



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Tânia Daniela Almeida Lopes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
2015



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Tânia Daniela Almeida Lopes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
2015

“A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível”.

Dedico a concretização deste sonho aos meus pais a quem tudo devo e que sempre acreditaram que eu conseguiria.

Agradecimentos

O presente documento foi o culminar de muitas horas de dedicação e empenho, nele estão patentes dias, meses de pesquisa e leituras exaustivas para uma investigação completa e cuidada. Estão também nele, horas, dias e meses de prática pedagógica que me permitiram evoluir, crescer profissional e pessoalmente, devido a tudo isto, sozinha não conseguiria levar a bom porto todo a dedicação e empenho depositados em tal documento, para isso fiz-me depender de terceiros. Foram tantos os que “aturaram” os meus desvaneios e nervos, mas também foram eles que viveram comigo os melhores anos da minha vida.

Evidentemente começo por agradecer a todas as crianças que fizeram parte do meu crescimento, que me permitiram entrar nas suas vidas e “vasculhar” o que demais seria necessário para criar laços, faram sempre parte de mim e da minha vida, foram elas que me permitiram esquecer as dificuldades e a ultrapassá-las.

Agradeço ao colégio Santa Clara, à educadora Sandra que me abriu as portas do seu “pequeno mundo” e me permitiu evoluir, a todas as auxiliares e restantes educadoras desta prestigiada instituição que me acolheu e me ajudou a crescer e à irmã Maria José um enormíssimo Obrigada.

Ao meu Supervisor e Orientador Professor Doutor Luís Castanheira, a quem, um simples Obrigado se torna insuficiente, a sabedoria, a pedagogia, a paixão à profissão transparece na disponibilidade e nos ensinamentos transmitidos ao longo de todo o processo, a aprendizagem que com ele cresceu, tornou-me melhor pessoa, acima de tudo, abriu-me os olhos para me tornar na melhor profissional, cada dia mais e melhor, nunca ambicionar pelo menor, nunca é demais, com ele aprendi a levantar a cabeça e a seguir em frente a derrubar barreiras e obstáculos.

A uma professora que desde cedo acompanhou o meu percurso académico e que fará sempre parte de mim, que muito me ensinou e ajudou nesta longa e cansativa caminhada, a professora Doutora Angelina Sanches, a quem agradeço as horas dispensadas e a “amizade” que foi possível estabelecer.

Ao Instituto Politécnico de Bragança, mais propriamente à Escola Superior de Educação, ao melhor instituto Politécnico do país, constituído por extraordinárias pessoas, desde funcionários a professores, de onde saíram grandes amizades e cumplicidades.

A todos os que me acompanharam nesta longa caminhada, que me secaram as lágrimas, me fizeram sorrir, me levantaram das quedas e me permitiram continuar a lutar pelo meu sonho, aos “Amigos para Sempre”.

A uma amiga, companheira, irmã e confidente, que esteve sempre presente e que fará sempre parte de mim e da minha vida, que me aconselhou e me amparou, a pessoa que tinha sempre a palavra certa para me fazer erguer e continuar, Ana Carregueira, a eterna, que apesar de longe nunca me deixa sozinha, Obrigada.

À minha irmã que comigo viveu esta aventura de estudante, caminhamos lado a lado, juntas enfrentamos dificuldades, vivemos, sorrimos, choramos e de quem nunca me vou desprender.

E porque nunca é demais, agradecer aos meus pais (Henrique e Manuela), foram eles e por eles que eu segui em frente e me levantei a cada queda, acima de tudo e de todos são eles que me mantêm de pé e de olhos postos nos meus sonhos e objetivos, são eles que não me deixam desistir, é por eles que vou continuar, sendo essa a melhor forma de lhes agradecer.

À minha avó que me acompanhou e me ajudou quando precisei, que me deu esperança para chegar à meta.

Finalizando, agradeço em especial a três pessoas que nunca me deixaram desamparada e com quem sempre pude contar e sempre poderei, são elas que me vão sempre acompanhar: Rute Vasconcelos, Lia Vasconcelos e Cheila Cruz, Obrigada “comadres”, de sempre e para sempre.

Resumo

O presente relatório de investigação trata da temática “A cidadania em contexto de Educação Pré-escolar”. Este estudo realizou-se num jardim-de-infância particular, localizado na cidade de Bragança, no ano letivo de 2014/2015, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar. Teve como objetivo primordial conhecer a importância atribuída à formação para a cidadania, numa sala de crianças com quatro anos de idade. Trata-se de uma investigação composta por uma vertente qualitativa, na ordem de uma investigação interpretativa, que teve como participantes a educadora cooperante e as vinte e cinco crianças presentes na sala. Para a elaboração da presente investigação, procedeu-se à análise documental do Projeto Curricular da Instituição e do Projeto Curricular de Grupo, bem como da prática pedagógica desenvolvida, a fim de conhecer o relevo dado à temática. Realizou-se ainda a análise das notas de campo, realizadas aquando da prática em contexto. Em epílogo, verificou-se que tanto a educadora como a própria instituição tinham uma mesma base de ensino, preparar a criança para o mundo e para a cidadania. Com isso atribuíram-lhe grande parte do papel de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia e criatividade, em concordância com o seu papel na sociedade, tendo sido este ativo e importante, a criança era preparada seguindo uma linha condutora relativamente à área de formação pessoal e social, imperando o papel da cidadania e a educação para a mesma.

Palavras-chave: Cidadania; jardim-de-infância; projeto curricular de grupo; projeto curricular da instituição.

Abstract

This research report deals with the theme "Citizenship in garden-of-childhood context." This study took place in a garden, for children especially, in the city of Bragança, in the academic year 2014/2015. This developed within the course of Supervised Teaching Practice inserted in Preschool Education Master, and had as main objective to know the importance given to education for citizenship, a four-year room. This is a research consists of a qualitative aspect in the order of an interpretive research, which was attended by the cooperative educator and twenty-five children in the room. For the preparation of this research, we proceeded to the desk review of the institution's educational project and the Curriculum Group Design, in order to know the importance given to the theme. It was held also the analysis of field notes taken during the practice in context. In epilogue, it was found that both the educator and the institution have the same educational base, prepare the child for the world, thus assign him much of the learning role for the development of autonomy and creativity, in agreement its role in society, which is active and importantly, the child is prepared following a conductive line from the area of personal and social education, reigning the role of citizenship and education for it.

Keywords:

Citizenship; kindergarten; curriculum design group.

Índice

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Índice figuras	xii
Índice de tabelas	xiii
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos.....	xiv
Introdução.....	1
1 – Enquadramento Teórico.....	3
1.1 – Cidadania	3
1.1.1 – Evolução do conceito de Cidadania	4
1.2 – Infância como categoria social	8
1.3 – A construção do “eu” – Criança Cidadão	12
1.4 – O Papel do Educador de Infância	14
1.5 – O Papel da Família	15
1.6 – Propostas Educativas para a Construção de Cidadania.....	17
1.7 – Jardim-de-Infância como espaço de construção de Cidadania.....	18
2 – Caracterização do contexto de intervenção pedagógica	21
2.1 – Meio Envolverte	21
2.2 – A instituição: organização e funcionamento	22
2.3 – Caracterização do Ambiente Educativo.....	26
2.3.1 – Espaço Interior do Jardim-de-Infância.....	26
2.3.2 – Espaço Exterior do Jardim-de-Infância.....	29
2.4 – Caracterização do Espaço da Sala de Crianças de 4 anos de idade.....	29
2.5 – Organização do Tempo.....	31
2.6 – Caracterização do Grupo	33
3 – Metodologia de Investigação do Estudo	35
3.1 – Questão Problema	35
3.2 – Objetivos de Investigação	35
3.3 - A abordagem qualitativa como opção metodológica.....	36
3.4 – Técnica e Instrumentos de recolha de dados	38
3.4.1 – Observação enquanto técnica de recolha de dados	39
3.4.2 – Notas de campo.....	40

3.4.3 – Registo fotográfico.....	42
3.4.4 – Documentos Oficiais.....	42
3.5 – Apresentação, análise e discussão de dados	43
3.5.1 – Análise e interpretação dos Projetos da Instituição	45
3.5.1.1 – Projeto Curricular da Instituição	45
3.5.1.2 – Projeto Curricular de Grupo	47
3.5.2 – Análise e Interpretação das Notas de Campo	49
3.5.3 – Análise e Interpretação dos Registos Fotográficos.....	52
3.5.4 – Análise e Interpretação das Observações.....	53
4 – Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/ aprendizagem.....	57
4.1 – Experiência de ensino/aprendizagem: O Corpo Humano: - Os ossos.	59
4.2 – Experiência de ensino/aprendizagem: Educação para a Cidadania – Os nossos direitos e os nossos deveres.....	66
4.3 – Experiência de ensino/aprendizagem: Educação para a Cidadania - Reciclar	72
4.4 – Experiência de ensino/aprendizagem: Os Extraterrestres	78
Considerações finais.....	85
Referencias Bibliográficas	89

Índice figuras

Figura 1 - Mapa do meio envolvente ao Jardim Escola de Santa Clara	22
Figura 2 - Porta principal	27
Figura 3 - Sala Polivalente	27
Figura 4 - Sala dos 4 anos (local da PES)	28
Figura 5 - Parque Infantil (Exterior)	29
Figura 6 - Atividade de Grande Grupo - Construção do puzzle referente ao esqueleto humano	61
Figura 7 - Atividade de grande grupo - Família das palavras de Corpo Humano	62
Figura 8 - Atividade de grande grupo - "Eu escolho o meu livro"	67
Figura 9 - Atividade de grande grupo - "Eu escolho o meu livro"	68
Figura 10 - Atividade de pequeno grupo - Os nossos direitos e deveres	70
Figura 11 - Atividade de grande grupo – Reciclagem.....	74
Figura 12 - Atividade de pequeno grupo - A nossa plantação	76
Figura 13 - Atividade de grande grupo - Divisão silábica	80
Figura 14 - Atividade de pequeno grupo - O meu extraterrestre.....	81
Figura 15 - Atividade de pequeno grupo - O meu extraterrestre.....	82

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina Diária	32
--------------------------------	----

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CATL – Centro de atividades de tempos livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCI – Projeto Curricular da Instituição

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O objeto central deste relatório é “A cidadania na educação pré-escolar”, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no decorrer do ano letivo 2014/2015, englobando estágio em contexto de creche (ao qual corresponderam 48 horas, durante, aproximadamente 1 mês, 1 dia e 1 manhã por semana) e jardim-de-infância (onde se praticaram 222 horas, 3 dias por semana durante, cerca de 3 meses). A instituição era de cariz particular, denominava-se Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que funcionava com as valências de Educação pré-escolar (EPE) e a valência de 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB), englobava também o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). O trabalho pedagógico desenvolveu-se com um grupo de crianças de quatro anos de idade, havendo ainda três crianças de três anos. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças.

A razão desta abordagem, relativamente ao tema a Cidadania, estava diretamente ligada à preocupação que existia com a educação para a cidadania e à prática que se desenvolveu sobre a mesma. A cidadania é um tema que está diretamente ligado à área de formação pessoal e social, das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo esta considerada uma área transversal, devido à sua presença em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância. Esta mesma área pode apresentar ela própria uma intencionalidade singular, na medida em que é a área base para a abordagem de todas as outras áreas presentes nas OCEPE, tornando possível a sua transversalidade. Compreende a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que lhes permitem continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários, sendo esta a base de todo o processo de formação pessoal e social da criança.

É importante destacar o papel da educadora no processo de formação pessoal e social da criança, esta representa o elo de ligação entre a criança e o mundo, desta forma as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “a relação que a educadora estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a sua autoestima e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si” (2007, p.52).

É importante que a educadora tenha consciência do seu papel na construção da identidade das crianças, procurando desenvolver e criar hábitos de cidadania dentro e fora da sala. É da sua responsabilidade, ajudar no progresso da identidade de cada criança, fomentar as relações interpessoais, os hábitos de solidariedade, de partilha, de respeito por si e pelos outros, ou seja, trabalhar no sentido de promover o desenvolvimento da formação pessoal e social (OCEPE, 2007).

Com a realização da investigação sobre a temática, a Cidadania, inserida no relatório da PES, pretendeu-se aprofundar os conhecimentos da cidadania, o seu conceito, partindo este de um pressuposto universal e o seu papel na educação pré-escolar. Sendo assim, esta mesma investigação teve como principal finalidade conhecer a dinâmica exercida na Educação pré-escolar envolvendo a educação para a cidadania, mais concretamente numa sala de crianças de quatro anos de idade. Sendo assim, a investigação tratada teve como principal finalidade, ou questão-problema, conhecer de que forma era vivenciada e trabalhada a cidadania em contexto de jardim-de-infância.

Os objetivos do estudo são: promover a educação para a cidadania em contexto de pré-escolar; conhecer a importância que a educadora do contexto de prática, atribui relativamente à cidadania; reconhecer a transversalidade da cidadania relativamente às áreas de conteúdo; reconhecer o papel da infância no processo de socialização; reconhecer a criança como ser detentor de direitos e deveres e identificar o papel da educadora e da família no processo de ensino da cidadania.

Quanto à estrutura do presente relatório de PES, este encontra-se organizado em quatro partes essenciais, sendo elas: i) o enquadramento teórico, que trata o tema na sua íntegra, a fundamentação; ii) a caracterização da prática de ensino supervisionada, tratando a instituição e o grupo onde se desenvolveu a prática; iii) a metodologia de investigação do estudo, englobando a fundamentação das escolhas de investigação do estudo e respetiva análise reflexiva; iv) por fim trata-se de abordar e analisar as experiências de aprendizagem. Finalizando, são expostas as considerações finais que refletem uma análise crítica de todo o processo de investigação. Esta investigação que se realizou tendo como base um processo qualitativo e interpretativo das técnicas de recolha de dados.

1 – Enquadramento Teórico

Inicia-se com a definição do tema, cidadania, seguido do enquadramento deste em contexto de jardim-de-infância (JI) caracterizando-se a infância como categoria social, a construção do “eu” referente à criança cidadão, o papel do educador e da família no processo da prática da cidadania nas crianças, propostas educativas para a construção de cidadania na infância e por fim o JI como espaço de construção da cidadania.

1.1 – Cidadania

A Cidadania deriva da área de formação pessoal e social, esta está presente no currículo da educação pré-escolar e assume um lugar de destaque na medida em que esta se afirma como sendo uma área transversal e integradora. Área esta, referida, primeiramente, na Constituição da República Portuguesa, aquando da sua menção no artigo 1º, dizendo que “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” remetendo assim para cidadania e democracia, com a finalidade de melhorar a sociedade onde vivemos. Ainda a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), no capítulo IV (princípios gerais pedagógicos), no seu artigo 10º (objetivos da educação pré-escolar), menciona que um dos principais objetivos da educação pré-escolar é “promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. As OCEPE são um dos documentos orientadores do currículo da EPE, este documento reúne um conjunto variado de princípios que apoiam e orientam o educador sobre a sua prática pedagógica, assim é necessário afirmar que as OCEPE podem contribuir “para que a educação pré-escolar de qualidade, se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas algumas” (OCEPE, 2007, p.7).

1.1.1 – Evolução do conceito de Cidadania

A palavra Cidadania teve origem na Grécia clássica, sendo aplicada para a nomeação dos direitos e deveres do cidadão na participação da vida social. Foi na Grécia que a prática da cidadania pode ter tido a sua primeira expressividade. Na Grécia, os políticos eram considerados como detentores de deveres e direitos, como livres adultos, como participantes ativos nas atividades a nível público e como pertencentes a uma cidade-estado; porém, os escravos, os estrangeiros e, principalmente, indivíduos do género feminino, eram excluídos desta liberdade.

A conceção grega de cidadania fazia a distinção entre cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão – homem, reservando à cidadania direitos como o da participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos, e excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros (Praia, 1990, p.10).

Foi na Grécia clássica que pela primeira vez foi criado um currículo constituído por um aglomerado de competências e saberes, tendo como objetivo principal a educação dos jovens para a cidadania. Já, em Roma, o cidadão desfrutava dos privilégios atribuídos por estatuto legal. Para os romanos, o significado de cidadania consistia na aceitação da sua soberania cultural e política. Mas em Roma, os homens que nasciam livres, estavam separados dos escravos, de uma forma muito radical.

A conceção atual de cidadania liberal concede, perante a lei, a igualdade de todos os Homens. É de salientar que todos os cidadãos são iguais perante as normas da lei e a todos são toleráveis “as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção senão a das virtudes e do seu talento” (Praia, 1990, p.10). Está intrínseca a esta perceção de cidadania a ideia de que todo o ser humano tem deveres e direitos, perante o Estado; no entanto, no que toca à parte prática, trata-se duma cidadania mais reservada essencialmente à burguesia, porque baseia-se só nos direitos cívicos, como na liberdade de expressão e de propriedade, e na livre opinião, que no tempo liberal, não são amplos a todos os cidadãos.

O conceito de cidadania modifica-se, evoluindo ao nível das pessoas que abrange, não confinando a sua aplicação a apenas pessoas da burguesia, mas sim a toda a população, aquando da entrada no século XXI, devido ao amplo crescimento das sociedades, que se tornaram cada vez mais independentes o que contribui para as inúmeras mudanças a que hoje se assiste.

Referenciando Pinto, este associa o conceito de cidadania à “capacidade de cada indivíduo participar ativamente no processo de construção da sua cidade” (Pinto, 2005, p.2), isto significa que o indivíduo deve dar a sua opinião e participar no processo de tomada de decisão. A Cidadania é algo que existe há muito tempo. É considerada tão antiga quanto as comunidades sedentárias, limitando as pessoas que pertencem ou não a uma sociedade mais idêntica “A cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade ou como qualidade de membro dela” (Barbalet, 1989, p.12).

Geralmente, a designação de cidadania tem a ver com os atributos dos vários cidadãos, isto é, cada sujeito pertence a um estado livre, onde tem o prazer de gozar os seus direitos, sendo estes civis e políticos, e onde deve cumprir todas as suas obrigações próprias, dentro desse mesmo contexto. Aristóteles encarava como elemento central da cidadania, a participação na comunidade política que, além de ser a essência da liberdade, dependia também dela o progresso e promoção mais pessoal dos sujeitos como pessoas. Sendo assim, a prática da cidadania já possuía um significado profundo, dado que relevava o elemento central reunido ao significado do ser humano.

A cidadania ultrapassou as barreiras geográficas do país para este se converter numa cidadania à escala global. Cada vez mais se fala de uma super cidadania que engloba a cidadania local, regional, nacional, supranacional. Mais do que ser cidadão nacional importa ser cidadão do mundo. Deste modo assiste-se ao que se chama de globalização da cidadania. Este conceito alargou-se para o horizonte. Segundo as palavras de Cardona (2007) a noção de cidadania europeia surge, “como força legitimadora de um projeto cujas funções se alicerçaram inicialmente em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convaléscente de dois longos e gravíssimos conflitos e o seu renascimento económico” (p.13). Esta noção europeia não pretende ser exclusiva e aparece como um complemento à cidadania de cada Estado, pretendendo assim reforçar a identidade europeia, proporcionando a uma participação mais ativa e intensa no processo de integração comunitária.

As suposições desta cidadania são: identidade, nacionalidade, comunidade, direitos e deveres. O que nos diz o Tratado de Amesterdão reduz-se a mera cidadania, educação e sociedade, percursos e perspectivas declarações de intenções, não a um claro propósito de definir o conceito de cidadania europeia. Haver uma complementaridade entre as cidadanias nacional e europeia apareceu fortalecida no Tratado de Amesterdão (1997) onde veio reforçar a ideia de que cidadania deve ser mais participativa e ativa, e aproximar os cidadãos da própria Europa. Os cidadãos devem ter a sua participação consciente e ativa, da União Europeia onde surgem ecos de uma “cidadania responsável” cujo principal trajeto diz respeito à “consciência e ao conhecimento dos direitos e deveres” (Eurydice, 2005, p:9). Segundo o documento europeu, esta noção está diretamente relacionada com os valores cívicos, ligados ao cidadão responsável e participativo nas questões democráticas. Estando cada vez mais divulgada pelos países da Europa, devido ao esforço que a Comissão Europeia tem feito no sentido de promover e considerar a cidadania como um domínio prioritário.

A cidadania alterou-se dando origem ao surgimento de novas formas de cidadania. As novas dimensões de cidadania contribuem para definir o novo tipo de cidadania, são apresentadas por Carneiro (1997, 2001) que identifica as cinco dimensões: uma cidadania democrática, uma cidadania social, uma cidadania paritária, uma cidadania intercultural e uma cidadania ambiental. Imbernón (2007) também nos fala destas cinco cidadanias referindo-se a elas como eixos essenciais, que possibilitam aprender a conviver. Menciona ainda o carácter universal e abrangente destas cidadanias onde englobam todos os elementos curriculares da educação em valores e conteúdos que promovam estruturas cognitivas, emocionais e éticas. Estas dimensões da cidadania tem lugar na educação, onde se constituem como temas transversais e onde poderão dar o seu contributo para melhorar as complexas sociedades atuais e futuras. Neste sentido, declara-se que o ato de cidadania é praticado pelos cidadãos, isto é, é exercida por todos os indivíduos que pertencem a uma sociedade, a uma cultura ou a um país. Para uma prática correta e íntegra do nosso papel de cidadãos, devemos ter plena noção dos nossos direitos, deveres e valores, de modo a podermos assumir um papel ativo na sociedade, tendo sempre presente a responsabilidade, a solidariedade e o respeito.

Segundo Figueiredo (1999) o conceito de cidadania refere-se também à “qualidade de cidadão, ou seja, o indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos cívicos e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (p.34). Esses mesmos direitos cívicos e políticos encontram-se patentes na *Carta Internacional dos Direitos Humanos*, tendo por base a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Estes documentos de cariz internacional mencionam os direitos de todos os membros das sociedades diversas, no que diz respeito à igualdade, liberdade, justiça e paz.

