

Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

Educação Pré-escolar. Abordagens plurais | Nº 38 | junho 2018



Ficha Técnica

ISSN 0871-1267

APRENDER

N.º 38

Junho de 2018

Diretor:

Abílio Amiguiinho

Diretor Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Número Temático:

Amélia de Jesus Marchão, Helder Henriques, Susana Porto, Teresa Mendes

Revisão:

Luís Henriques, Luís Miguel Cardoso, Maria Filomena Barradas, Teresa Mendes, Teresa Oliveira

Capa:

Catarina Matos, Susana Porto

Conselho Consultivo:

António José Campesino Fernández, Clara Ferrão Tavares, Fernanda Mota Alves, Inês Amaro, Inês Sim-Sim, Júlia Serpa Pimentel, Lucília Valente, Manuel António Brites Salgado, Marcelino Santos Lopes, Margarida Morgado, Maria de Fátima Mendes, Maria João Cardona, Maria Margarida Afonso, Marta Campos Quadros, Rui Canário, Soledad Ruano López

Conselho Editorial:

Abílio Amiguiinho, Adriana Guimarães, Amélia Marchão, Anne Studer, Carla Melo, Cristina Coelho, Fernando Oliveira, Helder Henriques, Luís Henriques, Luís Pinheiro

Colaboram neste Número:

Amélia Marchão, Ana Neves, Bruna Medeiros, Clara Rosário, Fernando Rebola, Francisco Cid Carreteiro, Graça Cebola, Helder Henriques, Inês Pinto, Jéssica Rodrigues, Maria Campos, Maria Leão, Miguel Castro, Rosa Santos, Sirleine Brandão de Souza, Susana Maia Porto, Teresa Mendes, Virgínia Louzada

Composição:

Joaquim Marchão

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre
Praça da República, nºs 23 e 25
7300-109 PORTALEGRE

Depósito Legal:

14 293/86

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

Índice

Editorial	3
A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	
<i>Amélia Marchão</i>	
<i>Helder Henriques.....</i>	<i>6</i>
Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul	
<i>Clara Rosário</i>	
<i>Rosa Santos.....</i>	<i>15</i>
Educação Infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias	
<i>Virgínia Louzada.....</i>	<i>21</i>
A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!	
<i>Susana Maia Porto.....</i>	<i>40</i>
A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?	
<i>Teresa Mendes</i>	
<i>Graça Cebola.....</i>	<i>55</i>
A criança, a ciência e o conhecimento do mundo	
<i>Fernando Rebola</i>	
<i>Francisco Cid Carreteiro.....</i>	<i>73</i>
Pensamento Crítico, Cidadania e paisagem. Uma experiência no pré-escolar	
<i>Miguel Castro.....</i>	<i>97</i>
A política brasileira para a Educação Especial: Algumas contribuições	
<i>Sirleine Brandão de Souza.....</i>	<i>111</i>
Posters.....	129

Editorial

A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, conforme estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97).

Apesar de uma lenta evolução, tem-se vindo a assistir a um quadro de expansão da educação pré-escolar, sobretudo a partir da Revolução de Abril de 1974. É precisamente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que a educação pré-escolar encontra o seu lugar no sistema educativo e é, a partir daí, que se determina a dinâmica evolutiva a que assistimos nos finais do século XX, sobretudo ao nível do seu sentido educativo, ao nível da criação de um maior número de instituições educativas e também ao nível da consequente preocupação com a sua qualidade e efeitos positivos na formação de uma criança cidadã e competente – o que não passa pela antecipação da escolaridade, mas sim pela assunção de pedagogias da infância em que o desenvolvimento global e o “brincar” adquirem um valor significativo e a prosseguir.

A educação pré-escolar é hoje considerada um pleno direito de todas as crianças, apesar de a sua frequência não ter um carácter obrigatório, que não lhe foi atribuído pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 nem pela legislação mais recente.

Página | 3

Em 2016, assinalaram-se, por todo o país, os 30 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo e, em 2017, assinalaram-se os 20 anos da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, que decorre no âmbito do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 147/97). Assinalaram-se, igualmente, os 20 anos sobre a publicação das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A Lei Quadro consagrou a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida, conferindo-lhe o estatuto de complementaridade da ação educativa da família, na formação e no desenvolvimento equilibrado da criança e na sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Concomitantemente, determinou a generalização territorial da educação pré-escolar pelos centros com maior densidade populacional, mas também pelo meio rural do interior do país, o que constituiu um dos maiores ganhos para as crianças e para as famílias portuguesas, vindo-se a assegurar a sua generalização a todas as crianças dos três aos cinco anos de idade, como é demonstrado pelas estatísticas do Ministério da Educação e pela universalização da frequência para crianças com cinco anos (Lei n.º 85/2009) e com quatro anos de idade (Lei

n.º 65/2015), apesar de ainda ficar bastante trabalho a fazer nesta matéria, relativo às crianças de três anos e às da faixa etária dos zero aos três.

Neste período excecional da expansão da educação pré-escolar, foram igualmente publicados o Despacho n.º 5520/97 e o Despacho n.º 9180/2016, que dizem respeito à homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e à sua generalização pelas instituições educativas, que passaram a ser tuteladas pedagogicamente pelo Ministério da Educação, forçando a garantia da sua referência na organização das práticas educativas e da qualidade dos contextos de educação de infância, numa perspetiva de equidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de alicerces socioconstrutivos, consideram que as práticas educativas a desenvolver nos jardins de infância devem focar-se na criança e no seu desenvolvimento global e integral, preparando-a para os desafios da integração na sociedade e para o sucesso educativo futuro, sendo um forte apoio à construção e à gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a de infância.

É neste contexto que apresentamos o presente número da revista *Aprender*, intitulado “*Educação pré-escolar. Abordagens plurais*”, que inclui contributos de autores/as nacionais e internacionais relevantes para uma reflexão abrangente em torno da criança, da infância e das respostas educativo-pedagógicas que lhe são oferecidas.

Página | 4

Assim, o primeiro artigo, da autoria de Amélia Marchão e Helder Henriques, intitulado “A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, visa compreender, através de um processo reflexivo, o lugar da criança na sociedade portuguesa, utilizando, para o efeito, um conjunto de documentos orientadores que assumem a criança como uma cidadã com agência.

No segundo artigo, assinado por Clara Rosário e Rosa Santos, “Pedagogia-em-participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul”, as autoras assumem uma orientação pedagógica específica – a pedagogia-em-participação – e analisam diversos aspetos relacionados com a intencionalidade e a organização do ambiente educativo devidamente enquadrado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Do outro lado do Atlântico, chegou-nos um artigo de Virgínia Louzada, cujo título é “Educação infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias”. A autora centra-se na realidade do Rio de Janeiro (Brasil) e debate a gestão municipal e a implementação de políticas educativas no âmbito da educação infantil, criticando a utilização da educação dos mais novos como etapa preparatória para o ensino fundamental.

Susana Maia Porto contribui neste número com um artigo intitulado “A Educação Artística no universo infantil: ser feliz, aprender e brincar com arte!”. Convidando à reflexão sobre as

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no domínio da educação artística, a autora convoca a importância da exploração/experimentação e da criação para as aprendizagens das crianças mais novas.

Teresa Mendes e Graça Cebola apresentam um artigo intitulado “A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?”. Nele as autoras procuram demonstrar as potencialidades das relações que se podem estabelecer entre a literatura infantil e o desenvolvimento de diversos processos matemáticos.

Fernando Rebola e Francisco Cid relacionam a educação pré-escolar com o desenvolvimento de atividades científicas, através das ciências naturais, enquadradas na área do conhecimento do mundo. O seu texto intitula-se “A criança, a ciência e o conhecimento do mundo”.

Miguel Castro apresenta um artigo intitulado “Pensamento crítico, cidadania e paisagem: uma experiência no pré-escolar” e defende uma postura crítica das crianças mais novas no processo de interpretação da paisagem, refletindo sobre a importância do desenvolvimento de noções de espaço na idade pré-escolar.

O conjunto dos artigos é encerrado pela investigação de Sirleine Brandão de Souza com uma abordagem relacionada com a política educativa brasileira, no campo específico da educação especial. A autora tenta, através de fontes legais e outros tipos de documentação, mostrar a polissemia de alguns dos documentos utilizados e evidenciar alguns dos debates ideológicos no Brasil, neste campo particular, o que expõe no artigo “A política brasileira para a Educação Especial: Algumas contribuições”.

Este número da revista *Aprender* é encerrado com uma secção de *posters* elaborados por docentes, educadoras de infância e estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, apresentados anteriormente num evento científico organizado na mesma escola.

Amélia Marchão

Helder Henriques

Susana Porto

Teresa Mendes

A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**Amélia Marchão
Helder Henriques**

Resumo

O objetivo principal deste artigo prende-se com uma breve reflexão dos autores, resultado dos seus interesses científicos e profissionais, sobre a construção do lugar da criança na sociedade portuguesa. Para o efeito, assume-me um processo de revisão de literatura em diálogo com um *corpus* documental composto por documentos internacionais, legislação nacional e, particularmente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Através de uma abordagem metodológica com uma matriz qualitativa, procuramos defender a ideia da centralidade e singularidade da criança – pessoa-cidadã nas sociedades contemporâneas, com particular destaque para o caso Português.

Palavras-chave: criança; educação; cidadania

Abstract

The main objective of this article is a brief reflection of the authors, as a result of their scientific and professional interests on the construction of the place of the child in the Portuguese society. For this, it is assumed a process of literature review in dialogue with a documentary corpus composed of international documents, national legislation and, particularly, the Curricular Guidelines for Pre-School Education (2016). Through a methodological approach with a qualitative matrix, we try to defend the idea of the centrality and singularity of the child - person - citizen in contemporary societies, with particular emphasis on the Portuguese case.

Keywords: child; education; citizenship

Introdução

O intento deste artigo consiste numa breve discussão, resultante de uma análise reflexiva focada na publicação das mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), partindo os autores, da seguinte questão orientadora: (i) que representação de criança podemos encontrar nas OCEPE publicadas em 2016?

O suporte teórico da análise e da reflexão desenvolvida ancora-se num conjunto de autores de referência, que em Portugal têm vindo a problematizar e a investigar a educação de infância. Entre outros, referimo-nos a Ferreira (2004), Henriques e Marchão (2014, 2016, 2017)

(2014), Marchão (2012), Oliveira-Formosinho (2007), Vasconcelos (2007, 2009, 2014, 2016). Concomitantemente, cruzam-se nesta análise reflexiva os contributos de autores de referência internacionais, entre os quais destacamos Rinaldi (2006), Dahlberg, Moss e Pence (1999), Edwards, Gandini e Forman (2008).

Para além desses alicerces foi também utilizado um *corpus* documental circunscrito a alguns documentos norteadores da política relacionada com os Direitos Humanos e Direitos da criança (1948, 1989), assim como legislação enquadradora da educação pré-escolar em Portugal (1986, 1997).

A abordagem metodológica desenvolvida para sustentar a explanação reflexiva apresentada neste artigo é de natureza qualitativa, sendo a mesma assumida através de um processo de revisão da literatura e análise documental, enquanto conjunto de procedimentos que visam representar o conteúdo de um dado documento e de facilitar a sua consulta e referenciação (Bardin, 2005, baseando-se em Chaumier, 1974). Segundo o autor, a análise documental permite representar de outro modo a informação de um determinado documento, “por intermédio de procedimentos de transformação” (p. 46) e de uma “observação interpretativa semelhante à de um arqueólogo” (Sousa, 2005, p. 89).

Argumentamos, em desígnio geral, que as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) constituem um documento norteador da política e das práticas educativas a oferecer às crianças mais novas e que incorporam influências de documentos internacionais e nacionais, procurando declarar a ideia fundamental da criança, enquanto pessoa com competência, com direitos e deveres, assumindo o jardim de infância e o educador uma crescente responsabilidade na formação de uma criança-pessoa-cidadã.

Educação e Infância – a ideia ou a representação da criança

O século XX é considerado por alguns como o século da criança e durante o mesmo surgiram novos referenciais legais ou com capacidade de influenciar os quadros normativos nacionais de que são exemplo, entre outros, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, com carácter generalista, defende um conjunto de princípios considerados inalienáveis. Na verdade, no seu primeiro artigo, assume que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade” (art.1, 1948). Este artigo inicial, só por si, evidencia um novo posicionamento social e político que haveria de

ganhar ainda maior especificidade quando, anos mais tarde, surge a Convenção dos Direitos da Criança.

Nesta Convenção assume-se a necessidade de a criança ser considerada como um sujeito com opinião, capaz de se exprimir e de tomar decisões; o que numa perspetiva educativa remete para uma criança como agente de aprendizagem e com capacidade para exprimir ideias. Como se pode ler na Convenção, a criança, que tem direito ao acesso à educação baseada na igualdade de oportunidades, tem igualmente o direito a ser consultada e ouvida, tem o direito ao acesso à informação e à liberdade de expressão e opinião, e o direito a que o seu ponto de vista seja considerado.

No que respeita à educação portuguesa, a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, trouxe mudanças significativas face ao que se verificou no período ditatorial. Ao invés do Estado Novo, a Democracia assume a criança na sua singularidade e, conseqüentemente, são atendidas várias preocupações que existiam até então, através da publicação de novos textos legais. É exemplo desta alteração, no caso português, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

No âmbito deste novo documento legal, em Portugal a educação passou a ser um direito de todos os portugueses. Do mesmo modo, estabeleceu-se o direito à diferença, enquanto elemento relevante para a promoção da igualdade de oportunidades.

Entrando com maior especificidade no período da vida das crianças mais novas, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português previu a integração da Educação Pré-Escolar (entre os 3 e os 6 anos de idade), abrindo espaço para o desenvolvimento de mais e melhores condições dedicadas às crianças mais novas. A Educação Pré-Escolar encontrou com este texto legal uma maior definição no que respeita aos seus objetivos específicos, assim como à interpretação que o próprio Estado assumia, naquela época, definido a Educação Pré-Escolar como “complementar ou supletiva da família”, embora afirmando o direito à Educação para todas as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, numa perspetiva de qualidade e de cidadania.

Anos mais tarde, em 1997, foram publicados dois documentos estruturantes da Educação Pré-Escolar em Portugal: (i) a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97); (ii) e as primeiras Orientações para a Educação Pré-Escolar em Portugal (Despacho n.º 5220/97).

Tais documentos legais assumem as especificidades propostas pela Declaração Universal, de 1948, pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) e, também, pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), pois foram afirmados os seus grandes princípios, evidenciando a atualidade dos mesmos e consagrando a Educação Pré-Escolar como a 1.ª etapa da educação básica, a partir de 1997.

Foi igualmente definida a sua importância, na perspetiva da complementaridade da família, assim como definida a tutela pedagógica única e a afirmação dos contextos educativos de qualidade com vista ao desenvolvimento de princípios fundamentais como a igualdade, equidade e correção de assimetrias sociais. Do ponto de vista pedagógico, os objetivos da Educação Pré-Escolar deveriam agora estar mais centrados no desenvolvimento e na aprendizagem da criança numa perspetiva de cidadania (na cidadania e para a cidadania, afirmamos nós).

Os finais dos anos noventa da centúria passada podem ser designados como o período áureo que funda a educação pré-escolar no início do século XXI, pois, para além da publicação da Lei n.º 5/97 e do Despacho n.º 5220/97, que homologa as primeiras OCEPE, a generalização da tutela pedagógica das instituições educativas (independentemente do seu tipo) passa a ser do Ministério da Educação, o que vem reforçar a garantia da referência das OCEPE na organização das práticas educativas e da “importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 48), numa perspetiva de equidade.

Os documentos que temos vindo a elencar, numa interação com a investigação científica que se vem aprimorando na área da infância, assumem especial relevo e podemos entendê-los como fundadores da ideia de criança presente nas OCEPE, quer na edição de 1997 quer na de 2016. Esta ideia de criança que se vem construindo é, como diz Ferreira,

produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas, pelo que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das predisposições de uma consciência constituída em relação a contextos sociais, políticos, históricos, morais e científicos. (2004, p. 19)

Atualmente, no período da democracia portuguesa, afirma-se a criança como detentora de enorme potencial de energia, de curiosidade natural e com competência nas relações e interações com os outros, afirmando a necessidade de valorizar o conhecimento por ela adquirido nos diferentes contextos de interação, assumindo-a como agente do processo educativo, partindo das suas experiências e valorizando os “seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Esta ideia de criança como ser participante, com competência, com agência leva a que seja necessário garantir-lhe o exercício de direitos, desde logo a ser agente da sua própria aprendizagem, a ser escutada e a participar nas decisões “relativas ao processo educativo,

demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Como salientam Kishimoto e Oliveira Formosinho (2013) trata-se de entender a criança como cidadã emancipada, que tem agência, que é estável emocionalmente, que tem uma atitude exploratória e aberta ao mundo, que é autónoma e tem iniciativa própria, que tem capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude crítica que vai aprendendo a construir (Marchão, 2012) em contextos em que a sua ‘voz’ ocupa grande parte do tempo e adquire, continuamente, um estatuto principal. Ela é uma pessoa com direitos, com voz própria e que, no quadro da ação educativa, é o ponto de partida e de chegada e que tem estatuto central,

num quadro curricular que deve propiciar a sua participação e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas. (Marchão, 2016, p. 90)

O desafio hodierno está na resposta a esta criança cidadã, emancipada e que deve ser desafiada a ser “cosmopolita” e desafiada a construir “um *entre-lugar* (no sentido cultural que lhe é atribuído por Bahabha) no seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa das diferenças” (Vasconcelos, 2014, p. 80). A criança, encarada nesta ótica, é detentora de poder de ação e de iniciativa, é implicada na construção e determinação da sua vida e daqueles que a rodeiam, bem como da sociedade em que está integrada (Ferreira, 2004) e consentir-lhe vez e voz é considerar “as suas acções como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas...” (Ferreira, 2004, p. 21).

Hodiernamente, e nas OCEPE, mais do que uma ideia de criança resultado dos importantes contributos da psicologia afirma-se também uma ideia de criança resultado da sociologia da infância, sendo que “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” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Referindo ainda as autoras das OCEPE, esta formação de natureza holística permite dar centralidade à criança enquanto pessoa humana em processo de constituição identitária.

A dimensão social é claramente exposta no documento e considera-se que

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 perspetiva 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. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39)

Tal entendimento aponta, de modo inequívoco, para uma criança-pessoa-cidadã autónoma, responsável, solidária, conhecedora e a exercer os seus direitos e deveres, “em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39). Mais do que pensar a criança com sentido individual, embora se considere a mesma como pessoa única com características e capacidades próprias, importa considerá-la como pessoa social, pois é nessa interação que promove a sua agência.

Considerações finais

O jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática, considerando-a sujeito de direitos num ambiente pedagógico que a valoriza e que dela tem uma “imagem como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21) e que se envolve e empenha nas diferentes atividades e oportunidades de aprendizagem, aprendendo a aprender.

A criança, figura central do contexto e do processo educativo, torna-se uma entre outras, aprendendo a viver em grupo, a trabalhar com os outros e a respeitá-los, aprendendo os limites e condicionamentos da sua “liberdade individual, [d]o desejo não correspondido instantaneamente, [d]a satisfação imediata que conduz a uma insatisfação sistemática” (Vasconcelos, 2014, p. 65).

Essa vivência deve proporcionar espaço-tempo-ação para que a criança se construa como pessoa autónoma, explorando as suas capacidades, interesses e formas de aprender num processo de desenvolvimento singular, mas simultaneamente construído no coletivo.

Tal forma de entender a criança representa um desafio constante para os adultos no contexto do jardim de infância e as suas práticas educativo-pedagógicas devem ser cuidadosamente planeadas e intencionalizadas, caracterizando-se por ser flexíveis, abertas à participação da criança e incluindo as suas opiniões e sugestões. Importa que os adultos desafiem a criança, dando-lhe voz e oportunidades, confiando nela e nas suas competências

através de um tempo-espaco-ação para se construir como pessoa, na cidadania e para a cidadania.

É esta a criança representada nas OCEPE; assim os adultos lhe saibam responder.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. Em H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20). doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>, pp. 339-360.

Henriques, H., & Marchão, A. (2017). Educar para a cidadania em educação pré-escolar: OCEPE, guiões e. Em V. M. Pires, *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 689-698). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2013). *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 87-98.

Marchão, A., & Henriques, H. (2017). Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância. Em M. V. Pires, *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 697-704). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge/Falmer.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. n.º 12, pp. 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Odivelas: Editora Media XXI.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQPE)

Página | 13

Despacho n.º 5220/97, Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Outros documentos:

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 [consultada em fevereiro de 2018: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf]

Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. [consultada em fevereiro de 2018: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf]

Notas sobre os autores:

Amélia de Jesus G. Marchão

ameliamarchao@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre (IPP); VALORIZA, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, IPP.

É doutorada em Ciências da Educação, professora adjunta e coordenadora do mestrado em Educação Pré-escolar. É investigadora integrada no Valoriza, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos do IPP e as suas áreas de investigação, no âmbito da educação de infância, do ensino básico e da formação de educadores e de professores, têm privilegiado os estudos curriculares, o pensamento crítico, a igualdade de oportunidades de género e a supervisão pedagógica. É autora de um livro na área da educação de infância e ensino básico, autora e coautora de diversos capítulos de livros internacionais e de diversos artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais com revisão por pares.

Helder Henriques

helderhenriques@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre/ Ceis20 – Universidade de Coimbra, Portugal

Helder Henriques é doutorado, com pós-doutoramento, em Ciências da Educação, na especialidade em História da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É professor adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre e Investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (Ceis20 – UC) no grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais.

Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul

**Clara Rosário
Rosa Santos**

Resumo

Neste artigo apresenta-se a Pedagogia-em-Participação enquanto opção pedagógica explícita assumida pela Fundação Aga Khan no âmbito do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância que se desenvolve no Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa. A Pedagogia-em-Participação, que se insere na “família das pedagogias participativas”, é uma perspetiva pedagógica de qualidade para a educação em creche e jardim-de-infância desenvolvida pela Associação Criança.

A partir da explicitação das dimensões partilhadas pelos modelos pedagógicos de qualidade, o artigo descreve os fundamentos e características da Pedagogia-em-Participação analisando os aspetos relacionados com a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. Depois centra-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar procurando os princípios subjacentes a estas mesmas dimensões. Encerra referindo que a comparação estabelecida tem como objetivo concluir que o desenvolvimento explícito de um modelo pedagógico de qualidade se coaduna e articula com o referencial legal português para a educação de infância.

Palavras-chave: educação de infância; Pedagogia-em-Participação; qualidade; intencionalidade educativa; ambiente educativo.

Página | 15

Abstract

In this article we introduce Pedagogy-in-Participation, which is the explicit pedagogical option of Aga Khan Foundation in the Childhood Education and Development Program developed at Centro Infantil Olivais Sul in Lisbon. This pedagogical perspective, inserted in the family of participative pedagogies, is the Childhood Association’s quality pedagogical approach for early childhood education, both in crèche and preschool.

Starting with the explicitation of the dimensions shared by quality pedagogical models, this article describes the principles and features of Pedagogy-in-Participation analyzing the dimensions of educational intentionality and the organization of the educational environment. It then focuses on the Portuguese Curriculum Guidelines for Pre-School Education searching for the principles underlying these same dimensions. It ends pointing out that this comparison aims to conclude that the explicit development of a quality pedagogical model is consistent and articulates with the portuguese legal framework for early childhood education.

Keywords: childhood education; Pedagogy-in-Participation; quality; educational intentionality; educational environment.

O Centro Infantil Olivais Sul é, desde 1978, um estabelecimento integrado no Instituto de Segurança Social - Centro Distrital de Lisboa. Em Setembro de 2009, o Instituto de Segurança Social transferiu a gestão deste Centro para a Fundação Aga Khan. Este Centro dispõe das

respostas educativas de creche (6 grupos), jardim-de-infância (4 grupos) e ainda de serviços de animação socioeducativa.

A Fundação Aga Khan é uma organização privada sem fins lucrativos que tem como objetivo contribuir para a criação de novas oportunidades nas áreas da educação, saúde, desenvolvimento rural e urbano e sociedade civil, promovendo soluções criativas e inovadoras procurando a melhoria da qualidade de vida. Em coerência com os valores de pluralismo, participação e diálogo que defende a Fundação Aga Khan, Portugal opta pelo desenvolvimento, no Centro Infantil Olivais Sul, da Pedagogia-em-Participação, uma perspetiva pedagógica de qualidade para a educação em creche e jardim-de-infância desenvolvida pela Associação Criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016).

Os modelos pedagógicos de qualidade partilham um conjunto de dimensões essenciais: clareza na definição da intencionalidade educativa; respeito pelas crianças, pelas famílias, pelos profissionais; definição de áreas de aprendizagem; qualidade na organização do ambiente educativo; e estratégias de monitorização do quotidiano educativo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016).

A Pedagogia-em-Participação insere-se na “família das pedagogias participativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). É definida:

(...) como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011)

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. O ponto de partida da ação pedagógica são as experiências já vividas pelas crianças, os seus conhecimentos, necessidades e interesses. A criança é “participante com agência”. O papel do profissional é desenvolver quotidianamente ações que respeitem e honrem a criança, apoiando o seu envolvimento em experiências de aprendizagem em *continuidade e interatividade* (Formosinho e Oliveira Formosinho, 2016; Dewey, 1971).

Resultando de processos de desenvolvimento teórico, intervenção e pesquisa, os quatro eixos da Pedagogia-em-Participação definem as linhas centrais para a intencionalidade educativa. São o suporte a partir do qual o profissional atua e reflete sobre a aprendizagem das crianças. Os eixos orientam a “construção e desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais” a partir de processos quotidianos de “cultivar o ser, as relações, a aprendizagem e o significado” (Oliveira Formosinho, 2016). A intencionalidade educativa do eixo ser-estar centra-

se na descoberta da identidade pessoal e dos outros e na aprendizagem das relações. Aprender a ser e estar consigo e com os outros. Privilegia-se a criação de ambientes de bem-estar e respeito mútuo e a inclusão de todos os intervenientes no processo educativo. Num ambiente de relações positivas onde se acolhem as diferenças e semelhanças de todos, a criança desenvolve autoconfiança e pertença, o que lhe permite participar. De igual modo, ao participar consolida-se o sentimento de pertença que envolve a sua família e se alarga à comunidade. É esta a intencionalidade educativa do eixo pertencer-participar. O terceiro eixo – explorar-comunicar – valoriza todas as linguagens (as *cem linguagens*) que a criança utiliza para explorar e participar, ou seja, todas as suas formas de explorar e experimentar utilizando os sentidos e de refletir e comunicar sobre as explorações que faz. A intencionalidade educativa do eixo narrar-significar remete para as oportunidades dadas à criança para pensar, dialogar e narrar sobre as suas experiências. Ao narrar, a criança revive as experiências (o que fez, como fez, com quem fez, o que aprendeu) e atribui-lhes novos significados tomando consciência de si e dos outros como “seres que aprendem”. Da interatividade dentro de cada eixo, a par da interatividade entre os quatro eixos, nascem quatro áreas de aprendizagem centrais: identidades, relações, linguagens e significados (Oliveira-Formosinho, 2016).

Como criar, no quotidiano de um centro educativo, um contexto que promova o desenvolvimento de aprendizagens nestas quatro áreas? Organizando o ambiente educativo a partir da integração das dimensões pedagógicas que são interdependentes (Oliveira-Formosinho, 2016): espaço(s) e materiais pedagógicos, tempo(s) pedagógicos, interações, organização de grupos, projetos e atividades, envolvimento familiar, documentação pedagógica, observação-planificação-avaliação. A qualidade destas dimensões tem impacto na co-construção das aprendizagens das crianças.

O espaço pedagógico é organizado para ser um ambiente seguro, flexível, de bem-estar e alegria, estético, diversificado ao nível dos materiais pedagógicos, materiais não-estruturados, brinquedos e artefactos multiculturais, aberto a experiências plurais e aos interesses das crianças e comunidades, aberto ao exterior e à cultura e ainda organizado para a aprendizagem experiencial e para a ludicidade. A vida quotidiana neste espaço é organizada em torno de uma rotina também ela flexível, atenta e respeitadora de ritmos diferenciados e pensada para a participação ativa e para dinâmicas de trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo. Na Pedagogia-em-Participação as interações, que devem ser sensíveis, estimulantes e autonomizantes (Bertram & Pascal, 2009), são consideradas o *coração da pedagogia* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Por serem determinantes na coerência pedagógica e na agência da criança devem ser monitorizadas constantemente, de forma individual e em equipa

(Oliveira-Formosinho, 2016). A organização de grupos promove interações diversificadas e inclui oportunidades para momentos individuais, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Os projetos e atividades resultam de uma planificação participada e cooperada e são oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens integradas. O envolvimento familiar é entendido enquanto participação das famílias no quotidiano das vivências das crianças na escola, estreitando a relação entre a escola e as famílias e promovendo respeito e inclusão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). A documentação pedagógica “permite que as crianças se vejam a aprender e que os adultos vejam o seu contributo para a aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2016; Azevedo, 2009). Ela é o suporte da planificação e da avaliação do adulto e das crianças através da construção de portfólios de desenvolvimento profissional e portfólios de aprendizagem das crianças, respetivamente (Oliveira-Formosinho, 2016). Por último, o ciclo observação-planificação-avaliação é uma dinâmica interativa e permanente de organização da ação pedagógica: observa-se e escuta-se para compreender os interesses e necessidades das crianças; planifica-se para lhes dar resposta e para os expandir, para compatibilizar os interesses das crianças com a intencionalidade do adulto e para promover uma aprendizagem experiencial participativa e cooperativa; avalia-se para monitorizar as aprendizagens das crianças, a partir da autorreflexão sobre a ação profissional utilizando diversos instrumentos de observação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2016).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) refere-se que a intencionalidade educativa permite atribuir sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que se pretende alcançar. Concretiza-se 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 de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Organiza-se, numa abordagem integrada e globalizante e promotora de experiências educativas lúdicas, em torno das Áreas de Conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação (educação motora, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática) e área de conhecimento do mundo. Constrói-se através de ciclos sucessivos e interativos de observação, registo, documentação, planeamento e avaliação. Por sua vez o ambiente educativo de sala, que inclui a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como as relações entre intervenientes (interações entre crianças, interações adulto-criança, relações com famílias, entre profissionais e com a comunidade) são o suporte de desenvolvimento curricular e determinam as aprendizagens das crianças.

A definição da Pedagogia-em-Participação e a descrição dos seus fundamentos e principais características a par da breve comparação com o que é proposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm como objetivo concluir que a escolha e o desenvolvimento explícito de um modelo pedagógico de qualidade se coaduna e articula com o referencial legal português para a educação de infância. Efetivamente, *não há nenhuma contradição entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos* (Formosinho, 2007).

Referências bibliográficas:

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Portugal.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional (tradução de Anísio Teixeira, original publicado em 1938).

Página | 19

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: the search for a holistic praxis. In J. Formosinho & C. Pascal (eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (26-55). London: Routledge.

Formosinho, J. (2007) Prefácio. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (9-12). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (97-127). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (17-34). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.

