



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Vânia Raquel Bruno Gonçalves

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

Orientado por

Mestre Maria Angelina Sanches

**Bragança
2011**

Dedicatória
Aos meus pais

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento.

A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, embora de diferentes modos, alimentando-a através de palavras de incentivo ou de partilha. Sendo assim e, uma vez que terminada, cabe-me a mim deixar aqui o meu profundo agradecimento a essas pessoas.

Neste sentido, agradeço:

À Professora Maria Angelina Sanches, pela partilha dos seus saberes científicos, pela disponibilidade prestada para acompanhamento e sugestões proporcionadas acerca deste trabalho e pelas suas palavras de incentivo.

Às crianças que fizeram parte deste grupo magnífico com quem tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas nada teria sido possível e sua respectiva família, uma vez que também ela contribui para a realização deste trabalho.

À Educadora Fátima pelos momentos de partilha de conhecimentos, de incentivo e acompanhamento no decorrer de toda a acção educativa.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança que me elucidou e orientou neste percurso, transmitindo-me valiosos conhecimentos que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento deste trabalho.

À Laetitia Veiga, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação, apoio demonstrado em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

Aos meus amigos e à minha família que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente. Aos meus pais, pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este meu sonho. Às minhas irmãs e ao meu irmão, pelo seu apoio e disponibilidade demonstrada e por me acompanharem ao longo de todo este processo.

Ao Hélder, pela compreensão, dedicação, disponibilidade e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar. Corresponde à descrição de um trabalho desenvolvido num contexto de jardim-de-infância inserido no meio urbano, com um grupo de crianças de três, quatro e cinco anos de idade.

Este trabalho procurou compreender de que forma o conhecimento do meio físico e social envolvente podia propiciar a construção de novos conhecimentos em crianças em idade pré-escolar, analisando também se a parceria entre a instituição pré-escolar e a família poderia contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, construímos um quadro teórico em que procurámos aprofundar saberes ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a importância que pode assumir a cooperação entre família e a instituição pré-escolar nesse processo, orientando-nos por uma perspectiva socioconstrutivista.

Foi sustentado na metodologia de investigação-acção, levando assim à utilização de diversas técnicas e instrumentos para recolher dados para ser possível responder às questões delineadas e atingir os objectivos propostos.

Procurámos promover experiências de aprendizagem partindo da exploração do meio em que estamos inseridos, integrando-as com todas as outras áreas e domínios evidenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Os resultados que emergiram deste trabalho demonstram que o meio em que estamos inseridos possibilita a realização de aprendizagens múltiplas e que a parceria entre a família e a instituição pré-escolar assume-se como uma mais-valia na educação das crianças.

Palavras-chave: Área de Conhecimento do Mundo, meio envolvente, descoberta, parceria: família – instituição pré-escolar, aprendizagens significativas.

Abstract

This stage report was developed in the course of supervised teaching practice, which aims to obtain the master's degree in pre-school education. It corresponds to a description of work done in the context of a kindergarten housed in a urban environment and which has children aged three, four and five years old.

This work tried to understand how the environment knowledge could be favorable for the construction of pre-school children's new knowledge, and also examine whether the partnership between the pre-school institution and family could contribute to more significant learning. In this sense, we build a theoretical framework in which we sought to deepen the knowledge level of learning processes, children's development and the importance of cooperation that the family and pre-school institution may take in the process, guiding us through a social and constructivist perspective.

It was held in the methodology of research and action which leads to the use of various techniques and instruments in order to collect data and to be able to respond to the outlined questions and also to achieve all proposed objectives.

We have tried to promote the achievement of learning experiences starting from the exploitation of the environment where we are and also integrating them with all the other areas and domains highlighted in the curriculum guidelines for Pre-school Education.

The results that emerged from this work show us that this environment gives us multiple learning and that the partnership between the family and pre-school institution is an add-value for child education.