Voltando ao conceito de cidadania para o pré-escolar, esta pode definir-se recorrendo a cinco tipos de cidadania, que segundo Sarmiento (2006) (cit. por Vasconcelos, 2007, p.113) se intitulam: primeiramente a cidadania social sendo esta “a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da cidadania”; quanto à cidadania participativa esta refere-se “à opinião das crianças e de produção de formas de decisão”, isto é, a cidadania participativa volta-se para a participação direta das crianças na construção das regras para a sala, a criança expõem as suas opiniões e teorias, apesar de ser em escala reduzida, a criança acaba por vivenciar a cidadania dentro da sua própria sala, expandindo-se, mais tarde, para a comunidade. Referente à terceira cidadania, sendo esta organizacional, esta remete para a organização da criança dentro de um determinado espaço; existindo ainda a cidadania cognitiva, esta remete para a tomada de iniciativa da criança, procurando o conhecimento. Por ultimo a cidadania íntima, correspondendo à afirmação da identidade e do carácter pessoal, a criança torna-se capaz de reconhecer as diferenças de género, cultura, origem social ou etnia. Com isto, quer-se dizer que no espaço do Jardim-de-Infância

(...) as crianças são reconhecidas como cidadãos com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte (o grupo de crianças da sua sala de atividades), agentes da sua própria vida, mas também interdependente dos outros, co-construtores de saber, de identidade e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais” (Moss e Petrie (2002) cit. por Vasconcelos, 2007, p.114).

Posto isto, à criança é reconhecido o direito de participar ativamente no meio que a rodeia, contribuindo desde cedo para a tomada de decisões, primeiramente a seu respeito e posteriormente a respeito da sociedade onde se insere, assumindo um papel ativo em questões diplomáticas das quais poderá sair beneficiada ou beneficiar (Barbosa, 2001).

1.2 – Infância como categoria social

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, inevitavelmente, encaixáveis naquilo que tem sido umas das mais preponderantes questões da infância: o carácter paradoxal como é entendido pela sociedade “dos adultos”. A importância das crianças é tanto ou mais relevante, quanto mais diminui o seu peso na sociedade. Este importante indicador demográfico demonstra a diminuição da taxa de fecundidade e consequente diminuição da taxa de natalidade, com isto realça-se cada vez mais a importância das crianças na sociedade que as envolvem. Ironicamente, o mundo dá relevância ao papel das crianças num momento em que estas existem cada vez mais em menor número na sociedade. Revelador fator é a existência, desde 1989, do documento aprovado pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, que formaliza o papel ativo das crianças na sociedade, com direitos, e por ventura, com deveres, perante uma sociedade democrática e livre. O papel da criança na sociedade ganha relevo e esta, viu assim, de forma suficientemente clara e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e intransmissíveis, serem-lhe associados de forma clara, mas que por si só não lhes garantiam melhoria das suas condições de vida. Dai não cessarem os fatores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcadores indicadores de pobreza, opressão, e afetação das condições de vida

A criança está sujeita aos tratos dos adultos que a rodeiam e da própria sociedade, a sua condição social é já de início predestinada e programada pela sociedade e cultura que a rodeiam. Na própria dinâmica da sociedade está, como resultante, inscrita a necessidade de os diversos poderes que se exercem sobre a criança, fixarem à sua ação limites cuja sua negação ou contradição, anularia na criança a sua própria humanidade.

Assim, é sensato considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria paradoxal, na medida em que, ao estudar-se as crianças, elaboram-se, imediatamente, efeitos contraditórios, que resultam da complexidade social da infância e da diversidade das condições de vida. A questão mais preponderante e necessária de se fazer, diz respeito aos limites etários em que se define a infância, se nem o facto de se ser considerado criança logo que se nasce é consensual, os limites da infância são um fator ainda mais complexo e de divergentes opiniões (Pinto, 1997). Posto isto, os problemas dos limites etários intensificam-se quando se trata de estabelecer a idade a partir da qual se deixa de ser criança. Relativamente a este problema, a tradição jurídica inaugurada pela Convenção dos Direitos da Criança considera como criança todo o ser humano até aos 18 anos, estabelecendo-se assim uma concordância entre se ser criança e se atingir a plenitude dos direitos cívicos, é disso exemplo, o direito de votar. É ponto assente, que “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, podendo mesmo variar dentro do consenso de uma mesma família, variando consoante a estratificação social.

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Franklin, 1995, p: 7).

O conceito de infância varia relativamente à inserção social, isto é, está dependente da sociedade e cultura que envolvem a criança aquando do seu crescimento. Cada criança, na sua individualidade cultural, pressupõem um conceito de infância associado, na medida em que assim define o seu papel na sociedade, acrescido de direitos e deveres.

Esta interpretação das dificuldades que as sociedades contemporâneas conhecem nas suas práticas da infância, condiciona a prática do ensino quer pelas famílias quer pelo educador. A consideração das crianças como membros sociais de pleno direito, e não como menores ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações em sistemas organizados. O estatuto de membro social reconhece-se a aquele que interage em sociedade e atribui sentido às suas ações.

A criança mesmo reconhecida como membro da sociedade e possuidor de direitos, vê-se negligenciada no que diz respeito à sua voz, isto é, a criança é subestimada relativamente à sua opinião e expressão, ou capacidade de atribuir significado às suas ações (Delors, 1996).

A correta e plena interpretação da infância não pode ser alheia ao domínio social já estabelecido, necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. A especificação do estudo relativamente à infância alinha-se ao foco do estudo, que é a criança, esta focalização reside, em partir da criança para o estudo das realidades da infância. Isto implica, essencialmente duas coisas: primeiramente, que o estudo da infância constitui uma categoria social própria e por isso abarca o seu próprio objeto de pesquisa, sendo este a criança, a partir do qual se estabelecem as conexões com os diferentes contextos e campos de ação. Posto isto, intensifica-se a importância da criança como objeto de estudo, a nível social e individual em todos os aspetos preponderantes, como psicológico, físico, intelectual, entre outros. Em segundo lugar, as metodologias de estudo e eventual pesquisa, devem ter como principal vínculo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da sua devida reflexão. O estudo da criança a partir de si mesma permite patentear uma outra realidade social, aquela que emerge das interpretações infantis do respetivo mundo e realidades “O olhar da criança permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (Pinto, 1997, p: 25). Assim sendo, interpretar as representações sociais que as crianças fazem pode ser um meio de acesso à infância como categoria social, mas também facilitar às próprias dinâmicas e estruturas sociais que estão patentes nos discursos das crianças.

É claramente necessário centrar o estudo na socialização da infância, esta pode ser recente, mas assenta nos mesmos princípios da socialização da sociedade na sua plenitude, consiste no processo através do qual os indivíduos aprendem e assumem normas e valores da sociedade em que estão inseridos, mediante a interação com o meio, com a família e com os outros, tornando-se pleno membro da sociedade. A socialização é um processo que pode funcionar de duas formas diferenciadas, uma delas partindo da sociedade e dos respetivos agentes socializadores, uma outra forma, partindo dos indivíduos individualmente em processo de socialização (Pinto, 1997).

Entenda-se que a socialização não é uma espécie de “programação cultural”, em que, “a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato (...). A criança é, desde que nasce, um ser ativo” (Giddens, 1993, p:60). Jean Piaget assenta a sua teoria da socialização não tanto naquilo que a sociedade define como norma mas nos processos mentais e na noção de construção que parte de cada indivíduo relativamente à sociedade que o circunda. A criança aquando centrada no seu egocentrismo, vai sucessivamente aprendendo a diferenciar sentimentos, a respeitar e a interiorizar as imposições e regras dos adultos, isto até conseguir ter práticas de cooperação. Existem preocupações inerentes à infância, estas podem ir desde as consequências da redução da natalidade às formas, conteúdos e sentidos da educação, desde o estudo da situação social da infância até ao tipo de respostas e de políticas, relativamente às crianças. Torna-se essencial explicitar os conceitos de infância, distinguindo a infância entendida como determinada etapa da vida e da infância perspectivada como conjunto social de características diversas. Em qualquer delas o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio, visto a infância ser associada à cultura e sociedade circundante à criança. Um aspeto fundamental na constituição de uma sociologia da infância relaciona-se diretamente com o estatuto social das crianças, na medida em que o processo de socialização depende do estatuto da criança na sociedade. Este é o problema mais recorrente a considerar, pois é à volta deste que se manifesta a discrepância de concessões, de atitudes e práticas sociais, sendo o estatuto sociológico da infância a questão fulcral de todo o processo de socialização. Afirma-se que as crianças constroem os seus mundos sociais, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade que as rodeiam o que beneficia a sua perceção do mundo e delimita a sua estratificação social, apesar desta perceção estar à mercê dos adultos e dos seus pressupostos (Giddens, 1993).

1.3 – A construção do “eu” – Criança Cidadão

A criança é membro ativo na sociedade, cabe a cada um de nós, cidadãos, dar o devido espaço para que a criança se afirme e se imponha contra aquilo que lhe desagrada. A criança é um ser humano, é um membro ativo da sociedade, não lhe vendo reconhecido o direito para votar para eleições governamentais do país, isso não anula o facto de ser um membro da sociedade e por isso de ser um cidadão. A criança participa em outras importantes eleições, decorridas estas no seu núcleo escolar, também elas de importante cariz para a minuta sociedade educativa.

É reconhecido o papel da criança como cidadão, esta não o exerce em plenitude devido ao crucial papel dos adultos, que exercem normas diretivas para bem das mesmas. O adulto deve funcionar como mediador da criança, alguém em quem a criança deposita a confiança necessária para a ajudar a construir a sua conceção de cidadania, ajudando-a a viver e conviver em sociedade, aceitando-se a si mesma e aos outros dentro das diferenças de cada um. A Convenção sobre os Direitos da Crianças (1989) defende e sublinha a importância da igualdade, quer com isto reafirmar que: “de acordo com uma representação maximalista da extensão do conceito de sujeito de direito, a dinâmica da igualdade teria acabado por englobar a própria criança”. Querendo com isto salientar de que “sujeito de direitos” engloba em si também, a própria criança, destacando-a e reconhecendo-a como cidadão com direitos.

É dever da família, do educador e da própria sociedade preparar a criança para a vida pública e para a convivência social, a criança aprende desde cedo, e por isso desde cedo deve ser educada de forma a compreender o significado de autoconfiança e comportamento social e moral a sua preparação é compreendida como pré-cidadania. A criança deve desde o seu nascimento construir a sua “carta de cidadão”, com a ajuda da família e educador, a criança apreende o necessário para que a sociedade a receba e a respeite como membro da mesma. Isto deve ser feito tanto dentro como fora do meio escolar, esta aprendizagem facilita a criança a ganhar respeito em relação a si própria e aos possuidores de qualquer autoridade. A devida orientação em valores morais e no desenvolvimento pessoal é condição essencial para a cidadania.

As crianças à medida que se desenvolvem e aprendem vão dando forma aos conceitos de equidade, atitude, lei, regra, autoridade, responsabilidade social, entre outros essenciais a uma plena e correta aprendizagem da cidadania, querendo com isto reafirmar o necessário acompanhamento dos adultos, família e educador, para a construção da cidadania na criança. O desenvolvimento leva a criança a tornar-se utilmente envolvida na vida e nos interesses das suas comunidades incluindo a aprendizagem através de participação e serviço à comunidade, tornam-se capazes de participar na vida pública com o conhecimento, as capacidades e os valores necessários. Falar de cidadania e em criança como cidadão, envolvendo a sua construção pessoal, é necessário fazer referência à identificação do outro como *alter ego*, identificação esta que devia acabar, inevitavelmente, numa superação de todas as diferenças e de todas as barreiras, permitindo que a criança seja reconhecida “como um indivíduo essencialmente autónomo em direito e que exige ser tratado como tal” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

A criança depara-se com um confronto entre os seus direitos e a sua liberdade, se por um lado a criança é possuidora de direitos que a reconhecem como cidadão, por outro lado vê os seus direitos serem-lhe seleccionados. Isto é, a criança é um cidadão de plenos direitos e deveres, condicionada pelo facto de sozinha não conseguir fazer valer alguns dos seus direitos, aqui entra a família e outros para a poderem auxiliar de forma a esta poder usufruir dos seus direitos de forma responsável, podendo com isso também, afirmar-se como cidadão que o é logo a partida. Existe contudo um pressuposto que deve ser tido em consideração e que advém da Convenção, o facto de a criança poder e dever ser reconhecida como cidadão e possuidora de direitos cívicos, não lhe pode condicionar a sua infância, isto quer dizer, a criança é sim um cidadão da sociedade, membro ativo da mesma, mas incapaz de tomar iniciativa dos seus atos, sejam eles prejudiciais ou não para a sua vida, daí provém a necessidade de equilibrar um pouco os dois lados, se por um lado a criança é cidadão por outro ela é também criança, e um dos seus direitos é poder usufruir da sua infância (Pinto, 1997 p.31-40). Na sua plenitude a criança deverá poder usufruir do seu estatuto como criança e ao mesmo tempo dos seus direitos enquanto cidadã, desta forma a responsabilização pelos seus atos fica a cargo dos adultos que a acompanham e a auxiliam na sua vida. Esta responsabilização recai sobre acontecimentos pontuais em que as crianças puderam ter praticado atos menos admissíveis na sociedade, mas que em nada prejudicam o seu estatuto como cidadãos.

1.4 – O Papel do Educador de Infância

Na generalidade o educador de infância deve ser um profissional ao qual se lhe “reconhece a especificidade do trabalho com as crianças (...) e a importância, que daí advém, de uma educação de qualidade” (Organização de Estados Iberoamericanos, 2003, p.86). A presença de um educador de infância numa sala de atividades traz consigo uma conotação positiva para a instituição. É o responsável pelo desenvolvimento das crianças e pelos estímulos adequados para as suas aprendizagens, tende a ser o mediador entre a criança e o mundo. Prepara e estimula as crianças a fazerem parte de uma sociedade com os direitos e deveres que daí advém, tendo em vista a plena integração destas.

Cabe ao educador dar a liberdade necessária para que a criança se exprima e desenvolva a criatividade e tire o máximo proveito dos impulsos que poderá ter durante esta ou aquela brincadeira. O educador deverá ser o responsável por todo ou qualquer desenvolvimento das crianças a seu cargo e perceber, na sua particularidade, o que cada criança precisa e quais as suas dificuldades, deverá ter tempo para reunir em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente com cada criança.

O educador de infância tem um papel crucial na formação pessoal e social da criança, apresentando-se como um modelo a ser seguido pela mesma, este é o elo de ligação entre a criança e o mundo que a rodeia. Ao interagir com as crianças assume-se como o adulto que educa através do seu exemplo, da sua forma de comunicar e expressar, da forma como se relaciona com o grupo, da sua afetividade, da forma como organiza o espaço e os materiais e da sua maneira de ser e estar, antes de ser educador é uma pessoa com os seus valores e princípios. O educador deverá estar consciente do seu papel, tendo sempre presente os objetivos estabelecidos nos suportes de ensino que tem à sua disposição, como são exemplo as OCEPE, englobando as metas de aprendizagem. Assim poderá definir objetivos e competências de forma a promover a formação pessoal e social nas crianças.

É da inteira responsabilidade do educador o “papel de moderador, de inquiridor, de guia, ajudando as crianças a ultrapassarem impasses” (Pires, 2007, p.121), atuando na sua zona de desenvolvimento proximal, está a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de orientação de um adulto” (Vygotsky, 1998, p.112), o educador assume-se como o mediador e orientador, e não o solucionador na resolução de problemas.

Para que o educador seja competente na sua tarefa a desempenhar, este deve ser munido de conhecimento sobre as características de cada criança individualmente, é da sua competência a criação de um ambiente propício à democracia dentro da sala, através da utilização de algumas estratégias potenciadoras para o efeito, como é disso exemplo, os debates, que devem estar de acordo com os interesses e necessidades do grupo, promover a resolução de problemas, fomentar a discussão em grande grupo para promover o respeito entre as crianças, estimular a interação e a tomada de decisão (Formosinho, 1992).

Assim sendo, e em modo de síntese, o educador deve desenvolver competências que o preparem para criar e gerir conflitos cognitivos, incentivar a participação das crianças, moderar o discurso e os diálogos, procurando desenvolver o raciocínio, o desenvolvendo cognitivo, afetivo e social das crianças, ao nível da dimensão crítica, criativa e do pensamento, estabelecendo, uma ligação lógica entre o pensar, falar e agir, (Marques, 1995).

1.5 – O Papel da Família

A família desempenha um papel fundamental no que diz respeito ao ato de transmitir normas de cidadania para um papel ativo na comunidade por parte da criança, dado ser esta o seu primeiro espaço de socialização, de afeto e segurança. Segundo Relvas (cit. por Garcia, 2009) a família tem duas funções essenciais e primordiais:

a função interna, que implica a prestação de cuidados, assegurando as necessidades da criança ao nível afetivo e físico; e a externa, que se refere à função socializadora da criança e ao seu acompanhamento para uma boa adaptação ao meio cultural que a rodeia (p.49).

É fundamental que a família seja capaz de promover a interação social da criança na comunidade que a rodeia, para que assim possa vivenciar uma vida em sociedade, é importante que a criança entenda que a sua família tem normas e valores, e que estes são influenciados pelos valores externos da comunidade envolvente.

Além de satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e de inseri-la na comunidade, a família deve ser detentora de capacidade ao nível afetivo, de garantir a segurança da criança e de conquistar a sua confiança, esta conquista-se quando se constroem e desenvolvem relações de vinculação. Este processo de vinculação ocorre nos primeiros anos de vida da criança, ficando os mesmos registados no seu subconsciente, este processo irá, inevitavelmente, influenciar a sua maneira de ser e os seus comportamentos na sua vida. É nesta fase que a família se torna importante e assume o papel de responsabilizador pois é ela que transmite o essencial ao nível da socialização, sendo o primeiro meio socializador da criança.

Na educação da criança, a família deverá trabalhar a disciplina, que “é a segunda maior necessidade da criança” (Pires, 2007, p.15), responsabilidade pelos seus atos, sempre acompanhada de afeto, segurança, amor, compreensão. Sendo a disciplina e a responsabilidade as bases para uma cidadania precoce, isto é, são os dois aspetos essenciais para a iniciação da socialização da criança, permitindo que esta conviva e respeite o próximo. Em suma, a família, quando educam as suas crianças devem ter sempre presentes a coerência nos seus atos, recorrendo sempre ao diálogo para com a criança, para que esta perceba o que fez e como poderá mudar o seu comportamento. A família não deverá ser demasiado autoritária ou permissiva, deverá haver um ponto de equilíbrio entre os dois, o que facilita a educação e a partilha correta dos valores essenciais ao início de vida da criança.

O JI não deve assumir os papéis que, tradicionalmente, seriam da inteira responsabilidade da família, mas pode e deve, exercer um papel de mediação, na medida em que se torna parceiro da família no processo de desenvolvimento das crianças, contribuindo para que as famílias não se desprendam das suas responsabilidades.

Em suma e de acordo com Homem (2002) (citando Galego, 1993, p.58) “que considera que a participação terá de ser entendida como direito e como condição de cidadania (...) apresentando-se ela, no atual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação” (p.14), isto visa intensificar a participação e emparelhamento entre o JI e as famílias, com o intuito de um desenvolvimento pleno, de integração das crianças na vida em grupo e em sociedade. Posto isto, entenda-se que o JI presta um “conjunto de serviços e de ações familiares e extrafamiliares de atendimento À criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, p.23).

1.6 – Propostas Educativas para a Construção de Cidadania

É importante começar por referir os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996) *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Canário e Cabrito (2005) referem a importância de se construírem “territórios educativos” e não só “escolares”. Cabe aos educadores, como seres ativos da sociedade, deixarem de condicionar a aprendizagem a algo privado, deixemos que se torne público, de partilha e assim ensinar uma cidadania de solidariedade. Cada sala, tendo em conta a sua possível diversidade de crianças, deve ser, não uma lição de geografia mas sim uma lição de humanidade e conhecimento do mundo. A cidadania engloba inúmeras questões, a partir desse pressuposto, e tomando em referência a questão dos estereótipos, o jardim-de-infância deve ser um espaço onde estes não se desenvolvam nem haja oportunidades para tal.

A sociedade não deverá cingir-se aos “rótulos”, e isso deve ser tido em conta pelos educadores. A existência da área do faz de conta, possibilita às crianças encarnar diferentes personagens de diferentes países com diferentes culturas.

Morin (2000) sublinha e intensifica a importância de educar as novas gerações para uma cidadania planetária, referindo

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compressões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (p. 104).

A educação para a cidadania no pré-escolar deverá preparar as crianças para a diferença: cultural, social, pessoal, permitindo que a criança faça parte de um mundo de inclusão e aceitação, de forma a criar cidadãos do mundo e para o mundo.

1.7 – Jardim-de-Infância como espaço de construção de Cidadania

O jardim-de-infância é um espaço com uma organização social definida, que pode e deve proporcionar às crianças, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Aqui a criança deixa de ser o centro das atenções para se tornar parte integrante de um grupo que permitirá que cada criança aprenda a trabalhar em conjunto com os outros, a partir de uma divisão de trabalhos e uma gestão controlada dos problemas. A criança vai aprender a participar de forma ordeira, controlada e organizada, aprende a ser autónoma nas tarefas, sendo o educador é o mediador do processo. O jardim-de-infância deve ser um espaço onde as crianças se sintam capazes de partilhar experiências de vida, vivências, opiniões e ideias sem ser reprimida, “gozada”, dando valor ao que cada criança traz do seu seio familiar. A criança constrói a sua autoestima desde os primeiros anos de vida, isto acontece na medida em que se constrói a si mesma e constrói a sua individualidade. Se bem que essa autoestima se desenvolve também no coletivo na medida em que se torna elemento importante na vida em sociedade.

No jardim-de-infância as crianças formam-se a nível pessoal e social, desenvolvendo assim o seu sentido ético e estético, as crianças são preparadas para uma efetiva prática da cidadania, aprendem o sentido da responsabilidade, do respeito, da diversidade, da igualdade de oportunidades e de aceitar diferentes pontos de vista, isto é, a criança torna-se capaz de se colocar no “lugar do outro” (Vasconcelos, 2007).

O jardim-de-infância funciona como impulsionador para a criação de indivíduos capazes de viver em comunidade, de se aceitarem e de aceitarem os outros, fazendo das diferenças tópicos de interesse para o conhecimento mútuo. No que diz respeito à escola, reforçamos que o seu papel será o de promover o contato com os meios educativos úteis, racionalmente fundamentados, que permita, às crianças reconstruir, reorganizar e ampliar os seus esquemas de pensamento. O objetivo da educação ou da formação escolar não é apenas que as crianças aprendam os conteúdos das unidades curriculares, mas que promovam a utilização do conhecimento disciplinar para reconstruir as formas de pensar, sentir e atuar, para além, do desenvolvimento das competências gerais e específicas que exige a sociedade (Austin, 2000, p. 17-29; Delval, 2001, p. 29-33).