Notas sobre as autoras:

Clara Rosário

clara.rosario@akfportugal.org

Afiliação institucional: Fundação Aga Khan Portugal

Nota biográfica: De raízes algarvias, Clara Rosário cresce e estuda em Faro até aos 18 anos. Escolhe a Universidade do Minho para se licenciar em educação de infância. No ano em que termina o curso aceita o convite da Fundação Aga Khan - Portugal e da Associação Criança para trabalhar como educadora de infância no Centro Infantil Olivais Sul, no âmbito do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, aprendendo a desenvolver a Pedagogia-em-Participação. Desde 2010 a 2017 tem oportunidade de a experimentar tanto na creche como no jardim-de-infância. Em 2010 participa na Formação do Projeto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Em 2011 participa na *II Conferência Nacional de Educação de Infância* com a publicação partilhada de um poster intitulado *Bem-estar em Creche: uma experiência de avaliação*. Em 2013 participa no Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação e da Ciência. Frequenta o Mestrado em Educação de Infância da Universidade Católica de Lisboa. Em 2016 coordena a Componente de Apoio à Família no Centro Infantil Olivais Sul. Em 2017 participa no Seminário *Diálogos em Educação III – Reflexão sobre as novas OCEPE* com uma exposição oral e a apresentação de um poster partilhados intitulados *Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância*. É membro do Movimento dos Foculares, o que sempre marcou a sua formação pessoal.

Página | 20

Rosa Santos

rosa.santos@akfportugal.org

Afiliação institucional: Fundação Aga Khan Portugal

Nota biográfica: A sua formação inicial é de Educadora de Infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich em Lisboa em 1990. Em 2005 conclui a licenciatura pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Desempenha a atividade profissional como educadora de infância no Centro Social e Paroquial de Mira Sintra onde inicia em 2007 a formação em contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação. É atualmente Educadora de Infância no Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância no Centro Infantil Olivais Sul, parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança. No seu percurso profissional acompanha sempre a valência de jardim-de-infância. Em 2010 participa na Formação do Projeto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Em 2012 participa na Universidade de Verão Santillana com uma comunicação partilhada do projeto *Se eu subisse ao pescoço da girafa podia ver a minha casa*. Em 2013 participa no Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação e da Ciência. Também nesse ano apresenta a comunicação *Nós podíamos fazer uma visita de estudo à floresta amazónica* no encontro *Jornadas Pedagógicas II – Os Modelos Curriculares nas Pedagogias Participativas* dinamizado pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Frequenta o Mestrado em Educação de Infância da Universidade Católica de Lisboa. Em 2017 participa no Seminário *Diálogos em Educação III – Reflexão sobre as novas OCEPE* com uma exposição oral e a apresentação de um poster partilhados intitulados *Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância*.

Educação Infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias

Virgínia Louzada

Resumo

Este artigo discute as políticas implementadas no atendimento à educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro, de 2009 a 2016, entendendo que elas estão inseridas nos debates sobre a primeira infância. Para a gestão municipal responsável por tais políticas, o investimento nesta faixa etária era importante porque possibilitaria a melhora do percurso de escolarização de crianças que frequentaram a educação infantil, principalmente na questão da alfabetização. Como ferramenta metodológica, privilegiou-se estudar os documentos que as implementaram. A partir desta análise, pretende-se desnaturalizar o “padrão de excelência” defendido pela gestão do período e entender os impactos no cotidiano da rede, a partir da crítica à concepção de que a educação infantil deve ser a etapa de preparação para o ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil; políticas públicas; alfabetização.

Abstract

This article discusses policies implemented of early childhood education at the public school system of Rio de Janeiro, from 2009 to 2016, considering that these policies are inserted in the discussions on early childhood. For municipal management responsible for such policies, the investment of policies in this age group was important because it would enable the improvement of the schooling pathway of children who attended kindergarten, especially on the issue of literacy. As a methodological tool was used the study the documents that have implemented such policies. It is intended to denaturalize the standard of excellence and understand the impacts on the daily lives of the network, from the conception that the early childhood education should be the preparation stage for fundamental education.

Keywords: early childhood education; public policies; literacy.

Résumé

Cet article discute les politiques mises en œuvre dans la prise en charge des enfants dans le réseau public municipal de Rio de Janeiro de 2009 à 2016, en comprenant qu'ils sont insérés dans les débats sur la petite enfance. Pour la gestion municipale responsable de ces politiques, l'investissement dans ce groupe d'âge était important car il permettrait d'améliorer le cheminement scolaire des enfants qui fréquentaient l'éducation de la petite enfance, en particulier dans le domaine de l'alphabétisation. En tant qu'outil méthodologique, on a été privilégié d'étudier les documents qui les politiques ont mis en œuvre. De cette analyse, nous entendons dénaturer le «standard d'excellence» préconisé par la gestion de l'époque et comprendre les impacts dans la vie quotidienne du réseau, de la critique à la conception selon laquelle l'éducation des enfants devrait être le stade de préparation de l'éducation élémentaire.

Mots-clés: éducation de la petite enfance; les politiques publiques; alphabétisation.

1 - Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é discutir as políticas implementadas no período de 2009 a 2016 para a educação infantil do município do Rio de Janeiro. Em 2009, Eduardo Paes assumiu a prefeitura do Rio de Janeiro e, ao final de 2016, encerrou seu segundo mandato como prefeito da cidade. No primeiro mandato, nomeou como secretária municipal Claudia Costin. Em abril de 2014, Costin saiu da secretaria para ocupar a posição de Diretora Global de Educação do Banco Mundial. Sua sucessora foi a professora Helena Bomeny, subsecretaria da gestão anterior.

A gestão Paes/Costin assumiu como possibilidade “construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental, baseado no ensino integral e na educação infantil” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 61). Neste sentido, torna-se relevante entender que as políticas implementadas na educação infantil também visam influenciar o ensino fundamental.

Para este artigo, privilegiou-se discutir o assunto através do estudo de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio) e pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação infantil¹, para buscar identificar as tentativas e os esforços empreendidos pelas instituições e pelas pessoas, no sentido de regular e controlar o próprio cotidiano. Ou seja, o olhar sobre os documentos é feito procurando identificar as suas intenções e pensando de que maneira eles alcançam o cotidiano das escolas e das salas de aula.

Para Lüdke & André (2013, p. 44-45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, uma vez que os documentos constituem fontes importantes para a pesquisa. Eles fornecem informações sobre o contexto em que surgiram. Em relação aos documentos utilizados, os mesmos foram organizados em três grupos/categorias, de acordo com a relevância para o estudo: a) **documentos legais**: diários oficiais, portarias, decretos, notas técnicas, circulares, “dispositivos legais” e afins que, normatizam o contexto da educação infantil na rede pública municipal carioca; b) **diretrizes**: documentos produzidos pela SME/Rio e pelo MEC que procuram “orientar as práticas pedagógicas” dos professores que atuam com a educação infantil; c) **apostilas**: documentos que “pretendem uniformizar o trabalho pedagógico” realizado na pré-escola da rede municipal carioca, direcionando diretamente o trabalho do professor.

¹ Os documentos em questão serão apresentados posteriormente.

2 - Algumas informações sobre a educação infantil no contexto da rede pública do Rio de Janeiro

A educação infantil, popularmente conhecida como EI, é parte integrante do sistema educacional brasileiro e é a primeira etapa da educação básica. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), ela deve ser oferecida em creches (para crianças de até 3 anos de idade) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos). Tal distribuição etária, porém, foi alterada pela Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Esta etapa da educação básica vem se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras como dever do Estado e direito de todas as crianças. A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 208, assegura que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezassete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria²;

[...]

IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade³ (BRASIL, 1988, p. 121/122).

Página | 23

A LDBEN (BRASIL, 1996) defende que:

Artº 4 O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezassete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

Pré-escola;

Ensino fundamental;

Ensino médio;

Educação infantil gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade⁴.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a Educação Infantil:

Primeira etapa da Educação Básica é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam

² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02/07/2017, às 13h: 20.

de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

O atendimento que a rede municipal carioca proporciona à primeira infância atualmente, de acordo com dados oficiais, é o seguinte: a) 519 unidades de educação infantil; b) 142.884 crianças na educação infantil: 59.776 na modalidade creche e 83.103 na modalidade pré-escola, atendidas em escolas, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e escolas com atendimento exclusivo à educação infantil⁵.

Segundo Kramer (2006, 2011), a primeira infância tem sido alvo de intensos e acalorados debates políticos e científicos. As políticas pensadas para a educação infantil, as práticas escolares com as crianças desta faixa etária e as alternativas de formação estão presentes nos debates educacionais e na ação de movimentos sociais brasileiros há mais de 20 anos. Desde a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a LDBEN, até no documento mais recente, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (BRASIL, 2014), a criança vem assumindo a posição de sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Página | 24

Propostas curriculares, de metodologias de trabalho, critérios de qualidade da educação infantil (relativos à infraestrutura dos espaços que atendem à faixa etária), projetos de formação de profissionais que atuam com estas crianças, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) – que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) – e destina recursos para a educação infantil) e a alteração da obrigatoriedade escolar para crianças de 4 anos (alteração na LDBEN feita pela Lei nº 12.796 – BRASIL, 2013), exemplificam a importância deste debate e algumas conquistas neste sentido.

Atualmente, há uma preocupação pela expansão da oferta de vagas para a educação infantil. O PNE para o decênio 2014–2024 estabelece, na sua primeira meta, universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos (100%) e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Em relação à educação infantil carioca, a gestão Paes/Costin criou, em 2010, a Iniciativa Estratégica Espaço de Desenvolvimento Infantil (FRANGELLA, 2012), instituição que atende, simultaneamente, à creche e à pré-escola, com ações divididas em três frentes principais: a) Expansão de Atendimento; b) Salto da Qualidade e 3) Integração Intersetorial (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 66). A criação dos EDI estava inserida no plano estratégico da prefeitura de criar 40

⁵ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 28/05/2017, às 19h: 30.

mil vagas para a educação infantil, até 2012, sendo 30 mil vagas em creche e 10 mil vagas em pré-escola (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 51). A justificativa para a criação dos EDI deixa bem clara a intenção para que a instituição tenha sido idealizada:

Os EDI buscam oferecer educação de qualidade na primeira infância, base para um desenvolvimento saudável do indivíduo e para **o nivelamento de diferenças socioeconômicas no desempenho escolar futuro** (grifo meu). O acesso à creche também impacta na renda familiar, uma vez que permite que os responsáveis possam trabalhar⁶.

Dados atualizados em 25 de agosto de 2015 sobre a iniciativa na página da prefeitura revelavam que, naquela época, havia 202 EDI (LOUZADA, 2017). Vale ressaltar a questão da criação dos EDI vem ao encontro da demanda histórica dos movimentos sociais pela ampliação de número de vagas em creches (TATAGIBA, 2010). Além disto, a instituição reúne, em um mesmo lugar, as duas modalidades de educação infantil, ampliando a oferta de vagas na creche e consolidando, nesta perspectiva, a questão de um trabalho pedagógico voltado “para o nivelamento de diferenças socioeconômicas no desempenho escolar futuro⁷” (COSTIN, 2011). O Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro para 2009–2012 (RIO DE JANEIRO, 2009) deixa clara essa visão compensatória do trabalho realizado na educação infantil e a preocupação com a questão da alfabetização:

Página | 25

Ampliar o atendimento em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente adequado à criança em seus primeiros anos de vida, com reflexo em seu desenvolvimento físico e mental (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 45) visando garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final de 2012 estejam alfabetizadas” (Ibidem, p. 47).

Com o objetivo de ampliar o atendimento às crianças de até 3(três) anos de idade que não haviam conseguido matrícula regular em creches, no período de 2009–2013, a SME/Rio criou o programa Primeira Infância Completa – PIC (ALMEIDA, 2014):

Modelo alternativo e complementar de atendimento a crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses que não estão matriculadas em creche ou Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). [...] No PIC, o atendimento ocorre sempre aos sábados, das 8h às 16h. As crianças de 6 meses a 1 ano e 6 meses são atendidas, juntamente com os seus responsáveis, em oficinas realizadas duas vezes por mês. Já as crianças de 1 ano e 6 meses a três anos e 11 meses são atendidas semanalmente. Além disso, os pais ou responsáveis participam da Escola de Pais, na qual são realizadas rodas de conversas coordenadas por profissionais da Secretaria de Educação

⁶ Disponível em: <http://www.rioemprepresente.com.br/projetos/edi/>. Acesso em 21/06/2014, às 12h.

⁷ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/saepr/seminrio-sae-2710>. Acesso em 02/06/2017, às 11h: 50.

sobre os mais variados temas relativos às questões do desenvolvimento da criança⁸.

Estudos apontam que é possível identificar diferenças qualitativas no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental que frequentaram uma pré-escola considerada de qualidade (CAMPOS et al., 2011). Neste sentido, a preocupação com o desempenho escolar futuro e a estreita relação com a questão da alfabetização justificam as demais ações do Salto de Qualidade em Educação Infantil⁹:

Desenvolvimento de orientações curriculares e **cadernos pedagógicos**;
Criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI);
Formação de Agentes Auxiliares de Creche (Proinfantil);
Promoção da Leitura infantil, com o programa Minha Primeira Biblioteca: projeto que pretende estimular o gosto pela leitura junto à primeira infância.

Em 2010 foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), para atuar prioritariamente em creches, através do Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010d). Em 2014, porém, o Edital SMA nº 69, de 09 de junho de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), que regulamentava o concurso público para este cargo não especificava a modalidade de educação infantil que o professor deveria atuar, dizendo que o concurso *destinava-se* “à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Professor de Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação”.

Em relação à formação dos Agentes Auxiliares de creche, vale destacar o projeto Proinfantil, em vigência no biênio 2010-2011 (CAMPOS, 2014):

O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo capacitar e qualificar os Agentes Auxiliares de Creche (AAC) sem habilitação em magistério, atuantes nas creches da cidade. Em consonância com as diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional, para atuar neste nível de ensino, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal – LDB 9394/96, Art. 62 (CAMPOS, 2014, p. 1).

Embora seja relevante destacar a importância do investimento da gestão municipal em iniciativas voltadas para a formação do/a profissional que trabalha com a educação infantil na

⁸ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=131778>. Acesso em 25/07/2016, às 17h: 20.

⁹ Disponível em:

http://pucsp.br/ecopolitica/downloads/3_A_2011_Primeira_infancia_completa_Uma_abordagem_integrada_infantil.pdf.

Acesso em 22/06/2014, às 16h: 30.

rede carioca, levando em conta “a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 39) e a própria demanda prevista no art. 62 da LDBEN¹⁰, que prevê a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal, entendo que tal investimento também faz parte do contexto de melhoria do desempenho acadêmico. Considero que “os três campos (avaliação, currículo e formação docente) são importantes para “a efetivação das políticas e consolidação dos projetos educacionais” porque são elementos significativos para a “regulação docente e a produção de subjetividades” (LOUZADA & MARQUES, 2015, p. 711). É necessário investir na formação inicial desde profissional, assim como na sua atualização em serviço; no entanto, precisamos questionar quais são os pilares que balizam essa formação, assim como a sua intencionalidade.

As ações pensadas para a educação infantil e descritas até o momento fazem parte do contexto de melhoria do desempenho acadêmico que podemos encontrar no ensino fundamental. Parte-se da premissa de que um maior investimento nesta faixa etária poderá significar uma escolarização melhor sucedida para aqueles que frequentarem a educação infantil. A meu ver, uma das iniciativas da gestão Paes/Costin foi pensada exclusivamente por conta desse pressuposto: a criação dos cadernos pedagógicos para a pré-escola, uma vez que a sua intenção é antecipar o processo de alfabetização para essa faixa etária.

Página | 27

3 - Cadernos pedagógicos para a pré-escola: adestramento precoce?

Os cadernos pedagógicos são um material estruturado, elaborado e distribuído pela SME/Rio para todos os anos de escolaridade do ensino fundamental e também para a educação infantil, modalidade pré-escola. Para a educação infantil, começaram a ser utilizados em toda a rede pública municipal carioca a partir de 2012 (LOUZADA, 2017; OLIVEIRA, 2015). Na educação infantil não apresentam explicitamente o caráter preparatório que apresentam no ensino fundamental, uma vez que não há provas externas padronizadas para essa faixa etária. Suas atividades estão direcionadas para a aquisição do código escrito, pois intencionam oferecer a sistematização de um trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades sobre a consciência fonológica.

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

Esse material é produzido pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da SME/Rio. A impressão dele é realizada pela Ediouro Gráfica e Editora LTDA. Está organizado da seguinte forma: a) “Almanaque de Férias”¹¹, que as crianças recebem ao final do ano letivo para fazer suas atividades em casa, no período de férias e b) “Cadernos de Atividades”, que são utilizados durante o ano letivo. Em relação aos cadernos de atividades, são produzidos dois deles – um para cada semestre do ano.

O interesse por estes três cadernos está no fato de que ambos são utilizados em turmas de crianças de cinco anos. Ou seja, **o período que antecede o 1º ano do ensino fundamental, uma vez que elas são matriculadas com seis anos neste ano.** Neste contexto, vale destacar que os três primeiros anos do ensino fundamental são o prazo limite para que as crianças estejam alfabetizadas, a partir da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)¹².

No meu entendimento, a lógica que permeia as avaliações em larga escala dos anos posteriores (que é preocupação com o rendimento escolar) também está presente na pré-escola, mesmo que, nesta etapa, o rendimento não seja quantificado por notas ou conceitos. A utilização dos cadernos pedagógicos na pré-escola, produzidos pela equipe da SME, visa preparar as crianças para a prova Alfabetiza Rio, aplicada no início do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, em crianças oriundas da pré-escola. O material foi adotado em toda a rede com a intenção de orientar a prática docente, como a própria equipe responsável pelo material defende: “É importante que as atividades do caderno estejam contextualizadas e que sejam parte importante de um planejamento mais abrangente que dê às crianças várias possibilidades de expandir sua aprendizagem e conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 5).

Além dos cadernos pedagógicos, a equipe de educação infantil da SME/Rio também produziu nesse período os seguintes materiais para orientar o trabalho pedagógico realizado na rede: a) em 2010, as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” – OCEI (RIO DE JANEIRO, 2010b); b) em 2011, o caderno “Planejamento na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2011a) e c) em 2013, o caderno “Avaliação na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2013b).

A preocupação com o atendimento pré-escolar não é algo recente. Tatagiba (2010) argumenta que em 1975, no antigo Estado da Guanabara, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), existia uma Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. A importância da educação pré-escolar acabou sendo referendada nas dificuldades enfrentadas pela escola de 1º grau, a saber: altos índices de repetência da 1ª para a 2ª série primária (que provocavam distorção entre a idade da criança e a série cursada por ela) e evasão escolar. Pensando na

¹¹ A versão de 2016 recebeu o nome “Tarefa de férias: cheguei ao 1º ano”.

¹² Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 29/07/2016, às 14h.

melhoria deste quadro, crianças de 4 a 6 anos passaram a ser atendidas nos jardins de infância e nas antigas Classes de Alfabetização, popularmente conhecidas como CA, a partir de 1972; foram criadas as Classes de Adaptação (CAD), para alunos com 6 e 7 anos considerados com dificuldades de aprendizagem e os Centros de Educação Pré-Escolar (CEPE).

Desta forma, torna-se possível perceber que a educação pré-escolar estava referendada na preocupação com a etapa posterior, ou seja, com o 1º grau. Especificamente falando, com a preocupação com os altos índices de repetência na 1ª série do 1º grau, justificados a partir da lógica da carência das crianças oriundas das classes populares. Em seu estudo, Patto (1990), ao se referir à década de 1970, afirma que as “características dos alunos e de seu ambiente escolar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca de determinantes do baixo rendimento” (PATTO, 1990, p.111). Na mesma linha de raciocínio, Kramer (2006) argumenta que nos anos 70, as políticas voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos preconizavam uma educação compensatória, preocupada em sanar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças das classes populares, defendendo a ideia de que a pré-escola “poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (KRAMER, 2006, p. 799).

Página | 29

Para Campos et al., (2011), crianças pré-escolares possuem melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental do que crianças que não frequentaram a pré-escola. O fato do município do Rio de Janeiro assumir como meta para a Educação Infantil “toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciado seu processo de alfabetização” (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 6), ao aderir ao Pnaic e ao próprio Pacto Carioca pela Alfabetização (RIO DE JANEIRO, 2012), dialoga com essa premissa.

Pode-se dizer que, na gestão Paes/Costin, a preocupação com a questão alfabetização/pré-escola não se inaugurou com os cadernos pedagógicos. Em 2011, a SME/Rio comprou material pedagógico do Instituto Alfa e Beto para a pré-escola e para o 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente, dez escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹³ utilizaram o material, mas a intenção era expandir essa utilização para toda a rede. Porém, o material não foi bem recebido e não houve a expansão pretendida (LOUZADA, 2017).

Em maio de 2014, tive a oportunidade de participar de uma plenária sobre a educação infantil promovida pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

¹³ As Coordenadorias estão distribuídas de acordo com a sua localização geográfica. Na época de utilização do material pedagógico em questão, eram apenas 10 CRE. Em 2013, o número aumentou para 11. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3142>. Acesso em 23/09/2017, às 22h.

(SEPE), que aconteceu durante um período de greve¹⁴. Entre os eixos centrais da pauta de reivindicações, era possível encontrar as seguintes questões: a) equiparação salarial entre Professor de Educação Infantil (PEI), Professor II (PII – anos iniciais do ensino fundamental) e Professor I (anos finais do ensino fundamental); b) 1/3 para atividades extraclasse JÁ!; C) redução do quantitativo de crianças por professor, agente e turma; d) **não à escolarização na educação infantil (não às apostilas)** – grifo meu; e) **contra a meritocracia. Boicote ao Prêmio de Qualidade da Educação Infantil (14º salário)** – grifo meu.

Não é intenção, neste momento, aprofundar algumas questões e sim oferecer ao leitor um panorama da educação infantil no momento atual da rede municipal carioca.

4 - *Ages & Stages Questionnaires* e Prêmio Anual de Qualidade para a Educação Infantil

Apesar da ausência de resultados quantificáveis ou de índices como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na educação infantil, de 2010 a 2012 tivemos na rede municipal carioca a aplicação de questionários denominados *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3) e *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional* (ASQ-SE), preenchidos pela equipe pedagógica (TAVARES, MOGRABI, LANDEIRA-FERNANDEZ, 2015). O ASQ-3 é um modelo de avaliação desenvolvido nos Estados Unidos por uma equipe multidisciplinar. A primeira versão dele foi feita em 1997 e a terceira versão, em 1999 (que foi a versão utilizada na rede municipal carioca). Segundo a concepção que adota, o principal objetivo foi detectar atrasos no desenvolvimento infantil (NEVES, 2012).

Segundo a Circular E/SUBE/CED nº 156, manual de uso do ASQ-3 e ASQ-SE, o ASQ-3:

Trata-se de um conjunto de 20 escalas para crianças de diferentes idades cobrindo o intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio. Cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: comunicação, motora ampla, motora fina, resolução de problemas e pessoal e social. O desenvolvimento em cada um dos domínios é avaliado com base na resposta a seis quesitos [...] (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 4).

O ASQ-SE, de acordo com o mesmo documento, é considerado:

Uma escala complementar, específica para o monitoramento eficaz dos aspectos sociais e emocionais chamado *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional*, [...] conta com perguntas mais específicas destas

¹⁴ Greve unificada das redes públicas da educação estadual e municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5297. Acesso em 27/10/2014, às 13h: 30.

dimensões num total de oito escalas em diferentes faixas etárias cobrindo o mesmo intervalo que o ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 4).

Ainda de acordo com esta circular, a justificativa para aplicação dos questionários se encontrava em dois focos na elaboração das políticas públicas para a primeira infância: em relação à expansão da oferta atual de vagas em creches públicas e conveniadas e em relação à melhoria da qualidade de atendimento. Interessante notar que esta melhoria, de acordo com o documento, está diretamente atrelada às questões individuais, uma vez que o questionário avaliava se o desenvolvimento de cada criança estava ou não de acordo com o esperado para a sua faixa etária e não levava a equipe pedagógica que o preenchia a refletir sobre o atendimento oferecido pela instituição às crianças, tampouco sobre o trabalho pedagógico realizado com elas.

Abaixo segue um trecho de um dos questionários, utilizado para avaliar crianças de 57 a 66 meses:

COMUNICAÇÃO

1. Sem você ajudar (por exemplo, apontando ou repetindo instruções), a criança segue três ordens não relacionadas entre si? Dê todas as três ordens antes de a criança começar. Por exemplo, você pode pedir à criança “Bata palmas, vá até a porta e sente-se” ou “Me dê o lápis, abra o livro e fique de pé”.
2. A criança usa frases com quatro ou cinco palavras? Por exemplo, a criança fala, “Eu quero o carro”? Escreva um exemplo:
3. Quando você conversa com a criança sobre algo que já aconteceu, ela usa o verbo no passado como “andei”, “pulei” ou “brinquei”? Pergunte a ela algo do tipo “Como você chegou até a loja?” (“Eu andei”) ou “O que você fez na casa do seu amigo?” (“Eu brinquei”). Escreva um exemplo:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

5. Olhando as letras abaixo como modelo, a criança copia as letras, *sem qualquer ajuda? Cubra as letras, exceto a que estiver sendo copiada. (Marque “sim” se a criança copia pelo menos quatro letras de forma legível. Marque “às vezes” se ela copia apenas duas ou três letras de forma legível.)*

Espaço para a criança copiar as letras:

6. Escreva o primeiro nome da criança com letra de forma. Ela consegue copiar as letras? As letras copiadas podem ter tamanhos diferentes, estar de cabeça para baixo ou invertidas. (Marque “às vezes” se a criança copia cerca de metade das letras.) Espaço para você escrever o nome da criança: Espaço para a criança copiar as letras: ¹⁵

O ASQ-3 foi utilizado de maneira experimental no município do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, em 2010.

¹⁵ https://docs.google.com/document/d/1WFhintZmHLNuGVBGCFHWcJNNcuYEe8NeThqby5SMMLY/edit?desc=true&sort=name&layout=list&pid=0B_9gmBXVOvnDNjRIZjhN2MtM2QyNS00MjM1LTlIMDIYjK0Yig2NTNkYiZl&pli=1. Acesso em 16/06/2014, às 18: 50h.

Inicialmente, foi aplicado nas creches por amostragem (45.650 crianças). Nos anos seguintes (2011 e 2012), foi aplicado em toda a educação infantil da rede. Posteriormente, a intenção era estender a aplicação dos questionários para outras redes públicas do país¹⁶. A partir da tabulação dos resultados, foram estabelecidos dois ranqueamentos: um interno (entre as creches e escolas de uma CRE) e outro geral, para toda a rede. As diretoras das creches municipais cariocas, públicas e conveniadas, foram convocadas a participar de uma reunião com o economista Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para a entrega dos resultados obtidos pela aplicação do questionário (LOUZADA, 2017).

Por conta do ranqueamento, os questionários tornaram-se uma situação formal de avaliação para a educação infantil carioca. Não considero exagero afirmar que o ASQ-3 assumiu o papel de avaliação externa às instituições (não apenas externa, mas também em larga escala), a partir de uma perspectiva tecnicista, taylorista, valendo-se de estudos da psicologia do desenvolvimento. Sem contar que ele acabou se transformando em referencial curricular, uma vez que orientou o que precisava ser ensinado e aprendido na educação infantil, para que as crianças pudessem obter resultados considerados satisfatórios para a sua faixa etária¹⁷.

Página | 32

Além da aplicação do ASQ-3, as versões brasileiras das escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS-R) foram utilizadas pela equipe da Fundação Carlos Chagas para a pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS et al., 2011), em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) para avaliar os ambientes de creche e de pré-escola nestas capitais. A primeira escala, a ITERS-R, é utilizada com crianças de 0 a 2 anos e meio e a segunda, a ECERS-R, com crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos. Em 2012, ambas as escalas foram utilizadas em um projeto da SME/RIO, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o BID para avaliar os ambientes das unidades de creche e de pré-escola da rede.

Em 2011, alguns segmentos que representam a discussão sobre a educação infantil no país reagiram e se posicionaram contra a aplicação dos questionários, apresentando uma moção de repúdio ao MEC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e diversos órgãos competentes. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), através do Grupo de Trabalho (GT-7) – Educação da Criança de 0 a 6 anos – e do Movimento Interfóruns de Educação

¹⁶ Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/21424>. Acesso em 12/10/2017, às 23h.

¹⁷ Na página da GEI/SME, <http://www.rioeducainfancia.blogspot.com.br/search/label/ASQ>, postagem publicada em 11/08/2011, é possível encontrar atividades de intervenção propostas pelos criadores do ASQ-3 para contribuir para o desenvolvimento das crianças. Acesso em 16/06/2014, às 12h: 57.

Infantil do Brasil (Mieib), repudiou o uso dos questionários¹⁸. Vale destacar que o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) registra a iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República em relação ao uso do ASQ-3, para avaliar o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ele relata que vários documentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores foram encaminhados ao MEC e divulgados em redes sociais e páginas afins, sendo contrários à aplicação do ASQ-3 e rejeitando a sua aplicação como instrumento de avaliação de desenvolvimento infantil em estabelecimentos educacionais.

Inserido no mesmo contexto da aplicação dos questionários do ASQ-3, em agosto de 2010 foi instituído, pela SME/Rio, o Prêmio Anual de Qualidade para a Educação Infantil e para a Educação Especial. De acordo com o Decreto nº. 32.718, de 30 de agosto de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010c), a justificativa para a criação deste prêmio consistiu nos seguintes argumentos:

CONSIDERANDO que a melhoria contínua da qualidade dos serviços públicos prestados na área educacional requer a participação dos servidores que atuam nas diferentes etapas da educação básica; e CONSIDERANDO que neste contexto incluem-se os servidores lotados em unidades de educação infantil e em escolas de educação especial, DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Prêmio Anual de Qualidade da Educação [...].

Página | 33

A premiação tem por objetivo “recompensar” os professores que prestam atendimento exclusivo à educação infantil e à educação especial, a partir de projetos pedagógicos anuais avaliados por uma Comissão Especial constituída para este fim. O prêmio corresponde ao valor de uma remuneração mensal individual do servidor, desde que esteja em exercício efetivo na unidade educacional durante todo o período letivo e não ultrapasse o período máximo de cinco dias de ausência ao trabalho. Neste sentido, a educação infantil está inserida no mesmo contexto das políticas de responsabilização docente que o ensino fundamental.

5 - Considerações finais

Embora o atendimento à educação infantil tenha sido ampliado, torna-se necessário questionar o padrão de excelência proposto pela gestão Paes/Costin para esta faixa etária. A concepção de educação que baliza instrumentos como o ASQ-3 e a utilização dos cadernos pedagógicos para a pré-escola é a mesma. Os cadernos pedagógicos são pensados e formulados

¹⁸<http://www.acaoeducativa.org/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004220-pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>. Acesso em 06/06/2013, às 21h: 15.

a partir da mesma lógica tecnicista/taylorista que embasa o ASQ-3 e o material pedagógico que o antecedeu, o Alfa e Beto.

Gostaria de ressaltar que a adoção dos questionários foi algo muito perigoso. Eles estão pautados em padrões universais de criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil e desconsideram os contextos culturais em que as crianças cariocas estão inseridas. O preenchimento destes questionários não favorece uma reflexão sobre a criança como sujeito social. Além disto, estes materiais desconsideram os próprios documentos oficiais sobre a primeira infância que preconizam avaliar a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e não a criança individualmente (BRASIL, 1998; BRASIL 2009).

Em relação à utilização dos cadernos pedagógicos, considero importante ressaltar o retrocesso de se pensar o trabalho pedagógico realizado na educação infantil a partir da perspectiva de que essa etapa é uma preparação para o ensino fundamental. Torna-se empobrecedor o trabalho pedagógico nesta perspectiva. A utilização de materiais estruturados que supervalorizam a língua escrita, numa concepção restrita do processo de alfabetização (como apenas a aquisição do código escrito), despotencializa esse trabalho, o que acaba por dificultar que essa aquisição aconteça. A preocupação com a antecipação da aquisição do código escrito para a pré-escola, por meio de procedimentos mecanicistas e descontextualizados, dificulta o contato com a leitura e a escrita. Mais ainda, estimula a aprendizagem de uma forma escolar que valoriza a utilização do livro didático, que preconiza conhecimentos universais e supervaloriza respostas corretas, desprezando os caminhos de aprendizagem percorridos pelos meninos e os seus conhecimentos. A educação infantil precisa oferecer o contato com a leitura e a escrita, desde que esse contato esteja inserido em um contexto significativo de aprendizagem (SAMPAIO, 1993; VYGOTSKY, 1998).