Keywords: Knowlegde of the Worl Area, environment, discovery, family and pre-school institution partnership, significant learning.

Índice geral

Índice de figuras	VII
Índice de quadros.....	IX
Índice de gráficos.....	X
Índice de anexos	XI
Siglas e abreviaturas	XII
Introdução.....	1
1. Contexto institucional.....	4
1.1. Caracterização do grupo de crianças.....	6
1.2. Organização do ambiente educativo	8
1.2.1. O espaço	9
1.2.2. O tempo	17
1.2.3. As interacções.....	20
1.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	20
2. Fundamentação teórica.....	25
2.1. A área de Conhecimento do Mundo: uma construção de saberes integrados..	25
2.2. O desenvolvimento da criança enquanto processo integral e significativo	27
2.2.1. Perspectivas de diferentes autores	27
2.2.2. Instituição Pré-Escolar – Família: interacção e cooperação no processo de aprendizagem da criança	34
2.2.3. A importância do meio envolvente na construção de uma aprendizagem significativa	36
3. Metodologia.....	42
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação	42
3.2. A investigação-acção como opção metodológica.....	43
3.3. Trajecto da investigação	45
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	45
3.4.1. Observação participante	46
3.4.2. Planificação das acções	49
3.4.3. Entrevistas	49
3.5. Triangulação dos dados	50
4. Descrição das experiências de aprendizagem.....	50
4.1. À descoberta dos jardins.....	51

4.2. À descoberta da nossa cidade	58
4.2.1. À descoberta da nossa localidade	59
4.2.2. Elaboração de uma maqueta da cidade	63
4.3. À descoberta das actividades profissionais dos nossos pais.....	67
4.4. Uma visita ao castelo	74
5. Análise dos dados emergentes da acção educativa.....	79
5.1. Apresentação e análise dos dados das entrevistas	79
5.1.1. Síntese dos dados recolhidos através das entrevistas	85
5.2. Síntese geral dos resultados	85
Considerações finais	89
Referências bibliográficas	91
Anexos.....	97

Índice de figuras

Figura 1 - Espaço exterior	4
Figura 2 - Quadro das regras	11
Figura 3 - Quadro das presenças.....	11
Figura 4 - Calendário mensal.....	12
Figura 5- Planta da sala	12
Figura 6 - Área dos jogos	13
Figura 7 - Área da biblioteca	13
Figura 8 - Área das construções	14
Figura 9 - Área da casa.....	14
Figura 10 - Computador	15
Figura 11 - Área da expressão plástica.....	15
Figura 12 - Zona de trabalho em pequenos grupos	16
Figura 13 - Zona de trabalho em grande grupo	16
Figura 14 - Construção de animais com barro.....	53
Figura 15 - Construção de animais com massa de farinha	53
Figura 16 - Animais/ insectos construídos com barro/ massa de farinha	54
Figura 17 - Saída ao exterior - À descoberta dos jardins	54
Figura 18 - Registo gráfico da saída ao exterior.....	55
Figura 19 - Registo da saída ao exterior - construção com plasticina	56
Figura 20 - Registos gráficos/ fotográficos da visita ao exterior.....	56
Figura 21 - Elaboração da relva para a maqueta	57
Figura 22 - Etapas da construção da maqueta	57
Figura 23 - Maqueta do jardim/ parque	57
Figura 24 - Registo fotográfico da estação rodoviária	59
Figura 25 - Registo fotográfico de um prédio	59
Figura 26 - Registo fotográfico da estação rodoviária de mercadorias	59
Figura 27 - Registo fotográfico de uma casa.....	59
Figura 28 - Registo fotográfico do Shopping	59
Figura 29 - Exploração dos cartões intitulados "Andamos a descobrir o local onde vivemos e precisamos de ajuda..."	60
Figura 30 - Construção de um mapa da localidade das crianças	61
Figura 31 - Construção de um mapa da localidade das crianças (continuação)	62