Dentro do contexto de JI, os educadores aplicam diversificadas estratégias, métodos de intervenção e atuação adequados para que as crianças usem, em qualquer tipo de situação, esse conhecimento disciplinar nos problemas quotidianos, reconstruindo esquemas de pensamento dentro e fora do espaço de JI.

A educação para os valores e/ou para a cidadania aprende-se em todos os espaços educativos de interação, aprendendo e experimentando a comportar-se cívica e moralmente como cidadãos. Surge um problema quando se separa a vida escolar da vida fora da escola. Esta disfunção entre as duas realidades pode gerar conflitos ou violência das crianças nas salas de aula, uma vez que o currículo não responde a uma sociedade caracterizada por uma pluralidade de valores, mistura de culturas, de mudanças de tempo e diversidade das crianças (Martins, 2009, p.1).

2 – Caracterização do contexto de intervenção pedagógica

No tópico que se segue será caracterizado contexto onde se realizou a PES. Inicia-se com a caracterização do meio envolvente ao contexto, a organização e funcionamento da instituição, a caracterização do espaço interior e exterior da instituição, a caracterização do ambiente educativo, tempo e espaço, a caracterização do grupo e a sua organização.

2.1 – Meio Envolvente

A instituição onde se desenvolveu a PES denominava-se Centro Social de Santa Clara e localizava-se na cidade de Bragança, capital de distrito, situa-se no norte do país, na região de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro. A cidade ocupa uma área total de 1 173,57 km², é sede do oitavo maior município português, é circunscrita por 49 freguesias.

O JI em questão localizava-se na União freguesias da Sé, Santa Maria e Meixedo, mais propriamente no Bairro São João de Brito, perto do Corredor Verde, onde passava o rio Fervença e no qual as crianças podiam usufruir de um amplo espaço verde, sendo por isso um bom espaço para passear ao ar livre, num ambiente agradável, perto do Campus do Instituto Politécnico de Bragança. Na área circundante existiam habitações, o Santuário de São Bartolomeu, a Capela do Senhor do Aflitos, os serviços florestais, nas traseiras do edifício avistava-se a serra de Nogueira e, em frente, a serra de Montesinho e da Sanábria. O JI fazia parte de uma vasta rede de serviços e valências dos quais a instituição era detentora: a creche, o próprio JI, CATL e o 1º ciclo, englobando este 1º; 2º; 3º e 4º ano de escolaridade. O mapa que se segue retratava o meio envolvente do JI Santa Clara, citando o que poderia ser visitado ou explorado em contexto de prática de ensino. Era notório a ampla variedade de opções de visita o que facilitava a integração das crianças na vida da cidade.

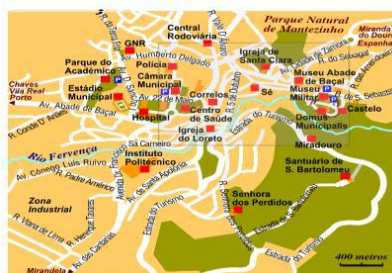


Figura 1 - Mapa do meio envolvente ao Jardim Escola de Santa Clara

A instituição referida encontrava-se numa posição privilegiada na cidade de Bragança, na medida em que se encontrava perto de espaços essenciais para a integração das crianças na sociedade circundante, servindo de exemplo, encontrava-se perto de espaços verdes propícios a passeios e atividades ao ar livre, como se pode constatar na figura atrás retratada.

2.2 – A instituição: organização e funcionamento

A instituição onde foi desenvolvida a PES era um estabelecimento de cariz particular, que oferecia as valências de creche, JI e 1º CEB, tinha capacidade para 33 utentes em creche, 100 em JI e 60 em CATL e era frequentado por crianças da cidade de Bragança e aldeias limítrofes. Tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tutelada pela Congregação das Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado.

A valência da Educação Pré-escolar teve o seu início em 1956 em outro edifício da Congregação, designada por Casa do Arco, situada no centro localizada cidade de Bragança e foi o 1º Jardim-de-infância particular da cidade (Castanheira, 2013, pg.287). O edifício, onde funcionava o Centro Social de Santa Clara, foi propriedade da Diocese de Bragança, mandado construir pelo então Bispo diocesano, D. Abílio Augusto Vaz das Neves, em 1950. Durante vários anos este foi um colégio interno de jovens, mais tarde acolheu a Escola do Magistério Primário e, numa fase posterior, o Instituto Superior de Línguas.

Este edifício foi adquirido pela Congregação das Servas Franciscanas em 1997, que depois de remodelado e ampliado, recebeu as respostas sociais de EPE, CATL e 1ºCEB. A resposta social creche “Vida a Crescer” surgiu mais tarde, respondendo aos vários pedidos de pais, esta valência ganhou “pernas para andar” em resultado da candidatura ao programa PARES, em 2008. A instituição possuía, um acordo para 33 utentes em creche, 100 em EPE e 60 em CATL. O funcionamento era gerido e organizado segundo o seu regulamento interno.

O Centro Social de Santa Clara tinha como principal missão, contribuir para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde a “pessoa” era o protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança. A instituição pretendeu manter uma atitude inovadora, sempre à procura de novas respostas, numa perspetiva de melhoramento e mudança. Assentava num compromisso sério com vista a significativos valores, são eles: o respeito; a fraternidade; a fé cristã; responsabilidade; exigência; verdade e alegria (PCI, 2013).

A valência de creche era composta por três grupos, sendo o primeiro correspondente à sala parque ou berçário (dos 4 aos 12 meses), o segundo à sala de 1 ano ou aquisição de marcha (dos 12 meses aos 24 meses) e por último a sala dos 2 anos (dos 24 meses aos 36 meses). O JI era composto por quatro salas, sendo uma delas heterogénea, isto é, englobava crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, as restantes salas eram homogéneas, uma delas para de três anos de idade uma outra para crianças de quatro anos de idade e por último, a sala de crianças de cinco anos de idade. O JI funcionava de setembro a julho, sendo o mês de agosto de pausa para corpo educativo e utentes.

O espaço exterior, pertencente à instituição era amplo e delineado por grades. Oferecia às crianças, para além de atividades livres, várias oportunidades e potencialidades para momentos educativos intencionais. Era constituído por: parque com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos e uma caixa de areia; um campo de jogos polidesportivo facilitador da realização de atividades de expressão física; assim como um espaço de horticultura e um terreno relvado (PCI, 2013).

De acordo com o regulamento interno da instituição, esta teve como objetivos gerais: receber as crianças que os pais queiram confiar na idade pré-escolar; assegurar as condições que favoreciam o desenvolvimento global das crianças; disponibilizar aos utentes meios naturais, humanos e formativos que visavam sempre a sua valorização pessoal; colaborar com os pais na educação dos seus filhos, oferecendo-lhes um apoio e um reforço educacional.

O projeto curricular é o instrumento no qual a instituição projeta toda a ação curricular, dando a conhecer os princípios pelos quais se rege, expondo o modo como este se organiza, os objetivos traçados e a sua intencionalidade curricular. O Projeto Curricular da Instituição intitulava-se “No Mundo dos Porquês”, projeto este que esteve em vigor desde 2013 até 2016. Este derivou da crescente capacidade que as crianças tinham em questionar o mundo que os rodeia e da curiosidade de saber, posto isto, a criança, tendo o adulto como mediador, teve a possibilidade de questionar, investigar e encontrar respostas e soluções, ao mesmo tempo que se descobria a si, aos outros e ao mundo que a rodeia, assumindo uma linha orientadora com vista à aprendizagem da criança pela ação. Esta aprendizagem voltada para a ação direta da criança tem como finalidade que esta tome a iniciativa, sendo valorizados os seus interesses, a sua vontade de conhecer e a sua necessidade de procurar respostas e soluções. Se esta aprendizagem partir inteiramente da criança, esta desenvolverá experiências-chave, que a longo prazo, promovem o seu desenvolvimento cognitivo, social e físico (PCI, 2013). O presente projeto curricular procurava dar relevância aos processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica e a satisfação por descobrir e partilhar com os outros as suas descobertas. Pretendeu-se estabelecer interações positivas, apoiantes e integrantes para as crianças, a interação com o adulto deveu proporcionar à criança momentos de diálogo em que o adulto escuta e interage com a criança (PCI, 2013).

É importante que a aprendizagem seja feita em união com o espaço e os materiais, na medida em que este é essencial para que a criança observe, experimente, tenha curiosidade e seja crítica. Uma conceção de escola democrática, ancorada em atitudes e valores como a autonomia e a responsabilidade individual, a justiça, a solidariedade e o respeito, servirá de base ao trabalho a desenvolver, num contexto participativo e consolidado com parcerias e sustentado pela prática quotidiana do trabalho cooperativo. O modelo tratado no presente projeto curricular durante os três anos visava o modelo construtivista, valorizando a aprendizagem ativa, tendo ido ao encontro da criança e das suas necessidades, como meio potenciador do seu desenvolvimento, como ser autónomo, livre e solidário (OCEPE, 1997).

Integrava-se também numa linha interacionista, uma vez que se considera que o desenvolvimento e o conhecimento se vão construindo pelo sujeito, a partir das suas interações com o mundo que o rodeia, com os objetos e as pessoas (PCI, 2013).

Assim sendo, entende-se que aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo (Piaget, 1986). O conceito de aprendizagem ativa, na linha do modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2007), modelo este que orientava o trabalho desenvolvido, é o coração concetual do modelo construtivista que se apoia em quatro pilares: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação, é da iniciativa da criança tendo o adulto como moderador (PCI, 2013).

O projeto curricular implementado na sala dos 4 anos tinha como principais objetivos: promover a autonomia, a criatividade, a iniciativa, a liberdade de escolha, interações positivas e socializadoras, bem como a autoconfiança e a capacidade de resolução de problemas para um melhor desenvolvimento global de todas as crianças envolvidas, integrando os seus interesses e motivações, os seus saberes e experiências, pressupondo cooperação, partilha e entreajuda na interação educativa, era de extrema importância e foco principal, ouvir a criança. Como base de todo este processo curricular e de aprendizagem, a organização do espaço e dos materiais eram fundamentais, visto estes criarem as condições adequadas e favoráveis para o envolvimento das crianças, promovendo a cooperação, a tomada de perspectiva e a resolução de problemas. Uma conceção de escola democrática, ancorada em atitudes e valores, servirá de base ao trabalho a desenvolver, num contexto participativo, alicerçado em parcerias e sustentado pela prática quotidiana do trabalho cooperativo (PCG, 2014).

O trabalho realizado teve uma perspectiva construtivista valorizando a interação e aprendizagem ativa, desta forma procurava-se partir da criança para a construção de atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses. Partindo destes princípios foi visível o trabalho realizado na sala de atividades, pretendeu-se encorajar as crianças à sua realização, ao fazer, colocando-lhe à disposição espaços, materiais, ajudando-as a descobrir soluções diversas, valorizando essas produções, independentemente do resultado, pois o foco era o processo e não o produto final. A ação educativa assentava numa pedagogia de participação que permitia às crianças criarem e expressarem-se, ampliar a sua visão do mundo, ampliar a rede de relações e tornar-se autónoma (PCG, 2014).

O conceito de aprendizagem ativa, na linha do modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2007) que orientava todo o trabalho da instituição e respetivas salas, é o cerne concetual do modelo construtivista que se apoia em quatro essenciais e críticos pilares: a ação direta dos objetos; a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. A aprendizagem ativa, embora exista o apoio do adulto, é da total iniciativa da criança, é ela que descobre, atua, manipula e experimenta e quanto mais faz mais aprende a desenvolver.

No decurso da ação educativa e valorizando a importância da funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades dos materiais, procurava-se ter em conta alguns pressupostos importantes e significativos para o desenvolvimento das crianças envolvidas: a distribuição das áreas da sala e as lógicas de concentração e movimento que lhes são inerentes; o apetrechamento com diferentes materiais em todas as áreas; a alteração da funcionalidade de alguns espaços, atendendo aos respetivos projetos emergentes; a introdução e adequação dos mapas de organização do grupo/espaço/tempo; a introdução de diferentes elementos onde a escrita esteja presente; a exposição do material explorado e construído a partir da ação educativa desenvolvida. Com estas estratégias pretendeu-se que as crianças se tornassem progressivamente autónomas face aos adultos, assumindo comportamentos individuais autónomos, tomando iniciativas próprias e participando ativamente na construção de um espaço comum (PCG, 2014).

2.3 – Caracterização do Ambiente Educativo

2.3.1 – Espaço Interior do Jardim-de-Infância

A organização do espaço referente à valência de jardim-de-infância encontrava-se dividida por dois pisos, sendo que no piso superior funcionavam quase todos os serviços de apoio. Aí estavam localizados: a portaria, subjacente à entrada principal (figuras 2 e 3). É um espaço de acolhimento aos pais permitindo a interação com o pessoal técnico.



Figura 2 - Porta principal

É uma entrada bastante ampla, onde se faziam os respetivos acolhimentos aos pais das crianças, a entrada mais interna dispunham de um vestiário onde os pais guardavam as lancheiras das respetivas crianças no espaço seu destinado, dispunham ainda de um caderno em que os pais assinavam na hora da chegada e da partida ao final do dia. Os vestiários individuais das crianças, local onde estas colocavam os seus pertences. O espaço polivalente (figura 3) era uma sala ampla que servia como ginásio para as sessões de expressão motora, sala de recreio e atividades coletivas, no qual se encontravam bancos e brinquedos.



Figura 3 - Sala Polivalente

O espaço polivalente funcionava como ginásio, amplo, local onde se fazia o acolhimento das crianças no início e no final do dia. Era um local escolhido para atividades desportivas, para ensaios de festas, atividades de grande grupo, entre outras, disponível para todas as crianças e respetivas educadoras. Três salas de atividades (sala dos 3, 4 e 5 anos; sala dos 4 anos e sala dos 5 anos).



Figura 4 - Sala dos 4 anos (local da PES)

A sala dos 4 anos, onde decorreu a PES, era uma sala que oferecia condições bastante favoráveis ao desenvolvimento das crianças, dispunham de seis áreas: área da casinha, da biblioteca, das construções, da escrita, da expressão plástica e a área dos jogos, possuía ainda um espaço central bastante amplo para o convívio em grande grupo.

Relativamente às salas de apoio educativo e de atividades, eram: uma sala de reuniões destinada ao trabalho individual ou coletivo por parte da coordenadora ou das educadoras da instituição e onde se realizavam reuniões de foco pedagógico; uma sala de vídeo que possuía materiais audiovisuais e um biombo para fantoches. Era também destinada, a apresentações de expressão dramática. Uma sala de espaço lúdico que servia de apoio a atividades desenvolvidas com as crianças, possuindo algum material lúdico e didático. Este espaço também servia de apoio aos adultos para a realização de trabalhos manuais. Uma zona sanitária que possuía louças adequadas à altura das crianças, com quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontrava-se ainda um armário de primeiros socorros.

No piso inferior funcionavam: uma sala de atividades (sala dos 3 anos). O refeitório, com a respetiva copa, local especialmente destinado à alimentação das crianças. A copa era também utilizada para atividades de culinária com as crianças. Uma zona sanitária que possuía lavatórios adequados à altura das crianças com duas sanitas pequenas, uma grande e um chuveiro. Uma sala de descanso, destinada às crianças de três anos, que faziam uma pequena sesta depois de almoço.

2.3.2 – Espaço Exterior do Jardim-de-Infância

O espaço exterior oferecia às crianças, para além de atividades livres, várias oportunidades e potencialidades para momentos educativos intencionais. Desta forma o espaço exterior era constituído por: um parque com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos e uma caixa de areia (figuras 18 e 19). Um campo de jogos que facilitava a realização de atividades de expressão física ao ar livre, assim como um espaço de horticultura e um terreno relvado.



Figura 5 - Parque Infantil (Exterior)

Parque Infantil no exterior da instituição, amplo de fácil acesso e que tinha recursos para as diferentes idades presentes na instituição. Todo o espaço exterior se encontrava delimitado por um gradeamento alto e um portão que dá acesso a veículos e peões, favorecendo a segurança das crianças.

2.4 – Caracterização do Espaço da Sala de Crianças de 4 anos de idade

O ambiente da sala era propositadamente organizado para despertar a curiosidade das crianças. A estruturação da sala podia sofrer mudanças segundo a planificação da educadora, os interesses das crianças e novos materiais que se pudessem adquirir ou construir.

A sala era um espaço educativo onde as crianças passavam grande parte do seu tempo, esta estava organizada em função da idade do grupo para permitir a escolha de diferentes tipos de atividades, assim proporcionava às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecia-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa. Cada sala na sua individualidade foi preparada para uma determinada faixa etária, neste caso em específico, a sala estava organizada para crianças de quatro anos de idade. Assim sendo permitia aos intervenientes adultos: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança às crianças e adultos; apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem.

A sala de atividades encontrava-se organizada por seis áreas distintas, claramente identificadas: área de trabalho, área dos jogos, área da biblioteca, área da casa; área das construções e área da escrita. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Spodek, 1996, p.68), querendo com isto dizer que a organização da sala se centrava em envolver as crianças com algumas características voltadas para o quotidiano, não deixando de relacionar isso com a pedagogia trabalhada. A área central da sala era suficientemente ampla de forma a permitir que as crianças realizassem as atividades e momentos de grande grupo. A área de trabalho permitia às crianças explorarem e experimentarem a expressão artística, aqui as crianças podiam encontrar diversos materiais de pintura e desenho, era nesta mesma área que se realizavam as atividades de pequeno grupo; na área das construções as crianças tinham espaço para criarem e explorarem, nela encontravam-se diversos materiais fáceis de manobrar. A área da casa permitia às crianças explorarem objetos relacionados com a vida familiar, brincando e explorando o faz-de-conta; na área dos jogos as crianças exploravam, manipulavam e brincavam com jogos diversos e diversificados.

Esta área permitia desenvolver noções de espaço, matemática e tempo; na área da biblioteca as crianças contactavam, exploravam e manipulavam livros, nesta mesma área existia também um cesto com fantoches, de mão e de dedo, o que permitia às crianças criarem as suas próprias histórias por fim a área da escrita, esta área permitia às crianças terem um contacto mais próximo com a escrita e assim iniciarem o gosto pela mesma (PCG, 2014).

2.5 – Organização do Tempo

Tendo por base o modelo educativo High/Scope o tempo era organizado segundo alguns parâmetros essenciais e pré-estabelecidos por esse mesmo modelo, dessa pré-estruturação faziam parte a organização de uma rotina diária, podendo esta ser reajustada de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses da criança, daí advém o papel do educador, este visava promover um espaço temporal bem estruturado e delineado. Sendo assim, uma das atividades constantes do educador é, a preparação cuidada de todo o contexto, tendo este uma dimensão espacial e temporal, associada, isto é, o educador prepara todo o contexto educativo tendo em consideração o tempo disponível e o espaço necessário para as suas atividades. O educador proporciona um ambiente propício à aprendizagem, sendo que a criança não se encontra desprovida de responsabilidades, neste campo, “(..) a gestão do tempo, embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Spodek, 1996, p.71), o adulto responsável tem a função de ouvir a criança e desta forma deve “(...) utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança” (Spodek, 1996, p.71). “A rotina diária da pré-escola High/Scope é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina” (Spodek, 1996, p.71).

A organização do tempo permitiu estabelecer atividades e rotinas diárias em contextos de aprendizagem ativa. Assim, na sala das crianças dos 4 anos existiam duas linhas orientadoras: criar um horário que fosse previsível, sem deixar de ser flexível e incorporar aprendizagem ativa, incluindo apoio à criança, em cada acontecimento e rotina.

A rotina diária da instituição e salas era baseada no modelo High/Scope, como já referenciado. Sendo assim “os elementos da rotina diária, planeamento, trabalho, revisão, pequeno grupo, grande grupo, e tempo exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas” (Hohmann & Weikart, 2007). A tabela que se segue retrata os momentos dessa rotina praticada pelas salas de JI.

Horas	Rotina
9:00	Acolhimento/ Trabalho Auto Iniciado
9:30	Tempo de Grande Grupo
10:00	Lanche
10:15	Tempo de Pequeno Grupo/ Trabalho Auto Iniciado
11:20	Arrumar/Tempo de Grande Grupo
11:45	Almoço
12:30	Descanso/Recreio
14:00	Planear /Fazer/Rever
15:45	Lanche
16:00	Recreio

Tabela 1 - Rotina Diária

A tabela retrata a rotina diária levada a cabo pela instituição e que era respeitada por todas as salas de forma a facilitar o envolvimento das crianças. Como já foi referenciado a rotina diária baseava-se no modelo Hight/Scope, dessa forma, era uma rotina que permitia às crianças conhecer todos os momentos do seu dia, previsível, sem nunca deixa de ser flexível e ajustável a uma ou outra atividade se necessário assim fosse. As crianças previam de ante mão o acolhimento que decorria aquando da chegada de todas as crianças à instituição. Depois dividiam-se pelas salas de atividades, onde tinham momentos de brincadeira em que se poderiam dividir pelas diferentes áreas, isto para permitir que todas as crianças chegassem e assim se pudesse fazer a “reunião” em grande grupo, momento este que era dedicado ao diálogo e à realização de atividades. De seguida as crianças voltariam para as áreas, enquanto um dos três pequenos grupos, divisão que era patente na sala de 4 anos de idade, fazia atividades destinadas a um número reduzido de crianças, para finalizar a manhã o pequeno grupo reunia-se como os restantes colegas para assim descreverem o que tinham estado a realizar e o que tinham aprendido. Se o tempo o permitisse realizava-se um pequeno jogo.

Passado o almoço, o grande grupo voltava a reunir-se para um planeamento de atividades, e realizava alguns jogos, o grande grupo dispersava-se e enquanto algumas crianças iam para as áreas outras iam para as mesas de trabalho onde realizavam alguns trabalhos solicitados pelo adulto responsável.

2.6 – Caracterização do Grupo

A interação é o fator primordial a ter em conta quando se fala em educação pré-escolar, é importante que crianças, pudessem interagir com pessoas de diferentes idades, diferentes pessoas, contextos e culturas. A criança aprende interagindo e partilhando as suas vivências com os outros. O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (OCEPE, 2007, p.34), e por isso torna-se, também crucial, que o educador conheça o grupo para que consiga dar respostas às dificuldades e interesses de cada criança na sua individualidade.