Corroborando com esta premissa, o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) afirma que as referências para a avaliação na e da educação infantil estão inseridas em um contexto avaliativo instaurado a partir da década de 1990, que intensifica a implantação de um complexo sistema de “medida – avaliação – informação” da educação básica (FREITAS, 2007). Este sistema tem por centralidade as avaliações em larga escala, cujo principal indicador de qualidade é o desempenho cognitivo dos alunos, medido através de provas. Embora destaque que as iniciativas do governo federal não contemplam a educação infantil, a autora argumenta que a lógica acaba sendo a mesma.

Entendo que há uma preocupação exacerbada com a aquisição precoce do código escrito pelas crianças, preocupação está diretamente atrelada aos resultados posteriores nas avaliações da própria rede e do governo federal. Isso porque, no caso da rede pública municipal carioca,

nos três primeiros anos de escolaridade, temos as seguintes avaliações externas e em larga escala, tanto sob a responsabilidade da SME/Rio, quanto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): a prova “Alfabetiza Rio”, no primeiro ano do ensino fundamental (apenas na rede); no 2º ano, a “Provinha Brasil” (no início e no final do ano letivo) e no 3º ano, desde 2014, a “Avaliação Nacional de Alfabetização” (ANA), quando as crianças completam 8 anos e estão terminando os três anos destinados à alfabetização; o que nos leva a entender que a preocupação com essa aquisição também faz parte do contexto descrito até aqui.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. **Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância do governo federal.** 2011. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004220-pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa.** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Página | 35

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de março de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental*, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação de profissionais de educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 35 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pnaic – entendendo o Pacto**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p., 15-33, jan/abr. 2011. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>>.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de estudos**. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTIN, Claudia. **Primeira infância completa: uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil**. In: SEMINÁRIO CIDADÃO DO FUTURO: POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2011. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/saepr/seminrio-sae-2710>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Política Curricular para Infância: uma análise a partir da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIS) no município do Rio de Janeiro. In: ALMEIDA, Maria Isabel; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, Cristina; CAMPI, Helenice. (Org.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, v. 1, p. 14-27.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

INCLUSIVE. **SAE propõe protocolo unificado para avaliar desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/21424>. Acesso em: 12 out. 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0101-733020000300009>>.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: Educação Infantil: enfoques em diálogo. ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sonia. (orgs). Campinas: Papirus, 2011, p. 385-395.

LOUZADA, Virgínia. A educação infantil no contexto das avaliações externas e em larga escala. Curitiba: Appris, 2017.

_____. & MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 711 – 732 out./dez. 2015. Acesso em: 23 mai. 2017.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Avaliação na educação infantil: algumas reflexões**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT\)&%20Trabalhos/GT07_1452_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT)&%20Trabalhos/GT07_1452_int.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2012.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene de. Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PÁDUA, Eduardo. **Primeira Infância Completa: uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil**. 2011. Disponível em: http://pucsp.br/ecopolitica/downloads/3_A_2011_Primeira_infancia_completa_Uma_abordagem_integrada_infantil.pdf. Acesso em: 22 jun. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIO DE JANEIRO. **Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro para 2009-2012**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20Ed.%20Infantil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 32718, de 30 de agosto de 2010**. Fixa os critérios para a premiação de servidores lotados em unidades de educação infantil e de educação especial na rede pública municipal. Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2010/3271/32718/decreto-n-32718-2010-fixa-criterios-para-premiacao-de-servidores-lotados-em-unidades-de-educacao-infantil-e-de-educacao-especial-da-rede-publica->>>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010**, que regulamenta o concurso público para o cargo de professor de educação infantil. Rio de Janeiro, 2010d. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1274841/DLFE-210204.pdf/EDITAL_PROFESSOR_EDUCACAO_INFANTIL.pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Primeira Infância Completa (PIC)**. 2010e. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=131778>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento na Educação Infantil – Cadernos Pedagógicos volume I**. Rio de Janeiro, 2011a. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/Caderno%20de%20Planejamento%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Circular E/SUBE/CED nº 156**. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://rioeducainfancia.blogspot.com.br/2011/10/circular-esubeced-n156.html>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Pacto Carioca pela Alfabetização**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. **Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro para 2013-2016**. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A avaliação na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/Caderno%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança**. Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Professor%20Pr%C3%A9-escola%20I%20e%20II%202013.pdf>>. Acesso: 6 abr. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital SMA nº69, de 09 de junho de 2014**, que regulamenta o concurso público para o cargo de professor de educação infantil. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=2443&page=73>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. **Projeto EDI**. 2014b. Disponível em: <http://www.rioemrepresente.com.br/projetos/edi/>. Acesso em: 21 jun. 2014.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Educação em números**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 28 mai. 2017.

RIOEDUCA. *Atividades de intervenção.* Disponível em: <http://www.rioeducainfancia.blogspot.com.br/search/label/ASQ>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. **A SME inaugura a 11ªCRE, uma ilha do saber.** Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3142>. Acesso em: 23 set. 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (org). **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993, p. 52-77.

SEPERJ. **Greve começa na segunda, dia 12/05.** Disponível: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5497. Acesso em: 27 out. 2014.

SQUIRES, Jane et al. **Ages e Stages Questionnaires, third edition (ASQ-3): User's guide.** San Antonio, TX: Paul H. Brookes Publishing, 2009.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200006>>.

TAVARES, Luis Felipe F. A., MOGRABI, Daniel C. & LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Análise de itens da versão brasileira do Ages and Stages Questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Psicopedagogia** 2015, 32 (99): 314-325. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300005>. Acesso em: 25 jul. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas sobre a autora:

Virgínia Louzada

virginalouzada.feuerj@gmail.com

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Pesquisadora da área de educação, com ênfase em avaliação, atuando nos seguintes temas: avaliação da aprendizagem, políticas de avaliação para a educação básica, avaliação na educação infantil, cotidiano escolar e alfabetização.

A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!

Susana Maia Porto

Resumo

Objetivando-se refletir sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al. 2016), o presente artigo vai ao encontro de hodiernas abordagens metodológicas para a educação artística da criança, em contexto pré-escolar, com base num trabalho holístico e transversal às expressões artísticas que tem vindo a ser realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Pretende-se expor atividades/projetos artísticos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar com relação à educação artística e à luz das OCEPE, não esquecendo nunca, e de modo algum, a importância de a criança ser feliz no jardim de infância/pré-escola e de aprender por meio da brincadeira e do jogo, atendendo ao prazer em explorar, transformar, experimentar e criar.

Palavras-chave: orientações curriculares para a educação pré-escolar; educação artística; formação inicial de educadores de infância; criatividade; transdisciplinaridade.

Abstract

Página | 40 Aiming to reflect on the Curricular Guidelines for Pre-School Education OCEPE (Silva et al., 2016), this article presents some methodological approaches for children's artistic education, in the pre-school context, which has been carried out in the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Portalegre.

It will be exposed some holistic and transversal artistic activities / projects, developed with preschool children, in relation to the contents of the OCEPE. The foundation of all these ideas focuses on the pleasure of the children to explore, transform, experiment and create, and are based on the importance of learning through play.

KeyWords: curricular guidelines for pre-school education; artistic education; initial training of early childhood educators; creativity; transdisciplinarity.

Nota introdutória

A aprendizagem e a perceção estética – através do entendimento e da usufruição – caminham lado a lado com a procura do novo, com o desenvolvimento da criatividade e com o deleite da própria criação.

Partindo da premissa de que a educação artística da criança, na atualidade, deve abraçar um tipo de ensino instigador, reflexivo – induzindo para o desenvolvimento do pensamento

crítico - e, consequentemente, criativo (Porto, 2013), propõe-se, neste artigo, apresentar atividades/projetos alicerçados num trabalho holístico e transversal às expressões artísticas.

Tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) e os seus princípios didáticos, enfatiza-se que o educador de infância deve proporcionar atividades diversificadas e estimulantes, integrando abordagens transdisciplinares que permitam desenvolver distintas capacidades (cognitivas, comunicativas, criativas, expressivas, estéticas, entre outras), estimular a imaginação, o gosto pela procura e descoberta, assim como o prazer em experimentar/explorar por meio de sensações visuais, auditivas, olfativas e tácteis. Abraçando, por exemplo, formas de expressão e comunicação em que o som, o gesto, a palavra, a imagem, o movimento, o traço e a cor se fundem em atividades criativas/expressivas. Deste modo, a importância da aprendizagem através do brincar torna-se crucial no contexto de Educação de Infância, assim como o fator surpresa nas abordagens implementadas, a qualidade dos materiais e a sua diversidade.

1 - A Educação Artística nas OCEPE

Encontramos várias palavras-chave ao longo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) que são transversais a todas as áreas do currículo e que se repercutem fortemente na educação artística. Veja-se, por exemplo, a importância do trabalho integrado. Considerando a atuação pedagógica na atualidade, não temos dúvidas que o trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente e principalmente no contexto pré-escolar, deve surgir de modo transdisciplinar. Apesar da diferenciação em vários Subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança), o Domínio da Educação Artística resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado. Tal acontece não apenas no âmbito educativo mas a integração das expressões artísticas surge também no campo das artes performativas.

Quotidianamente, a arte tende a unir várias manifestações artísticas num único espetáculo. Encontramos, por exemplo, bailados contemporâneos, nomeadamente da coreógrafa portuguesa Olga Roriz, onde a dança não surge isolada mas é acompanhada pela dramatização, pelo canto e pela recitação dos próprios bailarinos. São também cada vez mais os espetáculos musicais com integração de outras expressões artísticas, nomeadamente ao nível da projeção multimédia. Agradados pela arte em geral, os músicos e compositores interessam-se cada vez mais, a título de exemplo, pela fotografia, pelo vídeo, pela instalação artística e pela junção das artes de palco. Numa verdadeira comunhão, a composição artística abraça, por

consequente, distintas áreas e expressões que se relacionam e se complementam numa única obra.

Para além do trabalho integrado, a dimensão holística é outra palavra-chave que se destaca nas OCEPE em que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, isto é, as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam de modo contíguo (Silva et al., 2016). Também, é destacado o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras, assim como o papel ativo por parte da criança no processo educativo. Nesse sentido, vamos ao encontro da metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, s/d), fortemente utilizada na educação artística. Partindo de uma questão/tema inerente à curiosidade e às necessidades educativas da criança, tenta-se encontrar uma resposta por meio de atividades lúdico-expressivas de modo encadeado e sequencial, atendendo não só às reações/respostas da criança face ao aprendido mas também às propostas que possam surgir por parte das mesmas.

As OCEPE (Silva et al., 2016) enfatizam, de igual modo, a importância da reflexão por parte do educador e da sua ação pedagógica por meio da observação/ registo-planeamento-avaliação/ reflexão. Isto é, deparamo-nos com uma dimensão de trabalho muito próxima da investigação/ação, em que o educador se coloca no papel de investigador. Através de fases ou ciclos, o educador de infância prepara a sua ação de acordo com a avaliação/reflexão de uma fase precedente. Ou seja, a reflexão que faz de um determinado projeto ou atividade, através do registo e da observação, permite-lhe planificar novo projeto/atividade de modo a responder a questões que emergiram numa fase anterior e a dar continuidade ao processo educativo, atendendo aos objetivos propostos e às necessidades de aprendizagem das crianças em questão.

A comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente e principalmente com as crianças, assim como a cooperação entre profissionais da educação e entre crianças, surgem também como fatores fundamentais explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Deste modo, encontramos mais uma vez todo um processo educativo centrado na criança, perspetivando uma eficaz ação pedagógica a par com as designadas competências do século XXI (Jerald, 2009), onde o encontro com o outro, por meio da comunicação e da colaboração em trabalho de equipa, assim como o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico ocupam um lugar de destaque.

O papel do educador deve partir daquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer, assim como da noção clara que a criança tem prazer em explorar, transformar e criar.

Naturalmente, o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial.

1.1 – Acesso à arte e a cultura artística

A educação artística tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística, para além do desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social. Abraçando uma visão holística e integrada da educação pré-escolar, as OCEPE (Silva et al., 2016) defendem, indubitavelmente, o acesso à arte e à cultura artística.

No que concerne ao subdomínio das Artes Visuais, as OCEPE são claras quando referem que o educador deve selecionar criteriosamente as obras de arte e locais a visitar. Também, a apropriação gradual de instrumentos e técnicas deve ser efetuada atendendo não só à qualidade dos materiais mas também à sua acessibilidade e diversidade (Silva et al., 2016).

O conhecimento/entendimento de obras de arte permite o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético, e é a partir desse conhecimento que a criança usufrui e se familiariza com a arte e a produção artística, vivendo, por conseguinte, uma experiência estética. Isto é, a experiência estética resulta da aceitação e do conhecimento, através de formas simples de entendimento, sobre as obras que se lhe apresentam, intrínsecas ao universo infantil. Veja-se, por exemplo, o projeto *Primeiro olhar - programa integrado de artes visuais* criado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, que teve início no ano de 1997, experimentado com meninos de um jardim de infância e alunos de 9 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um programa que prima a observação e usufruição de obras, conhecimento das mesmas, para uma consequente criação artística¹. Acerca do programa *Primeiro Olhar*, da percepção da criança, e de acordo com uma entrevista realizada pela jornalista na área da educação, Bárbara Wong escreve:

“Isto aqui é um traço impulsivo.”

“Um quê!?”, pergunta atónita a investigadora com um doutoramento em Ciências da Educação.

E o menino de cinco anos explica-lhe, gesticulando:

“É quando traças e sai assim, num impulso.”

Bárbara Wong (2000, Jornal Público)

A par com o conhecimento/ entendimento e familiarização da cultura artística, o diálogo entre crianças e com o educador sobre os elementos visuais de modo a desenvolver a

1 O projeto resultou numa edição de livro “O Primeiro Olhar” (Fróis et al., 2002), recurso pedagógico destinado a todos os educadores de todos os graus de ensino e que contém propostas relativas à pedagogia das artes visuais e à educação em contexto dos museus de arte. Por isso mesmo, tem a designação de “Caderno do Professor”.

criatividade e o sentido crítico está bem patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Ou seja, a vivência da produção artística resulta não só da experimentação e da criação mas também do diálogo e do pensar sobre o observado – pensar sobre uma imagem, pensar sobre um som, criar histórias a partir de uma obra de arte e vice-versa, estabelecer relações entre objetos e emoções, situações e personagens, entre outros.

Indubitavelmente que o trabalho criativo e expressivo são primordiais na educação artística da criança. A criação artística, no âmbito da educação generalista, requer um trabalho simbiótico e integrado, isto é, uma premissa transversal a hodiernas abordagens metodológicas para a educação artística, nomeadamente a que se refere ao subdomínio da música por meio de pedagogias ativas como as de Schafer (1998) e Delalande (2001). Podemos encontrar, assim, formas de criação artística onde a construção sonora, por exemplo, resulta do gesto, do movimento corporal, da palavra, da cor, do traço e de imagens visuais. Do mesmo modo, uma palavra, um conto, uma cor ou uma imagem são geradores de novos sons, novos ritmos e melodias (figura 1).



Figura 1 – Criação artística/construção sonora

2 – Arte e transversalidade

A arte total e a fusão de manifestações artístico-culturais, como referido anteriormente, são indubitavelmente tendências contemporâneas no que concerne às artes performativas (de palco) e, conseqüentemente, tais tendências devem ser extensíveis ao âmbito educativo. A interdisciplinaridade e a transversalidade são, respetivamente, conceitos comuns ao diálogo e à prática, próprios da atuação pedagógica e da atualidade.

Das várias atividades e projetos artísticos implementados, na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de

Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, concluiu-se que um dos elementos fundamentais que pode fazer a ponte e a união entre as artes é a natureza.

De acordo com o compositor e pedagogo John Paynter (1992), há uma relação muito próxima entre a natureza e a arte, na medida em que a natureza oferece os seus recursos não apenas em termos de materiais de construção de instrumentos - neste caso o autor refere-se a materiais como a madeira e a pedra - mas também em termos de outros materiais sonoros como o som do vento e da água, formas e cores.

Também, e neste sentido, a arte visual deve utilizar os elementos da natureza como parte integrante da diversidade de materiais, defendido pelas OCEPE (Silva et al., 2016), assim como a utilização de espaços exteriores. Como exemplo deste princípio, encontramos um projeto realizado para a ExpoEscolas em 2010 que envolveu estudantes das licenciaturas de Educação Básica e Educação Artística. Tratou-se de um trabalho integrado de criação plástica e musical, em que a criação de bichinhos com elementos da natureza (pinhas, pedras, folhas, bagas, sementes, conchas, resina, entre outros) comungou com danças de roda sobre a natureza. Objetivou-se a criação de bichinhos (figura 2) que se colocaram em esconderijos, que por sua vez conduziu à procura desses bichinhos por outras crianças, nova criação e assim sucessivamente (figura 3). No final do dia disfrutámos de uma floresta repleta de bichinhos estranhos e engraçados e da memória de muitas danças de roda.

Página | 45

Do mesmo modo, e no que concerne a todo um trabalho sensorial, a natureza pode ter um papel preponderante no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Isto é, a importância do sentir - texturas, formas, cheiros, cores e sons. De acordo com as OCEPE, neste subdomínio “são abordadas formas de 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” (Silva et al., 2016:51). Aproximamo-nos, por conseguinte, da transversalidade própria de uma educação integrada ao nível das artes, e em particular do subdomínio da música, em que é sugerido que a criança invente 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) (OCEPE, 2016:56). Mais uma vez, a construção/produção de arte de um modo holístico e numa perspetiva atual/contemporânea.



Elementos naturais utilizados

Figura 2 - Land Art

(Fonte: fotografias da autora)



Figura 3 – Interação com as crianças na procura dos bichinhos

(Fonte: fotografia da autora)

2.1 - A música como elemento integrador da Educação Artística

A pesquisa sonora e o sentido de descoberta é sem dúvida um dos princípios fundamentais da pedagogia musical atual. Pretende-se que a criança explore, experimente e crie através do som. É proposto por Delalande (2001), que a educação musical não se restrinja

ao ensino das notas musicais, mas que possibilite todo um trabalho criativo e exploratório baseado no denominador comum a todas as tipologias musicais, isto é, o som. Angélique Fulin, em entrevista a Zagonel (1999), também refere a importância do som no ensino da música. Fulin defende que uma das tarefas primordiais do professor/educador consiste em despertar na criança a vontade de descobrir o mundo sonoro. Consequentemente, pesquisar sobre o som, ouvir atentamente e fazer música sempre com prazer, tornam-se elementos basilares da expressão/educação musical.

Permitindo a criação, também Reibel (1984) assume as influências externas através de elementos extra musicais. A inspiração musical apoia-se em fenómenos alheios e sem relação direta com a música. Reibel refere exemplos de fenómenos que se situam em níveis extremamente distintos como o nível gestual, o nível dos objetos físicos e simbólicos, o nível dramático, poético e filosófico, assim como a associação entre modelos científicos e naturais.

Dos vários projetos artísticos implementados por estudantes da licenciatura de Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - do Instituto Politécnico de Portalegre -, podemos destacar o projeto *Brincar com o Som*, nos anos letivos de 2012-2013, constituído por workshops dirigidos a crianças da educação pré-escolar. Este projeto teve como principal objetivo a exploração/experimentação dos sons, vocais e/ou instrumentais, seguido de uma breve reflexão e posterior criação/construção sonora. A escrita e a leitura de partituras com grafismos não convencionais, a criação musical por meio do jogo, assim como a construção sonora a partir do movimento e de imagens visuais, foram, também, propostas que os formandos conseguiram agarrar para a realização dos workshops.

Enfatizando a procura de novas sonoridades e o desenvolvimento da criatividade, exemplifica-se o desenrolar do workshop A que contou com vários momentos: 1) exploração dos sons vocais (*que sons divertidos podemos fazer com a voz?*); 2) criação de sons, os formandos mostraram cinco imagens e incentivaram a criação de sons alusivos aos grafismos, por parte das crianças; 3) atividade de memorização dos sons através da sua reprodução e de acordo com uma seleção aleatória das imagens; 4) leitura criativa de uma partitura com grafismos não convencionais (figura 4); 5) nova criação sonora e sua representação (como podemos registar estes sons?), elaboração de uma pequena partitura e respetiva leitura, estimulando a criança para uma simbologia diferenciada, de acordo com o timbre, duração do som e dinâmica (figura 5).

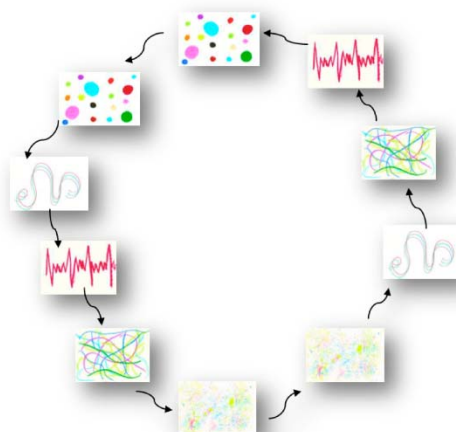


Figura 4 - Partitura musical elaborada pelos estudantes- Grupo A
(Fonte: Planificação/Relatório do Workshop Grupo A)



Figura 5 - Partitura musical elaborada pelas crianças - Grupo A
Workshop Brincar com o Som, 2013

Observou-se que as crianças aderiram à proposta de atividades com entusiasmo, revelando capacidades criativas no que concerne à exploração/experimentação do som e à sua organização por meio da elaboração de partituras não convencionais.

Relativamente à notação musical, as novas formas de notação - que surgiram na segunda metade do século XX - possibilitam a leitura e a escrita musical por parte da criança e dos educadores/professores com formação não específica. Ao encontro desta ideia e referido por Paynter, “the new notations of much contemporary music help us to get round this difficulty. The barrier disappears and we start at the same point” (Mills & Paynter, 2008:29). Isto é, a notação não convencional facilita a representação e a leitura musical por parte da criança, assim como os grafismos da música contemporânea estão muito próximos dos grafismos que a criança pode inventar. A mesma conclusão foi obtida por Luisa Muñoz Cortés (2001) ao realizar atividades musicais no âmbito do grafismo e da música contemporânea. A autora refere que “la

conexión es evidentemente grande y la música se hace más cercana a su propia realidad” (Muñoz Cortés, 2001:33).

São variadíssimos os exemplos musicais de partituras contemporâneas cuja notação permite representar sonoridades não convertíveis em notas musicais, assim como uma certa abstração livre de tecnicismos e especificidades (figuras 6, 7 e 8).

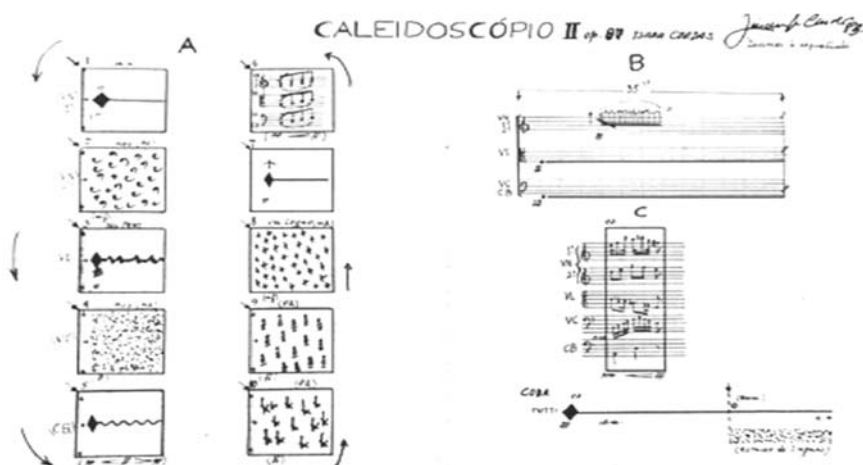


Figura 6 – Partitura musical contemporânea de Cardoso, *Caleidoscópio II*, para cordas (excerto)

(Fonte: sítio da internet http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci_arttext)

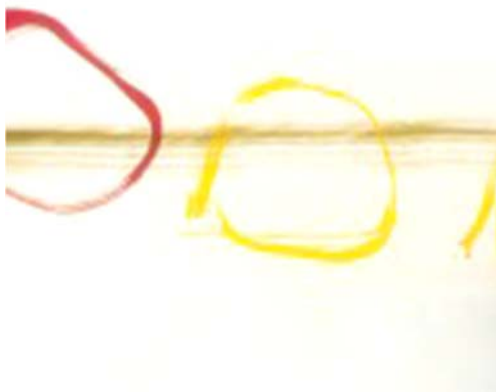


Figura 7 - Partitura musical contemporânea de Cage, *New River Watercolor Series II* (excerto)

(Fonte: sítio da internet <http://www.moz.ac.at/sem/lehre/ws09/ak/02form-farbe/scores/index.html>)

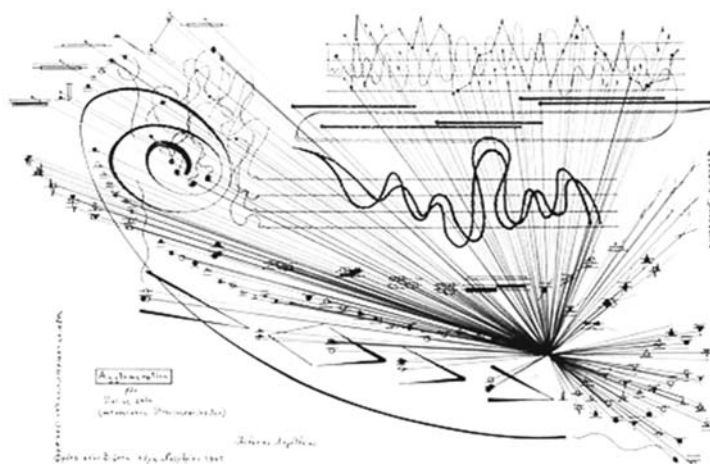


Figura 8 - Partitura musical contemporânea de Logothetis, *Agglomeration* (excerto)
(Fonte: sítio da internet <http://freshgoodminimal.ro/?p=2510>)

“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.)” (OCEPE, 2016:55). Deste modo, adotando uma leitura mais próxima da música tonal e métrica, o educador de infância pode utilizar símbolos representativos das figuras rítmicas, recorrendo a figuras que possam representar, por exemplo, colcheias com dois sapatinhos de anão e semínimas com sapatos de gigante (figura 9).

Página | 50



Figura 9 – Partitura musical com grafismos musicais não convencionais
Workshop sobre métodos ativos, 2015

Não temos dúvidas que os grafismos não convencionais, na educação artística, estimulam a criatividade, não só em termos de perceção e criação sonora, mas também em termos de indução do pensamento crítico da criança. A criança, em concordância com o educador de infância, pode inventar novos símbolos representativos dos vários elementos musicais e assim pensar sobre o som e a sua representação.

Alguns pedagogos e investigadores como Murray Schafer (1998), John Paynter (1992), Claire Renard (1982), Angélique Fulin (1992) e François Delalande (2001) - este último trabalhou

com crianças de creche - pretendiam na sua prática letiva estimular a criatividade nos seus alunos, através da exploração e da ação sobre o som. Todos eles defendem os sons do meio ambiente como objetos sonoros integrantes de uma composição musical, os grafismos não convencionais e a construção musical por meio do jogo. Valorizam, por conseguinte, um ensino criativo cujas situações de aprendizagem possam partir de propostas, ideias musicais e situações sonoras produzidas pela criança, ou seja, recorrem a estratégias de experimentação de vanguarda, aquilo a que comumente se designa por experimentação criativa. Neste sentido, também um dos workshops do projeto *Brincar com o Som*, em 2013, utilizou o movimento, a imagem e a cor para explorar sonoramente e criar musicalmente através do jogo. Associaram-se cores aos sons inventados pelas crianças, utilizaram-se instrumentos musicais não convencionais (objetos sonoros) e construíram-se sequências sonoras de modo aleatório, de acordo com regras de jogo (figura 10).



Figura 10 – Utilização de objetos sonoros
(Fonte: fotografia da autora)



Figura 11 – Criação sonora por meio do jogo
(Fonte: fotografia da autora)

Indubitavelmente que encontramos uma relação muito forte entre os vários subdomínios da educação artística, e a música tem um papel preponderante nessa transdisciplinaridade. Veja-se, também, o subdomínio da dança que refere a importância da expressão de sentimentos e emoções criando e recriando movimentos a partir de temáticas. Nesse sentido há uma inter-relação muito própria entre o subdomínio do jogo dramático/teatro (associação de movimentos a personagens, situações, etc.) e a música. Referente ao subdomínio da música, as OCEPE referem que “a expressão corporal livre a partir de estímulos musicais diversificados constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando.” (OCEPE, 2016:55). Aproximamo-nos, neste sentido, da teoria musical de Gordon que refere que a audição (isto é, audição interior) se manifesta também pela própria vivência do corpo em movimento de modo espontâneo e natural. Também Dalcroze, já no início do século XX abordou esta questão da audição musical e o movimento corporal do indivíduo - a chamada “Euritmia de Dalcroze”.

Atualmente, são várias as atividades musicais que se podem implementar com crianças mais novas e que estimulam a criatividade e a expressão corporal (figura 12).



Figura 12 – Atelier Artístico - ESECS

(Fonte: sítio da Câmara Municipal de Portalegre)

A par com o movimento corporal/dança, as artes visuais e o jogo dramático/teatro, a música também deve valorizar o pensar sobre o som, comentando “a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado” (OCEPE, 2016:56). Neste sentido, dá-se primazia às qualidades de construção rítmicas ou outras inerentes à obra em si, assim como às referências musicais por meio de questões que promovam o pensamento crítico e o sentido estético. Por exemplo: Se esta música tivesse uma cor, que cor seria?; E cheiro?; Que cheiro tem esta música?; Porquê?; O que te faz lembrar?; E se inventarmos uma história para esta música?. São questões que apelam à imaginação e que conduzem à perceção musical. Concluiu-se, numa 1.ª fase de uma investigação-ação, no ano letivo de 2007-2008, em

entrevistas a 60 crianças da Educação Pré-Escolar (3-6 anos de idade) e a 18 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-7 anos de idade) que “o entendimento que a criança tem sobre uma determinada obra formula-se por si só através de uma escuta ativa e das referências fantasiosas inerentes ao seu próprio mundo” (Porto, 2013:228). Ou seja, por meio de uma escuta atenta/ativa, de vários excertos de música erudita, as crianças conseguiram associar elementos musicais a referências exteriores à música (situações, personagens, cores, imagens criadas, histórias inventadas), revelando, deste modo, um certo entendimento da construção das obras musicais. Por exemplo, a uma base rítmica forte presente em *Deambulações 4*, de Solo Pictórico de Carlos Barretto (2002), algumas crianças de 3 e 4 anos de idade associaram a uma corrida de cavalos, assim como a própria deambulação sonora foi associada ao deambular constante de telhado em telhado do *Homem-Aranha*. Outras crianças, entre os 4 e os 6 anos de idade, associaram o brilho harmónico refletido em “Nocturno” da Serenata para Tenor, Trompa e Cordas, op. 31, de Benjamim Britten (1997), à cor amarela, assim como os movimentos melódicos e ondulantes das cordas, similar ao movimento das ondas do mar aos *Piratas das Caraíbas*, ao *Capitão Gancho*, à guerra/luta de piratas e aos canhões do barco dos piratas. Também a energia do movimento das cordas com os *crescendi* e *diminuendi* foram associados a cores quentes – cor vermelha e laranja.

