

- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto

- Responder com **qualidade** às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.

- Considerar com o maior cuidado os **diagnósticos e prognósticos** da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece.

- Cuidar na **relação educativa** a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.

- Promover a aprendizagem e a socialização numa **vida de grupo** cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.

- Respeitar a **privacidade** de cada criança e garantir o **sigilo profissional**.

- Conhecer as leis de protecção às crianças e estar atento(a) a casos de **abuso** físico ou psicológico, alertando os agentes competentes, quando necessário.

No Compromisso com as famílias

- **Respeitar a família** das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.

- Promover a **participação** e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.

- Manter **sigilo** relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).

- Fornecer às famílias **informações** sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.

- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.

- Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.

No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora

- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.

- Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.

- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.

- No caso de desvios graves na prática de colegas, alertar as pessoas implicadas, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma sensível, colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais.

- Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.

No Compromisso com a comunidade

- Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida.

- Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades educativas da comunidade e procurar modalidades de trabalho conjunto.

No Compromisso com a sociedade

- Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.

- Manter-se informado sobre as políticas públicas educativas, lutando por uma educação de qualidade e pela promoção de práticas de equidade social.

- Implicar-se na valorização da função social dos profissionais de educação de infância e nas condições estruturais que mais a dignifiquem.

- Colaborar na formação das novas gerações de profissionais de educação de infância.

O Compromisso nos cinco domínios da actividade profissional acima enunciados é alicerçado num modo de funcionamento pessoal que leva a:

- Procurar uma **atitude interior** que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.

- Cuidar do seu **bem-estar** físico e psicológico, bem como no seu modo de comunicar.

- Assumir a sua profissão procurando uma **articulação** dialógica entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

- Cuidar da sua **formação contínua** e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência na área da pedagogia.

- **Trabalhar em equipa**, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.

- Ter consciência de que o profissional de educação de infância é uma **referência** dentro e fora da instituição em que trabalha, assumindo essa realidade.

- Aceitar os seus **limites e dificuldades**, procurando formas de os ultrapassar e decidir afastar-se (temporária ou definitivamente) quando não possuir as capacidades físicas e psicológicas para responder com qualidade às exigências da sua profissão

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho "Ética":

Maria da Conceição Moita, Albertine Santos, Alexandra Marques, Alexandra Batalha, Assunção Folque, Ângela Espadinha, Leonor Duarte, Cristina Seixas, Isabel Sousa Dias, Célia Marques, Isabel Gil, Rita Conceição, Graça Vilhena

Com o contributo de:

Grupo de alunos da ESE de Lisboa, curso de Educação de Infância, no âmbito da disciplina de Ética e Deontologia Profissional cuja docente foi a da Doutora Teresa Vasconcelos