O grupo de criança diretamente envolvido na Prática de Ensino Supervisionada, era composto por um total de vinte e cinco crianças entre os 3 e 4 anos de idade, o que acarretava uma divisa mais cuidada das atividades tendo em atenção as necessidades e interesses de cada criança. Na sua maioria o grupo era composto por crianças pertencentes, em anos anteriores, da instituição, sendo que apenas duas das crianças provinham de serviço de amas, o que porventura dificultou o processo de adaptação das mesmas. A diferença de idades era um fator facilitador de aprendizagem, na medida em que as mais velhas auxiliavam as mais novas na medida dos possíveis, o que aumentava em muito o processo de interação e entreajuda. Na sua generalidade o grupo de crianças provinha de um meio socioeconómico e cultural médio-alto, as famílias eram estruturadas, em que a maioria dos pais tinham uma atividade laboral, alguma minoria encontrava-se a trabalhar fora do local de residência. Tendo por base o modelo educativo High/Scope, as crianças são os principais responsáveis pelo que se visa praticar dentro da sala de atividades, os momentos de grande grupo são extremamente necessários para o desenvolvimento de atividades envolvendo as diversas áreas provenientes nas OCEPE.

O grupo de crianças era bastante participativa, na sua generalidade, demonstrando interesses nas atividades levadas a cabo durante a prática. De um modo geral, o grupo era assíduo e respeitador das regras estabelecidas em contexto de sala de atividades (PCG, 2014).

O grupo procurava ocupar-se de todas as áreas presentes na sala de atividades, desde a área da escrita, à área das construções as crianças procuravam ampliar ao máximo as suas competências e derrubar curiosidades, na sua generalidade, havendo crianças que padeciam de alguma monotonia, o adulto responsável intervinha de forma a proporcionar momentos de aprendizagem e simultaneamente de entretenimento, a partir daí as crianças tomavam a iniciativa e começavam a procurar novas atividades e jogos para realizarem, mas generalizando. O grupo era bastante dinâmico e participativo.

O grupo de crianças da sala de atividades estava organizado segundo as suas necessidades e interesses. Todas as crianças tinham a oportunidade de trabalhar e brincar em grupo, em pares e individualmente, o que lhes permitia terem apoio individualizado, por parte dos adultos envolventes. Durante o tempo de escolha livre, as crianças tinham oportunidade de investigar e explorar materiais e de interagir com os seus pares e adultos. Durante este mesmo tempo, cada criança podia escolher aquilo que estava de acordo com os seus interesses e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. Este tempo proporcionava um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções. Durante o tempo de grupo, todas as crianças, em conjunto, poderão explorar e brincar com um determinado material ou conjunto de materiais ou poderiam fazer parte de uma mesma atividade. No tempo de pequeno grupo, as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, o vermelho, o verde e o amarelo, permitindo desta forma um maior contacto físico com o educador, possibilitando maior atenção por parte deste a cada criança. Constituía uma oportunidade diária, tanto para as crianças como para a educadora, de partilharem e utilizarem materiais comuns e comunicarem num contexto social próximo (PCG, 2014).

3 – Metodologia de Investigação do Estudo

A investigação “pode definir-se como um processo sistemático, organizado e objetivo, cuja finalidade é dar resposta a uma questão, colocada previamente pelo investigador” (Serrano, 2004, p.41). Assim sendo, uma investigação surge com o propósito de dar resposta a determinadas questões da prática que são observáveis e experienciadas, com o intuito de compreender a natureza desse mesmo fenómeno.

No contexto educativo, a investigação assume um papel crucial, na medida em que, procura o “significado” e possibilita a aquisição de novos conhecimentos, distinguindo o entendimento dos comportamentos dos intervenientes educativos, estes são seleccionados pelo investigador com o propósito de recolher “dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

3.1 – Questão Problema

Logo desde o início da prática existiu um objetivo concreto, tendo este sido estudado, investigado e experimentado aquando da prática em contexto, acabou por se delinear como questão problema, sendo o ponto de partida para a investigação presente.

- *Como trabalhar e vivenciar a cidadania numa sala de jardim-de-infância?*

3.2 – Objetivos de Investigação

O presente estudo teve como principal objetivo perceber de que forma se pode trabalhar e como foi vivenciada a cidadania na sala de jardim-de-infância onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Os objetivos mais específicos são: promover a educação para a cidadania em contexto de Educação Pré-escolar; conhecer a importância que a educadora do contexto de prática, dá à cidadania; reconhecer a transversalidade da cidadania relativamente às áreas de conteúdo; reconhecer o papel da infância no processo de socialização; reconhecer a criança como ser detentor de direitos e deveres e identificar o papel da educadora e da família no processo de ensino da cidadania, apresentar propostas possíveis de trabalho sobre a Cidadania numa sala de Jardim-de-infância.

3.3 - A abordagem qualitativa como opção metodológica

Na linha de pensamento de Bogdan & Biklen (1994) a investigação é como que um processo sistemático de análise de dados observáveis e verificáveis, sendo ainda, das relações que se estabelecem entre eles, ajudando a atestar os conhecimentos prévios e a edificar novos conhecimentos, que serão inseridos no enquadramento conceptual. Bogdan & Biklen reconhecem ainda que este processo investigativo é um procedimento de carácter descritivo, explicativo, pois tem em vista a descrição dos factos e dos fenómenos e das relações entre eles. Falar-se de natureza qualitativa, é de extrema importância referenciar Spink quando distingue esta como sendo uma “pesquisa de representações (...) em que se estabelece a interação com as pessoas, nos seus próprios territórios e através de sua própria linguagem” (1993, p.15).

No que diz respeito à presente investigação, é crucial referir que esta foi inteiramente uma investigação qualitativa, na medida em que não se apresentaram quaisquer dados quantitativos, visto não ter sido necessário recorrer a procedimentos estatísticos com vista ao tratamento de quaisquer dados recolhidos. A investigação tratada, de natureza qualitativa, teve como base procedimentos de carácter descritivo, interpretativo, de análise e interpretação dos dados. Isto é, pretendeu-se descrever e interpretar os dados recolhidos através de instrumentos de recolha de dados, com o intuito de se dar a conhecer os resultados pertinentes à investigação. Segundo Pacheco (1995) a investigação qualitativa “baseia-se no método indutivo já que o investigador busca intenção, propósito de ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido neste contexto” (p.41).

A investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em tendências teóricas e metodológicas. As abordagens qualitativas à investigação em educação de infância são encaradas como vantajosas, estimulantes e essenciais, estas estão diretamente relacionadas, tanto às humanidades como às ciências sociais.

Na investigação qualitativa, o investigador reconhece, nomeia, identifica e descreve as situações observadas em contexto, devendo também, observar, interpretar e apreciar as situações tais como elas se apresentam na realidade. Isto é, ser o mais fiel ao observado, interpretando-as em vez de as avaliar.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) um estudo qualitativo “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11), contextualiza a situação em que se desenvolve a recolha de dados e de seguida dá a conhecer as perspetivas de cada participante, em relação ao estudo tratado.

Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características sobre a investigação qualitativa, sendo elas: a fonte direta de dados é o ambiente natural, o investigador assume o papel central, este está presente no contexto de prática e onde se realiza o estudo; a investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados muito mais significativos para o estudo; o interesse da investigação qualitativa é o processo e não o produto; a análise dos dados tende a ser intuitiva, isto é, as observações são feitas ao mesmo tempo que os dados se vão agrupando e por último, a importância vital do significado na abordagem qualitativa, o investigador centra-se no modo como os intervenientes dão sentido às suas vidas. O investigador deverá, ao longo do processo e da prática, questionar-se sobre: “o quê?”; “a quem?” e “o porquê?” dos fenómenos observados, tentando assim dar respostas às questões delineadas da pesquisa.

A presente investigação declinou-se sobre uma investigação interpretativa, tal como Erikson defendia, “interpretativo” é um termo inclusivo, que evita as conotações não-quantitativas que o termo qualitativo foi adquirindo ao longo dos tempos, e que visa o interesse comum nas abordagens ao “significado humano da vida social e a sua elucidação e explanação pelo investigador” (p.119). Jacob (1988) apresenta três atributos à investigação interpretativa: a investigação é orientada num cenário natural; é ênfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes e as questões e métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido. Esta última é assumida pela investigação tratada, apoiada ainda por Spindlers (1982) que acrescenta a importância de uma observação cuidada, repetitiva e prolongada, o que se torna essencial para uma investigação interpretativa, que requer longos períodos de trabalho de campo.

A investigação interpretativa impõe tanto o investigador como o sujeito a olharem-se a si próprios segundo novos parâmetros, sendo estes de cariz social e pessoal. É crucial para a investigação salientar a distinção entre ação e comportamento, uma investigação interpretativa debruça-se sobre a ação concreta de determinado trabalho de campo, e assim sendo não estuda de todo os comportamentos, que são por definição, desprovidos de significado.

A investigação interpretativa tem a capacidade de permitir o acesso a questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas da prática e que permitem compreender o trabalho desenvolvido. Um importante ponto da investigação interpretativa é a acessibilidade, isto é, não é escrita numa linguagem dirigida apenas aos especialistas da área em estudo, é assim de fácil compreensão para quem não é entendido na área em questão mas que tem interesse numa investigação específica.

A presente investigação centrou-se, assim, na interpretação dos dados recolhidos aquando da prática educativa, dados estes de origem descritiva. O investigador interpretativo tem três formas de recolher os seus dados, sendo elas: a observação, a entrevista e a análise documental. Para a presente investigação as formas de recolha de dados utilizadas foram: a observação, que oferece uma prova irrefutável da vida num determinado contexto, e a análise documental, centrada na informação recolhida ao longo da prática exercida nesse mesmo contexto, nos vários registos escritos, sendo deles exemplos, as notas de campo, estas as usadas para a investigação tratada. As notas de campo ofereceram material relevante e pertinente para a investigação realizada, proporcionam uma forma clara e formal para a necessária recolha de informação, sendo esta recolha realizada um pouco informalmente e deliberada. As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.150).

A interpretação é uma ferramenta essencial na investigação interpretativa, ocorre enquanto o trabalho de campo ainda está a decorrer, esta deve ser discutida e entendida por ambas as partes da investigação, de forma a facilitar a recolha permanente, dos dados e a sua conseqüente interpretação.

3.4 – Técnica e Instrumentos de recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149) “os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como (...) notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que os outros criam e que o investigador encontra, tal como (...) fotografias (...)”. Na presente investigação, os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram a análise de documentos oficiais internos à instituição o PE e o PCG, num primeiro momento, num segundo momento procedeu-se à análise das notas de campo.

Segundo Van Der Maren (cit. por Lessard-Hebert, Goyette e Boutin, 1990, p.118) “o tratamento de dados (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida de organizar, estruturar ou decompor em fatores, para por último, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes”. Seguindo a linha de pensamento de Angell (1945), o objetivo primordial desta forma de recolha de dados é de “obter provas detalhadas de como situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (p.178).

3.4.1 – Observação enquanto técnica de recolha de dados

A recolha de dados é um processo que por si só exige que a observação faça parte integrante deste processo, daí advém a importância dada à observação em todos os momentos da prática e da cuidada recolha de dados.

Segundo Postic e De Ketele (1992, cit. por Parente, 2002) a observação é “um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (p.177). Apoiando a premissa de Bogdan & Biklen (1994) a observação é uma técnica, em educação, que visa olhar para um determinado contexto de forma a encontrar problemas, levantar questões pertinentes e procurar as devidas respostas, e ainda, ajudar a compreender e melhorar o processo pedagógico. A observação permite que se faça uma recolha de informações sobre comportamentos e atitudes que as crianças assumem no seu dia-a-dia dentro do contexto em estudo, sendo, assim, um método benéfico e necessário a aplicar em contexto.

Ainda, seguindo a linha orientadora de Bogdan & Biklen (1994) existem diferentes tipos de observação consoante os objetivos que se pretendem atingir e o que se pretende analisar, podendo variar mediante o tipo de organização, podendo esta ser, simples ou estruturada; o tipo de participação do observador, participante ou não participante e o tipo de procedimento, sistematizada ou não sistematizada. Esta pode também variar segundo o número de observadores, podendo ser individualmente ou em grupo e por fim pode variar segundo o contexto, laboratorial ou de campo.

A observação levada a cabo para a realização da presente investigação, assenta sobre as seguintes características: naturalista, na medida em que se debruçou sobre a formulação de estratégias para a resolução de um problema, visando retratar o contexto da prática; participante, pois o investigador fez parte de todo o processo de recolha de dados; sistematizada, na medida em que os momentos de observação são organizados antecipadamente de forma a recolher a informação mais correta para a investigação; a observação foi realizada em campo aquando da prática em contexto de JI.

A observação participante foi a técnica de recolha de dados mais privilegiada, na medida que nos permitiu tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). O mesmo autor (2008) menciona que a observação participante permite-nos “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos observar determinados comportamentos/attitudes das crianças relacionados com as interações ocorridas, tendo por base a construção da identidade pessoal e social de cada criança, assim sendo, esta técnica tornou-se imprescindível.

Assim, esta técnica mostrou-se a mais adequada, na medida que desempenhamos simultaneamente o papel de participantes e de investigadores. Assim, todas as observações que realizamos e posteriormente todos os registos que efetuamos dessas mesmas observações tornaram-se cruciais para a concretização da metodologia do estudo, sendo esta parte integrante deste relatório.

3.4.2 – Notas de campo

As notas de campo podem e devem originar, em cada estudo e investigação, um diário pessoal que funciona como um auxílio que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento da investigação, o que poderá ser afetado com os dados recolhidos. Ainda a ajuda a tornar-se consciente de como este poderá ter sido influenciado pelos dados recolhidos.

Devido ao poder científico exigido e necessário para a investigação “as notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.172), assim sendo as notas de campo não devem retratar a opinião do investigador, mas sim o seu olhar objetivo do meio e da própria investigação, retratando as suas ideias e preocupações de acordo com o objetivamente observado. As notas de campo são uma ferramenta essencial e imprescindível ao trabalho prático, no contexto estudado e analisado, estas fizeram-se acompanhar de registos fotográficos, estes são também uma das inúmeras formas de recolha de informação e podem ser “tiradas (...) sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.140) devem ser uma prática recorrente, também elas são extremamente importantes para a realização, por exemplo, do portfólios de final de ano, são uma das formas de, por exemplo, os pais conhecerem o trabalho desenvolvido dentro da sala de atividades e o desenvolvimento das crianças.

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, mais especificamente, à compreensão da importância atribuída à cidadania e à sua prática em contexto de sala de atividades, bem como, às estratégias utilizadas para desenvolver essa mesma temática, surge, logo no início da prática, a necessidade de se realizarem as devidas notas de campo. As notas de campo elaboradas para a presente investigação visam mais uma reflexão sobre o observado e realizado, do que propriamente uma descrição pormenorizada sobre o trabalho leva a cabo pelo investigador, são igualmente relatos escritos “daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.150).

3.4.3 – Registo fotográfico

A imagem ganha relevância quando contextualizada com o que foi realizado, na maioria das vezes é necessário ver repetidamente uma mesma imagem, para que as conclusões sejam mais claras e significativas. Durante as demais experiências de aprendizagem proporcionadas ao grupo, cresceu a necessidade de registrar esses momentos através de registos fotográficos, para que no final se completa-se com outros instrumentos de recolha de dados e com o objetivo de demonstrar o trabalho realizado ao longo da PES. Os registos fotográficos levados a cabo, com objetivos específicos, serão também uma mais-valia no final para a realização do portfólio de final de ano. Segundo Máximo-Esteves (2008) as fotografias “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário (...) podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (p.91).

Em relação à investigação, a fotografia está relacionada com a análise qualitativa visto que nos permitiu obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 183).

3.4.4 – Documentos Oficiais

Uma das duas formas de recolha de dados utilizada foi a análise documental, esta forma de recolha de dados beneficia e enriquece o estudo. Uma investigação de cariz qualitativo, quase que exige a devida análise destes documentos oficiais, têm como finalidade promover bastante informação sobre o funcionamento da instituição e do grupo referindo objetivos principais e relevantes ao contexto educativo. Seguindo a linha de pensamento de Angell (1945), o objetivo primordial desta forma de recolha de dados é de “obter provas detalhadas de como situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (p.178).

Posto isto, refere-se quais os documentos oficiais analisados, foram estes, o Projeto Curricular da Instituição e o Projeto Curricular do Grupo, como já referido anteriormente.

O objetivo era perceber qual o significado e a importância em volta da cidadania, saber quais os valores educativos, defendidos pela instituição, que pretende promover e trabalhar com as crianças. Na referida análise, procura-se compreender as características, a estrutura e os valores subjacentes a estes projetos, que enfoquem a questão-problema do estudo. Seguindo a linha orientadora de Bogdan & Biklen (1994), os documentos internos da instituição visam, não só, conter informações sobre o funcionamento e respetivas regras, como também, podem e devem revelar os valores pelos quais se rege, os objetivos e as competências que pretendem desenvolver ao longo, neste caso específico, dos três anos do Projeto Curricular da Instituição (PCI) em vigor.

Neste sentido foi necessário proceder-se à análise dos respetivos documentos relativamente à prática da cidadania, retiraram-se as relações necessárias para a melhor compreensão do processo educativo relativamente ao tema. Esta análise sendo de carácter explicativo, vai ao encontro da metodologia utilizada para o presente documento, sendo esta uma investigação interpretativa de carácter qualitativo.

3.5 – Apresentação, análise e discussão de dados

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de notas de campo e outros materiais de recolha de dados necessários para a investigação e que têm como finalidade aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de os partilhar com os outros o que se encontrou e se recolheu para o estudo (Bogdan & Bicklen, 1994). Numa primeira investigação e numa estreia do investigador, a tarefa analítica, pode tornar-se monumental (Bogdan & Bicklen, 1994), para isso é necessário fazer-se uma recolha cuidada e convergente na medida de facilitar a posterior análise.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) “a análise envolve o trabalho com os dados, (...) de descoberta dos aspetos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido ao outro” (p.205). Assim sendo é importante que aqui se reflita todo o processo de investigação, através da análise interpretativa dos dados pré estabelecidos ou de dados construídos com a PES.

A análise deverá ser parte integrante da recolha de dados, nessa medida existem alguns factos essenciais para essa cuidada análise, são eles: a necessidade de se estreitar o âmbito de estudo; a tomada de decisão relativa ao tipo de estudo a realizar; o desenvolver de questões analíticas; tomar nota de eventuais acontecimentos pertinentes ao estudo; fazer-se autorreflexões sobre o observado; criar um *brainstorming*, tudo isto sem esquecer o necessário relacionamento entre o investigador e os participantes do estudo. As questões colocadas ao longo do estudo são muitas vezes vistas como objetivos integradores da temática, na medida em que são necessários para a abordagem da mesma. Torna-se imprescindível colocar limites à recolha de dados, isto é, descartar logo de início o que poderá prejudicar o estudo e a recolha de dados.

A interpretação dos dados tem como foco dar resposta aos objetivos e às questões de pesquisa, posto isto, a análise interpretativa tem como suporte: documentos oficiais, como o PCI e o PCG e as notas de campo retiradas sobre a prática. Referindo Bogdan & Biklen (1994) a análise e a recolha de dados “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de (...) notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de acumular a sua própria compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205). A cidadania, no ponto de vista patente no PCG, PCI e segundo a própria instituição, é o alicerce para todo o processo educativo. No decorrer da abordagem qualitativa mantivemos presente a observação participante que nos permitiu recolher os dados através das notas de campo, as fotografias e os diários de bordo.

Assim, é de referenciar que através das fotografias conseguimos retirar conclusões mais claras e concisas, pois através delas conseguimos refletir acerca de determinados pormenores que um texto escrito não nos permite. As notas de campo permitiram que nós enquanto investigadores conseguíssemos registar ocorrências acerca da nossa temática e outros aspetos que considerássemos pertinente ser registados e refletir acerca deles. Por conseguinte, estes dois instrumentos permitiram-nos constatar que a ocorrência de interações positivas foi evoluindo ao longo da PES. Estes dois instrumentos de recolha de dados terão uma especial análise nas experiências de ensino/aprendizagem que apresentaremos no tópico seguinte.

3.5.1 – Análise e interpretação dos Projetos da Instituição

3.5.1.1 – Projeto Curricular da Instituição

O Projeto Curricular da Instituição intitulava-se “No mundo dos porquês” era patente na denominação do papel da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem, pois esta é ativa e pertinente para o mesmo. A criança desempenhava um papel preponderante na decisão do que pretendia aprender. O objetivo primordial bem patente no projeto era dar voz às crianças, pois estas desde cedo se mostravam curiosas sobre o que as rodeia. Assim sendo, e tendo sempre o adulto como mediador, a criança tem a possibilidade de questionar, investigar, encontrar respostas e soluções, ao mesmo tempo que se descobre a si mesma e ao mundo. Fica explícita desta forma a “ponte” entre o PCI e o tema tratado deste relatório - a cidadania -, que a criança desempenhava um papel crucial no seu desenvolvimento, na medida em que se conhece a si e ao mundo, em que se conhece como membro ativo na sociedade e comunidade que a rodeia, essa aprendizagem começa na Educação Pré-escolar e estende-se pela vida toda. O PCI é bastante claro quanto à sua orientação e propósito e “assume-se o desenvolvimento pessoal e social, enquanto área integradora do processo educativo, valorizando a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (PCI, 2013/2016, p.5).

A aprendizagem da criança é uma aprendizagem ativa, sendo fundamental no seu processo de aprendizagem a iniciativa da criança, valorizando-se os seus interesses, a sua vontade de conhecer e a sua necessidade de procurar respostas e soluções. Se tudo isto se verificar, a criança desenvolverá experiências-chave, que ao longo do tempo, promovem o seu crescimento cognitivo, social e físico. É importante referir o papel do PCI na construção do “eu” da criança, este visava promover o espírito crítico na criança, dando relevância aos processos de aprender, como: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, desenvolver atitudes de partilha, entreajuda, e crítica.

O PCI visava promover, igualmente, determinados valores e atitudes nas crianças, desta forma a criança ao fazer parte da sociedade que é a escola e/ou comunidade educativa, a criança é preparada para o mundo que a rodeia de forma a conseguir ultrapassar as dificuldades que poderá encontrar no seu percurso de vida.