Vamos, neste sentido, ao encontro da usufruição de obras, conhecimento das mesmas, para uma consequente criação artística, aliada ao prazer que a criança sente em explorar, transformar e criar. Isto é, abrir um espaço para desenvolver a criatividade, o gosto e o sentido estético em meninos/as de palmo e meio, de modo a aprenderem com prazer, por meio do jogo, do lúdico e do brincar.

Bibliografia

- Delalande, F. (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Fróis, J. P., Gonçalves, R. M. & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar – programa integrado de artes visuais – caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fulin, A. (1992). *L'Enfant, la Musique et L'École*. Paris: Buchet- Chastel.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st Century Education*. Center for Public Education.
- Mills, J. & Paynter, J. (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz Cortés, L. (2001). La Enseñanza de la Música Contemporánea en la Educación Primaria y Secundaria. *Música D'Ara*, n.º 4, pp. 25-34.

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porto, S. (2013). *A estética contemporânea e a educação musical da criança. Uma investigação-ação sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos* (tese de doutoramento). Universidade de Extremadura. DEHESA. Repositorio Institucional Universidad de Extremadura, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10662/1625>

Reibel, G. (1984). *Jeux Musicaux*. Paris: Salabert.

Renard, C. (1982). *Le Geste Musical*. Paris: Hachette/Van de Velde.

Schafer, M. (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro*. Un Manual Para El Maestro de Musica Moderno, Buenos Aires: Ricordi Americana.

Silva, L.; Marques, L; Mata; L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T. (coord.) (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação (DGIDC). Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Zagonel, B. (1999). Em Direção a um Estudo Contemporâneo de Música. *ICTUS*, Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Referências discográficas

Página | 54

Barretto, C. (2002). *Deambulações 4* (gravado por Carlos Barretto). Em *Solo Pictórico* (CD), Lisboa: CBTM.

Britten, B. (1997). *Nocturno* (gravado por Orquestra Sinfónica e Chicago, dir. Carlo Maria Giulini). Em *1935-1950: Música para Depois de uma Guerra* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

Notas sobre a autora:

Susana Maia Porto

s.porto@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Doutora em Didática Musical pela Universidad de Extremadura - Cáceres. Mestre em Educação Musical (University of Surrey Roehampton - Londres, em colaboração com a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo). Licenciada em Ciências Musicais / Ramo de Musicologia (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, onde exerce funções como docente desde outubro de 1999.

A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?

**Teresa Mendes
Graça Cebola**

Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma proposta didática para a Educação Pré-escolar, concebida numa perspetiva integrada do currículo, tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), e tendo como finalidade estabelecer conexões entre os domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a partir da leitura e exploração de uma história infantil – a obra *O Grufalão*, da autoria de Julia Donaldson, com ilustrações de Axel Scheffler.

O livro instituiu-se como o ponto de partida para a conceção desta proposta, constituída por diversas tarefas passíveis de serem adotadas e/ou adaptadas, em contexto de jardim de infância, por (futuros) educadores.

Pretende-se, deste modo, demonstrar que, a partir da leitura de uma obra de Literatura Infantil, com conteúdo matemático incorporado ou não, se pode delinear um conjunto de tarefas que não só permitam envolver afetivamente, e de forma compreensiva, a criança com o livro mas também outro tipo de tarefas, promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica (consciência silábica e fonémica), bem como de tarefas matemáticas que propiciem a aquisição de ideias e de conceitos matemáticos e o desenvolvimento de processos matemáticos (resolução de problemas, comunicação matemática e raciocínio matemático), numa perspetiva holística e integradora.

Página | 55

Palavras-chave: Literatura Infantil, Matemática, conexões, Educação Pré-Escolar.

Introdução

O livro ocupa, neste contexto, um papel preponderante, pelas imensas potencialidades educativas e recreativas de que se reveste. Sendo, essencialmente, um objeto estético, cuja primordial função é a de proporcionar o prazer e a fruição que o ato de ler implica, o livro de qualidade estética e literária, possuindo uma dimensão artística que lhe é conferida pelo texto verbal e pelas ilustrações, permite à criança desenvolver a sua sensibilidade, a imaginação, o espírito reflexivo e a compreensão leitora, estabelecendo os alicerces de uma educação literária que será determinante para a futura construção de um leitor competente e crítico.

No entanto, entendemos, igualmente, que o livro pode ser um instrumento pedagógico e um excelente recurso para auxiliar a educadora a potenciar aprendizagens significativas noutras áreas do saber e a agir de forma responsiva às necessidades e aos interesses das crianças. Deste modo, a educadora poderá, a partir de um livro infantil, conceber tarefas e sequências didáticas contemplando, de forma articulada, as várias áreas de conteúdo e os domínios e subdomínios

específicos do saber que surgem plasmados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), enquadrando o livro num projeto de carácter transversal e abrangente, no qual as crianças se impliquem ativamente.

No caso concreto da proposta didática que agora se apresenta, tendo como ponto de partida a leitura de *O Grufalão*, a abordagem cinge-se a dois dos domínios que, nas OCEPE, surgem inseridos na área da Expressão e Comunicação – os da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Através da formulação de tarefas práticas, organizadas em duas partes (uma para cada domínio), pretendemos demonstrar que qualquer livro, tenha ou não conteúdo matemático incorporado, pode ser um recurso eficaz para estabelecer, por exemplo, conexões entre a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita e a Matemática.

A história e tarefas de literacia e oracia

A leitura de uma história infantil permite não só proporcionar o prazer da leitura e a sensibilidade estética, tal como é referido nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), mas também o desenvolvimento precoce de competências literácitas e de oracia.

Página | 56

Nesse sentido, o livro deverá ser escolhido de forma criteriosa e a sua abordagem poderá cingir-se à leitura expressiva, cuja finalidade é a de proporcionar a fruição e o prazer estético. No entanto, após a leitura, poderão ser realizadas tarefas que estimulem o desenvolvimento da competência leitora e a sensibilização à linguagem literária, sempre que, através do questionamento, a educadora procede, numa fase inicial, à exploração conjunta da capa do livro, de modo a que as crianças façam predições, antecipando o conteúdo da história, ou, quando, após a leitura, solicita a opinião do grupo sobre aspetos de ordem narratológica ou discursiva. Ao fazê-lo, com intencionalidade educativa, estará a promover o desenvolvimento de competências literácitas nas crianças e a estabelecer os alicerces de uma educação literária que será determinante na formação futura de leitores competentes e críticos.

Mas o livro poderá também ser abordado no sentido de fomentar o desenvolvimento da oralidade e de competências de oracia. Para isso, a educadora deverá conceber e delinear estratégias que, entre outros objetivos, visem o desenvolvimento da perceção e a produção do oral, por parte das crianças, nomeadamente ao nível da consciência fonológica, na medida em que “muitos estudos mostraram existir uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu progresso e sucesso na aprendizagem da leitura” (Duarte, 2008, p. 21) ao longo do seu percurso escolar. Os estudos mostram ainda (Freitas et al, 2007, p. 14) que o treino da consciência fonológica, no pré-escolar, deve iniciar-se pela consciência silábica

até se chegar à consciência fonémica, de aquisição mais tardia, tal como se assinala nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) e como os resultados de várias investigações têm vindo a demonstrar (Duarte, 2008; Freitas *et al.*, 2007).

Daí que, na proposta didática aqui apresentada, as tarefas sugeridas incidam não só na abordagem ao livro centrada no desenvolvimento de competências literárias (antes e após a leitura) mas também no treino da *consciência fonológica*, nomeadamente ao nível da consciência silábica e da consciência fonémica ou segmental, a partir da leitura de O Grufalão.

Escutar e compreender O Grufalão

Com esta proposta, pretende-se desenvolver a sensibilidade estética e a compreensão leitora das crianças a partir da leitura de O Grufalão, um álbum narrativo sobre as aventuras de um rato que inventa um monstro terrível de modo a dissuadir os seus potenciais predadores (raposa, coruja e cobra) de o comerem. Recorrendo ao humor, aos jogos rimáticos e sonoros, a elementos paralelísticos que se repetem ao longo da estrutura narrativa, e ainda a recursos estilísticos diversos, esta história, complementada com ilustrações muito expressivas e sugestivas, tematiza as potencialidades da imaginação e as consequências das mentiras.

De modo a suscitar a curiosidade pela leitura, podemos optar por duas vias: i) Dizemos às crianças que vão ouvir ler uma história sobre um grufalão e, sem lhes mostrarmos a capa do livro, questionamo-las: “Sabem o que é um grufalão? Como será? Conseguem imaginá-lo?”. A partir daqui, pedimos que o descrevam oralmente, tal como o imaginam (enquanto respondem, fazemos o registo escrito das características apontadas), e que, posteriormente, o desenhem, escrevendo cada uma o seu nome na folha, que será afixada na parede (depois da leitura, as crianças serão convidadas a olhar para os desenhos expostos e a estabelecer analogias ou dissemelhanças com o Grufalão que aparece no livro); ii) Uma segunda hipótese passa por apresentarmos a capa do livro e perguntar às crianças: “Conhecem esta história? O que veem na capa? Já viram algum animal como este (apontando para o Grufalão)? Que animal será? E o que será que está aqui escrito (apontando para o título)? De que falará a história?” Escutadas as crianças, propomos então a leitura da história, que deverá ser expressiva.

Durante a leitura, interagimos com o grupo, suspendendo-a nos momentos de repetição, para que as crianças tentem replicar o que ouviram anteriormente (por exemplo, quando lemos a pergunta “E quem é o Grufalão?”, esperamos que respondam de acordo com o que ouviram da primeira vez: “É um grufalão! De todos os bichos, o mais comilão”). Esta é uma forma de criar empatia com a história e de ativar o poder de concentração e a memória por parte das crianças, que assim mais facilmente se vão apropriando da sequência narrativa. Outra forma de interação

com o grupo prende-se com o questionamento em momentos estratégicos (por exemplo: “E o que acham que vai acontecer de seguida?”). Pretende-se que as crianças vão, desta forma, aumentando o seu grau de interesse e de motivação para continuar a querer ouvir ler a história.

Já na fase de pós-leitura, e de modo a promover o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de expressão e a compreensão leitora, começamos por perguntar: “O que sentiam a raposa, a coruja e a cobra quando ouviam o rato falar do Grufalão? Porquê? Acham que valia a pena os animais terem medo do Grufalão? Será que ele também não tinha medo? De quem? E porquê?”. Após o diálogo, perguntamos: “E vocês, também têm medo de alguma coisa? De quê? E o que fazem quando estão com medo? Quem vos ajuda quando estão com medo?”. As respostas não só contribuirão para as crianças verbalizarem as suas emoções e as causas que as originam como nos ajudarão a compreender melhor cada uma e a tentar desmistificar os seus medos.

1.2. Brincar com a linguagem a partir de O Grufalão

1.2.1. Contar as sílabas e aprender a rimar

Página | 58

Com esta proposta, o objetivo é o de promover o desenvolvimento da consciência silábica, através da identificação de sílabas. Assim, começamos por perguntar às crianças em quantos bocadinhos se divide a palavra Grufalão, pronunciando-a em voz alta e pedindo-lhes que recorram ao batimento das palmas. Seguidamente colocamos a palavra numa cartolina e por baixo de cada sílaba um círculo (figura 1), para exemplificar e dar instruções para a tarefa seguinte.



Figura 1 - Identificar sílabas

Pede-se depois que digam o seu nome oralmente e o dividam em bocadinhos em voz alta. Em conjunto, vão contando os bocadinhos que constituem cada um dos nomes e tentam descobrir o que se divide em mais (ex.: Frederico) e o que se divide em menos (ex.: Ana). Após esta tarefa inicial, colocamos cartolinas com os nomes de cada criança no quadro e pedimos que, aleatoriamente, uma de cada vez tente reconhecer um nome que aparece escrito e coloque círculos por baixo de cada sílaba da palavra. Em conjunto, e após a tarefa, faz-se a contagem e identificam-se os nomes com mais e menos sílabas, ordenando-os de forma decrescente (alterando a posição que ocupam no quadro, de acordo com as indicações das crianças).

Num outro momento, e também ao nível do desenvolvimento da consciência silábica propomos às crianças um jogo com palavras que terminam com os mesmos sons. O objetivo é o de promover a sensibilidade à rima (Freitas *et al.*, 2007), pelo que se retomará a leitura de alguns excertos da obra O Grufalão para que as crianças consigam identificar oralmente as palavras que terminam da mesma forma. Feita a leitura, perguntamos: “Que palavras terminam com os mesmos sons? E em quantos pedacinhos se dividem essas palavras? Vamos contar?”. Em grupo, todos repetem as palavras com o recurso ao batimento de palmas.

Em seguida, propõe-se outra tarefa, recorrendo novamente ao nome das crianças. Assim, diremos: “Agora vamos dizer o nome dos meninos e das meninas da sala e vamos descobrir uma palavra que termine da mesma forma, como por exemplo: Ana – banana”. As crianças, uma de cada vez, dirá o nome de um(a) colega e uma palavra que rime com esse nome. À medida que vão dizendo os pares de palavras encontradas, vamo-las registando numa cartolina, lendo-as todas no final.

Propõe-se então, que a partir daqui, as crianças construam frases oralmente seguindo a mesma estrutura: *Eu sou o/a (+ nome da criança...)*. Ex: *Eu sou o João e sou muito comilão*. À medida que as crianças vão dizendo as frases, registamo-las no quadro (ou noutro suporte) por ordem alfabética.

Eu sou a Anabela	e tenho uma camisola amarela.
Eu sou o Bernardo	e piquei-me num cardo.
Eu sou a Carolina	e gosto de vestidos de bombazina.
Eu sou a Diana	e gosto de pescar com uma cana.

Figura 2 - Identificação de sons em posição final

Os sons iguais surgem noutra cor de modo a que as crianças visualizem as palavras, para que, sempre que virem a cartolina afixada na parede da sala, se tentem recordar do que está escrito, sendo esta, também, uma forma de sensibilização à leitura e à escrita.

Uma outra possibilidade de promover o desenvolvimento da consciência silábica através do recurso às rimas consiste num jogo com imagens. Para esse efeito, entregamos a cada grupo de três crianças um tabuleiro com quadrados para que coloquem cartões com imagens de animais, dispostos aleatoriamente na mesa central. As crianças deverão colocar as imagens dos animais que terminam com a mesma forma a pares, como se exemplifica seguidamente (pato/rato; ovelha/abelha; cavalo/galo; sardinha/galinha):



Figura 3 - Associação de imagens que representam palavras terminadas com os mesmos sons

As tarefas que permitem exercitar a capacidade de identificar rimas, para além do carácter lúdico de que se revestem, são fundamentais em contexto pré-escolar, por se constituírem como precursoras de formas mais elaboradas de consciência fonológica (Freitas *et al.*, 2007).

1.2.2. Brincar com os sons

Com esta tarefa, pretende-se que as crianças consigam proceder à segmentação dos sons da fala através da discriminação auditiva. Nesse sentido, começamos por perguntar: “Com que som começa a palavra Grufalão? Conhecem outras palavras que comecem com o mesmo som? Quais?” Enquanto as crianças vão respondendo, procedemos ao seu registo no quadro (ou num outro suporte). Fornecemos depois as imagens das palavras ditas (e que retiraremos de uma caixa existente na sala com cartões de imagens de palavras começadas pelo som [g]), pedindo a seis crianças que, aleatoriamente, e uma de cada vez, coloquem a imagem à direita da palavra escrita no quadro de modo a perceber se conseguiram memorizar visualmente o significado da palavra escrita, como a seguir se exemplifica:

GARFO	
GARRAFA	
GATO	
GARAGEM	



Figura 4 - Identificação de som em posição inicial

Com as palavras obtidas na tarefa anterior, propõe-se a elaboração de uma breve história coletiva, realizada oralmente (e que iremos registando), incluindo pelo menos quatro destas palavras e a referência ao Grufalão, como por exemplo:

Era uma vez um menino que passava o dia na sua garagem a brincar. Como estava frio, punha um gorro e um casaco forte e lá passava os dias. Ao almoço, comia canja de galinha, de que gostava muito. O gato Tareco era o seu companheiro de brincadeiras. Mas naquele dia aconteceu algo diferente. O menino ouviu alguém lá fora a chorar. Abriu a porta e viu, sentado no chão, o Grufalão. O que teria acontecido?

Figura 5 - História coletiva

O facto de escrevermos em frente das crianças a história que elas vão construindo oralmente, com a nossa orientação, permite-lhes perceber que o que se diz se pode escrever e o que se escreve pode ser lido, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas conceções sobre a linguagem escrita. Com esta tarefa, para além da competência narrativa, também se promove a expressão oral, a consciência linguística (nomeadamente a morfofossintática) e a criatividade das crianças.

De seguida, propomos que, em grupos de três, joguem ao dominó dos sons. A tarefa consiste em associar, por grupo, doze peças de dominó, feitas em cartão plastificado. Essas peças têm de um dos lados uma imagem e do outro pequenos triângulos, que representam sons. Pretende-se que as crianças juntem as peças consoante o número de sons que a palavra a que corresponde cada imagem possui.

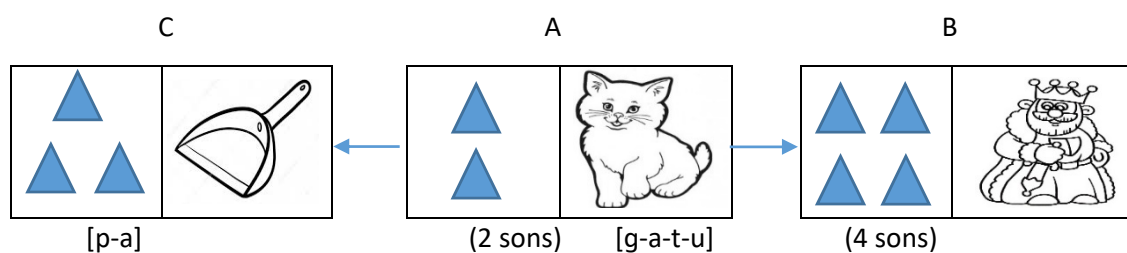


Figura 6 - Dominó dos sons

Em cada grupo, o primeiro jogador coloca uma peça (ex.: peça A); o jogador seguinte pode identificar os sons que compõem a palavra representada na imagem e escolher a peça que tenha o mesmo número de triângulos (ex.: peça B) ou contar o número de triângulos da primeira peça (A) e escolher uma peça que tenha uma imagem cuja palavra tenha o mesmo número de sons (ex.: peça C). O jogo continua até que um jogador fique sem peças, sendo por isso o vencedor.¹

As tarefas apresentadas nesta primeira parte enquadram-se no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tal como é designado nas OCEPE. Numa abordagem de Projeto, que defendemos, estas tarefas poderiam ser articuladas com outras áreas e outros domínios, de forma integradora e significativa. No entanto, a nossa intenção é a de demonstrar que a Literatura Infantil pode ser um extraordinário recurso para se estabelecer conexões (também) com o domínio da Matemática, tal como procuraremos demonstrar em seguida.

2. A história e as tarefas matemáticas

A aprendizagem matemática que defendemos tem os seus alicerces num processo ativo em que cada criança constrói e dá sentido ao seu conhecimento matemático, a partir de experiências pessoais mais ou menos orientadas pela educadora, consoante as necessidades evidenciadas, ou seja, “a aprendizagem matemática é construída a partir da sua curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida, de forma natural, a partir das suas experiências” (NCTM, 2007, p. 83).

A educadora deve, por isso, propiciar um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde a linguagem utilizada é cuidada, o raciocínio é encorajado e a criatividade e a originalidade são valorizadas. Neste sentido, as tarefas matemáticas propostas devem ser variadas e desafiantes permitindo evidenciar, para cada criança, a sua forma de pensar, de se exprimir, de resolver e justificar as suas opções, de discutir as suas ideias e de ouvir e debater as outras crianças. Segundo NCTM (2017), desde o pré-escolar que é possível propor tarefas que envolvam o

¹ Adaptado de Freitas *et al.* (2007, pp.80-81)

raciocínio matemático e a resolução de problemas, e permitam uma exploração de ideias e conceitos matemáticos.

No pré-escolar uma das situações que mais entusiasma as crianças é o contacto com os livros e as histórias e, como tal, consideramos que a leitura de O Grufalão permite ilustrar uma outra exploração de temas matemáticos mencionados nas OCEPE, nas componentes de abordagem à Matemática – Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados e Geometria e Medida. O contexto das tarefas matemáticas propostas é a história de O Grufalão e, desta forma, tendo em consideração as ideias de Castro e Rodrigues (2008) e de Mendes e Delgado (2008) sobre as tarefas matemáticas a propor na educação pré-escolar, surgem experiências diversificadas de contagem, análise e exploração de regularidades numéricas, elaboração e análise de diferentes registos escritos, ordenação de acontecimentos e transformação de figuras.

2.1. Criar padrões e contar com o Grufalão

Com esta tarefa o propósito é desenvolver os processos gerais, mencionados nas OCEPE, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, e abordar temas integrados nas componentes Geometria e Medida, Números e Operações e Organização e Tratamento de Dados, especificamente, criar e explorar padrões, efetuar contagens, analisar regularidades numéricas e fazer registos organizados em tabelas.

A leitura expressiva de O Grufalão deixa as crianças entusiasmadas e ansiosas por enfrentar novos desafios. A história começa pela descrição do Grufalão, elaborada pelo rato quando é abordado pelos que o consideram um “belo petisco”. Escolhemos a expressão “garras descomunais” e distribuímos pelas crianças pequenos pedaços de cartolina plastificada autocolante com a imagem da pata do Grufalão,  . Depois de uma observação atenta e de uma conversa animada à volta desta imagem, as crianças são convidadas a ajudar na arrumação dos cartões, organizando-os segundo uma determinada regra. Começamos por dispor em cima de uma mesa cópias da pata, de forma a permitir que todas as crianças as visualizem e possam depois participar, tal como se exemplifica na figura 7.

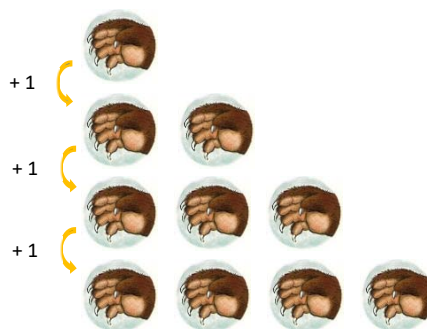


Figura 7 - Padrão de crescimento

Ilustramos, desta forma, um padrão de crescimento, cuja regra de construção é exatamente acrescentar, linha a linha, uma pata do Grufalão. As crianças devem ser incentivadas, primeiramente, na contagem das patas existentes em cada linha (uma, duas, três, quatro, ...) e depois, antes de continuarem a construção, responder a questões variadas que apelm não apenas a uma resposta numérica, mas também a uma justificação: “E a seguir, na linha cinco, quantas patas do Grufalão vamos ter?”; “Porquê? Como pensaste?”; “Quantas patas do Grufalão existirão na linha sete? Vamos confirmar?”.

As crianças são, portanto, convidadas a continuar a organização que iniciámos e uma observação mais atenta das figuras permite contabilizar também as garras de uma pata do Grufalão. A partir daqui as contagens realizadas, quer do número de patas, quer do número de garras, e auxiliadas, ou não, pelos dedos das suas próprias mãos, ou por outro material de apoio, apelm a um registo escrito do que vai sendo oralmente referido. Introduzimos uma outra maneira de sistematizar e organizar a informação, através de uma representação em tabela, como a da figura 8.

Número de	
Patas	Garras
1	5
2	10
3	15
4	20
...	...

Figura 8 - Uma tabela com duas colunas

Esta tabela de duas colunas deve ser construída com a ajuda das próprias crianças, começando por colocar na linha 1, lado a lado, os cartões com os números respetivos de patas e de garras, continuando nas linhas subsequentes o mesmo procedimento para preencher, por

exemplo, as três primeiras. Neste momento há que chamar a atenção para a falta de identificação das duas colunas e, depois de ouvidas as sugestões e opções das crianças, colocamos os títulos respetivos “Número de patas” e “Número de garras” (para evitar repetição de palavras, podemos optar por escrever “número de” englobando simultaneamente as duas colunas, como a figura 8 exemplifica). Construída a tabela, a análise dos dados aí representados possibilita a identificação e visualização de regularidades numéricas na construção das sequências dos números naturais (coluna da esquerda) ou dos múltiplos naturais de cinco (coluna da direita). Esta última, sem ser nomeada, é, no entanto, de fácil perceção pois o algarismo das unidades (mais à direita, uma vez que o vocabulário referente ao sistema de numeração decimal ainda não é dominado pelas crianças) é sempre 0 ou 5. Mesmo sem conhecer o nome dos números, as crianças podem ser solicitadas a continuar a tabela e a explicar como pensaram. Muitas vezes, se tiverem oportunidade, elas gostam de criar números “grandes” e de saber os seus nomes. Mais uma vez, as questões formuladas pela educadora (“E a seguir, quantas patas do Grufalão vamos ter?”; “Quantas garras têm cinco patas de Grufalão?”; “És capaz de explicar a tua resposta?” ...) devem, por um lado, incentivá-las no seu trabalho e, por outro lado, o diálogo conjunto deve proporcionar-lhes refletir sobre o que foi feito, explicar e justificar as suas opções.

2.2. Não os vejo, mas sei quantos são!

Com esta tarefa o propósito é evidenciar os processos gerais, mencionados nas OCEPE, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, e abordar temas integrados nas componentes Números e Operações, especificamente, a contagem e a emergência das operações, mais em concreto a adição.

A descrição do Grufalão continua a apelar a observações atentas das ilustrações apresentadas. Neste exemplo, escolhemos a expressão “mandíbulas colossais” e, mais uma vez, perante a imagem (que pode ser ampliada e distribuída pelas crianças), podemos criar uma situação de contagem que não é, neste caso, totalmente visível. Ao contrário das garras, os dentes não estão todos à mostra pois apenas se consegue ver metade do focinho do Grufalão . Como tal, quando se pergunta à criança “Quantos dentes tem o Grufalão? Porquê?”, pretende-se não só a descrição e a análise da imagem, mas também que ela faça uma relação com o que está omissa. Enquanto na situação anterior o raciocínio matemático era de tipo indutivo, ou seja, a análise de cada elemento permitia perceber como seria o próximo; agora o raciocínio matemático é dedutivo, baseado numa sequência de proposições condicionais, encadeadas entre si, e que permitem retirar uma conclusão, ou melhor, apresentar uma

resposta coerente: “Estou a ver apenas uma parte do focinho do Grufalão que deve ser igual à parte que não se vê. Tem um dente ao meio. Logo, o Grufalão tem um dente ao meio e dois de cada lado. Ao todo tem cinco dentes”. Quando, no final, se representa $2 + 1 + 2 = 5$, evidencia-se, num registo escrito, uma relação aditiva do número 5 que pode continuar, posteriormente, a ser explorada, ao propormos que o 5 surja de outra forma, como por exemplo, representado através de dois ou cinco números, isto é, através de duas ou cinco parcelas ($5 = 3 + 2$ e $5 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1$). A última situação tem a particularidade de todas as parcelas terem o mesmo valor. Estas relações aditivas podem ser contextualizadas por outras situações ligadas, ou não, à história O Grufalão e que as crianças serão convidadas a inventar.

2.3. Quem se encontra com o rato?

A curiosidade pela Matemática foi desperta em situações numéricas e de cariz quantitativo, no entanto, os encontros das várias personagens da história com o rato permitem outras abordagens. O propósito desta tarefa, tal como as anteriores, é desenvolver processos gerais, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, e simultaneamente, relacionar oralidade e imagem, organizar sequencialmente a informação e explorar, oralmente e em registo escrito, o conceito ordinal de número natural, através dos primeiros numerais ordinais.

As crianças estão dispostas à volta da mesa onde, no centro, estão colocadas, sem qualquer cuidado, várias cópias de cartões plastificados com os diferentes encontros do rato, figura 9.

Lemos uma a uma as frases dos vários encontros do rato (figura 10) e, simultaneamente, afixamo-las na parede. A tarefa proposta começa por cada criança escolher a imagem que ilustra o que foi lido e justificar a opção que tomou. Apela-se à descrição e à especificação de elementos particulares de cada um dos animais, como por exemplo: “Esta é a cobra. A cobra não tem patas”; “É a raposa. A raposa tem quatro patas”; “Aqui é a coruja. Uma coruja tem asas”; “Este é o Grufalão. O Grufalão tem picos nas costas.” É também esta relação entre oralidade, registo escrito e imagem que permite à criança ir desenvolvendo os seus conhecimentos e apropriar-se de diferentes conceitos, sejam eles matemáticos, ou não.



Figura 9 - Os encontros do rato

Uma **cobra** viu o rato, e o rato parecia apetitoso.

Uma **raposa** viu o rato, e o rato parecia apetitoso.

Uma **coruja** viu o rato, e o rato parecia apetitoso.

Um **Grufalão** viu o rato, e o rato parecia apetitoso.

Figura 10 - Quem viu o rato

Depois de cada uma ter na sua posse os quatro cartões dos encontros com o rato, podemos retornar à história e solicitar-lhes que as imagens sejam ordenadas de acordo com a sequência de momentos da história (figura 11): primeiro – encontro com a raposa; segundo – encontro com a coruja; terceiro – encontro com a cobra; quarto – encontro com o Grufalão.



Figura 11 - A ordem dos acontecimentos

Cada criança mostra e explica a sequência das suas imagens e, em grande grupo, em jeito de conclusão, podem surgir as representações dos primeiros quatro ordinais (figura 11) sempre acompanhados da sua leitura oral. Desta forma, é possível realçar o conceito ordinal do número natural no contexto sequencial dos momentos de uma história. É também importante realçar que o quarto animal, o Grufalão, é o último encontro do rato.

A partir daqui, inicia-se uma nova etapa da vida do rato na floresta, que se baseia em tentar não ser comido pelo Grufalão. Para isso, rato e Grufalão vão juntos procurar novamente os outros animais e a história revela que há três encontros: o primeiro é com a cobra, o segundo com a coruja e o terceiro, e último, com a raposa. De notar que os últimos ordinais a serem pronunciados nesta e na situação anterior (terceiro e quarto, respetivamente) estão também relacionados com número de encontros realizados (três e quatro), ou seja, com uma quantidade (conceito cardinal do número natural).

A história permite, portanto, realçar uma ordem para os encontros do rato e uma ordem inversa para os encontros do rato e do Grufalão e, por isso, há uma troca entre o primeiro e o terceiro evidenciando a importância sequencial dos acontecimentos da história (figura 12). Posteriormente, a exploração destes numerais pode ser

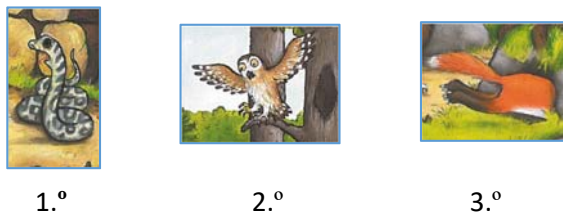


Figura 12 - Os encontros do rato e do Grufalão

transferida para outras situações do dia a dia da criança: “Quem foi o primeiro a chegar à sala?”; “Hoje o João foi o primeiro a escolher um livro para ler, quem foi o segundo?”.

Numa outra ocasião as crianças podem realmente comer e beber os alimentos referidos, voltar a organizar os dados recolhidos agora para responder a um outro problema: “Do que é que as crianças da sala A mais gostam?”. Perante os dois pictogramas várias questões de interpretação e comparação entre eles podem ser formuladas e lançadas à discussão com as crianças. Realçamos que as crianças devem perceber que os dados não permitem a generalização da situação, isto é, se pretendermos saber o que se passa com as crianças da outra sala temos que recolher os dados com elas.

2.5. Oh, como ficou o Grufalão!...

Mais uma vez, o propósito desta tarefa é desenvolver processos gerais, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática e, em simultâneo, operar com formas e figuras, permitindo obter novas imagens e descobrir simetrias.

Distribuímos por cada criança um espelho (se considerarmos conveniente podemos substituí-lo por um cartão espelhado, para evitar que alguém se magoe) e depois de explorarmos e de conversarmos sobre o novo material (“Para que serve?”, “Lá em casa também há espelhos? Onde?...”, “Gostas de te ver ao espelho? Porquê?”), damos-lhe um cartão plastificado com a imagem do Grufalão. Mostramos as imagens da figura 15 e propomos que cada um, individualmente, tente ver o que lhe é solicitado.



Com a ajuda do cartão espelhado consegues ver um Grufalão com os dois braços **dobrados**?



Com a ajuda do cartão espelhado consegues ver um Grufalão com os dois braços **esticados**?



Figura 15 - Como ficou o Grufalão!

Devemos deixar que as crianças, de uma forma autónoma, experimentem várias posições para a colocação do espelho e descrevam umas às outras o que estão a ver. Após várias tentativas, descobrem que o espelho deve ser colocado na vertical, sobre a imagem do Grufalão

e que se olharem para o espelho da esquerda para a direita e da direita para a esquerda, respetivamente, veem as imagens pretendidas, figura 16. As novas imagens permitem recriar o Grufalão, tornando-o numa figura simétrica e ainda mais 'sinistra'. Evidenciamos, portanto, as características de figuras simétricas e propiciamos a criação de outras histórias, onde as crianças podem dar largas à sua imaginação.

Partimos da história para a Matemática... através da Matemática criámos histórias... e podemos fazer história com as crianças, se elas recordarem com agrado e satisfação as problemáticas da Matemática misturadas com a imaginação das histórias... é provável que aconteça!



Figura 16 - Colocação do espelho

A concluir – Uma relação improvável que se tornou provável

A perspetiva que genericamente defendemos assenta no pressuposto de que as aprendizagens realizadas, tendo a criança como sujeito ativo na construção do saber, deverão ser proporcionadas pela educadora de infância ao criar, com intencionalidade educativa, situações que estimulem a curiosidade e o desejo de aprender.

Página | 70

A leitura de O Grufalão permitiu a elaboração de um conjunto de tarefas ligadas aos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Evidenciaram-se desta forma, conexões entre a Matemática e Literatura Infantil e as respetivas representações apoiadas pelas múltiplas imagens ilustrativas da própria história.

Temos consciência que os exemplos apresentados são apenas uma ponta do icebergue. Quando releemos a história O Grufalão outras ideias de relação entre a Matemática Literatura Infantil surgem, mas deixamos ao critério e à imaginação da educadora a exploração destes, ou de outros, conceitos, com abordagens de certo desafiantes e todas elas com o grande objetivo de criar o gosto das crianças quer pela Literatura, quer pela Matemática.

Referências bibliográficas

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Donaldson, J. (2014). *O Grufalão*. Lisboa: Jacarandá Editora.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC.

Freitas et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC.

Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Reston: NCTM (versão portuguesa).

NCTM (2017). *Princípios para a Ação - Assegurar a todos o sucesso em matemática*. Reston: NCTM (versão portuguesa).

Silva, I, Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral da Educação (DGE)

Notas sobre as autoras:

Teresa Mendes

teresa.mendes@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Página | 71

Doutora em Estudos Literários pela Universidade de Lisboa, desde 2009.
Professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre desde 1996, possuindo experiência de lecionação e formação nas áreas de Língua e Literatura Portuguesa, Literatura Infantil, Didática do Português e Supervisão Pedagógica, na formação inicial e na formação contínua e complementar de educadores de infância e professores do Ensino Básico.
Diretora da Licenciatura em Educação Básica e Subdiretora da Pós-Graduação e Bibliotecas e Promoção da Leitura da ESECS-IPPortalegre.
Integra diversos órgãos estatutários na ESECS e tem desenvolvido trabalho de investigação a nível nacional e internacional nas áreas da Literatura Comparada, da Literatura para Crianças e Jovens, da Educação Literária e da Educação de Infância, sendo autora de diversos artigos e comunicações nesses domínios. É membro integrado do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da C3i-IPPortalegre.

Graça Cebola

gracacebola@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Curso de Doutoramento que integra o Programa de Doutoramento em Educação, na área de especialidade em Didática da Matemática (2015).
Master of Arts in Education (Mathematics Education), pelo King's College, da Universidade de Londres, a que foi dada equivalência ao grau de Mestre em

Educação na especialidade de Metodologia do Ensino das Ciências, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1992).

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, desde 1993.

Experiência profissional na formação inicial, contínua e complementar de professores e educadores através da responsabilidade e lecionação de unidades curriculares e de ações de formação no âmbito da Matemática, da Didática da Matemática e da Supervisão Pedagógica.

Autora e coautora de artigos e livros relacionados com a educação matemática.

Membro eleito do Conselho Técnico-Científico, desde 1993.

A criança, a ciência e o conhecimento do mundo

Fernando Rebola
Francisco Cid Carreteiro

Resumo

A realização e a discussão de atividades de natureza científica com ou por crianças de educação pré-escolar assenta em dois pressupostos: *podemos realizar e discutir com as crianças essas atividades; devemos, temos a obrigação de realizar e discutir com elas essas atividades.*

A possibilidade de realizar atividades de natureza científica com estas crianças advém do facto de elas serem curiosas, quererem compreender o mundo que as rodeia e mostrarem uma elevada plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro para mudar, em resposta a estímulos ambientais.

À pergunta: como realizar atividades de natureza científica com crianças? A resposta assertiva é: através da realização de trabalho prático, preparado de acordo com a perspetiva construtivista da aprendizagem.

Na base deste texto esteve a realização de trabalhos práticos, em sala de jardim-de-infância e subordinados aos temas “germinação e crescimento de plantas” e “luz e sombra”, os quais se enquadram nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, relativamente às Ciências Naturais na Área do Conhecimento do Mundo. Estes trabalhos permitiram mostrar que a realização de atividades de natureza científica pode ajudar a criança que frequenta a educação pré-escolar a compreender melhor o mundo que a rodeia, além de lhe permitir desenvolver diversas competências, fundamentais para a sua vida, mas que também são próprias da atividade científica.

Página | 73

Palavras-chave: educação pré-escolar, educação em ciência; atividades de natureza científica; trabalho prático

Abstract

The implementation and the discussion of activities of scientific nature with or by children of pre-school education rests on two presuppositions: we can carry out and discuss with the children these activities; we are obliged to carry out and discuss these activities with them.

The possibility of carrying out scientific activities with these children comes from the fact that they are curious, want to understand the world around them and show a high brain plasticity, that is, the brain's ability to change in response to environmental stimuli.

To the question: how to carry out scientific activities with children? The assertive answer is: through the realization of practical work, prepared according to the constructivist perspective of learning.

At the base of this text was the realization of practical work, in kindergarten subordinated to the themes "germination and plant growth" and "light and shadow", which fit the Curricular Guidelines for Pre-School Education in relation to Natural Sciences in the World Knowledge Area. This work has shown that the realization of activities of a scientific nature can help children to better understand the world around them, as well as allowing them to develop several competences, fundamental for his life, but which are also characteristic of scientific activity.

Keywords: Pre-school Education, Science Education; Activities of a Scientific Nature; Practical Work

Introdução

Com o presente texto, que emerge da comunicação “A criança, a ciência e o conhecimento do mundo” apresentada no contexto do seminário Diálogos em Educação III – reflexão sobre as novas OCEPE, procuramos mostrar que a realização de atividades de natureza científica pode ajudar a criança que frequenta a educação pré-escolar a compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como apresentar duas atividades que podem ser, e foram de facto, desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância e que se enquadram nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) relativamente às ciências naturais na Área do Conhecimento do Mundo.

A criança e a ciência partilham pelo menos um objetivo: ambas pretendem conhecer/compreender o mundo. Portanto, é um bom princípio para uma combinação de sucesso!

A realização e a discussão de atividades de natureza científica com ou por crianças de educação pré-escolar assenta em dois pressupostos que, de forma fácil, se poderá mostrar serem válidos: *podemos realizar e discutir com as crianças essas atividades; devemos, temos a obrigação de realizar e discutir com elas essas atividades*. Ao longo do texto iremos procurar evidenciar a validade destes pressupostos.

Apesar da possibilidade e da importância da realização de atividades de natureza científica com crianças, levanta-se a questão: *como fazê-lo?*

1. Sobre a criança e a aprendizagem

Acreditamos que a generalidade dos educadores, professores e de outros agentes educativos está consciente da importância e da validade da perspectiva construtivista do ensino das ciências, a qual enquadra a realização e discussão de atividades de natureza científica. Sendo um tema suficientemente debatido e sabendo não fazer sentido neste contexto voltar a debatê-lo minuciosamente, interessa-nos apresentar algumas noções fundamentais: *nesta perspectiva, é a própria criança que constrói o seu próprio conhecimento; a criança chega ao jardim-de-infância com todo o conhecimento que já construiu ao longo da sua interação com o mundo que a rodeia, tanto do ponto de vista social como físico*.

Apesar da globalidade da informação que se pode obter destas noções, ainda importa termos presente a fundamentação da perspectiva construtivista: esta perspectiva baseia-se na corrente cognitivista da psicologia e na corrente racionalista da epistemologia da ciência.

Esta fundamentação da perspectiva construtivista já nos aponta uma possível resposta para a questão: como é que a criança elabora o seu conhecimento? A partir das interações com o mundo que a rodeia, a criança constrói ideias, cria modos de procedimento, deduz normas e princípios..., que, depois, experimenta para testar a sua validade. Consecutivamente, e entre outros exemplos, ela sabe com exatidão como deve proceder para obter uma qualquer coisa dos pais, sabe o que deve evitar para não cair, aprende que deve evitar o contacto com objetos muito frios ou muito quentes, sabe como se vestir num dia quente e num dia frio, sabe que necessita de ar para respirar e evita as situações em que esse ar pode faltar, procura explicar como se comportam os animais e o que os distingue das plantas, sabe que é necessária a luz para observar um objeto, conhece e aplica as noções de “maior que” e de “menor que”, distingue objetos de acordo com uma propriedade, classifica e utiliza normas de comportamento..., conhece, sabe, aplica, distingue, utiliza e classifica um número infinito de coisas... Mas só elaborou este conhecimento depois de observar e/ou experienciar fenómenos semelhantes, o que constituiu o ponto de partida para que fosse capaz de construir ideias, criar modos de procedimento, deduzir normas e princípios, devendo ser realçado que foi ela própria que elaborou todo este conhecimento.

Não obstante, a elaboração deste conhecimento é mais fácil e mais rápida quando tem o apoio de adultos, os quais poderão proporcionar situações a que a criança, só por si, dificilmente terá acesso, ou seja, estes adultos criam condições para que a criança possa elaborar novos conhecimentos e novas normas de conduta. É a esta diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que pode fazer com o apoio de um adulto ou de um par mais competente que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1988).

Página | 75

Como veremos, a criação de condições para que a criança possa elaborar de forma mais rápida e mais segura novos conhecimentos é uma das obrigações do educador, pois as crianças querem conhecer o mundo que as rodeia, pelo que necessitam que lhe seja mostrada toda a realidade que não puderam observar só por elas.

Chegados a este ponto, importa distinguir dois aspetos essenciais. Uma coisa é a realidade observada, a realidade que a criança observa, outra coisa diferente é a noção com que ficamos, com que a criança fica dessa realidade. Os objetos e os fenómenos observados têm uma existência própria, constituem o mundo real e são independentes de nós, a noção e o conhecimento que deles temos está na nossa mente em algo a que podemos chamar “mundo das representações”. Existe um mundo real, o mundo onde se encontram os objetos reais, os objetos que utilizamos e as interações reais. Mas, a noção que temos desses objetos e das suas propriedades e características constitui um outro mundo, o mundo das representações. Deste

mundo das representações fazem parte as noções que temos na nossa mente. A cada interação com o real, ou a cada objeto real, corresponde uma representação. A representação, por exemplo, de uma planta, permite-nos identificar uma qualquer planta real, apesar de poder ser muito diferente de qualquer outra que já tenhamos observado. Então, o nosso mundo das representações, o conhecimento que construímos depende das observações que fizemos. Mas, essas observações podem ter sido insuficientes, podemos, até mesmo, ter observado apenas uma parte da realidade, do mundo real, pelo que construímos um conhecimento que não é suficiente para compreendermos e explicarmos o mundo que continuamos a observar. Outro papel do educador também é mostrar à criança essa realidade que ela não teve a possibilidade de observar anteriormente.

Esta noção de representação do real pode ser importante para a compreensão das noções que as nossas crianças mostram ter e ainda nos dá pistas para prepararmos atividades que possam melhorar essa representação. De alguma forma, podemos seguir a corrente construtivista social, utilizando como marco o efeito de âncora, apresentado por David Ausubel (Santos, 1998), e, do ponto de vista da ação, uma didática baseada na orientação da criança durante uma investigação, que, como referem Campanário e Moya (1999), já foi apresentada por Gil Perez, há cerca de três décadas.

Página | 76

Do ponto de vista da ciência, esta evolução de uma representação é facilmente reconhecida e dela damos um exemplo: dois corpos interatuam pelo facto de terem massa e esta interação é um fenómeno real; contudo, a representação que dele temos evoluiu ao longo do tempo e da evolução do nosso conhecimento sobre ele; para Aristóteles, no mundo sub lunar os corpos caem para a Terra pois procuram o seu lugar natural (a criança tem, provavelmente, esta noção); com a física Newtoniana, criámos a representação de força gravítica; com a teoria da relatividade, criámos uma nova representação de força gravítica... O fenómeno real foi sempre o mesmo, a sua explicação ou a representação que dele temos evoluiu.

A evolução de uma representação exige um conhecimento maior e de melhor qualidade, o que implica uma maior e melhor compreensão do fenómeno real. Com as crianças passa-se algo semelhante e começam a construção das suas representações do mundo que as rodeia logo desde o nascimento (Bóo, 2006). As crianças, “tal como estão biologicamente preparadas e motivadas para a interação social, para começar a caminhar e a falar, estão também preparadas e motivadas para aprender sobre o mundo que as rodeia” (Pereira, 2012, p. 49), interagindo melhor com esse meio. É obrigação do educador a preparação dessa melhor interação.

Fazendo uma súmula, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo individual que decorre da interação da criança com o meio e é, por isso, influenciada por diversos fatores que,

por sua vez, interagem entre si, nomeadamente: fatores ambientais, sociais, emocionais e físicos. O desempenho do educador, de que uma das partes se pode designar por didática, também passa a ser um dos fatores que tem uma influência fundamental no processo de aprendizagem da criança. Mas o educador tem de ter a noção de que o seu desempenho didático consiste em criar condições para que a criança aprenda.

Numa tentativa de explicação de todo o processo de aprendizagem, a compreensão dos aspetos biológicos da aprendizagem que as neurociências têm aprofundado nas últimas décadas é outro contributo recente, mas relevante, para a adoção de uma didática de cariz construtivista. As neurociências têm demonstrado a elevada plasticidade cerebral das crianças, isto é, a capacidade do cérebro para mudar em resposta a estímulos ambientais (experiências emocionais e sensoriais). De facto, entre outros fatores, tem sido demonstrado que o nível de plasticidade depende do período de aprendizagem, verificando-se um desenvolvimento mais elevado de sinapses nas crianças (OECD, 2007). É, pois, fundamental para a realização do potencial de desenvolvimento de cada criança, que lhe seja proporcionado um ambiente e interações sociais estimulantes, bem como cuidados de saúde adequados – nutrição, exercício físico e sono (OECD, 2007). A este respeito, também Portugal (2008) refere que

as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interação 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. (p. 38)

Página | 77

Acentuamos, de novo que, além da predisposição, as crianças têm uma necessidade natural de dar ordem ao mundo para o compreenderem e utilizarem. Fazem-no, desde muito cedo, construindo ideias através das suas interações com as coisas e com os outros, em contexto familiar e escolar, que progressivamente se vão tornando mais complexas, estimuladas pela sua curiosidade, pela sua criatividade e pela sua vontade de descobrir mais sobre o mundo que as rodeia, aquilo a que Portugal (2008) se refere como “ímpeto natural de exploração, compreensão e controlo do ambiente em que vive.” (p. 49)

Realçamos, no entanto, o facto de nesse processo de descoberta e construção do conhecimento a criança ser essencialmente empírica, isto é, as suas fontes de informação são, sobretudo, os estímulos sensoriais, o que não invalida o facto de o conhecimento ser elaborado na sua mente.

O facto de se ter afirmado que a criança é essencialmente empírica parece entrar em contradição com a perspetiva construtivista que assenta numa epistemologia racionalista da ciência, assunto que merece ser esclarecido.

Como facilmente se entende, a criança não está a produzir conhecimento científico, tão-somente está a tentar compreender o mundo que a rodeia. Não elabora teorias que depois possa testar com a experiência, visto ainda não ter elementos que lhe permitam criar teorias. Também é aceitável que a criança não cria um corpo de conhecimento razoavelmente estruturado, apenas cria o conhecimento necessário para poder compreender e usar o seu pequeno mundo. Contudo, podemos afirmar que durante o processo de observação e consequente elaboração de conhecimentos, a criança desenvolve diversas capacidades, em que algumas são próprias de metodologias científicas.

Mas, além do desenvolvimento de capacidades, também nos é possível admitir que esta atitude empírica da criança não anda muito longe do que foram pesquisas científicas realizadas em fases recuadas da ciência, bem como não anda muito longe da perceção de cientistas que se enquadravam em correntes positivistas da filosofia. Gerald Holton, Professor de Física e de Historia da Ciência em Havard, ao tratar da questão da imaginação em ciência, começa pela imaginação visual, recordando que a ciência ocidental começou com a visão (Holton, 1998). Lembrou ainda que cientistas como Ernst Mach (positivista) no princípio do século XX reagiram contra a ideia da existência de átomos, porque não se podia vê-los. “Mach perguntava sarcasticamente: *“Já alguma vez viram um?”* (Holton, 1998, p. 97). Holton recorda, ainda, a importância das câmaras de Wilson na aceitação da existência de átomos, em 1912. Nestas câmaras podíamos “ver”, não um átomo, mas consequências da sua existência. A criança também começa por “ver”.

2. Sobre a ciência e a educação científica

Podemos identificar paralelismos entre o processo de elaboração de conhecimento pela criança e o processo de elaboração de conhecimento na atividade científica.

Além do que anteriormente escrevemos sobre o ato de ver, também devemos considerar que a ciência pode ser perspectivada de diferentes formas. A primeira tem que ver com os produtos da ciência, isto é, a ciência como um corpo de conhecimentos que nos permite melhor compreender o mundo (Pereira, 2002). São os conceitos, as leis, as teorias e os modelos explicativos da ciência. É uma perspetiva enciclopédica da ciência e, talvez, a que mais modela as nossas próprias conceções de ciência e alimenta os nossos receios em relação à educação

científica. No entanto, esta perspetiva é, no mínimo, incompleta e também não é a que julgamos fundamental no contexto educação científica da criança, dado não ser realista pretender, como já referimos, que a criança crie um corpo de conhecimento formalmente organizado e estruturado.

A ciência pode ser também perspetivada enquanto processo, processo de produção de conhecimento (Pereira, 2002). Nesta perspetiva incluem-se os procedimentos, os métodos, as técnicas, as rotinas, as formas de pensamento próprios dos processos de produção do conhecimento científico. Pelo menos no que respeita à fase de ciência que Kuhn classifica de normal (Kuhn, 1998), a produção de conhecimento científico também depende da evolução da observação do mundo real, o que possibilita a formação de novas representações desse mundo: conhece-se nova realidade, novos objetos e novas interações e elaboram-se novas representações. Este processo não é muito diferente do processo seguido pela criança, pois também é na sua mente que se cria o novo conhecimento, a partir do anterior e do significado das novas observações. A utilização e desenvolvimento destes processos científicos podem ser a maior contribuição da educação científica para o desenvolvimento da criança.

A comunidade científica criou regras de validação do conhecimento. Destas, a que mais distingue o processo de produção de conhecimento científico é a validação do conhecimento pelos pares. Na fase de discussão dos resultados de uma atividade numa sala de jardim-de-infância, apesar de não ter o mesmo significado da validação pelos pares, os resultados obtidos por um grupo de crianças também devem ser comunicados e discutidos por todos os seus pares – as outras crianças. Não se criou conhecimento científico, mas desenvolveram-se as suas competências de comunicar, analisar e discutir o conhecimento acabado de criar sobre o mundo, o que é determinante para o desenvolvimento conceptual de todas as crianças envolvidas.

As metodologias seguidas em atividades realizadas pelas crianças são diversas, o que também não é muito diferente da atividade da comunidade científica. O método científico de facto não existe, é um mito, pelo menos numa fase de ciência que Kuhn classifica de normal (Kuhn, 1998). O filósofo Paul Feyerabend (Feyerabend, 1977) rejeita a existência de um método na ciência. Mas, também no mundo da ciência, a questão do método levanta dúvidas, das quais apresentamos dois exemplos: Pais (1993) indica que Einstein, em referência a Newton, escreveu que este físico percorreu o único caminho possível para a sua época, mas que o método utilizado entretanto mudou, donde se pode inferir que não existe um único método, não existe o método; ao lermos João Magueijo (Magueijo, 2003), percebemos que o método de trabalho que utiliza

em cosmologia não pode integrar-se nem no chamado método empírico, nem no chamado método racionalista. Muitas vezes a ciência começa apenas por uma conjectura.

Ao longo de toda história da ciência podemos observar diversos procedimentos, ou, melhor, sequências de procedimentos a que chamamos métodos científicos. O método utilizado por cada área da ciência ou corrente de pensamento podia consistir num conjunto e numa sequência de atividades que permitiam a elaboração de determinado conhecimento, mas esta sequência difere de área para área e de corrente para corrente de pensamento.

Mas a ciência é também uma atividade humana (é uma criação humana), resultante de um empreendimento coletivo (o cientista a trabalhar isolado, no seu laboratório, onde descobre ou inventa coisas incríveis é outro mito, pelo menos na fase atual de ciência normal, na conceção já referida de Khun), (A fase de ciência extraordinária é outro assunto), sendo que esse empreendimento coletivo inclui dimensões individuais e sociais (Pereira, 2002). A ciência está contextualizada, não é independente de múltiplos, e por vezes contrastantes, interesses políticos, económicos e sociais, sendo a sua face mais visível as conquistas tecnológicas que tem permitido. Portanto, tal como a nossa aprendizagem, a ciência é um processo individual, mas desenvolvido coletivamente na interação e cooperação contínua com os outros.

3. Sobre as OCEPE, a área de Conhecimento do Mundo e a educação científica

Começamos por realçar a atenção que os sucessivos Governos deste País têm dado à educação para a ciência e que vêm expressas nas OCEPE. Nestas orientações são apresentadas três áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Na introdução à Área de Conhecimento do Mundo, pode ler-se que “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva et al, p. 85), o que está em consonância com tudo o que escrevemos antes e que traduz o resultado da nossa reflexão sobre a importância da educação em ciência pelas crianças deste nível, bem como (e ainda com) a orientação dada à formação de educadores de infância.

As três grandes componentes organizadoras das aprendizagens a promover na área do Conhecimento do Mundo podem sintetizar-se da seguinte forma:

Tabela 1 – Componentes e aprendizagens a promover na área do Conhecimento do Mundo da OCEP (Silva, et al, 2016, p. 95)

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	– Compreender e identificar as 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.
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.

Pensamos que um educador de infância deverá ler com muita atenção todo o texto sobre cada uma destas componentes, pois, caso contrário, os erros que pode cometer são vários e alguns deles com consequências duradouras em relação ao interesse e à aprendizagem das ciências por parte das crianças. Como Winnie Harlen (Harlen, 1989) já fez referência, há cerca de 30 anos, a criança sempre irá aprender a compreender o mundo, físico e social, pelo que é preferível que o faça da forma mais correta possível e com o apoio de um educador. As consequências duradouras e nefastas a que nos referimos advêm do facto de, segundo diversos investigadores, a criança poder construir conceções alternativas ao conhecimento científico, na forma de ideias prévias resistentes à mudança conceptual. De entre estes vários investigadores, passamos a apresentar as conclusões de três, de datas bem distintas: segundo Posada (2000), os alunos utilizam os seus esquemas prévios, convencidos de que esses esquemas servem para explicar a realidade circundante; de acordo com Carrascosa (2005 a e 2005 b), estas ideias

prévias são persistentes e não se modificam facilmente com estratégias convencionais. Repetem-se insistentemente ao longo dos diversos níveis educativos, sobrevivendo ao ensino de conhecimentos que as ponham em causa; já anteriormente Driver (1988) concluía que as ideias prévias são coerentes, o que dificulta a sua substituição, pelo que constituem um entrave à criação de novos conceitos, inclusivamente em atividades de natureza experimental. Estas conclusões vêm reforçar o sentido das anteriores palavras de Winnie Harlen.

Façamos agora uma leitura das componentes organizadoras das aprendizagens a promover na área do Conhecimento do Mundo.

Quanto à componente “Introdução à metodologia científica”, focada nas aprendizagens de natureza procedimental, devemos lê-la com o intuito de consolidar a forma como devemos preparar e propor às crianças uma atividade de natureza científica, bem como a forma de promover a discussão sobre os resultados obtidos. A criança deve realizar atividades de natureza científica, mas isso não é suficiente, no que concerne à sua formação, nem permite atingir os objetivos desta componente. Na fase de preparação da atividade devemos ter em consideração que a criança deve desenvolver competências relacionadas com o desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Estas competências serão desenvolvidas durante a realização da atividade e na fase de discussão dos resultados obtidos. Também devemos ter em consideração que vamos proporcionar à criança o acesso a realidades que ela desconhecia ou conhecia mal, o que lhe permitirá a elaboração de um melhor conhecimento do mundo, para além de ganhar consciência da importância da metodologia seguida.

No que concerne à componente “Abordagem às ciências”, mais focada nas aprendizagens de natureza conceptual, devemos relacionar os saberes que a criança já tem sobre cada um dos temas abordados com os que desenvolveu durante a realização de atividades, explorando as diferenças entre eles numa perspetiva de desenvolvimento conceptual das crianças. Há que ter em consideração que os saberes que a criança já tem são ideias prévias que podem consistir em conceções alternativas ao conhecimento científico.

Relativamente à componente “Mundo tecnológico e utilização das tecnologias”, devemos ter em consideração a multiplicidade de conhecimentos que a criança pode elaborar e de competências e atitudes que ela pode desenvolver. Este desenvolvimento de competências e de atitudes e esta elaboração de conhecimentos permitirão à criança uma melhor compreensão, ação e adaptação ao mundo em que vive e em que vai viver, aproveitando melhor as tecnologias de que dispõe e de que vai dispor nas tarefas do seu quotidiano. Deverá habituar-se a tentar

perceber as decisões que são tomadas sobre aspetos científicos e tecnológicos e a envolver-se na discussão sobre tais decisões. Deverá habituar-se a ser crítica.

Em síntese, as OCEPE procuram induzir uma abordagem à educação científica que integre três dimensões fundamentais: (i) o desenvolvimento de capacidades científicas (“questionar”, “prever”, “colocar hipóteses”, ...); (ii) o desenvolvimento conceptual (“compreender”, “procurar explicações para”, ...); e (iii) o desenvolvimento de atitudes (“atitude crítica”, “rigor”, “respeito pelo ambiente”, ...).

Pode, pois, afirmar-se que globalmente as OCEPE têm como referência e respeitam aspetos atualmente defendidos como fulcrais na literatura sobre a educação científica das crianças, nomeadamente:

- a) que a educação em ciência deve guiar-se por uma perspetiva de literacia científica focada na formação de cidadãos cientificamente cultos para que se integrem plenamente nas sociedades atuais (Aikenhead, 2009, 2011, Martins, 2009, Rebola, 2015) e não numa perspetiva de iniciar a preparação dos futuros cientistas. A este respeito, Aikenhead (2009) refere que “a ignorância ou o medo da ciência e da tecnologia (isto é, a iliteracia científica) pode escravizar um cidadão numa servidão do século XXI” (p. 20);
- b) que a educação científica deve integrar não apenas os saberes (compreensão conceptual), mas também as capacidades científicas (*scientific skills*) e as atitudes científicas e em relação à ciência. O desenvolvimento conceptual, das capacidades e das atitudes deve ocorrer de forma integrada, através das experiências de aprendizagem formais ou informais, numa estrutura em que o desenvolvimento de uma das dimensões potencia o desenvolvimento das outras (Johnston, 1998, 2011).

4. Ciência em Ação no Jardim de Infância

Nesta fase importa determo-nos sobre questões de natureza mais operacional, isto é, como operacionalizar as componentes organizadoras das aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo das OCEPE e as dimensões da educação científica de forma integrada e coerente, respeitando o desenvolvimento da criança e a ciência? A resposta é, indiscutivelmente, através da realização de atividades de trabalho prático. Usamos o termo trabalho prático e não o termo mais vulgar – “experiências” –, propositadamente. Na verdade, o trabalho prático inclui um conjunto de atividades diverso, que dão resposta a propósitos igualmente diversos. Num sentido mais abrangente e que pode e deve ser utilizado na sala de Jardim-de-infância, a noção de trabalho prático, segundo Caamaño (2003) e Martins et al (2007), envolve diversos tipos de atividades:

- “Experiências sensoriais” – atividades práticas focadas na percepção das transformações/fenómenos com recurso aos órgãos dos sentidos;
- “Experiência de verificação/ilustração – atividades práticas que se realizam com o fim de verificar ou ilustrar um princípio ou uma relação entre variáveis;
- “Exercício prático” – atividades práticas orientadas para a aprendizagem e treino de competências específicas (técnicas ou capacidades), bem como para a verificação experimental de uma dada teoria;
- “Investigação ou atividade investigativa” – atividades práticas de resolução de problemas com recurso ao trabalho experimental.

Independentemente da natureza do trabalho prático a realizar com as crianças, selecionado em função das competências que se pretendem desenvolver, é fundamental ter como referência que o objetivo principal da maioria dos trabalhos práticos consiste em ajudar as crianças a estabelecer ligações entre o domínio dos objetos e das observações (aquilo que se pode ver e manipular) e o domínio das ideias (o qual não é observável diretamente) (Millar, 2009). Nesta perspetiva, no desenvolvimento das atividades práticas “pensar é pelo menos tão importante como fazer e ver; os alunos só aprendem quando a atividade não é só *hands on* mas também *minds on*” (Millar, 2009, p. 4). A este respeito, também Martins et al (2009) referem:

não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p. 38)

O trabalho prático tem que ser desafiante para as crianças mas, simultaneamente, exequível. Devemos ter sempre em consideração que a criança é curiosa e está recetiva a novas experiências e realidades, mas também temos de ter em consideração que estas devem estar em consonância com o seu estágio de desenvolvimento e com o facto de ela fazer com alegria e motivação tudo o que seja lúdico para ela.

Por isso, na seleção do tipo de trabalho prático é necessário considerar, entre outros, o critério de progressão: dos menos exigentes (experiências sensoriais) para os mais complexos (investigações); dos qualitativos para os quantitativos,..., mas tendo em consideração todas as competências a desenvolver nas crianças e as representações que queremos criar na sua mente.