Como em tudo, a teoria retrata algo que na prática, por vezes, não se constata, isto significa, que nem tudo o que é pretendido é atingido. No percurso são cometidos erros e alguns obstáculos demoram a ser ultrapassados, desta forma, o PCI era na sua teoria, bastante apelativo e concreto, mas na sua prática foram encontrados alguns erros, que vieram a ser entendidos como meios de se atingir o objetivo real, isto é, a criança era quem tinha a responsabilidade maior, pois determinava a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. O adulto contornava essa responsabilidade da criança, criando outras oportunidades de aprendizagem determinadas por si e não pela criança, digamos que o diálogo com a criança era feito, ouvia-se o que a criança pretendia aprender e sobre o que tinha mais curiosidade, mas o adulto, muitas vezes, não conseguia incorporar esse interesse da criança no plano anual de atividades.

Segundo as OCEPE (1997), as finalidades e objetivos correspondem à segunda etapa da elaboração do PCI, este deve conter todos os objetivos pelos quais a instituição rege o seu funcionamento pedagógico, ou seja, desenvolver um trabalho tendo como base o modelo construtivista “valorizando a aprendizagem ativa, indo, assim ao encontro da criança e das suas necessidades, como meio potenciador do seu desenvolvimento, como ser autónomo, livre e solidário” (PCI, 2013/2016, p. 9).

No PCI estavam patentes diversos objetivos e finalidades para o trabalho desenvolvido na instituição, mas foram os referentes à iniciativa e relações interpessoais que se verificam ser pertinentes para a área de formação pessoal e social, indo assim ao encontro do tema tratado e investigado em contexto, a cidadania.

Segundo o PCI, foram inumerados importantes objetivos ou experiências-chave, para que a prática na instituição fosse clarificada e redigida segundo o que se encontrava patente no PCI, foram eles: fazer e expressar escolhas, planos e decisões; resolver problemas; responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades; participar em rotinas de grupo; ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; desenvolver relações com outras crianças e adultos; criar e experimentar brincadeiras cooperativas; lidar com conflitos sociais. Os objetivos delineados no PCI foram bastante claros e concretos, mas era necessário perceber se era possível atingi-los na sua globalidade, isto é, existiam crianças com mais dificuldades e que dificultaram o atingir desses mesmos objetivos, desta forma era importante perceber o nível de desenvolvimento das crianças e auxiliar um pouco mais as que se apresentam um pouco mais diminutas na medida necessária de serem atingidos esses mesmos objetivos.

Relativamente ao plano anual de atividades, nele estavam patentes importantes atividades desenvolvidas com intencionalidades voltadas para a temática em estudo, a cidadania. Logo no início do ano letivo realizou-se uma atividade de interação e cooperação entre as crianças, favorecendo assim, a integração de novas crianças no grupo e proporcionar momentos de interação entre todas, finalistas e “caloiros”. Deu-se um evento denominado “Dia Nacional do Pijama”, visou promover o valor da solidariedade e o saber da partilha, sensibilizar para o valor da família e vivenciar momentos de convivência entre todas as crianças de forma a desenvolver as relações entre todos. Desenvolveu-se uma outra atividade relacionada com o sentido de solidariedade, este centrou-se na recolha de brinquedos e roupas para crianças carenciadas da cidade. A abordagem da cidadania esteve também patente nos festejos do Natal e do cantar das Janeiras, pois visaram promover o convívio e o espírito de entreatajuda. No “Dia Internacional do Livro Infantil” desenvolveram-se atividades de forma a promover, uma vez mais, o espírito de partilha. Em festas e exposições as atividades tiveram como objetivo primordial favorecer o contacto entre família e escola.

3.5.1.2 – Projeto Curricular de Grupo

Encontrava-se patente no Projeto Curricular de Grupo (PCG) que o jardim-de-infância é um ambiente propiciador da integração social, que deve ser livre de tensões e que deve estimular o desenvolvimento integral da criança. A educadora pretendia que o PCG (2014, p.5) promova-se a “autonomia, a criatividade, a iniciativa, a liberdade de escolha, interações positivas e socializadoras, bem como a autoconfiança e a capacidade de resolução de problemas, (...), a cooperação e a entreatajuda na interação educativa”. Desta forma, a educadora estipulou uma base de trabalho sólida e útil para o desenvolvimento das crianças, sendo ela uma “conceção de escola democrática, ancorada em atitudes e valores como a autonomia e a responsabilidade individuais, a justiça, a solidariedade e o respeito” (PCG, 2014, P.5) num contexto participativo e apoiado pela prática cooperativa. A ação educativa da educadora assenta, claramente, numa pedagogia de participação, isto é, a criança tem liberdade para se expressar, ampliar a sua visão do mundo, ampliar a rede de relações e tornar-se autónoma.

As estratégias delineadas pela educadora têm em vista que as crianças se tornem autônomas relativamente aos adultos, assumindo comportamentos individuais autônomos, tomando iniciativas próprias, participando ativamente e afincadamente na construção de um espaço comum.

A educadora fez o plano anual de atividade e adequou segundo os seus próprios parâmetros e desígnios, sendo assim, elaborou planos mensais ou semanais, o que neste caso concreto, se verificaram ser mensais, desta forma pode elaborar esses planos mensais com as crianças de forma a ser uma aprendizagem mais ativa por parte das crianças e assim seguir o que dita no seu plano curricular de grupo e que visa abranger o plano curricular da instituição. Neste caso específico, nunca se visualizou uma “discussão” com as crianças sobre o que fazer no próximo mês, o que se verificava eram os habituais diálogos com o grande grupo em que se “agarrava” no que as crianças diziam e a partir daí se elaborava uma atividade ou mais se necessário.

A aprendizagem ativa da criança visa envolver a mesma na concessão de atividades com vista ao pleno interesse desta, obviamente, nem tudo o que a criança diz querer saber deve ser levado em conta, visto serem, por vezes, temas pouco pertinentes ou nada interessantes para o seu desenvolvimento, o que não impede destes serem na mesma abordados de forma a criança perceber que nem tudo o que gostaria de saber pode ou deve ser aprendido em contexto de jardim-de-infância, ou simplesmente porque são temas muito “vazios” em termos de conteúdos de aprendizagem. Relativamente a atividades concretas sobre cidadania, estas foram as mesmas patentes no plano anual de atividades da instituição, particularmente dentro da sala de atividades e inseridas no plano de atividades da mesma não existiram em concreto sobre a temática.

A intencionalidade educativa de todo o trabalho da educadora era apoiado pelas experiências-chave do modelo High/Scope, redigido este para todo o funcionamento da instituição, este visava proporcionar um retrato vivo do que as crianças faziam, e do conhecimento e das competências que emergiam das suas ações. O adulto assume um papel importante na medida em que é o apoio e mediador da criança, a este cabe o apoiar a criança e observa-la, de forma a proporcionar o respetivo desenvolvimento.

As experiências-chave em que a educadora assenta o seu trabalho são diversas e encontram-se organizadas em nove domínios abrangentes de aprendizagem das crianças (PCG, 2014).

O domínio da *Iniciativa e Relações Interpessoais*: fazer e expressar escolhas, planos e decisões; resolver problemas experimentados ao brincar; responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades; exprimir sentimentos através de palavras; participar em rotinas de grupo; ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; desenvolver relações com crianças e adultos; criar e experimentar brincadeiras cooperativas; lidar com conflitos sociais. Relativamente às opções e prioridades curriculares ou, denominadas, emergências/competências, estas são vastas e voltadas para a área de formação pessoal e social, nomeadamente: expressar as suas escolhas; tomar iniciativa na escolha de materiais ou atividades; participar de uma forma crítica e responsável; respeitar-se a si mesmo e aos outros; incentivar a cooperação; expressar e verbalizar sentimentos; conhecer e respeitar as normas; tomar consciência da sua identidade pessoal; tornar-se progressivamente autónoma face ao adulto; aceitando os outros na sua diversidade; entre outras emergências relativamente à área de formação pessoal e social, estas acompanhadas por conceitos/valores e atitudes, como é disso exemplo: regras de convivência; respeito; consciência social; autonomia; conhecimento pessoal e interação com o grupo. Estes aspetos são a base de trabalho da educadora e da própria instituição, a criança ganha voz, é-lhe dada a devida importância e com isso são acarretadas algumas intencionalidades que vão ao encontro do tema tratado, a cidadania (PCG, 2014).

3.5.2 – Análise e Interpretação das Notas de Campo

Para além do registo das falas, as notas de campo foram cruciais para o registo de diversas ocorrências de cariz comportamental e de atitudes. Para Spradley (1980, cit. por Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88).

Os registos centraram-se nos diálogos com as crianças, na realização das atividades ou em contextos menos formais, nomeadamente nos momentos de convívio. As notas de campo refletiram também alguma análise ao praticado dentro da sala de atividades, referente ao tema, cidadania. Uma das práticas mais significativas dentro da sala de atividades foi a existência de um líder, este variava de dia para dia, e a ordem era seguida pelo quadro de presenças.

Esse líder derivava de uma prática significativa ao nível comportamental com vista à inclusão de regras e normas dentro da sala de atividades, esta prática facilitava e, como que, “transportava” a criança para uma responsabilidade acrescida, o que facilitava o seu envolvimento em tomadas de decisões relativamente à sua vida e aos seus desejos, ao longo do seu percurso de vida. A escrita do nome no quadro de presenças, era já uma prática recorrente e automática nas crianças, ninguém precisava de ordenar esse facto, as próprias crianças quando chegavam à sala de atividades dirigiam-se ordeiramente ao quadro de presenças e assinavam o seu nome no dia correspondente, e de imediato marcavam com uma seta o responsável do dia. Depois de assinalarem com a seta o líder, comunicavam ao adulto responsável para com isso se proceder à escolha do ajudante, escolha esta que provinha também do líder e aquando do convívio em grande grupo.

Habitualmente o ajudante seria a criança mais próxima do líder, este teria de assistir o líder o no que ele precisasse, enquanto o líder liderava o “comboio”, isto era a designação dada para a quando as crianças se tinham de se ausentar da sala, deslocando-se assim, de forma ordeira, o ajudante iria no final para se certificar que nenhum colega era deixado para trás. Foi um privilégio ver o entusiasmo das crianças quando o seu dia de ser líder, chegava, principalmente nas crianças mais novas, de três anos, estas passavam o dia a lembrar a todos que era o/a líder. Este líder tinha alguns direitos e deveres, sendo este o “icon” do dia na sala de atividades, responsável por múltiplas tarefas que envolviam a prática da cidadania e a sua capacidade de viver em sociedade. O líder devia atender ao grupo e estar à disposição do mesmo, devia salvaguardar os interesses do grupo, a nível de tarefas o líder tinha também alguns deveres que deveria cumprir com a ajuda do ajudante, devia no final do dia retirar as fotografias das áreas, tinha o seu papel na portaria, para chamar os colegas da sala aquando da chegada dos respetivos, ainda dentro da sala, na hora do lanche matinal, tinha o dever de colocar à disposição dos colegas as respetivas colheres e o lixo deveria ser colocado no centro da roda, esta era a forma escolhida para reunir o grande grupo de forma a todos se poderem ver uns aos outros. A existência do líder em contexto de sala de atividades é uma prática positiva e de integração com as crianças na forma como praticam atos de cidadania e se envolvem com a sociedade, na tomada de decisões e de responsabilidade para com os outros.

Nas notas de campo constam também outros pontos importantes para a prática da cidadania em contexto educativo, na sala de atividades existiam diversos materiais, tanto de brincar como de trabalho, cada área era usada e “abusada” de forma a ampliar o desenvolvimento das crianças com vista a uma aprendizagem diária e constante em qualquer que fosse a brincadeira, as crianças tinham como prática recorrente e, quase, automática o facto de no final de cada brincadeira, e em conjunto, arrumarem a área em que estariam a brincar, apenas orientadas em termos de horário, pelo adulto responsável, aquando da prática de algum trabalho as crianças arrumavam os materiais que tinham utilizado para o trabalho ou atividade em questão, sem perturbarem os outros colegas que poderiam estar a fazer outros trabalhos ou atividades.

Eram organizados na forma como utilizavam os materiais, quer lúdicos quer educativos, tinham plena consciência que os materiais era importantes para o seu desenvolvimento e que era necessário tratar com respeito e cuidado esses mesmo materiais, regras de convivência enraizadas desde cedo e com o auxílio do adulto responsável, obviamente, como em tudo, falasse no geral mas sem generalizar, nem todas as crianças tinham ainda essas regras e normas enraizadas e, como que, decoradas para a sua prática, mas com a ajuda devida dos próprias colegas, essas crianças depressa ultrapassavam qualquer dificuldade mais significativa.

As notas de campo apresentaram-se como registos importantes e de aprendizagem para qualquer estagiário em qualquer contexto, ajuda a perceber certos comportamentos e certas atitudes, com vista ao seu melhoramento e aproveitamento, na medida em que nas próprias notas de campo se encontram registos da postura do próprio estagiário, em situações diversas e que proporcionam notas importantes para o futuro profissional e grande parte das vezes, para uma reflexão pessoal do seu envolvimento, neste caso específico, com crianças. Torna-se prática comum e necessária, a autorreflexão sobre o praticado em contexto de estágio, em fase de aprendizagem é sempre útil fazer-se uma introspeção na medida de melhorar ou aperfeiçoar determinados comportamentos e atitudes tomadas e que não poderão de todo voltar a ser repetidas. Este facto é notório nas notas de campo realizadas e revistas para a realização do relatório de PES, englobando a investigação em cidadania.

Foram muitos os momentos de diálogo realizado com as crianças, na sua globalidade, na medida de as conhecer em cada momento e em cada vivência e com isso transmitir também algumas vivências próprias, existindo sempre o fluxo de informação de forma a aprendizagem ser recíproca.

Tendo por base a investigação levada a cabo e inserida no presente relatório, os diálogos mais significativos foram os que tiveram como ponto de partida o tema da investigação, a cidadania.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu tenho o direito de ser feliz. (J.)</i> - <i>Os pais devem trabalhar para terem dinheiro. (G.)</i> - <i>O dinheiro é importante para comermos e termos o que quisermos. (L.)</i> - <i>Pois, os meus pais têm direito ao dinheiro. (H.)</i> - <i>Mas também tenho o direito a passear com o meu pai. (L.)</i> - <i>E a ler. (M.)</i> - <i>Devemos arrumar quando acabamos de brincar. (M.)</i> - <i>Sim, e devemos fazer silêncio e falar baixo. (B.)</i> - <i>Devemos fazer os trabalhos. (P.)</i> - <i>E devemos ser nós a querer fazer os trabalhos. (I.)</i> (...) - <i>Eu tenho o direito a ir a frente no comboio. (D.)</i> - <i>Sim, mas só quando és o responsável. (R.)</i> - <i>Eu hoje sou o responsável. (R.R.)</i> - <i>E eu sou a ajudante. (F.)</i> - <i>Eu sou o responsável e por isso vou a frente. (R.R.)</i> 	<p>A cidadania era um tema pouco usual no contexto, contudo as crianças mostravam alguns conhecimentos, devido à prática do líder em contexto de sala de atividades, sabiam identificar um dever e um direito.</p>
<p>(nota de campo n.º13/15, 23/25 de março de 2015)</p>	

Os diálogos com as crianças e as suas pretensões de aprendizagem, tiveram um papel crucial para a realização de uma reflexão cuidada e investigativa de forma a ser possível expandir o tema e inseri-lo em todas as áreas de conteúdo, de forma a terem sido elaboradas atividades completas e diversificados ao nível das aprendizagens

3.5.3 – Análise e Interpretação dos Registos Fotográficos

Para um devida análise dos momentos de atividades foi necessário recorrer-se aos registos fotográficos, estes descrevem com precisão a intencionalidade de cada atividade e o seu resultado a nível cativo, da forma como as crianças se envolveram na prática de determinada atividade realizada. A imagem reflete o momento, reflete e distingue o envolvimento das crianças em determinada atividade em momentos de aprendizagem e divertimento, momentos estes captados e memorizados de forma a eternizar aprendizagens para o crescimento a nível pessoal e profissional, pois a imagem transmite também informação sobre o envolvimento e postura do(a) estagiário(a).

Os registos fotográficos selecionados relativamente às experiências de aprendizagem, na sua generalidade, visaram transparecer o trabalho desenvolvido e o envolvimento das crianças. Em cada imagem é notório o envolvimento, a destreza e a habilidade das crianças em desempenhar determinada tarefa numa determinada atividade, também é visível o empenho das mesmas na conceção das atividades.

Cada fotografia tem a sua particularidade, fosse pela atividade, materiais utilizados ou pelo número de crianças, mas em todas elas é de destacar o ambiente proporcionado às crianças e de que forma isso podia ser rentável para o desenvolvimento de cada uma. Pensava-se sempre no geral e no particular, pois cada criança tinha o seu nível de desenvolvimento.

3.5.4 – Análise e Interpretação das Observações

A observação é uma técnica de recolha de dados essencial e imprescindível no que toca à educação de infância, se bem que esta é uma técnica crucial em qualquer metodologia de investigação, permite expandir "horizontes" e criar pontes entre o que já se conhece e o que se poderá vir a conhecer de forma a melhorar o estatuto profissional e pessoal. Visa promover uma investigação mais cuidada e correta sobre o real, de forma detalhada e verídica, a observação deve ser transcrito e analisado de forma a perceber-se o que se podia ter melhorado e/ou modificado de forma a proporcionar momentos ricos de aprendizagem,

(..) a observação torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planeada e ligada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes é submetida a verificações e controlos de validade e precisão" (Selltiz, 1987, p.19).

A observação visa recolher um grande número de informação relativamente ao contexto em causa, informação esta que de outra forma poderia não ser acessível, e apesar de poder ser entendido como uma técnica subjetiva, tem objetivos bastante claros para uma dada investigação, proporciona momentos de grande clareza ao nível comportamental e de atitudes, assentando assim ao nível da ética, o que poderá ser entendido como uma desvantagem deste método, mas que poderá ser contornado de forma a enquadrá-lo numa dada investigação, e assim nunca perder a veracidade nem a objetividade.

A observação levada a cabo para a presente investigação enquadrada no relatório de PES, teve como principal premissa a participação do investigador, sendo por isso entendida como observação participante, esta "oferece informação sobre os comportamentos dos sujeitos (...) consiste em recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo" (Merriam, 1991, p.87).

A observação permitiu realçar a individualidade de cada criança, destacando a sua individualidade e o funcionamento em grupo, debruçou-se, evidentemente, sobre o ambiente em contexto de sala de atividades, o cuidado da sua organização, os materiais disponíveis e a possível mobilidade e articulação dentro da sala por parte das crianças, as atividades desenvolvidas e os seus resultados foram também minuciosamente observadas e analisadas cuidadosamente. Fazendo uma análise cuidada, é essencial começar pela organização da sala. Esta apresentava-se bastante bem organizada, dividida por áreas de trabalho, respeitando assim o modelo em vigor, High/Scope. A sala era bastante ampla o que permitiu, além das diversas áreas, ter um local para reunir com o grande grupo e assim despoletar diálogos de interesse para a investigação em causa, mas não só, estes momentos de grande grupo serviam também para delinear as atividades que as crianças pretendiam explorar ou aquilo que pretendiam conhecer ou aprofundar. Estes eram momentos enriquecedores e pertinentes para a observação em curso, os diálogos com as crianças e entre as crianças deram matéria mais que suficiente para a realização de uma cuidada investigação e análise do contexto.

As estratégias implementadas logo no início da prática sofreram algumas alterações, na medida em que estas tiveram de ser adequadas aos níveis de desenvolvimento das crianças e às atividades desenvolvidas, e isto só foi possível devido à cuidada observação realizada nos primeiros dias de prática.

Com isto modificaram-se algumas atividades, de forma a adequá-las aos temas que foram tratados. Depois de se observar o tipo de desenvolvimento das crianças, sendo este já avançado em algumas crianças, houve um ajuste no vocabulário usado e na forma como se expunham os temas, nunca infantilizando os conceitos, mas sim "tratar tudo pelos nomes corretos", assim as crianças mostravam mais interesse e uma maior capacidade de aceder à informação, mesmo dos conceitos mais difíceis. A comunicação com as crianças derivou de uma observação cuidada do tipo de vocabulário usado pela educadora e que deveria ser continuado, não confundido as crianças.

Existiram sempre trocas de informação, na medida em que se era pretendido que a criança se desse a conhecer, teria de à partida haver reciprocidade a esse nível, para assim se instalar o respeito e a boa relação necessária para a realização harmoniosa da prática.

Uma das observações mais significativas, foi desde o início, o cuidado que as crianças tinham pelas regras e normas da sala, e pelos adultos envolvidos, não era necessário que a educadora lembrasse as crianças do registo de presenças. Quando a criança chegava à sala, era quase como que automático, o cumprimento a todos os presentes e a assinatura no quadro das presenças. Quase todas as crianças depois de assinarem o quadro, faziam referência ao líder, este era nomeado segundo o quadro de presenças. Esta era uma prática comum e acessível às crianças, na medida em que todos os dias o líder mudava e todas sabiam quem era e quem seria no dia seguinte. Na necessidade de se ajudarem os mais novos nos seus dias de líder, todas as outras crianças mais velhas ajudavam e auxiliavam no que fosse necessário, desta forma a convivência em contexto de sala em bastante enriquecedora e harmoniosa, havendo as habituais desavenças devido a este ou aquele brinquedo. Na altura de se resolverem conflitos a educadora ou outro adulto responsável, procurava que a sua resolução partisse das próprias crianças envolvidas, o que acontecia sempre e que permitia às crianças resolverem os próprios conflitos de forma democrática e justa.

A observação permite mudar ideias, mudar formas de estar, formas de falar, permite expandir "horizontes" e acima de tudo permite melhorar comportamentos e atitudes, permite refletir sobre este ou aquele comportamento e melhorá-lo, a observação é "a" técnica a ser usada e explorada, a fim de se fazerem inúmeras reflexões sobre tudo o que rodeava a prática, e a posterior investigação.

4 – Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem

É importante que todos os momentos na Educação pré-escolar proporcionem aprendizagens significativas e diferenciadas às crianças, visto “ a educação pré-escolar ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p.17). É relevante contribuir para o desenvolvimento da criança proporcionado de um ambiente educativo rico, potenciando a interação social. Neste sentido as experiências de aprendizagem levadas a cabo em contexto da PES tiveram como ponto de partida os interesses e as necessidades das crianças, na sua generalidade.