É ainda necessário evitar que as inferências das crianças sejam percursoras ou reforçadoras de conceções alternativas, ainda que adequado às possibilidades das crianças. As inferências, e o respetivo desenvolvimento conceptual das crianças, têm que ser consistentes com o conhecimento científico (ainda que não de forma completa, mas adequado às possibilidades da criança).

Esta noção de trabalho prático e sua aplicação é, geralmente, reconhecida como válida e aplicável a crianças de Jardim-de-infância, mas ainda levanta algumas questões quanto à sua aplicabilidade. Na formação de educadoras, tanto inicial como contínua, damos conta de alguma ansiedade na pergunta que costumam fazer: *e se me perguntarem porquê, porque é que as coisas são ou acontecem assim?*

Claro que se referem ao conhecimento científico necessário para interpretar fenómenos, comportamentos de objetos e resultados das atividades desenvolvidas. Mas a educadora de infância não pode ser uma especialista em todas as áreas em que trabalha com as crianças, mormente no que respeita às Ciências da Natureza, pelo que não deve considerar que tem de estar preparada para responder a todos os “porquês” que a criança levanta. Ademais, a questão chave da educação em ciência não é o “porquê?”, mas sim o “como”. É encontrar padrões que permitam o desenvolvimento de conceitos e a elaboração de conhecimentos que se adequem às possibilidades das crianças, pelo que a estratégia é transformar a questão, de modo a poder ser experimentada. Dando exemplos, não é importante responder à pergunta: porque é que as sementes germinam? Faz sentido planejar a germinação, observar, registar e discutir como é que as sementes germinam. Não é importante responder à questão: porque é que se forma uma sombra? Faz sentido planejar, observar, registar e discutir como se forma uma sombra. Para qualquer destes dois exemplos se pode comprovar a diferença de conhecimento científico exigido à educadora. Mas também temos de compreender que esta transformação é compatível com a atividade científica, com uma parte do trabalho dos cientistas.

Página | 85

Vamos, então, descrever e analisar dois exemplos de trabalhos práticos efetivamente implementados em Jardim de Infância por uma aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Exemplo 1 – Germinação e crescimento de plantas

Nesta atividade aborda-se germinação de sementes, à qual se atribuiu um cariz lúdico através da construção de bonecos (com recurso a meias-de-vidro e a serradura) que constituem

germinadores de sementes de alpista (Figura 1). A parte aérea das plantas irá ser o cabelo dos bonecos.



Figura 1 – Boneco germinador

As crianças, em pequenos grupos, trabalhando de forma colaborativa, construíram os seus bonecos, ao mesmo tempo que exploraram os diferentes materiais. Os bonecos foram depois colocados em diferentes posições e regados. As crianças foram então desafiadas com a seguinte questão: *“Como pensam que as plantas dos bonecos colocados em posições diferentes vão crescer?”*, sendo pedido às crianças que enunciem e registem, desenhando, o que pensam que vai acontecer, isto é, para fazerem as suas previsões (Figura 2).

Página | 86



Figura 2 – Registo das previsões

Constatou-se que as crianças pensam que as plantas germinadas vão crescer em diferentes direções, em função da posição dos bonecos, o que se trata de uma conceção alternativa. A previsão permite focar as crianças na transformação, enunciar o que pensam, tornando-as conscientes do que já sabem sobre a transformação em causa e à educadora

diagnosticar as ideias prévias das crianças e a sua compatibilidade com o conhecimento científico.

Esta é uma atividade investigativa, através da qual as crianças procuram saber como é que a posição do boneco (variável independente) influencia a orientação do crescimento da planta germinada (variável dependente). Todos os restantes fatores permanecem iguais (planta, substrato, temperatura, luz, quantidade de água da rega) trata-se de uma atividade experimental.

Adicionalmente, um dos bonecos germinadores, o da educadora estagiária, ficou sem ser regado para poderem constatar a importância da água no processo de germinação.

A atividade foi planeada para decorrer durante três semanas, ao longo das quais as crianças (em grupos) ficaram responsáveis por regarem os bonecos germinadores e por efetuarem os registos das observações, de forma simples, recorrendo ao desenho do crescimento das plantas numa folha de registo (semelhante ao utilizado para efetuarem as suas previsões).

Ao fim das três semanas as crianças observaram (e registaram) que os bonecos germinadores ficaram com diferentes penteados: (i) os bonecos deitados para a direita ficaram penteados para a esquerda; (ii) os bonecos em pé ficaram com o cabelo em pé; e (iii) os bonecos deitados para a esquerda ficaram penteados para a direita.

Página | 87

No momento final da atividade, as crianças, orientadas e questionadas pela educadora estagiária, confrontaram as previsões com os resultados. As discrepâncias e a consciencialização das mesmas são promotoras de desenvolvimento e mudança conceptual, aproximando as ideias das crianças às conceções científicas. As crianças puderam verificar que as ideias que algumas tinham não estavam de acordo com os resultados, o que lhes mostra a importância da experimentação.

Produziram-se, então, inferências (o que significam os resultados?) e elaborou-se a síntese (o que aprendemos?), Figura 3.

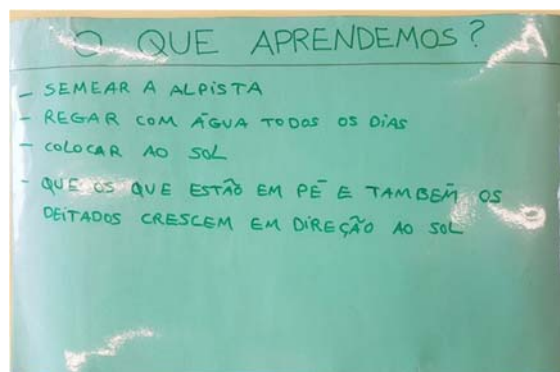


Figura 3 – Síntese das aprendizagens na perspetiva das crianças

Mas, na realidade, na perspetiva da educação em ciência, as crianças aprenderam muito mais:

- desenvolveram ideias sobre as condições de germinação e o crescimento das plantas (elas nem imaginam, mas aprenderam sobre fototropismo);
- desenvolveram capacidades científicas (nomeadamente: observar, registar, prever, formular hipóteses, analisar e interpretar dados, inferir, experimentar e comunicar);
- desenvolveram atitudes científicas (curiosidade, questionamento, entusiasmo, cooperação, perseverança, flexibilidade, abertura de ideias, rigor, objetividade, respeito pela evidência);
- Desenvolveram ou criaram o interesse pelo tema, tão necessário às aprendizagens;
- Compreenderam a necessidade de testar as suas ideias.

Nesta atividade a questão central não é o *porquê*? É o *como*?. Trata-se de procurar padrões que deem sentido ao mundo que os rodeia. Neste caso, como na maioria dos casos, o *porquê* está muito para além da compreensão (e do interesse da criança). A inferência realizada pelas crianças, a partir da observação da transformação e do respetivo registo de dados, é adequada ao trabalho realizado e a explicação suficiente para as crianças destas idades. Apesar de cientificamente incompleta, a conclusão é coerente com o conhecimento científico.

Exemplo 2 – Luz e sombra

Este segundo exemplo, não se trata apenas de uma atividade, mas sim de uma sequência de trabalhos práticos.

O primeiro, que serve também como contextualização do tema, é um teatro de sombras chinesas, utilizado como recurso para contar uma história às crianças. Após a história foi permitido que as crianças observassem, explorassem e descobrissem como funciona. Foram, ainda, explorados outros materiais, por exemplo, materiais transparentes e translúcidos. As crianças compreenderam que para formarem as sombras era necessário uma fonte de luz, um objeto opaco e um local onde se projetasse a sombra. Exploraram também as características da sombra (Figura 4).



Figura 4 – Teatro de sombras

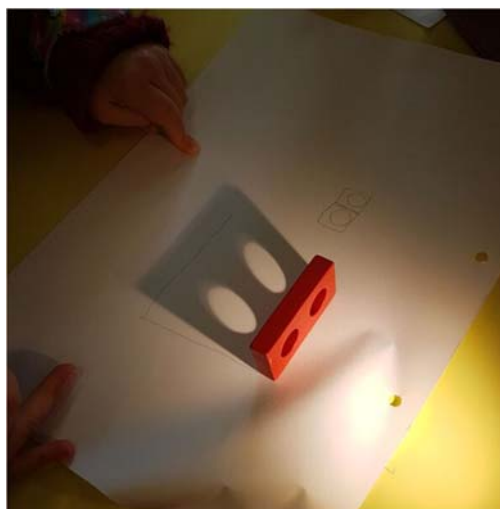


Figura 5 – Observação da sombras

Na sequência desta primeira atividade, foi lançado o desafio *“Como será a sombra deste objeto?”*. As crianças selecionaram livremente objetos da sala, fizeram a previsão e o respetivo registo (desenho) de como seria a sua sombra e depois observaram e verificaram como realmente era a sombra (Figura 5). A comparação entre a previsão e a verificação através da observação permitiu que as crianças compreendessem melhor as características da sombra, ou seja, o trabalho prático foi um elemento indutor do seu desenvolvimento conceptual. A comparação também permitiu que as crianças voltassem a sentir a necessidade de testar as suas ideias ou os seus conhecimentos.

No dia seguinte, depois de a educadora estagiária, como contextualização, ter dito o poema *“A sombra”*, de Luísa Ducla Soares, recorrendo também à mimica projetada da sua sombra, realizaram o jogo *“Quem é quem?”*.

Neste jogo, quatro crianças ficaram por detrás de uma tela sobre a qual eram projetadas as suas sombras. As restantes crianças tinham que identificar a quem correspondia cada uma das sombras, descrevendo as características que lhes permitiram fazer a identificação, figura 6.



Figura 6 – Jogo “Quem é quem?”

Ao descreverem as características que lhes possibilitaram identificar de quem era cada uma das sombras, as crianças puderam concluir que os contornos de um colega e da sua sombra eram iguais, conclusão muito importante para poderem vir a entender, num futuro, mais ou menos próximo, como se forma uma sombra.

Após o jogo, novo desafio: *“E se quisermos fazer uma sombra maior? Como podemos fazer*

Página | 90 *aumentar a nossa sombra?”*

Em conversa com as crianças foi sugerido que dessem a sua opinião sobre o seguinte: estar mais próximo ou mais afastado da fonte de luz faz variar o tamanho da sombra? Cada criança fez a sua previsão e procedeu-se ao registo das previsões, como mostra a figura 7

O QUE PENSAMOS QUE VAI ACONTECER?	Do mesmo tamanho	Mais pequena	Maior
 Perto da luz			
 Longe da luz			

Figura 7 – Quadro para registo de previsões

Este registo, além de possibilitar à educadora fazer um diagnóstico das ideias prévias das crianças, foi importante para que as crianças se consciencializassem das suas próprias ideias.

Passou-se, depois, à fase da experimentação. As crianças posicionavam-se junto à tela (longe da fonte de luz) e, progressivamente, iam recuando para mais perto da fonte de luz e observavam o que ia acontecendo à sombra, observando se ficava maior ou menor.

A figura 8 mostra o que as crianças observavam à frente da tela.



Figura 8 – Observação da variação do tamanho da sombra

Procedeu-se, depois, ao registo do que foi observado, como mostra a figura 9.

Página | 91

O QUE ACONTECEU?	Do mesmo tamanho	Mais pequena	Maior
 Perto da luz			X
 Longe da luz		X	

Figura 9 – Registo dos resultados da atividade

Iniciou-se, depois, o diálogo em que se confrontaram as previsões com a observação.

À semelhança da atividade anterior, as discrepâncias, e a respetiva consciencialização, são promotoras de desenvolvimento e mudança conceitual, aproximando as ideias das crianças às

concepções científicas. As crianças puderam verificar que as ideias que algumas tinham não estavam de acordo com os resultados, o que lhes mostra a importância da experimentação.

Neste exemplo temos uma sequência de quatro atividades práticas relativas a um mesmo tema:

1. Teatro de Sombras (experiência sensorial);
2. Como será a sombra? (experiência de ilustração/verificação);
3. Jogo “Quem é quem?” (experiência sensorial);
4. Como fazer a sombra maior? (experiência de ilustração/verificação).

Nesta sequência, as crianças, de forma integrada:

- desenvolvem conceitos sobre a luz e a sombra; percebem um padrão – *focus no como?* – como se forma a sombra? Como é a sombra? Como se pode tornar a sombra maior? Mais uma vez o *focus* no porquê é inacessível para estas crianças: a luz pode ser entendida como partículas que formam os raios luminosos, os quais se deslocam retilineamente e em todas as direções, formando um cone (é possível mostrar este cone a uma criança, bastando acender uma lanterna numa sala escura). Quando a criança está longe da fonte luminosa, apenas uma pequena parte do cone é interrompida – forma-se uma sombra pequena. Quando a criança está perto da fonte de luz, uma grande parte do cone é interrompida – forma-se uma sombra grande. A sombra pode ser agora entendida como ausência de luz e este conceito é interessante e compreensível para a criança: ela produz sombra porque não deixa passar a luz;
- desenvolvem capacidades científicas (observar, registar, prever, analisar e interpretar dados, inferir, experimentar, comunicar);
- desenvolvem atitudes científicas (curiosidade, questionamento, entusiasmo, cooperação, perseverança, flexibilidade, abertura de ideias, rigor, objetividade, respeito pela evidência).

Notas finais

Retomando a questão inicial (como realizar atividades de natureza científica com crianças do Jardim de Infância?), a resposta assertiva é: através da realização de trabalho prático. Porquê? Porque:

1. Respeita a natureza da criança (a sua curiosidade, o seu ímpeto de descoberta, a sua necessidade de saber, os seus processos de construção de conhecimentos e por isso o interesse e o envolvimento das crianças pelas atividades);
2. Integra as diferentes dimensões da ciência;
3. Integra as diferentes dimensões da educação em ciência;
4. Integra as componentes organizadoras das aprendizagens da Área do Conhecimento do Mundo das OCEPE;
5. Permite articular de forma natural diferentes Áreas das OCEPE.

As atividades que foram realizadas e que descrevemos, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento que proporcionou às crianças e, não menos importante, o envolvimento que estas revelaram na sua realização, mostram a validade dos pressupostos enunciados no início deste texto.

Os trabalhos práticos devem ser criteriosamente selecionados em função do grupo de crianças e das competências que se pretende que elas desenvolvam. É necessário que sejam cuidadosamente planificados, incluindo não só o “fazer”, mas também o “procurar”, antes, durante e após a realização da atividade.

Nesta perspetiva, o questionamento é determinante e o papel do educador deve ser mais o de questionar do que o de responder.

Referências bibliográficas

Aikenhead, G. (2009). *Educação científica para todos*. Ramada: Edições Pedagogo.

Aikenhead, G. (2011). Towards a Cultural View on Quality Science Teaching. In D. Corrigan, R. Gunstone & J. Dillon (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 107–128). London: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-3927-9

Bóo, M. (2006) Science in the early years. In *ASE guide to primary science education*, ed. Harlen, W. pp. 124–132. Hatfield: Association for Science Education.

Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en Ciencias. Em M. P. Jiménez Aleixandre (Coord.) et al, *Enseñar Ciencias*, pp. 95-118, Barcelona: Graó.

Campanário, J. e Moya, A. (1999) “Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas”. Barcelona: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol 17 (2).

Carrascosa, J. (a) (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2).

Carrascosa, J. (b) (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte II). El cambio de concepciones alternativas. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (3).

Driver, R. (1988) “Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias”. Barcelona: *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2).

Feyerabend, P. (1977). *Contra o Método*. Rio de Janeiro - Brasil: Livraria Francisco Alves Editora S A.

Harlen, W. (1989). Harlen, W. “*Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*”. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia e Ediciones Morata, S.A.

Holton, G. (1998). *A Cultura Científica e os seus Inimigos – o legado de Einstein*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Johnston, J. (1998). Learning Science in the Early Years. In R. Sherington (Ed.), *ASE Guide to Primary Science Education* (pp. 76-82). Hatfield: Association for Science Education.

Johnston, J. (2011). Learning in the Early Years. In W. Harlen (Ed.), *ASE Guide to Primary Science Education* (pp. 25-33). Hatfield: Association for Science Education.

Kuhn, T. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo – Brasil: Editora Perspectiva S. A.

Magueijo, J. (2003). *Mais rápido que a luz*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Página | 94

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Millar, R. (2009). *Analysing practical activities to assess and improve effectiveness: The Practical Activity Analysis Inventory (PAAI)*. York: Centre for Innovation and Research in Science Education, University of York. Acessível em: <https://www.rsc.org/cpd/teachers/content/filerepository/frg/pdf/ResearchbyMillar.pdf>

Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: Autor. Acessível em: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>

Pais, A. (1993). *Subtil é o Senhor – Vida e Pensamento de Albert Einstein*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Pereira, A., (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, S. (2012). *Educação em ciências em contexto pré-escolar: estratégias didáticas para o desenvolvimento de competências*. Tese de doutoramento em Didática e Formação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 488 pp. Acessível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9206>

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (Coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Posada, J. M. (2000). El estudio didáctico de las ideas previas. En F. J., Perales y P., Cañal (Eds). *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Marfil.

Rebola, F. (2015). O ensino das ciências e a promoção da literacia científica na educação básica: representações e conhecimento profissional dos professores de ciências. Tese de Doutoramento em Didática das Ciências, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 413. Acessível em: <http://repositorio.ul.pt/jspui/handle/10451/19956>

Santos, M. (1998). *Mudança Conceptual na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar, in *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone Editora L^{tda}.

Notas sobre os autores:

Página | 95

Fernando Rebola

fernando.rebola@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre

Doutorado em Educação na Área de Especialidade de Didática das Ciências.
Professor Adjunto do Departamento de Educação e Formação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP).
Diretor da ESECS-IPP e Subcoordenador do Mestrado em Educação Pré-escolar.
Investigador integrado da Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação (C3i) do IPP; Núcleo de Ciências Sociais, Humanas e Saúde; coordenador da linha de investigação em Educação e Formação.
Autor e coautor de vários artigos, capítulos de livro e comunicações nacionais e internacionais, sobretudo nas áreas da Didática das Ciências e da Educação para a Saúde.

Francisco Cid

franciscocid@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)

Professor Adjunto do Departamento de Educação e Formação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP).
Mestre em Ensino da Física, pela Universidade de Coimbra.

Reconocimiento de Suficiencia Investigadora. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales, pela Universidad de Extremadura – Espanha.

Formador registado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, nas áreas e domínios: A12 (Ciências Físico-Químicas, A33 (Física) e C05 (Didácticas Específicas - Física).

Autor e co-autor de alguns artigos e comunicações, na área de "Ensino da Física no 1º Ciclo do Ensino Básico".

Pensamento Crítico, Cidadania e paisagem. Uma experiência no pré-escolar

Miguel Castro

Resumo

A partir da paisagem, conceito muito caro à ciência geográfica e que se tem constituído como uma linha de base nos estudos espaciais, pretendeu-se utilizar a sua observação como instrumento de educação cívica e espacial. O sistema escolar do século XXI pretende que a formação dos alunos não se restrinja apenas aos conteúdos e conhecimentos científicos, mas que forme cidadãos críticos e interventivos face ao mundo globalizado onde se integram. Espera-se da escola que proporcione *skills* que permitam, não apenas compreender e viver no mundo atual, mas também introduza novas formas de pensar, trabalhar e desenvolver capacidades de utilizar as novas ferramentas para trabalhar e comunicar. Sendo a paisagem reflexo da ação ou inação do homem sobre o meio, a sua observação atenta fornece-nos informações sobre a realidade observada e a sua construção, e aponta pistas para intervenção. Este processo parte de quem observa o meio e de forma crítica, o entendem e o pretende transformar ou preservar. Assim, olhar com profundidade a paisagem deve começar nos primeiros anos de escola, pois conduz à formação de bases para desenvolver adultos interventivos e pró-ativos. O objetivo do estudo foi tentar perceber as potencialidades que a paisagem pode ter na formação cívica e geográfica das crianças em idade-pré-escolar. Construímos uma ficha de observação da paisagem que foi aplicada em vários Jardins-de-infância do concelho de Portalegre, Portugal. Para além da ficha as educadoras aplicaram igualmente a observação do meio de forma indireta, através de fotografias que apresentavam a realidade claramente positiva ou negativa.

Página | 97

Palavras-Chave: Geografia; Cidadania; Pensamento Crítico; Paisagem; Pré-escolar.

Abstract

Starting from the landscape, a very dear concept to geographic sciences and that has been considered a baseline in spatial studies, we intended to use its observation as an instrument of civic and spatial education. The 21st century's school system aims to ensure that the training of students is not restricted to scientific contents and knowledge, but also that it helps form critical and intervening citizens towards the globalized world in which they are integrated. The school is expected to provide skills that allow not only to understand and live in today's world, but also to introduce new ways of thinking, working, and developing abilities to use the new tools to work and communicate.

Given that the landscape is a reflection of the action or inaction of men on the environment, its attentive observation provides us with information about the observed reality and its construction, and points out clues for intervention. This process comes from those who observe the environment critically, understand it and intend to transform or preserve it. Therefore, looking deeply into the landscape should begin in the early years of school, as it leads to the formation of bases for developing proactive and active adults. The goal of this study was to try to understand the potential that landscape can have in the civic and geographic education of pre-school children. We made up a sheet for landscape observation and gave it to children from several kindergartens of the county of Portalegre, Portugal. Besides using this sheet, the teachers also applied the observation of the environment in an indirect way, through photographs that presented a clearly positive or negative reality.

Key-words: Geography; Citizenship; Critical Thinking; Landscape; Preschool.

1 - A Geografia no pré-escolar

“Geografia” é uma palavra que se vulgarizou como algo comum, ligado a localizações e curiosidades sobre o planeta. Esta perceção tem duas interpretações possíveis: um aspeto positivo, uma vez que essa familiaridade faz com que se nutra um certo carinho por esta ciência; noutro ponto de vista, a associação entre Geografia e “enciclopedismo semi-inútil”, socialmente bem aceite, mas do qual não se conhece exatamente a utilidade, é uma perspetiva mais ligada à atuação social dos Geógrafos. Para além da profissão docente, a generalidade da população desconhece a real utilidade destes profissionais ou da própria ciência. A incapacidade de resumir a nossa atividade leva a que a Geografia, embora presente, não possua a reputação e dignidade de outras ciências ou profissões; porém, a realidade é inegável: sem suporte espacial, não existe atividade humana!

Quando questionamos os alunos, que frequentam a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, sobre o que se recordam da Geografia ao longo de seu percurso académico, a resposta remete para o 3º Ciclo, ou seja, quando a Geografia se individualiza como disciplina autónoma.

Página | 98

Será que a Geografia nunca foi alvo do processo ensino e aprendizagem até esse ponto do percurso escolar? A Geografia não terá importância suficiente para fazer parte da formação dos estudantes em estádios de ensino iniciais? A razão para tal poderá passar pela forma como é interpretada e introduzida no pré-escolar e 1º Ciclo. É ensinada como um conjunto de conhecimentos, que embora importante para a compreensão do território onde nos inserimos, parece desligado de utilidade prática.

2 – A Geografia no Pré-Escolar

Quanto a nós, a Geografia deveria ter um papel mais relevante no ensino. Claro que poderemos ser acusados de parcialidade; no entanto, para além de ser uma ciência autónoma, com objeto, método e instrumentos próprios, devido à sua posição particular pode sustentar e auxiliar não apenas os outros saberes, como ser central e colaborativa em projetos transdisciplinares e lógicas curriculares horizontais e verticais.

No pré-escolar, a lógica é partir de um conhecimento do espaço próximo, passando-se, num segundo momento, para abordagens geograficamente mais amplas. “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.” (O. C. 2016:85)

A utilização e funcionalidade do espaço, bem como a utilização dos recursos do meio local são a base que sustenta o conhecimento geográfico no pré-escolar. Educa-se para o espaço, para a sua utilização e fruição, mas também se apresentam paisagens e conceitos básicos relativos à Geografia Humana e Física.

Nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar, o termo Geografia surge apenas uma vez! Embora possa parecer falta de foco nesta área do saber, esta abordagem justifica-se por duas razões principais: a primeira porque nesta faixa etária o conhecimento geográfico, embora sendo concreto, surge à criança como algo abstrato; a segunda deve-se ao facto de que no pré-escolar a educação para o espaço, para a sua vivência, funcionalidade e organização são aspetos primordiais a desenvolver, o que é profundamente geográfico, não aparecendo, no entanto, explicitamente como Geografia. Parece que nesta ciência existe algum receio de que não seja adequada a crianças desta faixa etária – talvez pela incapacidade dos geógrafos de conseguirem afirmar de forma clara, simples e inequívoca a importância do seu saber para a formação, descodificação e ação sobre o território e a paisagem.

Surgem, no documento de orientação, duas áreas onde a intervenção da Geografia (ainda que de forma velada) é importante: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

Página | 99

Formação Pessoal e social:

“- 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.” (O.C.2016:41)

Na área do Conhecimento do Mundo pretende-se que haja uma sensibilização para as diversas ciências naturais e sociais, de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as áreas e cruzando-as com a realidade que a criança transporta do seu mundo e das suas vivências. Implica o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e cultura, ficando muito interligada e relacionada com a Formação Pessoal e Social. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia através da ludicidade: brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.

Numa subárea, as Orientações Curriculares focam-se no conhecimento do Mundo Social. O objetivo é proporcionar à criança um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural, adquirido nos seus contextos sociais (família e jardim de infância) e na comunidade. Esta postura facilita uma consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros.

Paralelamente, faculta uma melhor compreensão dos espaços e tempo, de uma forma restrita, mas também mais abrangente. Abordando o mundo físico e natural, o objetivo é pôr as crianças em contacto com a paisagem, local ou mais alargada, através de contacto indireto com outras realidades, que neste momento estão ao alcance de qualquer computador ou telemóvel – a tomada de consciência dos elementos sociais, culturais e naturais e as suas múltiplas interações são fatores determinantes para a ligação afetiva, sendo a base da criação de um sentimento de pertença e de uma identidade local. 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. Não obstante a assertividade desta abordagem, o alargar a consciência das crianças para realidades mais vastas e diversas é também um dos fatores que tornam a sua formação mais ampla, tornando-as mais cientes do seu lugar numa realidade vasta, facilitando-lhes uma maior tomada de consciência das inter-relações dos seus atos com o mundo global - por exemplo, educar para hábitos e comportamentos ecológicos integram a criança não apenas na realidade local, mas também na vastidão do planeta.

A leitura e contacto com a paisagem pode ser uma das primeiras ferramentas de introdução do espaço e da Geografia no pré-escolar. A observação pode realizar-se diretamente - observação local, visitas ou relatos de locais vividos pelas crianças, ou recorrendo a imagens, fotografias, vídeos - se bem que indireta, esta estratégia não se revela menos eficaz do que a primeira.

Embora o conceito de aprendizagem no pré-escolar não tenha o peso e significado que vai ser reconhecido nos ciclos de ensino seguintes, o documento orientador aponta para que a criança, no fim desta etapa, tenha adquirido as seguintes aprendizagens:

- 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.

“São também 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 decorre concomitantemente de uma história heterogénea e de uma comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores.” (O.C. 2016:89).

Sendo obviamente correta e pertinente esta visão transmitida pelas O.C., acontece que repetidas vezes ao longo dos ciclos de ensino subsequentes – torna-se a abordar o espaço numa visão muito restrita - o conhecido ou a conhecer está sempre muito ligado à sua comunidade próxima, mas sem qualquer grau de estímulo ao pensamento crítico perante a realidade espacial. Um dos exemplos, quase caricato, é o do percurso casa/escola. Este tema é abordado no pré-escolar, no 1º Ciclo e novamente no 2º Ciclo. Com grau de precisão cada vez mais apurado, mas sem grande grau de explicação ou de abordagem crítica.

A abordagem no pré-escolar é, no entanto, justificável e adequada, pois a realidade geográfica, embora concreta, pode parecer à criança abstrata. A distância é ainda vivida de forma muito psicológica e o conceito de distância absoluta é incompreensível nesta idade. Uma das formas de tornar concreta a realidade é a observação sistemática da paisagem de um modo crítico e interventivo. Seja de forma direta ou indireta, a compreensão do espaço observado pode ajudar a torna mais presente (concreta) a realidade que a criança vai tendo como sua. Para além disso o olhar inquisitivo face à paisagem desenvolve uma atitude pró-ativa e desenvolve o pensamento crítico infantil, promovendo hábitos de olhar a realidade de forma construtiva.

3 - Uma experiência de desenvolvimento do pensamento crítico através da observação da paisagem

O apresentamos é o relato de uma experiência que concretizámos com algumas educadoras do Concelho de Portalegre, onde a observação da paisagem foi ponto de partida para uma atividade tipicamente geográfica.

A paisagem sempre foi e ainda é um conceito central na Geografia. Como professor, educador e geógrafo, defendo que a introdução de conceitos espaciais na pré-escola deve começar com o que é básico e simples. A observação do espaço, o seu entendimento, análise e postura crítica em relação a ele, devem ser posturas a encorajar desde uma idade muito precoce, porque são essenciais para a formação de crianças. Assim, pensamos em projetos que começando a partir da paisagem, introduzam aspetos espaciais e desenvolvimento do pensamento crítico face à realidade.

A escola do século XXI não se destina apenas a treinar estudantes com conhecimento científico que poderão depois enquadrar-se em trabalhos monótonos e repetitivos. Os alunos são obrigados a ser cidadãos que vivem no mundo, entendê-lo, serem pró-ativos, intervenientes e críticos. Para este fim, a escola terá que apresentar novas formas de pensar, novos *skills*, preparar-se para introduzir novas ferramentas de trabalho, desenvolver capacidades de comunicação, isto é, formar cidadãos globais que possam intervir nos contextos onde vivem e trabalham.

A paisagem é o suporte de toda a atividade humana e reflete os comportamentos, a história e as dinâmicas sociais. A observação cuidadosa do entorno proporciona não apenas informações espaciais da realidade e da sua construção, mas também nos leva em direção aos caminhos a serem seguidos na organização espacial, fornecendo-nos pistas de intervenção com o objetivo de mitigar, corrigir ou melhorar a realidade. Este processo só pode resultar daqueles que, por hábito, olham o meio de forma crítica e construtiva.

O conceito associado à paisagem é complexo e é também uma visão individual. Se a paisagem é tradicionalmente definida, em Geografia, como a porção da superfície terrestre coberta pelo olhar do observador, cada um de nós voltado para a mesma porção da superfície tende a descrevê-la de forma diferente, dando diferentes relevâncias a diferentes detalhes.

Página | 102

O conceito de paisagem não é de definição consensual e pacífica. No dicionário, o conceito não é definido exatamente como mencionei na frase anterior. Também tem um valor artístico face ao território, ao pitoresco e foi também uma escola de pintura e literatura cujo propósito era a representação e descrição do campo, do bucólico dos lugares do país ou região. Na verdade, a palavra paisagem aparece pela primeira vez ligada à pintura, no final do século XV, início do século XVI, onde se representava o campo, o rural e o natural. Estava ligado a novas correntes estéticas que procuravam romper com os paradigmas religiosos da explicação medieval. Ainda existe hoje, na imaginação de muitas pessoas; associa-se o termo paisagem a natureza, a beleza e a harmonia. A origem da própria palavra vem tanto do alemão (*landschaft*) - paisagem, que origina a paisagem inglesa, e que tem o duplo significado: objetivo - parte da superfície terrestre; e o subjetivo – o do observador, que posteriormente reproduz a aparência de um fragmento de superfície terrestre. No cenário da língua francesa, o termo deriva de *paysage*, ou *pays*, no sentido do espaço, território, mais abrangente, portanto.

O conceito de paisagem na Geografia depende também da postura ou corrente epistemológica que esteja mais de acordo com o quadro teórico do pensamento. Por exemplo, nas escolas marxistas, o espaço é uma construção social e a paisagem reflete a dinâmica e a dialética entre capital e trabalho, passado e presente. Nas escolas mais humanistas e

culturalistas, a paisagem é também um espaço vivido, que adquire significados além do facto (mais ou menos) objetivo da natureza visível e do espaço físico enquanto tal. A paisagem é composta por sensações, simbolismos e experiências. A cultura influencia tanto a construção da paisagem através da ação coletiva de um grupo de seres humanos com história e passados comuns, como a diversidade das suas experiências na construção e transformação do espaço; assim, o observador tem uma experiência e sentimentos sobre o espaço que observa e descreve. A paisagem tem elementos materiais e concretos, mas também é imaterial e simbólica, e é influenciada pela percepção do humano que a observa. Yi-Fu Tuan, em “Topofilia” (Tuan. 1980:160), escreve: “A Geografia Humanista procura uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e ideias sobre espaço e lugar”.

Com este olhar, podemos ver que a paisagem tem múltiplas interpretações. No contexto do pré-escolar, o que se pretende é um despertar para a observação do meio em que as crianças vivem. Nesses níveis etários, as sensações e experiências marcam as relações com o meio e, como tal, com a paisagem. O nosso interesse é que as crianças observem e sejam despertadas para a paisagem de forma crítica e não apenas passiva. De facto, a atitude em relação a uma paisagem vivida, com valores simbólicos e imateriais, está mais próxima da imaginação das crianças do que o conceito de paisagem como espaço socialmente construído. O que é essencial é que as crianças percebam a paisagem e de que forma esta pode ser melhorada através da tomada de decisões humanas, intervindo ou protegendo-a de ser alterada. Preparar as crianças para que pensem no espaço face a uma paisagem que observam é introduzir a Geografia no jardim-de-infância.

Página | 103

Além da paisagem, cabe também ao educador desenvolver o sentido estético e ordenado em relação ao ambiente envolvente. A estética também é um conceito frequentemente carregado de subjetividade, sobre o qual muito já foi escrito e que está fora do nosso foco de análise. No entanto, a ordem, a suavidade e a posição correta dos elementos da paisagem, bem como o sentido estético devem sempre ser trabalhados com a criança. Na prática de muitos educadores, o trabalho com a expressão musical e plástica passa por atividades baseadas em obras de autores consagrados de qualidade inquestionável. Felizmente, é comum ouvir que, nas salas de atividades, se ouvem obras de música clássica, que vão de Mozart a Bach. Educando os sentidos da criança para a qualidade e harmonia desde uma idade muito jovem, vamos deixando marcas que põem de lado o facilitismo de um ambiente que por vezes é mais familiar para as crianças, tais como, festivais populares ou concursos e programas de televisão de qualidade duvidosa.

Seguindo esta linha de raciocínio e deixando de lado uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de estética, vamos concentrar-nos em Harmonia. Ordem em contraponto com o Caos. Harmonia, deusa grega (e depois também romana) foi casada com Cadmus; Dois dos presentes de casamento foram um peplo de Atenas e um colar de Hephaestus. Devido a uma maldição desses objetos, todos os que os usaram sofreram tragicamente, o que aconteceu até aos netos. Não obstante os infortúnios e as tragédias, o casal continuou unido.

A harmonia, portanto, vem do grego, e o nome dessa deusa está sempre ligado à beleza. O seu corpo tinha proporções perfeitas, isto é, harmonioso. A harmonia era o oposto da deusa da discórdia. Harmonia refere-se a organização, coerência, equilíbrio, concordância, gozo, conformidade, compreensão entre vários elementos, na presença mútua; Harmonia também se relaciona com outro conceito grego - Cosmos - ordem e harmonia, e o seu contraponto - Caos.

Sendo a paisagem reflexo da ação ou inação dos homens sobre o meio, a sua observação fornece-nos informações sobre a realidade e a sua construção, apontando pistas de intervenção. Assim, investigar a paisagem deve começar nos primeiros anos do percurso académico, pois conduz à formação de bases para o desenvolvimento de adultos ativos e interventivos.

O objetivo da experiência que levámos a cabo foi tentar entender o potencial que a paisagem pode ter na educação cívica e geográfica das crianças no pré-escolar. Criámos uma folha para a observação da paisagem e entregámo-la à educadoras de jardins-de-infância do município de Portalegre. Para além deste instrumento, pedimos aos educadores para aplicarem a observação do meio ambiente de forma indireta, através de fotografias que apresentavam uma realidade claramente positiva ou negativa.

As atividades foram projetadas de acordo com os conceitos dos estádios de desenvolvimento infantil, de Kieran Egan. O estado “mítico” indica características que nos ajudam a entender como devemos abordar a imaginação da criança. O primeiro é a segurança intelectual; Através do mito, transmitimos “explicações exaustivas de por que as coisas são como são, e corrigindo o significado dos eventos através da sua relação com os padrões sagrados”. (Egan.1992:23) A segunda marca é a falta de senso de diversidade - “o facto de as crianças não terem o sentido da diversidade das coisas pode ser explicado simplesmente como falta de experiência e conhecimento de mudança e causalidade numa escala histórica e num determinado espaço geográfico.” (Egan.1992:24). A terceira característica “é a falta de um sentido do mundo como algo autónomo e objetivo. (...) O mundo da criança está cheio de entidades que adquirem o significado através das coisas que ele conhece melhor: amor, ódio, alegria, medo, bem, mal. (Egan.1992:24). Finalmente, a compreensão da realidade é alcançada articulando a realidade em oposições binárias bem claras. Assim, as realidades apresentadas

tiveram sempre em consideração opostos binários bem definidos. Para além desta particularidade, as atividades introduzidas tiveram sempre uma forma lúdica.

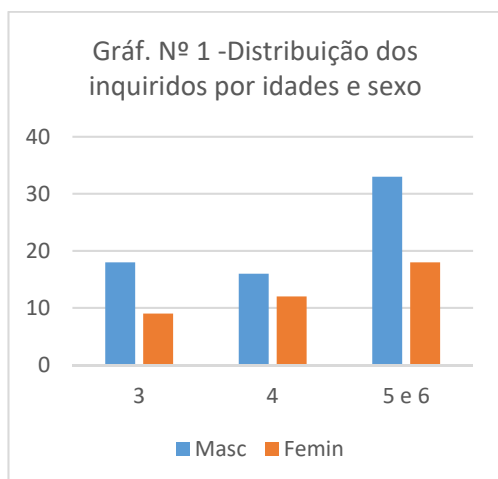
As avaliações e conclusões tiradas desta experiência foram baseadas em informações, notas de campo e respostas à folha de registo de observação de paisagem, que os educadores conduziram e organizaram. Trabalhámos e analisámos as respostas por sexo e idade; refletimos sobre o que foi proposto às crianças, acerca dos espaços observados, e as sugestões de intervenção no meio, que propuseram. Estes dados foram coligidos em dois momentos: o primeiro durante a observação direta da paisagem e o segundo na sala de atividades, através de fotografias (observação indireta).

Os resultados finais foram muito positivos. As crianças participaram e envolveram-se nas atividades, conseguindo olhar para o espaço, nas proximidades, de uma maneira, não apenas mais atenta, mas também mais interventiva. Apontaram os problemas e sugeriram intervenções.

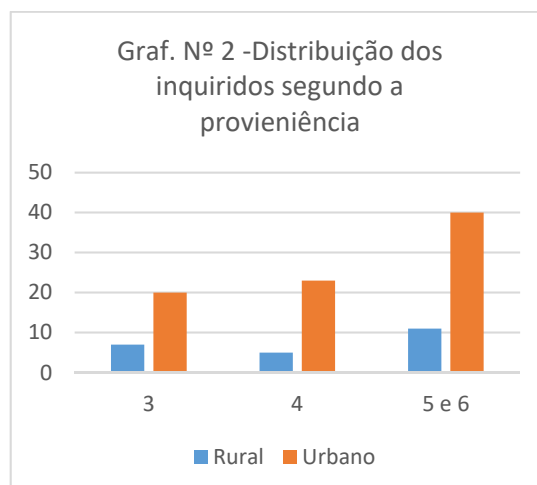
A conclusão central é o potencial que o uso de um recurso onnipresente, económico e acessível - a paisagem - pode representar como uma ferramenta para uma educação, que não se concentra apenas em conceitos e conteúdos cognitivos, mas que prepara as crianças para uma ação interventiva, crítica, ativa e construtiva como cidadãos. As crianças foram estimuladas a adotar uma atitude reflexiva e as suas opiniões foram apreciadas e valorizadas. Dois objetivos foram alcançados: fornecemos aos alunos, e aos jardins-de-infância, ferramentas para interpretar o meio circundante e trouxemos a realidade concreta para a escola, tornando-a mais significativa para as crianças.

4 – A experiência

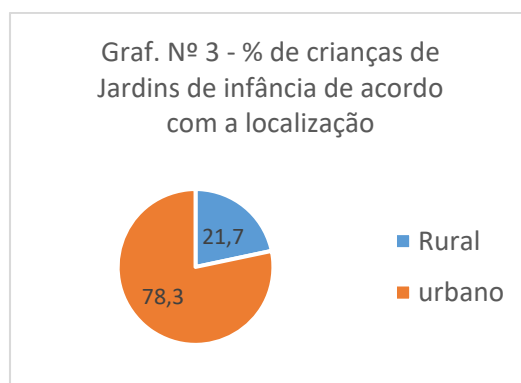
A experiência foi realizada em cinco jardins-de-infância (dois rurais e três urbanos) do município de Portalegre. Realizámos uma atividade de observação da paisagem que abrangeu 106 crianças entre os três e os seis anos de idade. Gostaria de reforçar, neste texto, o meu agradecimento aos colegas que se disponibilizaram para colaborar e permitir que a atividade fosse concretizada.



Elaboração Própria



Elaboração Própria



Elaboração Própria

O projeto consistiu em três fases distintas. Na primeira, as crianças observaram uma paisagem real, perto da sua sala, e responderam a 4 perguntas - o que vêem? Foi construído pelo homem ou pela natureza? Qual a utilidade deste espaço? Está em bom ou mau estado de conservação? - As respostas foram registadas. Numa segunda fase, já dentro da sala, o educador aprofundou as visões e respostas das crianças sobre a paisagem observada, tendo em conta as possíveis funções de uso do espaço, aspetos estéticos e intervenções para poder melhorar o uso e conservação do espaço em questão.

Alguns dias depois, os educadores fizeram nova atividade semelhante, mantendo as mesmas perguntas, mas desta vez propondo a observação de fotografias muito contrastadas: uma de um jardim multicolor de tulipas, com relvado e algumas árvores, num dia límpido e solarengo; ao lado da primeira, duas paisagens menos positivas -, uma com lixo espalhado pelas ruas mal conservadas e outra de uma casa, abandonada e coberta de grafites. As respostas foram novamente registadas e comparadas com as obtidas na semana anterior, numa

perspetiva de consolidação de um olhar crítico sobre a paisagem, simultaneamente tentando perceber se houve evolução das crianças relativamente à primeira experiência.

Os resultados foram extremamente positivos, mostrando como a observação da paisagem pode ser uma base para o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando as crianças mais interventivas e pró-ativas perante a realidade. De facto, já despertadas para a forma de encarar a realidade apresentada, através da primeira experiência, a facilidade com que expuseram, no segundo momento, a sua 'opinião crítica' face ao observado foi francamente mais assertiva.

5 – Resultados e discussão

Nas respostas à primeira pergunta, as crianças, independentemente da idade, sexo ou proveniência (rural / urbana), responderam de forma afirmativa, não indicando as diferenças. O primeiro grupo de respostas refere-se a grandes subconjuntos de paisagem, como árvores, casas, carros passando, carros estacionados, nuvens ou afloramentos rochosos. O outro grande grupo de respostas refere-se a detalhes que chamam a atenção de cada criança. Mobiliário urbano, pássaros, campos de futebol, flores, um café, uma ponte, um campo de futebol, portas de casa, árvores quebradas, bocas-de-incêndio, paredes, etc.

Página | 107

Na segunda questão relativa à responsabilidade pela construção da paisagem, já existem diferenças em relação à idade. Nas idades mais baixas (3 e 4 anos), os elementos naturais são considerados uma obra da natureza e as construções humanas da paisagem não oferecem dúvidas. No grupo de 5 e 6 anos, dependendo da paisagem observada, há uma maioria de respostas que perante um jardim ou uma horta referem que embora os elementos sejam de origem natural, o homem é que constrói a paisagem e é sua a responsabilidade dos elementos, ainda que naturais.

Em todas as idades, o género feminino parece dar maior importância aos aspetos estéticos e de harmonia dos conjuntos. No entanto, mais de 60% das respostas masculinas revelam também preocupações estéticas e de organização espacial coerente. Na questão relativa à utilidade do espaço observado, as crianças identificam claramente a sua função, mas acentuam e marcam a perspetiva lúdica do lugar, ou seja, a função de lazer e recreio que a área possibilita, independentemente de estar localizado no campo ou na cidade; inclusivamente nomeiam os jogos mais apropriados para praticar - esconde-esconde, corridas ou futebol. Os aspetos do lazer e da vida familiar também são referidos; por exemplo, almoçar fora, estar nas esplanadas, caminhar e conviver. Nas respostas rurais o espaço, embora não tendo as mesmas

características de brincadeira e jogo, tem uma orientação mais prática e de serviço às atividades económicas do dia-a-dia, quer seja para os animais pastarem e viverem, quer para colher flores e alimentos naturais, ou para guardar e recolher o gado.

Na última questão sobre o estado de conservação da área, as crianças enfatizam os aspetos positivos da paisagem, mas também destacam aqueles que são mal cuidados ou precisam de intervenção. O que é interessante - e revelador de que a paisagem é um instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico, ajudando a despertar as crianças para a realidade envolvente - são as propostas para melhorias e eficiência dos espaços, para os tornar lugares mais agradáveis, tais como: limpeza de lagos, arranjo de móveis de rua (lixeiras, bancos), tratamento das árvores.

Para além destas propostas, também agregam hipóteses de intervenção para criar espaços com melhor capacidade para praticar atividades lúdicas e divertidas: instalação de casas de madeira, insufláveis, espaços para animais, parques infantis, com especificações dos brinquedos mais desejados, e plantação de árvores e flores para proporcionar um ambiente mais agradável.

Dias depois a atividade foi repetida, através da observação de fotografias. Os educadores concordaram que as crianças tinham uma atitude mais afirmativa em relação à paisagem e podiam responder às mesmas questões com maior rapidez e assertividade. A questão principal foi a possibilidade de intervir na paisagem, ou seja, adquirir uma atitude crítica em relação a uma realidade concreta.

Dividimos as respostas em dois grandes grupos: um relativo à imagem positiva e outro à imagem negativa (lixo e graffiti).

As crianças acentuam a parte estética da paisagem, a sua harmonia, a beleza e organização. Dez respostas propõem mais árvores e espaços dedicados a práticas lúdicas específicas. Outras respostas explicam a relação com o espaço apresentado, revelando, pela positiva, as intervenções que foram feitas e que devem ser aplicadas em outros espaços - limpeza; ausência de lixo; combinação de cores; abundância de elementos naturais (árvores, relva e flores); possibilidades de jogar. Um aspeto interessante, que denota uma evolução da forma mais global como as crianças olham a paisagem, e uma forma coesa de observar o conjunto é o facto de apontarem menos detalhes, acentuando a conexão e lógica do conjunto.

No que diz respeito às fotografias, o mais interessante é que 80% das respostas não se limitam a encontrar apenas uma realidade atraente, sugerindo imediatamente as intervenções necessárias e lógicas. Existem respostas que não têm em conta a estética, mas respondem imediatamente quais as operações necessárias para o espaço, como por exemplo: deve ser

pintado; colocar plantas; árvores limpas e aumentar o número de espécies plantadas; colocar um novo telhado; colocar caixotes de lixo.

Outras respostas identificam primeiro fraquezas e adicionam intervenções. O que tem a maior repetição é a colocação de caixotes de lixo, mas essencialmente ecopontos para a recolha seletiva. Este aspeto apenas revela a qualidade do trabalho de conscientização ambiental que é transmitido pelos educadores. Além disso, os aspetos estéticos e organizacionais e a harmonia da paisagem são o resultado de um trabalho contínuo desses profissionais da educação, com o objetivo de prepará-los para uma atitude interventiva e crítica em relação à realidade.

O espaço que a apresentação das tabelas neste artigo ocuparia não permite a apresentação completa das respostas das crianças; no entanto, os exemplos dados são representativos das tendências gerais dos resultados das 106 crianças. Também de realçar que não houve diferenças significativas entre os sexos ou entre as respostas obtidas em crianças com a idade de quatro anos (inclusive) e cinco; apenas o grupo de três anos foi menos elaborado nas respostas, revelando, apesar disso, intervenções e empenho nas propostas e na participação no processo.

6 – Principais conclusões

Página | 109

A principal conclusão que podemos extrair deste projeto é a centralidade e o potencial da paisagem para a educação das crianças. A ciência geográfica e a observação da paisagem não pretendem sobrepor-se a outros instrumentos e áreas de conhecimento, mas contêm em si um carácter sintético, no sentido em que podem revelar as múltiplas realidades que se entrecruzam num espaço.

Desta forma, a observação da realidade é um primeiro passo para se interiorizar o contexto espacial. Pelo que observamos, tentamos entender e explicar a realidade de maneira crítica, para podermos alterá-la para melhor. Esta postura forma cidadãos para quem a democracia ultrapassa o dever de votar periodicamente. Isso transforma-nos em atores e promotores de mudança, reflexivos e ativos, isto é, cidadãos preparados para o século XXI.

O treino para termos este novo tipo de cidadão deve ser um processo contínuo e o despertar do pensamento crítico perante a realidade deve começar o mais cedo possível. A atenção ao espaço através da paisagem, pela sua acessibilidade e possibilidade de várias leituras, de acordo com a idade, torna-se um instrumento privilegiado para o início da formação de adultos conscientes do seu papel cívico. A experiência descrita fornece indicações e dados

que nos permitem concluir que é possível introduzir conceitos espaciais na educação infantil, mas também que a paisagem é um dos meios mais efetivos para o alcançar.

7 - Referências Bibliográficas

Egan, Kieran (1992). *O desenvolvimento educacional*. Lisboa. D. Quixote.

Silva Isabel Lopes da *et al* (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação

Tuan, Yi-Fu (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, Actitudes y valores sobre el entorno*. Espanha. Melusina

Notas sobre o autor:

Miguel Castro

miguelcastro@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal

Centro de Estudos Geográficos e Ordenamento do Território – U. Coimbra

Licenciado em Geografia e Mestre em Geografia Humana – Estudos Urbanos, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Doutor em Geografia Humana pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, da Universidade de Lisboa. Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Portalegre e Investigador do C3i (Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação) do Instituto Politécnico de Portalegre.

Tem desenvolvido investigação nas áreas de Geografia das Regiões de fronteira, urbanismo comercial e espaços Públicos. Paralelamente tem desenvolvido investigação nas Didáticas Específicas da Geografia e Conhecimento do Mundo (1º e 2º Ciclo do EB e Pré-escolar) sendo formador certificado. Ministra ações de formação em parceria com o CEFOPNA e outros centros de Formação de Professores. É formador do Ministério da Educação para a implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE - 2016).

Possui várias comunicações em congressos nacionais e internacionais, bem como múltiplas publicações em revistas nacionais e internacionais nas suas áreas de investigação.

A política brasileira para a Educação Especial: Algumas contribuições

Sirleine Brandão de Souza

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar legislação que serviu de referência para a organização de ações referentes à Educação Especial na atual perspectiva da Inclusão no Brasil; discutir algumas características que permitem elucidar os embates ideológicos constitutivos da sociedade, e que, portanto, favorecem interpretações polissêmicas de tais documentos; abordar a Política Nacional de Educação Especial por meio dos Planos Nacionais de Educação inscritos como Leis tencionando a discussão de que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a Educação Especial. Para tanto buscou-se apoio teórico em autores que abordam a correlação entre os embates de diferentes forças sociais relacionando às influências tanto na legislação quanto na prática e ação voltadas para o alcance da qualidade almejada na educação e mais especificamente na Educação Especial, além de autores que empreendem a crítica *do* e *no* campo, como possibilidade de avanço nas discussões. Estabeleceu-se como metodologia: a) análise do material legal, a saber, Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº4/2009, e os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014); b) comparação entre a documentação; c) estabelecimento de diferenças, semelhanças e rupturas na forma de conceituar o sujeito alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: política educacional; educação especial; inclusão

Página | 111

Abstract

The present text has as its objective to present the legislation that was used as a references to the organization of actions that relate to the Special Education on the current perspective of Inclusion in Brazil; to discuss some characteristics that allowed us to elucidate the ideological conflicts the society, that, therefore, favors various interpretations of such documents; addressing the national Special Education Policy through national plans of Education enrolled as laws intending to the discussion that the law by itself does not modify the foundations that underpin special education. For both sought theoretical support in authors who address the correlation between the conflicts of different social forces relating to both influences in legislation and in practice and action geared to the achievement of the desired quality in education and more specifically on special education, as well as authors who undertake the review of and in the field, as the possibility of progress in the discussions. Was established as methodology: a) the analysis of the legal material, namely, resolution CNE/CEB No. 2/2001, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education in 2008, resolution No. 4/2009, and the National Education Plan (2001 and 2014); b) comparison between the documentation; c) establishing differences similarities and breaks in the form of conceptualizing the subject target of special education.

Keywords: educational policy; special education; inclusion.

A legislação e o direito à educação

O direito à educação considerado como princípio fundamental da democracia e do acesso ao conhecimento, estabelecido, seja por meio da Constituição Federal de 1988 ou de outros documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, não se efetivou ou se efetiva por si só, como a expressão legal no plano da vida cotidiana social e econômica. Essa efetivação revela-se, por vezes, de forma contraditória, afirmando a educação como um direito ao mesmo tempo em que limita sua consumação a uma parcela significativa da população, na medida em que a ampliação de fato se efetivou, sem, contudo, significar que o acesso ao conhecimento esteja de fato se concretizando. São inúmeras as pesquisas que demonstram que uma parcela considerável da população em idade escolar não consegue tirar proveito de sua estadia nas escolas em decorrência de uma infinidade de fatores, dentre os quais, pode-se destacar em grande medida o que se convencionou chamar de “fracasso escolar”.

Embora, como dito anteriormente, a Lei por si só não se concretiza nas ações cotidianas, esta não deve ser

[...] identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p.247).

O estatuto do direito à Educação se insere em campos de embates de poder na sociedade e seus resultados decorrem da correlação de forças sociais e da consequente permeabilidade do Estado às pressões desses embates, sendo assim, as contradições demonstram certa concepção de mundo em determinados e diferentes momentos históricos.

Nos últimos anos é possível vislumbrar mudanças significativas no que concerne à Educação arraigada em discursos que a propalam “para todos” e no bojo desse discurso encontra-se a ideia de qualidade na Educação para que esta possa alcançar os objetivos últimos – a democratização e a formação do cidadão apto para atuar na sociedade. Entretanto a ideia de qualidade que subjaz nos documentos referentes à Educação está atrelada à eficácia de estratégias capazes de resolver os problemas demandados pela sociedade. Portanto, quando os documentos trazem em seus conteúdos a ideia da qualidade da Educação, vale a pena a reflexão do que seja essa qualidade e de quais valores e concepções se baseiam nessas formulações.

De acordo com Imbernón (2005) o conceito de qualidade não deve ser compreendido de forma estática, pois não há um modelo único de Educação e de ideia de formação, esta depende de condicionantes referentes ao contexto, tempo, valores, interesses, que constituem o significado do que seja a qualidade.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que os textos legais referentes à Educação, carregam a concepção daqueles que o escreveram, que o traduziram, que pensaram em sua realização e que podem influenciá-la num sentido de possibilidades de novos fazeres ou não, tendo em vista as diferenças, tanto conceituais quanto ideológicas que perpassam o ato da construção.

Autores como Garcia (2007), Garcia et al (2005), Michels (2006), Coraggio e Torres (1997), propalam que o texto escrito e legislado não é interpretado e assimilável imediatamente tal qual está registrado, antes, é (re) interpretado pelos responsáveis por sua implementação, embasados por concepções que configuram o campo educacional dos países.

Segundo Garcia (2007, p.138):

[...] os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas políticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”. É como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Página | 113

Uma visão que perpassa a escrita desses documentos é a ideia de que a crise na Educação brasileira e consequentemente a baixa qualidade é derivada da ineficácia na gestão e na prática, desconsiderando-se a produção de desigualdades econômicas e sociais inerentes às formas pelas quais a sociedade está organizada, propondo-se nesse contexto recomendações que preveem alterações gerenciais a partir de uma profunda “reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma a qualidade dos serviços educacionais” (Gentili, 1994, s/p).

A qualidade assim entendida, se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e, claro no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão.

É nesse contexto e tendo por base essas ideias que se pretende discorrer sobre a formulação legal brasileira que orienta as ações e práticas educativas voltadas para a Educação Especial.

A legislação e a educação especial

A ampliação da Educação e mais especificamente da Educação Especial historicamente esteve imbricada num contexto de lutas e contradições inerentes à sociedade capitalista que exclui uma parcela significativa da população, como já apontado por autores como Bueno (2010; 2011), Caiado (2002; 2010) Kassar e Rebelo (2013), entre outros.

Bueno (2010) e Caiado (2010), apontam que a ampliação da Educação Especial no Brasil se deu justamente no momento em que o país passava por um grande processo desenvolvimentista com intenso fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, sistematizando um processo de grande desigualdade social, período este que culminou em formas de luta por parte da população da camada menos favorecida economicamente e dos movimentos de pessoas com deficiências, a favor de um sistema de ampliação da educação escolar.

Essa ampliação teve como consequências no decorrer da história, características e formas de atendimento diferenciados, dados os contextos de cada época. Muitas críticas são feitas sobre as propostas de atendimento e das práticas das classes especiais e das instituições especializadas, uma das quais diz respeito à forma como são pensadas as intervenções, centradas somente nas características intrínsecas à deficiência, com foco na aplicação de técnicas pedagógicas que muitas vezes infantilizam e prolongam as atividades que são propostas, estas organizadas sob o enfoque clínico, desconsiderando a relação que deve se estabelecer entre o professor e o aluno e destes com o contexto no qual estão inseridos, numa relação, que na escola, deve ser mediatizada pelo conhecimento. Tal perspectiva pode evidenciar a concepção de que a criança não possuindo as características que lhe permite aprender nas classes regulares, deve ser encaminhada às salas de recursos, salas especiais ou às instituições especializadas e estas com suas técnicas poderão dar conta daquilo que a escola não conseguiu fazer.

Não é o foco deste trabalho a discussão específica sobre as críticas que são feitas a esses espaços, visto que há um conjunto significativo de trabalhos que empreende essa discussão, no entanto, a crítica citada acima se torna importante na medida em que estabelece uma certa forma de agir em relação ao público destinado à Educação Especial.

Kassar e Rebelo (2013) destacam que houve mudança considerável no discurso que serve de sustentação para as ações da Educação Especial no país, encarada a partir de documentação legal nacional e internacional, como direito dessas pessoas frequentarem preferencialmente as escolas regulares. Esta sociedade com o domínio cada vez mais acentuado das técnicas científicas “objetivas” e “neutras”, possibilitou o surgimento de espaços destinados à ampliação da participação do deficiente na sociedade, mas, paradoxalmente, espelha “muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (Bueno, 2011, p. 98).

Alguns especialistas apontam para um novo olhar sobre o atendimento dessas pessoas, ressaltando a importância de não esquecer que o desafio, hoje, é:

[...] [o] de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas. (Kassar; Rebelo, 2013, p. 39).

Nesse sentido, passado algum tempo desde a ampliação da discussão que faz emergir a necessidade da Inclusão Escolar pautada pelo discurso da Educação Inclusiva, os instrumentos que são apresentados na forma de leis e que são postos em prática para que se assegure que esta educação de qualidade seja garantida nas escolas propõem alguns pontos que merecem sejam destacados e analisados de forma a se constituir como instrumento de ampliação da discussão.

Não é pretensão esgotar todas as possibilidades de análise e discussão, uma vez que a dinâmica que produz o conhecimento não pode ser dada de uma vez por todas. Pretende-se tão somente fazer uma discussão pautada sobre alguns dos principais documentos legais brasileiros que embasam ações e práticas da Educação Especial, estes por sua vez caracterizados pelos embates ideológicos que constituem a sociedade dispondo, portanto, de interpretações polissêmicas. A partir daí será discutido que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a Educação Especial, na medida em que, mudam-se termos que fazem parte do campo da Educação Especial, mas que essas alterações não significam alterações na concepção de sujeito alvo da Educação Especial.

Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial (Mec; Seesp, 2001).

Documento que sistematiza em forma de relatório, debates com outros segmentos que compõem a Educação e pesquisas de diversos outros documentos, apresentando, assim, os resultados dessa discussão. É dividido em duas partes: TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e TEMA II: Formação de Professores. O tema II, por ser parte da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado àquela Câmara encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores. Será apresentada uma síntese referente ao Tema I que se refere à organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. O documento é composto pelos fundamentos e princípios nos âmbitos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. Apresenta a operacionalização da Inclusão nos sistemas de ensino – *locus* de serviços da Educação Especial, público, organização do atendimento, além de conceituar a Educação Especial, educandos com Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.

Página | 116

Será dado destaque, ao ponto que se refere à concepção de Inclusão. O documento não considera a grande desigualdade enfrentada pela população economicamente desfavorecida, independente de ser ou não deficiente, na medida em que concebe que o acolhimento à diversidade humana, a aceitação das diferenças individuais, o respeito aos valores humanos e mudança de atitudes podem dar conta do grande quadro de exclusão que se vivencia na sociedade capitalista. Embora seja um documento de orientação e que subjaz a crença de que a Educação pode mudar a condição de desigualdade, deve-se atentar para o fato de como a sociedade é concebida e organizada, das lutas que aí são travadas, da exclusão vivenciada por muitos alunos nas escolas públicas que requerem muito mais do que a sistematização de concepções que veem no ser humano capacidades e potencialidades de participação cidadã, requerem um exaustivo exercício de reflexão sobre as próprias condições que forjam as desigualdades tanto na sociedade em geral quanto na escola de forma mais específica, que determina, mesmo no quadro da Inclusão quem é que pode ou não ter acesso ao conhecimento.

Essa é uma reflexão que deve permear todas as discussões que se queiram Inclusivas, pois não basta lançar mão de orientações, uma vez que, isoladamente não darão conta de solucionar um problema que é histórico e que tem suas raízes na essência mesmo do processo de escolarização e de socialização moderna. Portanto, cabe ressaltar que o Documento que orienta a política de Inclusão apresenta uma filosofia com princípios e fundamentos de uma educação ideal, mas que desconsidera as condições objetivas de sua realização.

Outro ponto a destacar se refere à conceituação de Necessidades Educacionais Especiais, e o público a que a Educação Especial se destina. Nesse sentido, o documento aponta para uma diversidade de “problemas” que farão parte do atendimento na Educação Especial:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores eco- lógicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem. (Brasil, 2001, P. 43-4). 

Nesse sentido, esse documento apresenta uma visão ampla de atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, embora um pouco mais adiante, quando trata da organização das classes especiais nas escolas regulares, define o público que deve ser atendido:

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande desfasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum. (Brasil, 2001, p. 53).