Visto a cidadania ser o tema da investigação levada a cabo para o presente relatório, este seria o ponto de partida para qualquer experiência de aprendizagem referente a qualquer área de conteúdo, pois é de salientar a presente desta em qualquer tema tratado. Sendo o JI como o primeiro pilar de “socialização pública das crianças” (Vasconcelos 2007, cit. Sarmiento, 2006, p.12), esta deve proporcionar atividades e momentos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da temática a cidadania. Na conceção das atividades planificadas sobre a cidadania houve alguns ajustes, na medida em que grande parte das experiências de aprendizagem partiram de ideias dadas pela educadora, a cidadania estaria presente na prática de valores. Com isto verificou-se que a transversalidade da cidadania é, por vezes, mais teórica que prática.

O JI deve ser para as crianças “um lugar, que é mais, do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação” deve ser “um lugar onde as crianças sintam que são importantes, não instrumentalmente (...) mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (Polakow, 1993, p.159). O JI deve dispor de uma grande variedade de oportunidades em que a criança possa ditar aquilo que lhe interessa e a cativa. Partindo do tema a tratar em investigação, as experiências de aprendizagem foram escolhidas e organizadas de forma a expandi-lo e integra-lo na vivência em sala de atividades.

No JI onde decorreu a PES verificou-se uma organização bastante delineada e assertiva na medida em que as crianças conheciam a rotina e os momentos do dia. Este seguiu um modelo específico, sendo ele o modelo Hight/Scope, a prioridade é escutar as crianças e o que elas pretendem aprender, sendo esta uma pedagogia de participação.

Sendo assim esta “implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Este modelo torna a criança no principal responsável pela sua aprendizagem, tendo o adulto como mediador e como apoio educativo, a criança constrói o seu conhecimento.

As opções educativas desenvolvidas no jardim-de-infância tinham como suporte técnico e teórico o projeto curricular de grupo, o projeto Curricular da instituição, o plano anual de atividades, as OCEPE e as Metas Curriculares. As experiências de aprendizagem desenvolvidas pela educadora de Infância Cooperante e responsável pelo grupo, tiveram em conta alguns aspetos importantes, como: as necessidades das crianças, o que elas pretendiam aprender, as suas curiosidades e seguindo por vezes, o plano anual de atividades, atividades estas, desenvolvidas e exploradas em momentos de grande e pequeno grupo, pois, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (OCEPE, 1997, p.35). Neste sentido as experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a prática, levaram em continuidade o trabalho desenvolvido pela educadora, de acordo com o tema escolhido para a realização da investigação em contexto da PES, de forma a proporcionar momentos de grande e pequeno grupo. Durante a PES procurou-se proporcionar momentos de trabalho e aprendizagens promovendo o contacto com materiais e recursos diversos, presenteando um clima de cooperação e entreajuda entre as crianças e os adultos envolvidos.

As crianças encontravam-se num nível de desenvolvimento bastante avançado, não sendo este um aspeto geral, evidentemente havia crianças que necessitavam de um pouco mais de atenção e ajuda. Na sua maioria as crianças conseguiram mostrar-se autónomas na conceção das suas tarefas, abordando sempre o adulto para solicitar a sua opinião, bem como a ajuda, aquando de alguma dificuldade momentânea. Procurou-se estimular o diálogo com e entre o grupo, ouvir e dar voz a cada criança, na sua individualidade, promover a iniciativa para a resolução de problemas e procura de soluções, para tornar um ser capaz e autónomo na tomada de decisões. Os diálogos antes, depois e durante as atividades proporcionam momentos de aprendizagem e troca de informação entre crianças e crianças e adultos, daí advém a premissa da Convenção sobre os direitos da criança no artigo 13º que nos diz que “a criança tem direito à liberdade de expressão.

Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989). De todas as experiências de ensino e aprendizagem levadas a cabo durante a prática foram escolhidas quatro, poderiam ter sido escolhidas outras, porque todas elas se desviaram um pouco do tema da investigação, devido a algumas imposições por parte da educadora. O tema central da investigação esteve presente e foi abordado de forma a familiarizar as crianças com o mesmo, isto acontecia essencialmente entre diálogos feitos com as crianças em momentos de transição. A cidadania como tema trabalhado e planificado, esteve patente em duas experiências de aprendizagem, de uma forma menos clara, a cidadania encontrava-se impressa em todas as outras, numa forma de explorar valores e práticas de convivência em grupo.

4.1 – Experiência de ensino/aprendizagem: O Corpo Humano: - Os ossos.

A experiência de aprendizagem que se segue emergiu no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora em semanas anteriores, trabalho este levado a cabo devido ao interesse de algumas crianças. Estas desde o início demonstravam grande interesse no tema tratado, algumas já sabiam algumas coisas, outras tinham algumas dificuldades, que depressa foram culminadas pela acessível explicação dada. Existiu um cuidado redobrado em respeitar o plano anual de atividades e as emergências propostas pela educadora no PCG. Nesta atividade, do domínio da área do conhecimento do mundo, inserindo-se na temática das ciências, teve como finalidade propiciar o desenvolvimento cognitivo de cada criança e desenvolver competências que lhes possibilitassem a compreensão nesse domínio. Seguindo Martins (2009)

(...) educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa (p.13).

Relativamente às áreas trabalhadas na atividade, estas foram: a área do conhecimento do mundo: estimular a capacidade de descoberta; compreender o rigor científico. Área da expressão e comunicação: identificar letras; ler signos linguísticos escritos e icónicos; seguir as orientações dadas. Apesar de todas as áreas estarem presentes nas atividades algumas estiveram mais em evidência, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e continuadas, na medida em que este era um conteúdo trabalhado pela educadora e que voltaria a ser abordado, partindo do tema central “O corpo humano”. Esta experiência de aprendizagem incide sobre o tópico “Os ossos”. É pertinente abordar diversos conceitos inseridos em diferentes áreas de conteúdos. Deste modo procurou-se tratar temas de cariz científico, para alargar e corrigir eventuais conceitos pré estabelecidos nas crianças. A experiência relada tinha como principais objetivos: conhecer os ossos, a sua estrutura e composição; saber a importância dos ossos; conhecer a estrutura óssea; contactar com ossos de animais.

Começou-se por realizar uma atividade em grande grupo, esta consistia na construção de um puzzle sobre o esqueleto humano. Iniciou-se a atividade de forma muito natural, isto é, dialogou-se com as crianças de forma a perceber o que entendia-se ser o esqueleto.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que será o esqueleto? (E.E.)</i> - <i>O esqueleto é um conjunto de ossos. (F.)</i> - <i>E protege os nossos órgãos. (D.)</i> - <i>Muito bem. (E.E.)</i> - <i>Mas o esqueleto também se parte, quando caímos. (M.)</i> - <i>Mas pode ser curado, com pomadas. (L.)</i> - <i>Na verdade o esqueleto não se parte com muita facilidade, o que acontece é que quando caímos os ossos podem fraturar, partir, o que pode ser tratado com alguns medicamentos. (E.E.)</i> 	<p>Este foi um diálogo muito esclarecedor na medida em que eu fiquei a saber o que as crianças sabiam sobre o esqueleto, o que acabou por se revelar ser muita informação. É extraordinário a quantidade de informação que algumas crianças já possuem sobre o assunto, acabei por perceber, em diálogo com a educadora, que algumas crianças, por iniciativa própria, gostam de assistir a programas sobre ciência, informação esta que provém dos pais. De facto algumas crianças já têm um diálogo bastante enriquecedor sobre o que se tratou.</p>
<p>(nota de campo n.º 9, 9 de março de 2015)</p>	



Figura 6 - Atividade de Grande Grupo - Construção do puzzle referente ao esqueleto humano

A figura retratada, é referente à primeira atividade, nela podemos visualizar a construção do puzzle referente ao esqueleto humano. Foi uma atividade em grande grupo e que, como se constata pela imagem, foi realizada de forma ordeira e em que todas as crianças puderam participar, repetidamente, na medida em que cada criança conseguiu colocar 2 peças do puzzle. A imagem não capta o envolvimento das crianças de forma clara, mas pela construção em processo, esse envolvimento tornou-se mais específico e era também visível o sucesso com que a atividade se estava a desenvolver.

Depois do diálogo atrás retratado, outros assuntos foram mencionados: “*como curamos ossos partidos?*”, “*quantos órgãos temos?*”. A partir de um simples diálogo as crianças mencionaram interesses vários e diferenciados, o que facilitou a escolha de novos temas a tratar. Partindo desse interesse coletivo, na realização da atividade, cada criança teve a oportunidade de colocar uma peça no puzzle, de imediato perceberam de que se tratava a atividade. Convém referenciar que a primeira criança começou por destacar uma peça, que não pertencia às extremidades mas sim ao centro do puzzle, portanto a construção começou pelo meio, o que se poderia dificultar a tarefa, o que não aconteceu, as crianças conseguiram partir do centro para as extremidades.

Partindo-se na atividade da construção do puzzle, trataram-se palavras relacionadas com a temática e realizou-se uma outra atividade, tendo por base a língua portuguesa, que consistiu na identificação de palavras referentes ao corpo humano e palavras sobre a primavera, porque entrava-se na primavera e foi uma forma de lembrar as crianças desse facto, com as respetivas imagens associadas, esta desenvolveu-se bastante rápido, as crianças já se encontram bastante familiarizadas com as palavras escritas.



Figura 7 - Atividade de grande grupo - Família das palavras de Corpo Humano

A figura atrás retrata o momento da escolha das palavras por parte das crianças, cada uma delas teve a oportunidade de interagir e participar na atividade em destaque. Todas as crianças procuraram, primeiramente, palavras que fizessem parte da família de palavras de corpo humano, mas como seriam escolhas aleatórias, por vezes a palavra vinha associada à primavera. Foi uma atividade bastante produtiva, na medida em que ajudou as crianças a perceberem o conceito de família de palavras, neste caso associadas ao corpo humano. Criando, de seguida, elas mesmas famílias de palavras referentes a outros temas à escolha.

A capacidade de comunicar é como que uma característica inata nos seres humanos, as crianças são capazes de comunicar, seja oralmente, com gestos ou ações, com objetos e palavras, comunicar entre elas e com os adultos, são “vistas como seres criadores de significado que também são utentes da linguagem quando emergem nelas várias capacidades” (Stern, 1985, p.165) desde a capacidade de fazer do “eu” o objeto de reflexão até à aquisição da linguagem. Partindo deste pressuposto, é essencial que o desenvolvimento a nível da língua materna parta dos primeiros anos de vida, daí serem imprescindíveis atividades que envolvam o português. O cuidado pela língua materna e o cuidado para incentivar as crianças para abordar esta temática em contexto de sala de atividades, parte sempre do adulto responsável e do tipo de atividades que este prepara e realiza com o intuito de promover, não um ensino rigoroso, mas o impulso para que cada criança procure desenvolver esse conhecimento por si mesma. Tal deverá acontecer com as restantes áreas de conteúdo abordadas em contexto de EPE. A aprendizagem destas não deve ser inculcada de forma obrigatória, deve por outro lado, ser dado o impulso certo e necessário para que a criança tenha a curiosidade de expandir os conhecimentos referentes a determinado tema abordado, tendo no adulto um mediador para a correta seleção das devidas aprendizagens (OCEPE, 1997).

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Se é uma flor não pode fazer parte da família de palavras do corpo humano. (M.)</i> - <i>Mas este é um pé por isso faz. (B.)</i> - <i>Eu tenho o coração, é do corpo humano. (R.)</i> - <i>Este é um braço. (D.)</i> - <i>Será o braço que importa D.? (E.E.)</i> - <i>Eu acho que a seta está a apontar para o cotovelo. (M.)</i> - <i>Muito bem M., mas o D. também tem razão é um braço mas temos de tomar atenção à seta. (E.E.)</i> 	<p>É bastante enriquecedor dialogar com as crianças em qualquer momento do dia, mas quando das atividades torna-se esclarecedor relativamente ao nível de desenvolvimento em que se encontram e qual a sua área de interesse, aquilo porque que cada um se interessa mais.</p>
(nota de campo n.º 9, 9 de março de 2015)	

As palavras faziam-se acompanhar pelas respetivas imagens, o que acabou por facilitar a concessão da atividade para algumas crianças que têm mais dificuldades. Outras atividades foram desenvolvidas na medida de complementar o tema abordado, o corpo humano, uma delas centrou-se na prática da dança, as crianças espalharam-se pela sala e com a ajuda da música cada criança desenvolveu os movimentos que desejava, partindo depois para movimentos devidamente coordenados com o auxílio do adulto responsável.

Uma outra atividade desenvolvida centrou-se na premissa “será que conheço os meus colegas?” uma criança de cada vez foi para o meio da roda com os olhos vendados, uma outra era colocada na sua frente, através do toque a criança com os olhos vendados teria de tentar adivinhar que colega estaria à sua frente, foi uma atividade bastante produtiva e que mereceu especial reflexão, na medida em que despertou variadas reações. Uma das crianças do grande grupo ficou reticente quanto à conceção da atividade, pois tinha receio de que se lhes vendassem os olhos. Depois de um momento de reflexão e diálogo, a criança dispôs-se a realizar a atividade, querendo mais tarde repetir. Todas as crianças participaram e mostraram-se bastante divertidas na realização da atividade, sendo que por isso esta foi repetida noutros dias. É de evidenciar que na sua maioria as crianças conseguiram reconhecer o colega que estaria à sua frente. Na atividade referida a cidadania foi tema recorrente, na medida em que esta foi uma atividade centrada no conhecimento que cada um tem do outro. Desenvolveram-se aspetos necessários à convivência em grupo, pois a atividade despoletou comentários de crítica ou elogio, isto é, as crianças destacavam “isto ou aquilo” que a outra criança tinha que a destacava do restante grupo, e por vezes esse destaque foi positivo e outras vezes foi negativo, “*tem cabelo de menina por isso é menina*”, visto depois ser um menino

Procedeu-se à chamada do pequeno grupo vermelho para a realização de uma atividade envolvendo ossos de animais. Primeiramente as crianças tiveram a oportunidade de pesquisar em livros diversos, disponibilizados pela educadora estagiária. A pesquisa tinha como objetivo primordial que as crianças se familiarizassem com o tema e perceber quais as suas dificuldades. Foi uma pesquisa bem-sucedida na medida em que o pequeno grupo conseguiu encontrar um grande número de informação relativamente ao tema “os ossos”. Esta pesquisa centrou-se apenas em livros, devido ao seu desuso e a facilidade em se pesquisar na internet. As crianças, depois da pesquisa realizada por elas, tiveram a oportunidade de contactarem diretamente com ossos verdadeiros, de porco e de galinha, e conhecer a sua fisiologia interna, uma vez que estes ossos se encontravam cortados ao meio, para ser possível uma aprendizagem mais estimulante e dinâmica. As crianças de imediato verbalizaram diversas teorias: *os ossos precisam de leite; não se partem porque têm de ser fortes; os ossos são importantes para o nosso corpo*, enfim as teorias eram algumas, umas mais corretas que outras. As crianças do pequeno grupo em atividade, já tinham algumas noções sobre o tema, ou porque os pais em casa estimulam para esse facto ou simplesmente porque as crianças são curiosas e elas próprias procuram as respostas que pretendem, os adultos apenas indicam o melhor local para as procurar. Os ossos abordam muita coisa, uma das perguntas mais imperativas a uma resposta, *“se os ossos são duros como conseguimos dobrar as pernas, os braços e os dedos?”*. Passou-se à explicação desse fenómeno o que se tornou tema recorrente nos dias seguintes. A admiração era tanta que as crianças de imediato assimilaram, isto pode constatar-se aquando do diálogo com o grande grupo, as crianças do pequeno grupo relataram de forma pormenorizada o que tinham aprendido e de que forma o fizeram. As expressões usadas pelas crianças denotavam entusiasmo pelo que tinham aprendido e pelo que tinham realizado. As devidas aprendizagens e os nomes científicos, de início difíceis de pronunciar, mas depois não saíam de circulação. Este foi um facto a ter em consideração, não infantilizar os nomes científicos, esses termos foram pronunciados tal como são na realidade e as crianças, todas elas do pequeno grupo, conseguiram pronunciar devidamente esses mesmos termos, o que desperta um novo estímulo de quererem saber mais e mais.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Os ossos precisam de leite. (D.) - Não se partem porque têm de ser fortes. (P.) - Os ossos podem partir-se, o que se faz quando isso acontece? (E.E.) - Pois quando andamos de bicicleta e caímos, mas vamos ao médico e depois cura o osso que partir. (L.) - Os ossos são importantes para o nosso corpo. (T.) - E porquê? (E.E.) - Porque protegem os nossos órgãos. (D.) - Mas se os ossos são duros como conseguimos dobrar as pernas e os braços? (L.) - Excelente pergunta. E os dedos, também dobramos os dedos. (E.E.) - Sim e os dedos. (L) - Porque acham que isso acontece?(E.E.) - Não sei. (L.) - Pois bem, são as articulações que permitem aos ossos dobrar. (E.E.) - Articulações. (G.) - Eu sei que o fémur é o osso mais maior do nosso corpo. (D.) - Sim, é o maior, muito bem.. (E.E.) 	<p>Os ossos, este tema é bastante abrangente e as crianças mostraram muito interesse em saber mais. Nota-se alguma perspicácia, e sabedoria relativamente ao tema, verificam-se falhas em termos científicos, o que é natural.</p>
(nota de campo n.º 9, 9 de março de 2015)	

Nesta experiência de aprendizagem procurou-se colocar em prática inúmeros valores necessários ao convívio em grupo. As crianças respeitavam-se mutuamente e ajudavam-se bastante uns aos outros, a entreajuda, o respeito, as regras de convivência, a interação em grupo e o conhecimento individual, foram valores sempre presentes aquando da conceção das atividades, quer em grande grupo quer em pequeno grupo. A experiência de aprendizagem retratada demonstrou que as crianças decidiram o que queriam aprender, foram bastante interessadas e decididas relativamente áquilo que pretendiam conhecer, facilmente aprenderam o que lhes interessou.

Qualquer tema era mote para diálogos enriquecedores e propícios a novos temas de conversa. Quando se fala em crianças, é no geral, mas existem exceções, que são acompanhadas mais de perto de forma a que todas as crianças estejam ao mesmo nível de desenvolvimento, proporcionando aprendizagens coletivas e diversificadas de forma a integrar todas as crianças nos diálogos e na escolha dos temas a desenvolver.

Posto isto e evidenciando o que se colocou em prática, é de salientar a importância da cidadania na concepção de qualquer atividade referente a qualquer tema, em todas as atividades deve-se dialogar com as crianças de forma a transmitir-lhes as regras e normas para a concepção das mesmas, para assim todos poderem participar e falar quando lhes é solicitado que assim façam, cada um na sua vez e de forma a respeitar os restantes colegas.

4.2 – Experiência de ensino/aprendizagem: Educação para a Cidadania – Os nossos direitos e os nossos deveres

A experiência de aprendizagem sobre os nossos direitos e os nossos deveres foi como que o ponto de partida para abordar o tema da investigação escolhido para o relatório da PES -A cidadania. Todas as crianças a partir do momento que nascem começam de imediato a viver e a assimilar histórias e vivências e com isso aprendizagens. Logo, também a partir desse momento começam a fazer parte de uma sociedade que as acolhe e as “molda” segundo os parâmetros dessa mesma sociedade, para uma vivência e convivência harmoniosas. As crianças possuem direitos mas também deveres que devem em todos os momentos reivindicar e colocar em prática de forma a integrarem-se nessa sociedade ou em qualquer outra no mundo (Convenção das NU sobre os direitos da criança, 1990).

As atividades a desenvolver com as crianças tiveram como ponto de partida alguns objetivos importantes a ter em conta na sua elaboração e concepção: conhecer os direitos e deveres das crianças em sala de atividades; proporcionar o poder de escolha e saber reconhecê-lo. Acompanhando estes significativos objetivos associaram-se-lhes algumas competências: da a área de formação pessoal e social: _expressar as suas escolhas; participar de uma forma crítica e responsável; respeitar-se a si mesmo e aos outros; conhecer e respeitar as normas; tomar consciência da sua identidade pessoal e a área da expressão e comunicação – domínio matemático: _organizar elementos de um conjunto em função de uma relação de ordem previamente definida. Como habitualmente se faz, iniciou-se a atividade com um diálogo com as crianças.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que me sabem dizer sobre cidadania? (E.E.)</i> - <i>A cidadania é sermos cidadãos.(H.)</i> - <i>O que nos permite sermos cidadãos? (E.E)</i> - <i>O nosso comportamento. (M.)</i> - <i>Exatamente, e como achas que deve ser o nosso comportamento? (E.E.)</i> - <i>Respeitar os outros. (M.)</i> - <i>Sim, dizer “bom dia”, “boa tarde”, sermos simpáticos. (L.)</i> - <i>E como cidadãos, temos direitos e deveres, certo?</i> - <i>Mas o que são direitos e deveres? (Mt.)</i> - <i>O que devemos ter e fazer com os outros. (H.)</i> - <i>Como assim H.? (E.E.)</i> - <i>Então, direitos e deveres é aquilo que temos de fazer e temos de ter. (H.)</i> - <i>Tudo está em equilíbrio, se temos de fazer coisas também podemos tê-las porque merecemos. (G.)</i> 	<p>Vendo bem, a cidadania é um tema que precisa de ser bem limado, as crianças demonstram conhecimentos básicos em relação ao tema em concreto, mas quando se identificam alguns aspetos deste tema, as crianças conseguem desenvolver um diálogo conciso. Basicamente, “tudo tem de estar em equilíbrio”.</p>
<p>(nota de campo n.º 15, 25 de março de 2015)</p>	

Tendo como referência o diálogo, procedeu-se a realização da atividade em grande grupo, esta tinha como base o “poder de escolha”, este seria um poder um pouco limitado. À disponibilidade das crianças estavam quatro livros, cada criança teve a oportunidade de observar muito bem a capa, conteúdo e contracapa, sem saberem nunca o título e tema das histórias. Cada criança escolheu o livro que queria ouvir. As crianças poderiam visualizar a capa e a contra capa de forma a poderem fazer uma escolha na sua preferência, as crianças não saberiam qual o tema retratado em cada história. As capas apresentavam-se ilustradas com desenhos bastante apelativos, cada criança fez recair a sua escolha pela preferência do desenho presente na capa do livro.