Pode-se inferir, que os demais “problemas” que são definidos como da área da Educação Especial, devam ser atendidos nas classes de aula regulares, reclamando para isso, contínua parceria entre professores das classes regulares e professores das classes especiais, este entendido como o responsável pela Educação Especial nas escolas. O documento que orienta não esclarece essa questão, embora, pode-se considerar uma tentativa de sistematização do próprio serviço de Educação Especial, na medida em que o documento orientador dessa Política – a Declaração de Salamanca – apresentava uma ampla gama de necessidades educacionais especiais, deixando um leque aberto de possibilidades, não se traduzindo numa referência clara

do perfil a que a Educação Especial se destina, embora, aponte para o caráter excludente que a história da educação apresenta, na medida em que considera que os sistemas educacionais devem se transformar em sistemas inclusivos.

Resolução CNE/CEB Nº2/2001, Que Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica

Por meio desta Resolução ficam instituídas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Define de forma mais clara qual é o público a que se destina a Educação Especial:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução CNE/CEB Nº2/2001, p.2).

Página | 118

Define também, no Artigo 18, quem são os professores capacitados e especializados:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são

necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº2/2001, p.5)

Como um documento que institui a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, estabelece de forma mais restrita quem é o público da Educação Especial, deixando claro que a organização do que seja a Educação Especial parece estar se definindo, entretanto, o que prevalece ainda é o fato de que muitas crianças com os “problemas” que agora já não fazem parte do rol de atendimento da Educação Especial, continuam sendo encaminhados para estas salas, na medida em que as avaliações diagnósticas são embasadas por uma visão individual da deficiência, que a constata no indivíduo, desconsiderando outros fatores que podem influenciar o tal “problema”, principalmente aqueles relacionados aos comportamentos e as aprendizagens escolares.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008

Esse documento apresenta uma análise da Política de Inclusão no Brasil, destacando alguns documentos que orientaram tal perspectiva e que foram as bases para a atual proposta. Difere-se dos documentos apresentados até agora, por fazer um balanço e uma constatação do atendimento, sinalizando o fato de que essa política, embora muito tenha se criado em relação à Leis, ainda não está cumprindo o papel a que se destina – Educação de qualidade para todos. Dessa forma, apresenta como objetivos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, s/p).

Esse documento apresenta, assim como os demais documentos, a concepção de Inclusão proposta pela Declaração de Salamanca e entende que a escola deve dar conta, nessa perspectiva, de atender todos os alunos independente de ser ou não o público da Educação Especial. É nesse documento que fica evidenciado que as salas especiais na perspectiva Inclusiva atendem determinado público, já destacado nos documentos anteriores, porém, aponta que

deve-se atentar para os quadros de “transtornos funcionais específicos” caracterizados pelas diferentes dificuldades na aprendizagem. Segundo esse documento a Educação Especial deve atuar de forma articulada com as classes regulares para dar conta dessa situação.

Nesse documento também é apresentada a ideia referente a todos os níveis e modalidades de educação. Será apontado, a seguir, especificamente sobre a educação infantil:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008, s/p)

Embora seja um documento que faz uma constatação relevante, na medida em que, passados 23 anos da publicação da Declaração de Salamanca, ainda não foi possível implementar, de facto, a Educação na Perspectiva da Inclusão, não avança muito no sentido de uma proposta de alteração significativa que mexa com a estrutura educacional em nosso país, visto que os mesmos problemas acabam passando sem uma reflexão contundente. A Educação de forma geral não cumpre o seu papel – aquele de transmitir um conhecimento historicamente construído – para grande parte da população, principalmente os economicamente desfavorecidos, portanto, enquanto a discussão não levar em conta o papel de exclusão que a escola comporta, não conseguirá avançar muito no caminho da inclusão, especificamente da inclusão do público a que a Educação Especial se destina.

Resolução Nº 4, DE 2 de outubro DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Esta Resolução implanta o Atendimento Educacional Especializado que pode ocorrer nas escolas regulares por meios das Salas de Recursos Multifuncionais, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Estabelecendo a forma de repasse das verbas destinadas tanto à Educação Especial quanto à Educação regular.

No campo da Educação Especial há uma diversidade de perspectiva e concepções sobre esse atendimento, um dos pontos que se destaca é a forma como os alunos são encaminhados para esses espaços, considerados, ainda que com raras e excelentes exceções, lugares excludentes, que não implicam na inclusão do aluno, uma vez que ainda prevalece a visão de deficiência calcada unicamente no sujeito, desconsiderando a forma excludente da educação brasileira.

Plano Nacional de Educação (2001 E 2014)

Lei Nº 10.172 De 9 de Janeiro de 2001 E Lei Nº 13.005, De 25 de Junho de 2014.

São aprovadas nessas leis, as diretrizes, metas e formas de execução para a garantia da Educação de qualidade.

Inicialmente será destacado um ponto, no mínimo curioso, que se refere à Meta 4, da Educação Especial no atual Plano (Lei 13.005/2014):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezassete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, s/p)

Página | 121

Se a meta é universalizar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos, o que fazer com os demais que estão fora dessa faixa etária? Tudo leva a crer que esses, podem ou não ser atendidos, pois não faz parte da meta o atendimento a esse público. Embora a LDBEN (9394/96) aponte claramente que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (LDBEN 9394/96).

Fato mais curioso ainda, se refere à estratégia 4.2 que diz:

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil 2014, S/P)

O que pode significar que a meta apontada seja uma e a estratégia, que teoricamente seria para se alcançar esta meta seja outra? Destaque-se também que no Plano de 2001, o objetivo de atendimento à essa parcela da população havia sido colocado, inclusive em creches.

No que se refere às alterações de nomenclatura, destacam-se algumas alterações na nomenclatura utilizada para designar as pessoas que devem ser atendidas pela Educação Especial, tal fato já era de se esperar visto que em 2008 foi promulgado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” esse documento fazia essa alteração – da destinação dos serviços da educação especial para uma população designada como aquela que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação – definindo aí o seu público. Outra alteração que pode ser considerada significativa é a alteração do termo “integração” utilizado no antigo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) pelo termo “inclusão” constante no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Página | 122

Essa é uma observação importante de destacar visto que o antigo Plano que data de 2001, ainda trazia em sua escritura a marca “integração” num contexto em que esse termo já havia sido desconsiderado inclusive na tradução realizada pela CORDE após a Declaração de Salamanca¹, embora haja trabalhos que não façam essa distinção, muitos outros fazem, demonstrando certa polissemia referente ao termo utilizado.

Vale destacar essas alterações de utilização de termos, na medida em que parecem expressar também uma alteração da visão de sujeito e de concepção que carrega intrinsecamente quando se dá essa alteração. Parecendo que a simples alteração de usos de um determinado termo pode transfigurar-se na mudança de olhar e de prática que se tem para com essa população. Embora o objetivo deste trabalho não seja o de fazer uma análise profunda a respeito da utilização de um ou outro termo, é interessante notar que ao escrever um documento este carrega uma visão daqueles que o fazem como já citado acima, e que esta não pode ser uma questão simplesmente de mudança de termo sem considerar o contexto no qual essa mudança se inscreve.²

1 Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et al (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo. 2008.

2 Sobre esse assunto ver: SOUZA, S.B. Integração e Inclusão: A produção de um discurso. In: Interfaces da Educação. Paranaíba. v.8; n.28, pp-100-126. 2017.

A partir do recorrido, propõe-se uma discussão que perpassará a concepção de sujeito e de deficiência que se inscreve no atual Plano Nacional de Educação no que tange à educação especial e da relação que esta concepção pode ter com a prática no sentido de tentativa de desvelamento de diferentes níveis subjacentes à um documento legal, a saber: a polissemia inerente ao próprio material escrito; a concepção de sujeito público da educação especial; as consequências dessa concepção no que tange a qualidade da educação especificamente a educação especial e a possibilidade de avanços e ampliação das perspectivas hegemonicamente constituídas.

Nesse sentido, quando observadas as metas e estratégias propostas no atual Plano Nacional de Educação no que se refere à Educação Especial constata-se que a ideia de sujeito que subjaz traz características muito parecidas com aquela exposta no antigo Plano, demonstrando por um lado que a simples modificação na utilização dos termos não tem impacto sobre a forma de olhar o sujeito alvo da Educação Especial. Este continua sendo percebido e tratado com o mesmo olhar – aquele que vê no indivíduo a sua incapacidade - na medida em que o Plano destaca, tanto para a melhoria da qualidade da educação quanto para a elevação da qualidade do atendimento dessa população, o investimento maciço em infraestrutura que garanta a acessibilidade arquitetônica e material desses alunos promovendo assim a garantia de acesso e permanência; a implantação das salas de recursos multifuncionais; além de outros serviços de apoio ao aluno para que este possa fazer bom uso do espaço escolar; e por outro, o esforço no que tange a uma possível modificação de concepção embora pareça prevalecer a mesma visão de sujeito, demonstrando aí certa contradição inerente ao campo da educação especial.

Página | 123

A discussão não deve se restringir ao fato de que se essas medidas devem ser consideradas “boas” ou “más”, mas ao fato de que em um contexto social marcado pela grande desigualdade tanto de oportunidades quanto de acesso aos bens culturais e materiais, estas não deveriam se restringir somente a esses pontos.

É certo que há medidas que são empreendidas para o público da educação especial, mas que também não interferem nas condições objetivas de trabalho e de atendimento a essa população, uma vez que aquilo que é empreendido demonstra, como já apontado acima uma visão de que a pretensa qualidade se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão, como se essas medidas pudessem de alguma forma interferir no cerne da questão educacional em nosso país.

Vale ressaltar que a crítica não se refere aos investimentos nessa área, mas ao fato de desconsiderar outros fatores tão importantes quanto esses que intervêm nas ações e práticas no campo da Educação Especial especificamente e no campo da Educação de forma geral.

Outros pontos utilizados para destacar que mesmo ocorrendo alterações de termos na escritura da Lei, a visão de sujeito que subjaz é a mesma, se referem às estratégias que preveem a promoção de pesquisas interdisciplinares e pesquisas para desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias específicas e serviços de acessibilidade como forma de garantir o acesso, participação e aprendizagem desses alunos. Essas parecem demonstrar o caráter mais de cuidados especializados e de técnicas do que de pesquisas que sirvam para ampliar as bases de discussão nesse campo, uma vez que estas pesquisas denominadas interdisciplinares apresentam um objetivo e estas parecem demonstrar prioritariamente que estão assentados por bases biológicas e psicológicas.

Nesse ponto, vale destacar por um lado, que as características intrínsecas às diferentes deficiências devem ser consideradas e fazer parte da política pública de atendimento à essa população e por outro, deve fazer parte também dessas políticas o olhar de que a Educação brasileira é marcada por fatores de exclusão que colocam tanto os alunos “normais” quanto os alunos “anormais” no mesmo processo de exclusão escolar, na medida em que nem uns nem outros conseguem tirar proveito da Educação na forma como está estabelecida objetivamente.

Página | 124

A partir desse apontamento pode-se supor a possibilidade de proposição de pesquisas em Educação e propriamente no campo da Educação Especial de um caminho que estabeleça o diálogo entre Educação, Educação Especial e Políticas Públicas desde uma perspectiva que considere as diferentes áreas de conhecimento, evidenciando outros ângulos de análise e contribuindo assim para seu alargamento, ampliando as bases de conhecimentos para que outros fatores que intervêm de forma marcante na relação estabelecida entre os sujeitos público da Educação Especial e a sociedade que os comporta sejam evidenciados, favorecendo a proposição de um ponto de inflexão sobre os saberes hegemônicos no campo da Educação Especial tendo por base conceitos explicativos oriundos não só das áreas da biologia e psicologia, mas também de outras áreas do conhecimento.

Há no campo da Educação Especial, conceitos eleitos como constitutivos do argumento da especialização que compõem as Políticas Públicas para os chamados sujeitos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido é imprescindível problematizar e recuperar a substância da qual as formas dos conceitos foram e são moldadas através do tempo em diferentes contextos e suas relações explicitadas como instrumento de ação político-social, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar.

Muitos autores, entre eles Skrtic (1996), têm empreendido críticas tanto às práticas da Educação Especial quanto à própria teoria que a sustenta. Nesse sentido, segundo o autor há diversas disciplinas que podem orientar o campo da Educação Especial, mas não sem antes refletir acerca de suas possibilidades e limitações.

Atualmente pode-se já observar certo movimento na direção de uma

(...) apreciação da variedade de lógicas investigadoras disponíveis, de posições teóricas e perspectivas paradigmáticas. (...) e mais, o reconhecimento da seleção de uma estratégia investigadora, teoria ou paradigma concretos como algo problemático e carregado de valor, está nos obrigando a reconhecer a ciência social como uma empresa tão política, moral e ética como técnica.” (Skrtic, 1996, p.59-60).

Algumas considerações

Vale destacar que no que se refere às Políticas Públicas de atendimento à população público da Educação Especial, muito tem se modificado e avançado em termos de atendimento e de sua ampliação, entretanto, persiste ainda nas bases do conhecimento e consequentemente sua aplicação prática também nas Políticas Públicas, uma perspectiva na qual o sujeito é o responsável pela sua deficiência, cabendo à ele a busca pela sua adequação à sociedade, mesmo que haja um movimento para que a sociedade se adapte às exigências desses sujeitos. Essa adequação é construída socialmente, não significando, no entanto, que a pessoa com algum tipo de deficiência não tenha as suas limitações, e que essas devam ser consideradas no momento de se empreender as Políticas para seu atendimento.

É muito comum, por exemplo, atribuir a culpa pelo fracasso escolar dos alunos com algum tipo de deficiência à sua incapacidade de aprender, desconsiderando outras causas que possivelmente possam coadunar com esse fracasso. Observando-se o desempenho de alunos oriundos dos meios menos favorecidos economicamente, pode-se constatar que o fracasso escolar é algo que não diz respeito somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas que atinge boa parte dessa população aqui denominada população menos favorecida economicamente.

São discussões que levem em conta a grande desigualdade entre as classes sociais e mesmo dentro dessas classes que possibilitam ampliar o foco de análise referentes à inclusão e à implementação de Políticas Públicas que possam viabilizar de fato, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Diversos conhecimentos podem auxiliar na elaboração do saber a respeito *da e na* Educação Especial.

Nesse sentido cabe a crítica à forma como são estabelecidas as “novidades”³ no campo da educação especial, especialmente na inscrição dessas nas Leis, uma vez que essas parecem vir carregadas de uma magia que pelo seu bel prazer poderão modificar as bases conceituais sobre a Educação Especial, e consequentemente sobre a forma de se olhar para o sujeito a quem se destina esta educação, na medida em que o conhecimento não será aplicado objetivamente sobre um sujeito que possui uma anormalidade, mas sobre um sujeito inscrito em uma sociedade, que pertence a uma classe social, que pertence à um gênero, tem uma idade, tem uma cor, enfim, um sujeito integral e não parcelado entre biológico e psicológico somente.

Referências Bibliográficas

BRASIL Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 de março de 2012.

Página | 126

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 de julho de 2014.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

BUENO, J. G. S. As implicações das políticas da surdez na perspectiva multicultural. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Orgs.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara/Alcalá: UNESP/Universidade de Alcalá. 2010.

_____. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, EDUC. 2011.

_____.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES. 2008.

³ Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et al (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, São Paulo. 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2002.

_____. In: LANNA JR. Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. *La Educacion según El Banco Mundial: Un analisis de sus propuestas y métodos*. Argentina: Niño y Dórla Editores. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 8, p. 72-85. 1998.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*. n. 116, p.245-262. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405>. Acesso em 29 de junho de 2012.

GARCIA,; SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. v.23, n.2, p. 427-446. 2005. Disponível em: <<http://cedes.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 30 de julho de 2012.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação. 2007.

Página | 127

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. 1994. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em 24 de fevereiro de 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

KASSAR, M.; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. p. 21-42. 2013.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteration do modelo médico-psicológico*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2004.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423. 2006.

SKRTIC, Thomas M. La crisis em El conocimiento de la educación especial: uma perspectiva sobre La perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoria e historia de la educación especial*. Barcelona, Pomares – Corredor, pp 35-72. 1996.

Notas sobre a autora:

Sirleine Brandão de Souza

sirleinesouza@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2004), Especialização em Psicopedagogia pela PUC-SP (2006). Mestre em Educação pelo PEPG em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP (2013). Doutoranda no PEPG em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP, com Estágio Intercalar de Doutorado na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Departamento de História da Educação. Atuou como Professora Titular na Rede Pública Municipal de São Paulo por 15 anos. Experiência na área de Educação e Formação de Professores, atuando nos seguintes temas: Política de Formação Docente, Educação Especial e Inclusiva; Inclusão/ Exclusão escolar; Diversidade na Escola; Fracasso Escolar.

Posters

A construção e a divulgação do conhecimento constituem uma oportunidade para desenvolver relações de “cumplicidade científica” no âmbito do trabalho em Educação. A interação entre docentes, estudantes e profissionais em Educação de Infância permite o aprofundamento e a complementaridade de modelos formativos em contextos educativos onde é assumida a centralidade da Pedagogia em Participação e, consequentemente, da criança enquanto sujeito com direitos e competências.

Inspirados pelas considerações anteriores, no âmbito do encontro Diálogos em Educação III realizado em 2017, docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP), profissionais em Educação de Infância e estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, assumiram o desafio de construir materiais que refletissem a interação formativa, sobretudo, entre a instituição de ensino superior e os contextos educativos/profissionais.

Deste processo resultou a construção de cinco posters que versam sobre assuntos amplamente desenvolvidos no âmbito da formação proporcionada pela ESECS-IPP onde está ancorada a revista *Aprender*: a Pedagogia em participação; o Estatuto da criança e as Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar (OCEPE).

É exatamente sobre estas grandes temáticas em Educação de Infância, a partir dos materiais então construídos e agora publicados com as adaptações necessárias, que o leitor pode conhecer e percorrer uma parte do trabalho que se vai desenvolvendo nesta instituição cuja matriz identitária é a Educação.

Amélia Marchão

Helder Henriques

Página | 129

Criança - pessoa com Agência

Resumo:

A partir do “estado da arte” corporizado por um conjunto de autores/as que serve de base a este trabalho, reflete-se sobre a Criança Cidadã em ambiente de Jardim de Infância.

Questões orientadoras:

- (i) Que conceção de criança podemos encontrar nas OCEPE (2016)?
- (ii) Que relação podemos estabelecer entre a educação de infância e a educação para a cidadania a partir das OCEPE (2016)?
- (iii) Cidadania e Jardim de Infância: que lugar(es)?

Teoria e empiria	Metodologia
Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010); Henriques, H., & Marchão, A. (2014); Henriques, H., & Marchão, A. (2014a); Henriques, H., & Marchão, A. (2016); Kishimoto, K., & Oliveira-Formosinho, J. (2013); Marchão, A. (2012); Marchão, A. (2016); Marchão & Henriques (2014); Oliveira-Formosinho, J. (2008); Vasconcelos, T. (2007); Vasconcelos, T. (2016).	Análise qualitativa Identificar, selecionar, categorizar e analisar as diferentes temáticas emergentes nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) no âmbito da educação para a cidadania e para a emergência da criança como cidadã.

Conceções Emergentes:

Cidadania: “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” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016: 39).	Criança = pessoa com Agência: forte, poderosa, competente, com direitos, com voz e direito a ser escutada.
---	--

Referências Bibliográficas:

- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. Em H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014a). Género, cidadania e práticas educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos. Em SPCE, *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1855-1863). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes, UTAD.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20). doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>, pp. 339-360.
- Kishimoto, K., & Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2013). *Em busca da pedagogia da infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 87-98.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. Em SPCE, *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1429-1436). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. n.º 12, pp. 109-117.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Principais reflexões:

O jardim de infância é o local onde a criança deve:

- (i) dispor de experiências de vida democrática;
- (ii) aprender a viver em grupo;
- (iii) aprender a trabalhar com os outros;
- (iv) aprender a gerir problemas em participação;
- (v) aprender a ser autónomo.

O jardim de infância é um local:

- (i) promotor da igualdade e da equidade, da tolerância, do desenvolvimento de um espírito crítico;
- (ii) sentinela dos princípios democráticos;
- (iii) de bem-estar e promotor da construção da CRIANÇA CIDADÃ.

Autores: Amélia Marchão e Helder Henriques



SEMINÁRIO:
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO III – REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS OCEPE
auditório ESECS – Portalegre, 4 março 2017

Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância

Clara Rosário e Rosa Santos | Fundação Aga Khan Portugal | Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância | Centro Infantil Olivais Sul, Lisboa
clara.rosario@centro-olivais.com | rosa.santos@centro-olivais.com | Contactos: (tlf) 218533539 e 218536865 (fax) 281522245

O Centro Infantil Olivais Sul é, desde 1978, um estabelecimento integrado no Instituto de Segurança Social - Centro Distrital de Lisboa. Foi gerido diretamente pela Segurança Social até Julho de 2009. Em Setembro de 2009, o Instituto de Segurança Social transferiu a sua gestão para a **Fundação Aga Khan**.



Em coerência com os valores de pluralismo, participação e diálogo que defende, a Fundação Aga Khan – Portugal opta pelo desenvolvimento, no Centro Infantil Olivais Sul, da **Pedagogia-em-Participação**⁽¹⁾, uma perspectiva pedagógica de qualidade para a educação em creche e jardim-de-infância desenvolvida pela Associação Criança⁽¹⁾. Esta perspectiva insere-se na "família das pedagogias participativas"⁽²⁾.

A Pedagogia-em-Participação é definida:

"(...) como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar"⁽²⁾.

Na Pedagogia-em-Participação, **crianças e adultos são co-construtores da aprendizagem**, pensando, agindo e refletindo em conjunto para construir conhecimento⁽¹⁾.

Intencionalidade educativa na Pedagogia-em-Participação

Resultando de processos de desenvolvimento teórico, intervenção e pesquisa, os **eixos da Pedagogia-em-Participação** definem as linhas centrais para a intencionalidade educativa. São o suporte a partir do qual o profissional atua e reflete sobre a aprendizagem das crianças⁽³⁾.



Da interatividade dentro de cada eixo, a par da interatividade entre os quatro eixos, nascem quatro **áreas de aprendizagem** centrais: identidades, relações, linguagens e significados⁽³⁾.



A área das **identidades** e a área das **relações** promovem o desenvolvimento de identidades plurais, de múltiplas relações, de aprendizagens sobre o eu e o outro e sobre participação.

A área das **linguagens** e a área dos **significados** promovem a aprendizagem das múltiplas linguagens, dos conteúdos culturais e das funções psicológicas, como a atenção, a memória e a reflexão.



SEMINÁRIO:
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO III – REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS OCEPE
auditório ESECS – Portalegre, 4 março 2017

Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância

Clara Rosário e Rosa Santos | Fundação Aga Khan Portugal | Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância | Centro Infantil Olivais Sul, Lisboa
clara.rosario@centro-olivais.com | rosa.santos@centro-olivais.com | Contactos: (tlf) 218533539 e 218536865 (fax) 281522245

Na Pedagogia-em-Participação, organiza-se o ambiente educativo a partir da integração das **dimensões pedagógicas**⁽²⁾. A qualidade das dimensões tem impacto na coconstrução das aprendizagens das crianças.



Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)⁽⁴⁾:

A intencionalidade educativa concretiza-se 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 de aprendizagem têm sentido e ligação entre si**. Constrói-se através de ciclos sucessivos e interativos de observação, registo, documentação, planeamento e avaliação. Organiza-se em torno das **Áreas de Conteúdo**:



Concluindo...

Não há nenhuma contradição entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos⁽⁵⁾.

A Pedagogia-em-Participação, enquanto modelo pedagógico de qualidade, articula-se com o referencial legal português para a educação pré-escolar.

(1) Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: the search for a holistic praxis. In J. Formosinho & C. Pascal (eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (26-55). London: Routledge.

(2) Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (97-127). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.

(3) Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (17-34). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.

(4) Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

(5) Formosinho, J. (2007) Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (9-12). Porto: Coleção Infância, Porto Editora.



ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inês Pinto e Jéssica Rodrigues



Resumo

Este *poster* foi realizado no âmbito da UC de Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância / Seminário.

Metodologicamente procedemos à análise global das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e destacámos, em particular, a Área de Formação Pessoal e Social.

Introdução

A Área de Formação Pessoal e Social é transversal a todas as outras áreas de conteúdo; por esse motivo, está sempre presente na organização, planeamento e ação educativo-pedagógica no Jardim de Infância. O trabalho realizado nesta área assenta na forma como as crianças se relacionam consigo mesmas (consciência da sua identidade), com os outros (respeito mútuo) e com o mundo que as rodeia, desenvolvendo atitudes e valores que a ajudarão na tomada de decisões (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Quando a criança se implica nestas oportunidades educativas, consegue *"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 os deveres para consigo e para com os outros,"* e ainda *"valorizar o património natural e social."* (Silva et al., p. 33).

De forma global, esta área assenta em quatro pontos principais: a **educação para os valores**, o **desenvolvimento da democracia**, o **sentido estético** (beleza de vários contextos e situações) e o **contacto com diversas manifestações de cultura**.

A Transversalidade da Formação Pessoal e Social assegura que as várias aprendizagens destacadas nesta área sejam recuperadas noutras áreas de conteúdo. Nessas aprendizagens interligadas destacam-se quatro componentes



A componente da **construção da identidade e autoestima** promove o reconhecimento das características individuais de cada criança associado à noção do eu, aceitando a sua identidade social e cultural, tendo em conta a relação com os outros. Quanto à construção da autoestima, esta depende da forma como os adultos *"(...) valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo"* (Silva et al., p. 34), fazendo com que todas as crianças se sintam aceites e participantes no contexto.

No que se refere à **independência e autonomia**, o/a educador/a deve proporcionar à criança experiências que promovam várias aprendizagens relacionadas com o saber cuidar de si, como vestir-se, lavar-se e utilizar os talheres corretamente, e o saber manipular e utilizar objetos como tintas, pincéis e lápis. Ao longo do trabalho em Jardim de Infância, a construção da autonomia e a tomada de decisões assentam na consciencialização da criança da sua segurança e bem-estar, decidindo autónoma e progressivamente o melhor para si.

Na componente da **consciência de si como aprendiz**, o/a educador/a deve proporcionar à criança a participação e colaboração no planeamento e avaliação das aprendizagens, para que esta tome consciência do que aprendeu e das suas dificuldades e da forma como as ultrapassou.

O dia a dia no Jardim de Infância deve organizar-se em **convivência democrática e cidadania**, dando importância à participação da criança e promovendo, ao mesmo tempo, a igualdade de género, sendo este *"(...) um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia"* (Silva et al., p. 39). Assim, contribui-se para que as crianças se tornem responsáveis, autónomas e solidárias, reconhecendo os seus direitos e deveres. Nesta componente é ainda referida a importância do reconhecimento da necessidade de preservação do património natural e cultural, cabendo ao educador/a estimular progressivamente a criança para que esta respeite e valorize este mesmo património.

Referências Bibliográficas

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Bruna Medeiros
Maria Campos

Resumo

Este *postervisa* apresentar a importância da área do Conhecimento do Mundo na educação pré-escolar.

Nele destacamos os pontos mais importantes do *corpus* teórico apresentado no trabalho realizado na componente de Seminário da UC Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância.

Introdução

O Conhecimento do Mundo torna-se imprescindível na educação pré-escolar, pois adquire um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A vontade de descobrir o mundo deve ser fomentada no jardim de infância, que deve dar à criança “(...) *oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto de novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender*” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016) identificam três componentes organizadoras das aprendizagens a promover nesta área, sendo estas: a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e a utilização das tecnologias. Nestas três componentes, são desenvolvidos comportamentos, atitudes e valores.

Introdução à Metodologia Científica

Abordagem às Ciências

Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias

COMPORTAMENTOS

Através da exploração do espaço a criança compreende a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem modificá-lo.

ATITUDES

Promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade.

VALORES

É a partir dessas ações que as crianças promovem valores em relação ao ambiente e à cidadania, consoante as atividades humanas que praticam no mundo que as rodeia.

Fazendo referência às componentes organizadoras das aprendizagens a promover, na *introdução à metodologia científica*, o/a educador/a deve tirar partido de diferentes oportunidades de interesses das próprias crianças de forma a fomentar a sua curiosidade. Pode partir de uma situação problema, sobre a qual as crianças terão de propor explicações, desenvolver “teorias” e questões acerca da realidade. No entanto, importa que depois as crianças verifiquem as “hipóteses” elaboradas, através de procedimentos diversos - a experiência, a observação e a recolha de informação. A organização dos dados implica usar formas de registo para classificar, ordenar ou mesmo quantificar, através de desenhos, gráficos, medições, etc. (Silva *et al.*, 2016).

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*” (Silva *et al.*, 2016, p. 88).

Ainda no Conhecimento do Mundo, salienta-se o *mundo tecnológico e a utilização das tecnologias*. Nos dias de hoje, este “mundo” tornou-se parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer como no seu quotidiano.

É neste âmbito que “*os adultos que educam num contexto de aprendizagem activa compreendem que as crianças constroem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com as pessoas e materiais, tanto no interior como no exterior*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 437).

Referências Bibliográficas

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ana Neves e Maria Leão



Resumo

Este *poster*, realizado no âmbito do Seminário da Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância, visa apresentar a importância da Área de Conteúdo Expressão e Comunicação na Educação Pré-escolar.

Decorre de uma análise global das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) em que, de modo mais particular, destacámos a Área de Expressões e

Comunicação.

Introdução

Na Área de Expressão e Comunicação distinguem-se diferentes domínios, incluídos na mesma área por estarem interligados, constituindo formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções, e dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Domínio da Educação Física

A Educação Física coloca a criança como sujeito de aprendizagens diretamente relacionadas com o seu corpo.

As experiências e oportunidades realizadas neste Domínio devem ser variadas para que a criança conheça, aprenda e use da melhor forma o corpo. Estas experiências podem ser realizadas em diversificados locais (mata, parques infantis, ginásios) e o material à disposição da criança deve ser o mais variado possível.

As explorações corporais que a criança faz podem ser realizadas de forma livre ou mobilizadas com precisão e coordenação.

É em idade pré-escolar que a criança desenvolve os seus movimentos, controlando o equilíbrio, o ritmo, o tempo de reação, bem como as capacidades motoras em situações de jogo, de expressão e comunicação.

Domínio da Educação Artística

No Domínio da Educação Artística encontramos as seguintes linguagens: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. Estas devem ser planeadas pelo educador pois implicam um conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas. Desta forma, cabe-lhe desenvolver e enriquecer a criatividade da criança, através do contacto com manifestações artísticas, culturas e estilos.

Este Domínio contribui para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; e para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. A Educação Artística cria oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, e da resolução de problemas, entre outros.

A abordagem da Educação Artística na sala de atividades deve basear-se na exploração, na experimentação, na observação de diferentes técnicas e materiais e no contacto com diferentes obras de colegas e artistas.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente.

As competências comunicativas vão-se estruturando através do contacto, das interações e das vivências do quotidiano das crianças. Estas são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, pois são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Esta transversalidade faz com que as restantes áreas de conteúdo contribuam na aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança.

A linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. Por sua vez, a abordagem à escrita trata-se da 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

Os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores, sendo nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto. Cabe ao educador desenvolver a comunicação matemática das crianças, o seu raciocínio matemático e propor problemas que estas consigam resolver.

Este Domínio está dividido em quatro componentes: Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Interesse e Curiosidade pela Matemática.

De forma a desenvolver estas componentes, é importante que o educador utilize o brincar e o jogo como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades matemáticas, despertando o interesse e a curiosidade na criança, levando-a ao desejo de saber mais e de compreender melhor.

O educador tem um papel fundamental na criação do interesse e curiosidade pela Matemática, 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.

Esta área tem domínios que 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.

Referências Bibliográficas

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).