Figura 8 - Atividade de grande grupo - "Eu escolho o meu livro"

Pela figura apresentada percebe-se o envolvimento do grande grupo na realização da atividade proposta, cada criança pode contactar diretamente com cada livro de forma a sua escolha ser o mais precisa possível. A escolha centrou-se pela preferência do desenho presente em cada capa de cada livro. Foi uma escolha deliberada, ponderada e sustentada pela preferência de cada criança. Na figura apresentada visualiza-se uma parte da atividade, esta consistia na escolha do livro que cada criança pretendia ouvir ler pelo adulto responsável, uma outra parte era referente à concretização de um gráfico com materiais recicláveis, neste caso, caricas, de forma a se poder constatar a preferência das crianças na sua globalidade. Depois de todas escolherem o livro pretendido, elaborou-se um gráfico evidenciando as escolhas das crianças.

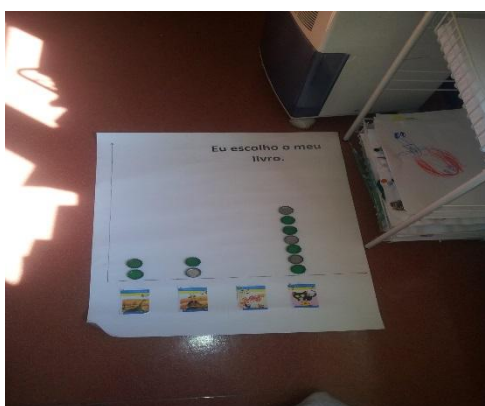


Figura 9 - Atividade de grande grupo - "Eu escolho o meu livro"

Como podemos constatar pela imagem a escolha foi bastante clara e maioritária. Analisando as imagens referentes à atividade de grande grupo podemos constatar uma escolha clara e deliberada, cada criança escolheu o livro que gostaria de ouvir ler, tendo por base o desenho retratado na capa. Nenhuma criança foi coagida a escolher este ou aquele livro. Obviamente, que durante a atividade outras crianças possam ter ido atrás de algum colega, isto quer dizer, poderá ter havido alguma criança que escolheu determinado livro porque algum seu colega também escolheu esse mesmo livro, mas se isso aconteceu foi também essa, uma escolha deliberada. A escolha do livro durante a atividade, não foi impedimento para a leitura das outras histórias, pois assim o pediram as crianças, daí advém essa leitura em momentos de pausa ou em momentos de transição.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu vou escolher o livro com a capa do dragão. (M.)</i> - <i>Eu também. (F.)</i> - <i>Eu prefiro a capa com o dinossauro, eu gosto muito de dinossauros. (R.)</i> - <i>Parece que a capa com o dinossauro vai ganhar, todos escolhem essa. (B.)</i> - <i>E porque será que isso acontece? (E.E.)</i> - <i>Eu escolhi esse porque gosto de dinossauros. (D.)</i> - <i>Então a escolhida foi a que tem o dinossauro na capa, mas a história será sobre dinossauros? (E.E.)</i> - <i>Eu acho que a personagem principal da história é um dinossauro, mas a Tânia disse no início que eram histórias sobre valores e atitudes, por isso deve ser sobre alguma coisa que o dinossauro fez de bom ou de mau. (L.)</i> - <i>Muito bem L. (E.E.)</i> 	<p>As crianças tiveram poder de escolha, baseando-se na capa dos livros as crianças escolheram o livro com a capa que retratava algo que elas gostavam, apesar de terem havido outras escolhas, minoritárias.</p>
<p>(nota de campo n.º 15, 25 de março de 2015)</p>	

Depois de se dialogar com o grande grupo sobre a escolha do livro e depois da elaboração do gráfico, passou-se à realização da atividade de pequeno grupo. Esta consistiu em se conhecerem os direitos e deveres das crianças dentro da sala de atividades, mas as crianças foram ditando alguns praticados fora da sala de atividades e por isso todos foram englobados, cada uma foi dizendo um direito ou um dever que conhecia ou que deveria fazer parte do comportamento em contexto de sala ou fora dela. Depois de cada uma verbalizar o seu direito ou dever, teria de o desenhar, fazendo com isso a associação da escrita com o desenho. O diálogo desenvolveu-se na medida de perceber o que cada criança sabia e conhecia sobre os seus direitos e deveres. Sendo assim e contextualizando devidamente a prática, todas as atividades tinham como base a investigação inserida no relatório, sendo esta voltada para a cidadania, por isso mesmo e para a enquadrar mais diretamente e concretamente na prática, foram levadas a cabo algumas experiências de aprendizagem mais focadas para essa mesma investigação. Uma delas fez referência aos direitos e deveres das crianças, dentro e fora do contexto de sala de atividades. A atividade realizou-se em pequeno grupo e teve como mote conhecer os direitos e deveres das crianças, cada criança do pequeno grupo teve de fazer referência a um direito ou dever, e depois teve de o desenhar, fazendo corresponder a cada direito e dever uma imagem criada por eles mesmos.



Figura 10 - Atividade de pequeno grupo - Os nossos direitos e deveres

Na figura pode-se ver o envolvimento das crianças na concessão da atividade, antes da realização do desenho referente ao direito ou dever verbalizado por cada uma, houve um diálogo em que se tentou perceber mesmo se as crianças saberiam o que seria um direito e um dever e qual a sua importância na sociedade e para nós mesmos. Depois de esclarecidas algumas dúvidas que foram surgindo, cada criança disse um direito e/ou um dever ao qual teria de associar o seu respetivo desenho, e é isso mesmo que se pode visualizar na figura atrás retratada.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que sabem sobre direitos? (E.E.)</i> - <i>Quando sou o responsável tenho direito a ir à frente no comboio. (D.)</i> - <i>Exatamente, e como responsável, o que fazes mais? (E.E.)</i> - <i>Eu tiro as fotografias das áreas antes do lanche. (L.)</i> - <i>E isso é um direito? (E.E.)</i> - <i>Acho que não, isso é o que temos de fazer, e direito é o que temos de ter. (L.)</i> - <i>O que temos de ter ou o que podemos ter? (E.E.)</i> - <i>Eu acho que é o que podemos ter se fizermos alguma coisa. (H.)</i> - <i>Tipo recompensa? (E.E.)</i> - <i>Sim, eu tenho direito de ir a frente no comboio, mas tenho o dever de tirar as fotografias. (M.)</i> - <i>Muito bem, e que deveres e direitos conhecem mais? (E.E.)</i> - <i>Eu sei que trabalhar é um dever, para os nossos pais terem dinheiro. (G.)</i> - <i>Temos o dever de arrumar depois de brincar. (I.)</i> - <i>E o direito de passear. (L.)</i> - <i>E de ser feliz, sim o direito de ser feliz. (J.)</i> 	<p>Foi uma atividade bastante gratificante, as crianças começaram por nomear direitos e deveres de ser o responsável na sala, mas com o desenrolar do diálogo começaram a identificar direitos e deveres do dia-a-dia, e que os pais têm ou que elas devem ter.</p>
<p>(nota de campo n.º 15, 25 de março de 2015)</p>	

No final da atividade de pequeno grupo, procedeu-se ao habitual diálogo entre as crianças do grande grupo e às do pequeno grupo que se juntavam à roda, estas últimas relatavam o que tinham estado a fazer e no que consistia a atividade. Neste momento as crianças do pequeno grupo diziam o que eram direitos e deveres e o como os devemos conjugar de forma a “*vivermos em sociedade, bem connosco e com os outros*”. Estas foram atividades bastante entusiasmantes e impulsionadoras para novos temas de conversa com as crianças. As crianças procuram saber mais sobre algo e cabe aos adultos intervenientes proporcionar novos momentos de aprendizagem, podendo estes surgir quando menos se espera. Este tema foi algo que fomos abordando com as crianças, por iniciativa delas, durante os dias nos momentos de transição, e por isso, retiraram aprendizagens bastante significativas e promotoras de novos diálogos.

Em diferentes dias, em alguns momentos de transição, referentes a momentos de grande grupo e quando as atividades planificadas cessavam, e quando a imaginação era fator preponderante e crucial para o momento, o adulto responsável teve de se fazer notar. De forma a expandir a abordagem do tópico referido é de evidenciar duas atividades levadas a cabo e que não estavam planificadas. Ambas em grande grupo, numa delas as crianças tiveram a oportunidade de escolher o jogo que pretendiam jogar, desta forma despoletavam-se algumas divergências que levaram à cedência por parte de algumas crianças para que se jogasse o jogo que fora escolhido pela maioria. Este fator suscitou um diálogo sobre a cedência e o que as crianças entendiam por isso.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Porque devemos jogar este jogo e não o que o R. escolheu? (E.E.)</i> - <i>Eu gosto dos dois jogos e os meus amiguinhos escolheram este por isso podemos jogar este e depois jogamos o meu. (R.)</i> - <i>O R. fez uma coisa muito positiva, alguém me sabe dizer o que foi? (E.E.)</i> - <i>Ele gosta dos dois jogos, não se importa de jogar primeiro o escolhido. (L.)</i> (...) - <i>Eu acho que não é isso, ele não quis discutir. (M.)</i> - <i>Discutir? Será que foi para evitar uma discussão? (E.E.)</i> - <i>Não, ele e a I. fizeram uma escolha para bem do grupo. (F.)</i> - <i>Para bem do grupo? E porquê?(E.E.)</i> - <i>Foi isso que aprendemos no outro dia, devemos ter atitudes boas com os nossos amigos. (F.)</i> - <i>Muito bem F., a isso chama-se cedência. (E.E.)</i> - <i>O que é isso? (M.)</i> - <i>Eu sei, é escolher o mesmo que os nossos colegas para bem de todos. (D.)</i> 	<p>A cedência esteve presente em muitos momentos do dia-a-dia das crianças, faziam-no sem saber o que faziam, eram crianças bastante colaborativas e apesar das divergências conseguiam ultrapassá-las com algum diálogo e algumas cedências, de ambas as partes. Depois desta conversa sobre a cedência as crianças em dias posteriores já a sabiam destacar e referenciar.</p>

Uma outra atividade realizada sobre a cidadania, e o que esta acarreta, em grande grupo realizou-se um jogo sobre os valores, este era já um tema recorrente, isso verificou-se devido à rapidez das respostas das crianças. Muitas delas nomearam uma série de valores essenciais para a convivência me grupo e que cada um deveria ter, como é disso exemplo, o amor. Cada criança teve de nomear uma lista de valores, do mais importante (1) ao menos importante (10), tiveram à disponibilidade diversos valores retratados por imagens, cada criança criava a sua lista de valores. Foi uma atividade diferente e centrada em cada um na sua individualidade, o que permitiu conhecer melhor cada criança. As crianças, quiseram repetir. O que teve de ocorrer num outro dia, devido ao tempo, e sim esta atividade foi repetida, e o que se pode retirar dessa repetição foi a falta de divergência em relação à primeira vez, as crianças foram bastante coerentes.

4.3 – Experiência de ensino/aprendizagem: Educação para a Cidadania - Reciclar

É importante envolver as crianças desde cedo na prática da cidadania, criar condições para uma aprendizagem ativa sobre os valores a praticar em sociedade, de forma a beneficiar das suas atitudes individualmente e socialmente. Referenciando a área de formação pessoal e social, mais concretamente, a educação para a cidadania, esta visa promover a aquisição de “um espírito crítico e da interiorização de valores” (OCEPE, 1997, p.55). Desta forma, trata-se a educação ambiental como forma de transmitir e promover valores e atitudes às crianças da EPE.

Relativamente às áreas a destacar na prática das atividades desenvolvidas, são elas: a área de formação pessoal e social: participar nas atividades; desenvolver as capacidades de observar, descobrir, compreender, analisar, sintetizar, imaginar e avaliar; participar de uma forma crítica e responsável; colaborar com os colegas no sentido de resolver problemas e a área de conhecimento do mundo: estimular a capacidade de descoberta; educar para a cidadania.

Destacaram-se alguns significativos objetivos de forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e dinâmica, na medida em que são elas a desenvolver as atividades propostas: estimular o cuidado a ter com o ambiente; conhecer/reconhecer o ato de reciclar; identificar os diferentes resíduos e respetivos contentores.

Procedeu-se a realização da atividade em grande grupo, iniciou-se com um diálogo com as crianças e entre elas mesmas, tal como acontece sempre em qualquer atividade a desenvolver, é importante ouvir as crianças e perceber o que elas já conhecem sobre o tema que se poderá tratar na atividade a realizar.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu ajudo a minha mãe a separar o lixo. (D.)</i> - <i>Em casa tenho quatro caixotes do lixo, o amarelo, o verde, o azul e o cinzento. (L.)</i> - <i>O que colocas, por exemplo, no cinzento? (E.E.)</i> - <i>No cinzento coloco a comida que não comemos mais. (L.)</i> - <i>No verde são as garrafas de vidro. (B.L.)</i> - <i>Eu não sei, em casa só tenho um caixote do lixo. (R.)</i> - <i>Assim não separas bem o lixo. (M.)</i> 	<p>Através do diálogo com as crianças pode-se comprovar que estas já dominavam o tema tratado, grande parte das crianças separa o lixo com os pais em casa, outras não dominam o tema porque em casa essa separação dos resíduos não é uma prática recorrente. Algumas crianças mencionaram um quarto contentor, sendo este atribuído aos resíduos alimentares.</p>
(nota de campo n.º13, 23 de março, 2015)	

Durante o diálogo, a educadora estagiária foi mostrando alguns panfletos sobre o ambiente, em que se destacava o ato de separar o lixo, esses panfletos foram passando de criança em criança e despertou bastante entusiasmo. Eram panfletos sobre o ambiente e que continham bastantes imagens positivas e negativas sobre o que nós fazemos diariamente que destrói o ambiente ou que por outro lado é benéfico para o mesmo. As crianças ficaram bastante intrigadas com uma imagem que se destacou pelo seu carácter negativo, o fumo que sai das chaminés industriais que polui o ambiente, algumas crianças advertiram para o facto de não serem apenas as chaminés industriais, mas também as chaminés das nossas casas quando acendemos a lareira.

Entrado um pouco mais no tema a desenvolver, uma das imagens positivas era o ato de reciclar em casa com os pais e “levar” esse ensinamento para a rua, o diálogo proporcionou momentos de “discussão” sobre o que cada um faz bem ou mal em casa, e quais as crianças que desenvolvem esse dever cívico com os pais. A atividade centrava-se no conhecimento que as crianças tinham do ato de reciclar resíduos.

À disposição das crianças estiveram três contentores, o amarelo (plástico e metal); o verde (vidro) e o azul (papel e cartão) e alguns resíduos. As crianças começaram por nomear os diferentes resíduos de forma a conhecer o material de que são feitos e assim ser mais fácil ser-lhe destacado um contentor. As crianças conseguiram colocar todos os resíduos nos respetivos contentores.

Havendo resíduos compostos por mais que um material, foi necessário proceder com mais atenção à sua separação, o que para as crianças não se verificou ser um problema, elas próprias destacaram a necessidade desses materiais terem de ser separados aquando da sua respetiva separação.



Figura 11 - Atividade de grande grupo – Reciclagem

A atividade consistia na separação de alguns resíduos para os respetivos contentores, cada criança poderia escolher um resíduo e coloca-lo no contentor a que esse resíduo poderia pertencer, em eventual dúvida a criança procurava a ajuda do adulto responsável ou até mesmo dos seus colegas, com alguma ponderação e reflexão, todas as crianças, na sua globalidade, procediam à respetiva separação. Este é por si só um tema bastante atual, o que não deixou de ser considerado secundário aquando da sua devida aprendizagem, não era uma prática recorrente no local da PES, mas que com esta atividade se tornou preocupação permanente das crianças e por isso levada a cabo pelos adultos responsáveis a partir da concessão desta mesma atividade. As crianças familiarizam-se de imediato com qualquer tema que seja do seu agrado, e desta forma procuram estende-lo de forma a abordá-lo noutros momentos.

Transcrição	Análise
<p>- <i>Esta lata é composta por quantos materiais? (E.E.)</i> - <i>Eu sei, são dois, a lata que é de metal e a tampa. (D.)</i> - <i>E a tampa de que material é feita? (E.E.)</i> - <i>É plástico. (B.)</i> - <i>Então temos de separar, a lata vai para o contentor amarelo, e a tampa vai.....(I.)</i> - <i>Para onde será que vai a tampa? É necessário separar estes dois compostos de um só resíduo? (E.E)</i> - <i>Não, porque o contentor amarelo é para o plástico e para o metal. (F.)</i> - <i>Muito bem. Mas há algum resíduo que precise de ser separado? (E.E.)</i> - <i>Sim, a garrafa de vidro não pode ir para o contentor verde com a tampa. (M.)</i> - <i>E então de que material é feita a tampa da garrafa de vidro? (E.E.)</i> - <i>Eu sei, é de metal, e por isso vai para o contentor amarelo. (R.)</i></p>	<p>Este foi um diálogo aquando da realização da atividade em grande grupo, que consistia na separação de resíduos pelos respetivos contentores. As crianças mostraram-se bastante À vontade com a atividade e familiarizadas com a temática abordada, foi gratificante constatar o envolvimento e entusiasmos que todas mostraram do princípio ao fim da atividade, quiseram mesmo ficar com os contentores na sala para poderem mostrar e explicar a alguns colegas que faltaram nesse dia.</p>
<p>(nota de campo n.º13, 23 de março, 2015)</p>	

Para um aprofundamento da atividade desenvolvida em grande grupo, as crianças tiveram a oportunidade de repetir a atividade com outros resíduos diferentes e que ainda não tinham sido usados, isto por proposta das crianças. De seguida procedeu-se à atividade de pequeno grupo. Esta visou promover valores como, a responsabilidade. As crianças tiveram a oportunidade de desenvolver uma atividade de plantação. A atividade consistiu em se plantar alfaces e, todas as crianças do pequeno grupo tiveram a oportunidade de colocar a terra e as sementes num recipiente, reutilizado. Existiram grelhas de observação e responsabilização, respetivamente, a primeira consistia na evolução da plantação, as crianças desenhavam o que observavam com o passar do tempo e a segunda era uma grelha para que as crianças se responsabilizassem pela plantação, cada uma teria um dia específico para a regar e tratar dela. Durante a realização da atividade desenvolveu-se um diálogo, como já era habitual em qualquer atividade a desenvolver com as crianças.



Figura 12 - Atividade de pequeno grupo - A nossa plantação

A atividade de pequeno grupo consistiu na concessão de uma plantação de alfaces. Cada criança teve à sua disponibilidade o material necessário para fazer parte desta mesma plantação, foram as crianças que colocaram a terra e que plantaram as sementes das alfaces, como é notório na figura apresentada. Torna-se indispensável e crucial, disponibilizar material de igual forma pelas crianças do pequeno grupo, daí se fazerem estas práticas de atividades em pequenos grupos, as crianças devem ter a oportunidade de contactar diretamente com materiais diversos, foi uma atividade bastante enriquecedora na medida em que um pequeno número de crianças do pequeno grupo nunca tinha tido contacto direto com terra ou semente. Não sabem, à partida o que seriam sementes ou qual a forma destas. O balanço foi positivo, de tal forma que as outras crianças do grande grupo também queriam fazer a atividade, não sendo possível, ficaram todas elas responsáveis pela constante rega da plantação.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Alguém me sabe dizer o que entendem por responsabilidade? (E.E.)</i> - <i>É termos cuidado com as nossas coisas e com as coisas dos outros. (I.)</i> - <i>Eu acho que é sermos responsáveis por alguma coisa, que depende de nós. (F.)</i> - <i>Eu sei, é sermos responsáveis pelas alfaces. (L.)</i> - <i>E do que precisam as alfaces? (E.E.)</i> - <i>Precisam de água, terra e luz. (G.)</i> - <i>Precisam da nossa responsabilidade. (M.)</i> - <i>Que queres dizer com isso M.? (E.E.)</i> - <i>Eu sei, ele quer dizer que somos nós que temos de cuidar das alfaces. (J.)</i> 	<p>É notória a facilidade com que se abordam temas referentes à cidadania, as crianças, na maioria, estão familiarizadas com os valores a desenvolver, este trabalho é contínuo e de equipa, entre família, instituição e educadora. Quanto à atividade as crianças demonstraram estar preparadas para a responsabilizar de cuidar de algo novo e que para crescer precisa delas.</p>
(nota de campo n.º13, 23 de março de 2015)	

No final da atividade de pequeno grupo, as crianças desse mesmo grupo dirigiram-se para a roda, como sempre acontece, para verbalizarem o que tinha estado a desenvolver com a educadora estagiária, todas quiseram falar e descrever ao pormenor o que fizeram, o facto de terem estado em contacto direto com terra proporcionou momentos de euforia, esta patente na expressividade com que relatavam o que tinham aprendido na atividade e como o tinham aprendido, o que tinham realizado e o que daí poderia advir.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Plantamos alfaces. (B.)</i> - <i>Utilizamos terra e depois pusemos as sementes das alfaces. (M.)</i> - <i>E depois vamos todos poder comer essas alfaces? (D.)</i> - <i>Sim, mas só depende de nós, temos de ter responsabilidade pelas alfaces, se crescem ou não a responsabilidade vai ser sempre nossa. (C.P.)</i> - <i>Mas todos podemos ajudar, para depois todos podermos comer as alfaces. (I.)</i> 	<p>A curiosidade dos colegas no momento da partilha sobre o que o pequeno grupo esteve a fazer, desperta grande entusiasmo ao pequeno grupo para falarem. Foi gratificante poder constatar em primeira mão a entejuda, a solidariedade que existe entre todas as crianças.</p>
(nota de campo n.º13, 23 de março de 2015)	

As atividades desenvolveram-se com normalidade, as crianças estiveram sempre bastante entusiasmadas e envolvidas, isso esteve sempre patente na forma como as crianças se mostravam interessas e pela expressividade usada aquando da conceção das atividades.

Podemos dizer que as atividades atrás mencionadas se revelaram bastante positivas para as crianças, uma vez que se encontraram familiarizadas com a temática do ambiente, interessaram-se por saber mais e mais, sempre em constante questionamento sobre o que as rodeia. Foi deveras gratificante o envolvimento das crianças nas atividades, e o entusiasmo com que se entregaram às mesmas. Obviamente existiram crianças que necessitaram de um acompanhamento mais afincado na conceção das atividades, mas mesmo essas conseguiram superar as dificuldades e envolver-se tal como as outras crianças que tiveram mais facilidade de aprender algo novo.

Esta foi uma das muitas atividades desenvolvidas tendo como base o tema da investigação para o relatório da PES, sendo que algumas atividades foram desenvolvidas sem qualquer planificação, aconteciam devido a eventuais mudanças na rotina diária, o que obrigava a algum imprevisto e dinamismo da parte da estagiária.

4.4 – Experiência de ensino/aprendizagem: Os Extraterrestres

Uma das muitas experiências de aprendizagens desenvolvidas em PES e de forma a proporcionar às crianças momentos lúdicos e educativos, foi sobre os extraterrestres. Este tema adveio da iniciação de um outro tema a abordar: os planetas. Durante o diálogo com as crianças sobre os planetas e o que estes envolvem, um pequeno grupo de crianças advertiu para a existência de extraterrestres, a partir daí desenvolveu-se uma “discussão” sobre a sua existência e sobre o seu aspeto, aqui as opiniões divergiram um pouco.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Por sugestão do L. vamos iniciar um tema novo, como novos conceitos e novos conhecimentos, os planetas. (E.E.)</i> - <i>Eu sei que existem 8 planetas, porque o plutão já não faz parte, afastou-se muito. (D.)</i> - <i>Muito bem D. e como sabes isso? (E.E.)</i> - <i>Vi na televisão, e o meu pai depois explicou-me a notícia. (D.)</i> (...) - <i>Lá fora também existem extraterrestres. (B.)</i> - <i>Lá fora, é onde B.? (E.E.)</i> - <i>Fora de Portugal. (B.)</i> - <i>Não é só fora de Portugal, é no espaço. (M.)</i> - <i>E o que são extraterrestres, alguém me sabe dizer? (E.E.)</i> - <i>Então são aqueles que vivem fora da terra. (L.)</i> - <i>E vivem onde L.? (E.E.)</i> - <i>Vivem nos outros planetas. (I.)</i> - <i>Muito bem, então são seres humanos? (E.E.)</i> - <i>Não sei, mas como os que vivem na terra se chamam terrestres, os extraterrestres vivem fora da terra. (I.)</i> - <i>Não são humanos, são verdes e têm antenas. (F.)</i> - <i>Eu acho que são como nós. (L.)</i> - <i>Muito bem, os terrestres são os que vivem no planeta terra, então nós somos terrestres? (E.E.)</i> - <i>Sim. (B.)</i> - <i>E se numa próxima atividade falássemos sobre os extraterrestres? (E.E.)</i> - <i>Sim, sim. (L.)</i> 	<p>O diálogo podia ser mais extenso, mas este pequeno excerto retrata a curiosidade das crianças e a sua vontade de conhecer algo que ainda não conhecem. Gostam de “arriscar” com novas teorias e novos temas de conversa, desta forma é possível conhecer o mundo que as rodeia e que faz parte delas.</p>
(nota de campo n.º31, 04 de maio de 2015)	

Este foi um diálogo anterior à planificação da atividade que se seguiu, partindo do interesse e da curiosidade de algumas crianças, foram delineadas atividades sobre os extraterrestres, de forma a proporcionar momentos lúdicos e educativos para uma aprendizagem significativa e cativante.

As atividades tinham logo à partida objetivos muito concretos a atingir, sendo eles: compreender as características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças; desenvolver a consciência silábica; resolver problemas envolvendo pequenas quantidades. Os quais se fizeram acompanhar por competências a desenvolver com e para as crianças: na área da formação pessoal e social: tomar iniciativa na escolha de materiais e atividades; incentivar a cooperação; tornar-se progressivamente autónoma face ao adulto; analisando os seus próprios trabalhos. Referente à área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica: expressar a sua criatividade recorrendo a diferentes materiais; explorar e descobrir diferentes materiais e as suas possibilidades através de diferentes técnicas de trabalho manual; observar. Domínio da expressão oral e abordagem à escrita: seguir as orientações dadas; expressar as suas ideias através da linguagem oral. Área do conhecimento do mundo: estimular a capacidade de descoberta; realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. E por fim o domínio matemático: contar objetos; calcular mentalmente soma.

A atividade de grande grupo realizou-se tendo por base a consciência silábica. As crianças teriam de fazer a divisão silábica de algumas palavras referentes ao tema tratado. Fizeram-se alguns exercícios com palavras aleatórias, de forma a perceber o nível de desenvolvimento das crianças nesta matéria. Primeiramente as palavras eram abordadas oralmente pelo adulto responsável de forma as crianças fazerem a divisão silábica através de palmas, de seguida fariam a divisão com o conjunto de silabas à sua disposição referentes às palavras. No final associavam um número à quantidade de silabas de cada palavra.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Assim com palmas é mais fácil. (F.) - Eu sei fazer isso. (M.) - Dividir as palavras é fácil, basta bater palmas e dizer a palavra ao mesmo tempo. (L.) - Não é bem assim L. sim é fácil fazer a divisão, mas quando bates as palmas tens de coordenar com a palavra dita. (E.E.) - Ex-tra-te-res-tre. (G.) - Eu sei que a palavra OVNI tem 2 silabas. (I.) 	<p>Na análise do diálogo verifica-se que as crianças já estavam familiarizadas com a divisão silábica, o facto de lhes associarem um número de silabas facilitou a abordagem à matemática aquando do trato do tema.</p>
(nota de campo n.º 31, 4 de maio de 2015)	

A atividade de grande grupo tinha por base o incentivo ao português, consistia na divisão silábica e respetiva contagem das silabas, cada criança teve a oportunidade de fazer a divisão silábica de uma palavra cada e de lhe associar um número referente ao número de silabas.



Figura 13 - Atividade de grande grupo - Divisão silábica

A atividade de grande grupo foi concretizada com sucesso como se pode visualizar na imagem, estas foram algumas das palavras divididas silabicamente, pelas crianças, sendo-lhes associado um número correspondente ao número de sílabas. As crianças, habitualmente, e de livre vontade, realizavam atividades envoltas na área do português, visto na sala existir uma área da escrita. Este fator facilita a aprendizagem livre de cada criança sobre a escrita e os seus componentes, como é exemplo, a divisão silábica. Essa aprendizagem decorreu da curiosidade da própria criança, sendo que o adulto responsável apenas lhe transmitia o incentivo necessário, pois essa aprendizagem não deve ser forçada e com o intuito de ensinar o português, sendo isso como que “criminal” para com as crianças da EPE.

Com a ajuda de livros e algumas imagens da internet, as crianças puderam perceber a evolução da designação de extraterrestre. À medida o tempo passava e segundo os avanços tecnológicos e científicos, o conceito e a própria imagem do extraterrestre evolui e adaptou-se ao que o ser humano designa por extraterrestre. Tudo isto foi explicado e mostrado ao pequeno grupo antes de se iniciar a atividade. Cada criança tinha a sua ideia de como seria um extraterrestre (ET), e nem as imagens as fizeram mudar de opinião, cada uma tinha bem definido como achava ser um E.T.

Dialogou-se um pouco com as crianças sobre a atividade que se viria a desenvolver e qual o objetivo primordial da mesma, deram-se a conhecer os materiais à disposição, que materiais eram e como eram, a sua possível finalidade, enfim as crianças tinham tudo para criar seres únicos e criados a partir da imaginação delas, a atividade consistia na liberdade e criatividade das crianças.

Explicou-se também o porquê de se separarem as crianças do pequeno grupo, para dificultar qualquer “cópia” e incentivar as crianças com mais dificuldades a “puxarem” pela sua própria imaginação.

Em pequeno grupo as crianças puderam construir as suas conceções de extraterrestres. Cada par de crianças tinha à sua disposição uma caixa com inúmeros materiais para a realização dos seus respetivos E.T.'s, cada criança criava o seu como achava que ele seria. Em cada mesa ficaram duas crianças para que os trabalhos diversificassem o máximo possível.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu sei que os extraterrestres têm antenas. (R)</i> - <i>E são verdes. (J.)</i> - <i>Será que são só verdes? (E.E.)</i> - <i>Não, o meu vai ser cinzento. (D.)</i> - <i>O meu vai ter mais que duas antenas. (B.)</i> - <i>E o meu vai ter apenas um olho. (L.)</i> - <i>São animais que andam no espaço. (I.)</i> - <i>São pessoas como nós que conseguem respirar no espaço. (P.)</i> - <i>São nossos amigos. (M.)</i> 	<p>A imaginação foi o mote para criações bastante originais, cada criança transpôs para a sua criação como achava que seria o seu E.T. com materiais bastante diversificados e usuais, com os quais convivem habitualmente.</p>
(nota de campo n.º 31, 4 de maio de 2015)	



Figura 14 - Atividade de pequeno grupo - O meu extraterrestre

Como podemos visualizar na figura atrás retratada, os materiais eram naturais, com os quais convivemos diariamente, a diversidade era grande e as crianças encontravam-se separadas por mesas. Desta forma a concessão dos extraterrestres seria individual e não uma cópia do colega do lado, em cada mesa estariam duas ou três crianças para a concessão do seu próprio extraterrestre, cada mesa teria uma caixa com diversos materiais.

A atividade de pequeno grupo, tendo por base a construção do próprio extraterrestre, deu para abordar temas recorrentes da cidadania, a partilha de materiais, a cedência de outros, a entreajuda entre as crianças, a partilha de ideias e a ajuda na concessão, sem fazerem cópias, foi uma constante durante a realização da atividade de pequeno grupo.

Esta foi uma atividade de baixo custo ou mesmo nenhum, deu-se prioridade a materiais do quotidiano das crianças e alguns naturais, como folhas e paus. As crianças construíram verdadeiras obras de arte, tudo partiu da imaginação e criatividade delas, crianças do grande grupo quiseram também elas fazer a atividade, esta ficou programada para um outro dia como se veio a verificar.



Figura 15 - Atividade de pequeno grupo - O meu extraterrestre

Na figura atrás apresentada podem visualizar-se alguns exemplares dos extraterrestres feitos pelas crianças, com a devida liberdade e devida ajuda na sua conceção por parte do adulto responsável. A diversidade de materiais permitiu às crianças expandirem os seus próprios horizontes e ideias para a concessão dos seus extraterrestres.

Os extraterrestres construídos pelas crianças com materiais naturais, proporcionou momentos de bastante alegria e entusiasmo, ouve mesmo crianças do grande grupo que se juntaram e quiseram fazer também os seus E.T.'s, um desejo que ficou para outro dia, devido ao tempo escasso para a sua concessão no momento. As crianças do pequeno grupo efusivamente mostraram aos colegas os seus extraterrestres e explicaram, todas, muito bem os materiais que tinham usado e porquê. Foi uma atividade que se veio a repetir uns dias mais tarde para o resto das crianças que queriam fazer também os seus extraterrestres.

Foi uma atividade bem estruturada e bem conseguida, relativamente ao material, este foi diverso e diversificado de forma a familiarizar as crianças com os demais materiais com que convivemos diariamente e que têm algumas utilidades, e ainda, economicamente acessíveis. As crianças aderiram entusiasmadas e ordeiramente em todas as atividades da referida experiência de aprendizagem. Foram realizadas de forma positiva e com vista ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Considerações finais

Tendo em conta a questão-problema, ponto de partida para a presente investigação, e os objetivos traçados para a mesma, foi convicto ter-se conjugado todas as etapas necessárias para a análise do problema.

Um dos primeiros desafios a superar, relacionava-se com a integração na dinâmica da instituição, o que requereu uma cuidada e necessária recolha de informação que permitiu conhecer e compreender as características da comunidade educativa e, em particular, as crianças. Assim sendo, o presente relatório, depois da cuidada realização do enquadramento teórico, possui a caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Posto isto, empreendeu-se uma longa, e por vezes, ingreme caminhada de pesquisa e aprendizagem na tentativa de perceber como era trabalhada e vivenciada a cidadania em contexto de jardim-de-infância. Para isso desenvolveram-se diversos diálogos com as crianças sobre os seus interesses e conhecimentos sobre a cidadania.

Para atingir os objetivos traçados de início e dar resposta à questão-problema da presente investigação, realizou-se uma investigação de carácter exploratório, baseada em procedimentos interpretativos, que se centraram numa prática pedagógica, em contexto de PES. No decorrer da investigação, traçaram-se o tipo de recolha de dados, tendo sido estes, os registos fotográficos, as notas de campo, a observação e a análise documental. Teoricamente na análise dos dados, esta recaiu sobre as notas de campo recolhidas aquando da prática e sobre a análise documental, documentos estes que foram, o projeto curricular da instituição e o projeto curricular de grupo.

O JI deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática, sendo esta uma organização de cariz social, formando-as ao nível pessoal e social. Segundo Vasconcelos (2007) o “jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania” (p.112), pois é neste contexto que elas,

aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2007, p.112).

Sendo a educação para a cidadania uma das vertentes da formação pessoal e social, conclui-se que esta é fundamental, se não, indispensável, para a formação de bons cidadãos, visto desenvolver nas crianças numerosas competências pessoais, sociais, morais e outras. Podemos ainda concluir que a educação pré-escolar foi desenvolvida não para “escolarizar” precocemente, mas sim com o objetivo primordial de formar e preparar as crianças para a vida em comunidade, tendo como base o processo de socialização na infância, assim sendo, as crianças aprendem aprendendo a tornarem-se melhores cidadãos em plena cidadania.

Na análise documental era patente a relevância que o tema “cidadania” tinha para a instituição, esta visava promover a autonomia na criança, centralizar a criança como principal interessado no seu próprio desenvolvimento e como membro ativo nas escolhas que assume. O projeto curricular da instituição visava promover determinados valores essenciais à vida das crianças e à sua convivência em sociedade. O projeto curricular de grupo seguiu os mesmos parâmetros do PCI, sendo isso um ponto de partida para um trabalho harmonioso e condigno de forma a ajudar a criança no seu processo de aprendizagem. É crucial mencionar que a “relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos” (OCEPE, 2007, p.52) e, contribuem, ainda, para uma maior autoestima da mesma. O processo de construção de um autoconceito positivo requer um apoio no processo de crescimento que irá desenvolver a autonomia e independência de cada criança e grupo.

O educador é uma figura adulta que deve visar adequar o seu comportamento ao contexto onde se encontra, é um agente educativo que suplementa a ação educativa da família, desempenha um papel crucial na medida em que é ele que serve como modelo de referência para a criança.

Este deve ainda, respeitar, promover, estimular e encorajar os seus progressos, tendo como ponto de partida os seus interesses, necessidades e características, com o intuito de promover atividades que desenvolvam a aquisição de valores cívicos, laborando, da mesma forma, a área de formação pessoal e social.

A família, os pais, são o elo de ligação com a instituição, sendo este fundamental, pois considera-se que “os pais são os principais responsáveis pela educação das suas crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para as respostas educativas desejadas para os seus filhos” (OCEPE, 2007, p.43).

A família é o primeiro contexto do processo de socialização da criança, é neste contexto que a criança desenvolve a maioria dos seus valores e, é também, o primeiro exemplo de participação na vida cívica e o responsável pelo envolvimento da criança na vida democrática e inserção social da mesma.

Através da investigação desenvolvida na área e no contexto abordado, desenvolveram-se atitudes e valores que capacitaram a criança para resolver os seus problemas, desenvolvendo-se a sua autonomia e solidariedade, tornando-a num cidadão consciente, independente, livre e solidário. Sendo a área da formação pessoal e social uma área transversal, pode e deve-se explorar e desenvolver diversos conteúdos e áreas, tendo sempre em mente a plena consciência de se formarem cidadãos e que todos os momentos constituem uma oportunidade que visa promover valores e atitudes. Remetendo ao tema principal da presente investigação, a cidadania, esta revela-se essencial, uma vez que permite educar para as demais relações, a compreensão do valor das coisas, o conhecimento de culturas, os seus valores, o respeito e a educação para a participação na vida democrática em grupo, que apesar de mínima, proporciona momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

No decorrer da realização da presente investigação, evidenciaram-se alguns momentos menos positivos, sendo estes referentes a dificuldades de cariz investigativo, inicialmente devido à escolha do tema, devido à vasta oferta de temas pertinentes e dignos de investigação, de seguida devido à demanda de informação recolhida e sua posterior síntese, de forma a abordar os tópicos mais pertinentes ao estudo acordando estes com a prática. Com o devido cuidado e ajuda crucial do orientador e educadora, a prática foi realizada de forma clara e com vista ao tema escolhido para a investigação, as experiências de aprendizagem, de uma forma ou outra, visavam sempre promover valores e atitudes de formação pessoal e social com vista ao desenvolvimento da cidadania.

As dificuldades sentidas ao longo da concessão do estudo foram culminadas com a ajuda devida do orientador e com a análise cuidada e pormenorizada da recolha de informação para o estudo.

De entre os vários aspetos relevantes, destaca-se a partilha, as relações estabelecidas entre os demais intervenientes, a cooperação e as conquistas pessoais que permitiram alargar os conhecimentos e o crescimento a nível pessoal e profissional. A realização do presente estudo revelou-se enriquecedora e produtiva a todos os níveis, foi um envolvimento a longo prazo e que proporcionou momentos de esgotamento, mas acima de tudo, momentos de prazer e aprendizagem.

Cidadania, sempre foi um tema que despertou interesse, de tal forma que tinha de fazer parte de todo o processo pedagógico de estágio, desta forma revelou-se o tema certo para a realização do estudo e para a ligação com o contexto de PES.

É crucial que a cidadania faça parte da vida das crianças desde a Educação pré-escolar, desta forma, este deve ser um tema levado a cabo pela educadora em concordância com a família e instituição. Afirma-se, assim, que o presente estudo, contribuiu para aprofundar os conhecimentos no âmbito da área de formação pessoal e social, mais concretamente, a cidadania, estes conhecimentos que visam promover a consciencialização da importância da cidadania nos dias de hoje. Conclui-se no final da investigação, que a área de formação pessoal e social é a base para a abordagem das restantes áreas patentes nas OCEPE. É uma área transversal e necessária para a prática de ensino/aprendizagem.

Tendo por base os métodos utilizados para a presente investigação, torna-se importante salientar algumas pistas de trabalho e de ação, que se revelaram essenciais para a devida recolha de dados da prática, sendo disso exemplo, a observação naturalista, a fim de conhecer o contexto em que se insere, debruçando-se sobre a formulação de estratégias para a resolução de problemas, visando retratar a prática.

Em suma a investigação levada a cabo juntamente com a prática, derivou de um processo minucioso de análise cuidada de informação e de um processo de recolha e análise dos dados pertinentes ao tema, foi um trabalho moroso, cansativo, mas bastante produtivo e benéfico a nível pessoal e profissional.

Referencias Bibliográficas

- Austin, T. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Santiago de Chile/ Victoria: Publ. Universidad Arturo Prat.
- Barbalet, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barbosa, Manuel (1999). *Para construir uma nova utilidade da escola: educar para a autonomia e preparar para a cidadania*. In BARBOSA, Manuel (coord.) *Olhares sobre educação, autonomia e cidadania*. Braga: Universidade do Minho. 79-112
- Barbosa, M. (2001). *Educar para a cidadania em ambiente escolar: Recontextualização e redefinição da missão do professor*. In BARBOSA, Manuel (Ed.). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & BIKLEN, s. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. e B. Cabrito (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Cardona, Vitória (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?* Lisboa: Principia Editora, Lda.
- Carneiro, Roberto (1997). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. Brotéria, 144, (4). 391-413.
- Castanheira, Luis P. (2013). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O Caso de Bragança (1934-1986)*. Universidade de Lisboa.
- Conselho de Interação dos ex-Chefes de Governo (1997). *Declaração Universal das Responsabilidades Humanas*.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: União Europeia.
- Estrela, A. e J. Ferreira (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa
- Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 41-66.
- Figueiredo, Ilda (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Franklin, Bob (1995). *The case for children`s rights: a progress report*. London. Routledge.

- Formosinho, J., Campos, H., Haste, M., Diaz-Aguado, R., Marques, M., Veiga, M. & al (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Garcia, M. (2009). *Pais e valores: um estudo no pré-escolar*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (4ª Edição).
- Homem, L. M. (2002). *O Jardim de Infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ciências da Educação.
- Imbernon, F. (2006). *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Epistemologia e Sociedade: Lisboa.
- Marques, R. (1995). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: objetivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, E. (2009). *117 – A escola como espaço educativo e de cidadania na diversidade cultural*. X Congresso. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Merriam, Sharan B. (1991). *Case study reserarch in education: a qualitative approach*. Universidade de Michigan.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3ª Edição, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Moss, P. e Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis da participação*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida, Tizuko & PINAZZA, Mônica Apepezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre.
- Pacheco, José Augusto (1995). *Formação de Professores. Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In: Oliveira-Formosinho, J. (2002). "A supervisão na formação de professores I: da sala à escola." Coleção Infância.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nova Iorque: Basic Books.
- Pinto, M. (1997). *As crianças - contextos e identidades*. Universidade do Minho.
- Pinto, L. (2005). *Educar para uma cidadania global? Cadernos d'inducar*.
- Pires, M.I. (2007). *Os valores na família e na escola: educar para a vida*. Lisboa: Celta.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e Práticas*. Porto. Asa Editores.

- Polakow, V. (1993). *Lives on the Edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press.
- Pollard, Andrew (1985). *The social world of the primary school*. London. Cassel education.
- Qualifications and curriculum authority (QCA) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA
- Sarmiento, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006
- Selltiz, Claire (2013). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.
- Serrano, P. (2004). *Redação e apresentação de trabalhos científicos*. (2ª Edição). Sta. Maria da Feira: Relógio D'Água.
- Sgritta, Giovanni B. (1997). *Inconsistencies: childhood on economic and political*. Agenda comunicação à conferência Childhood and children's culture. (Doc.) Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003 / Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid
- Spink, M. J. (1993). *Representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Spodek, B. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psycho analysis and developmental psychology*. Nova Iorque: Basic Books.
- Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na construção da Cidadania*. Lisboa: Saber (e) Educar.
- Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. (6ª Ed., 4ª Tri.). S. Paulo: Martins Fontes.

Documentos Consultados

Projeto Curricular da Instituição (2013-2016)

Projeto Curricular de Grupo (2014)

Convenção dos Direitos da Criança

Legislação consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, (1986)

Lei - Quadro da Educação pré-escolar, (1997)