Figura 32 - Mapa da localidade das crianças.....	62
Figura 33 - Etapas da construção da maquete da cidade	64
Figura 34 - Etapas da construção da maquete da cidade	64
Figura 35 - Etapas da construção da maquete da cidade (continuação)	65
Figura 36 - Construção dos sinais de trânsito para a maquete da cidade	66
Figura 37 - Maquete da cidade	66
Figura 38 - Exploração dos cartões intitulados "Andamos a descobrir as actividades profissionais dos nosso pais e precisamos de ajuda..."	68
Figura 39 - Associação da palavra à imagem (pictograma relativo às profissões).....	71
Figura 40 - Construção do pictograma "Quando for grande quero ser..."	71
Figura 41 - Pictograma "Quando for grande quero ser..."	72
Figura 42 - Construção do pictograma "Quando for grande quero ser..." (cartolina)	73
Figura 43 - Pictograma "Quando for grande quero ser..." (cartolina)	73
Figura 44 - Realização de uma actividade de expressão dramática - mímica	73
Figura 45 - Castelo (Visualização de uma peça de teatro)	74
Figura 46 - Castelo (Pequeno-almoço).....	74
Figura 47 - Castelo (Realização de uma actividade)	75
Figura 48 - Castelo (Exploração do espaço exterior)	75
Figura 49 - Exploração da pedra.....	76
Figura 50 - Exploração do tijolo.....	76
Figura 51 - Realização de uma experiência.....	77
Figura 52 - Registo gráfico da actividade prática.....	78

Índice de quadros

Quadro 1 - Inscrições/ renovações das matrículas das crianças	6
Quadro 2 - Rotina diária	17
Quadro 3 - Componente de apoio à família.....	19
Quadro 4 - Horário da componente de apoio à família	19

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Do que existe nessa rua/ bairro o que é que tu mais gostas?	80
Gráfico 2 - Que outros locais da cidade de Bragança tu gostas de ir ver?	82
Gráfico 3 - Com quem foste ver esses locais?.....	84

Índice de anexos

Anexo 1 - Autorização dos pais das crianças para a recolha de dados.....	97
--	----

Siglas e abreviaturas

Art.º - Artigo

C – Criança

Ed. E – Educadora Estagiária

Jl – Jardim de Infância

Nº - Número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa que o educador compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas (Silva et al., 1997). Assim, ao proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ele deve ter em consideração os interesses das mesmas, envolvendo-as no processo de observação, reflexão e resolução de problemas, proporcionando-lhes momentos que as estimulem para a descoberta de novos saberes.

Este trabalho foi desenvolvido em contexto urbano com um grupo de crianças de três, quatro e cinco anos de idade, no âmbito da área de Conhecimento do Mundo, integrando também as restantes áreas de conteúdo referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois todas elas implicam saberes globais do mundo que as rodeia. Pretendemos investigar em que medida as crianças tinham conhecimento dos diversos espaços da cidade, levando-as a observar e reflectir sobre esses mesmos locais, percebendo assim as contribuições do meio envolvente para a construção de saberes pelas crianças da idade pré-escolar. Foi também nosso objectivo compreender em que medida a parceria entre a instituição pré-escolar e a família podia favorecer a construção de conhecimentos.

Optámos por uma metodologia de investigação-acção de natureza qualitativa, constituindo-se como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação através das notas de campo, do diário da prática, das produções das crianças e dos registos fotográficos, a planificação das acções e as entrevistas.

Este relatório de estágio encontra-se estruturado em três capítulos. Sendo assim, no primeiro capítulo procedemos à contextualização da prática educativa, caracterizando o contexto onde desenvolvemos este estudo, descrevendo as características do grupo no qual incidiu a nossa investigação bem como o ambiente educativo em que estavam inseridos. Reflectimos ainda, de forma sucinta, sobre os princípios pedagógicos que sustentaram a acção educativa.

No segundo capítulo expomos a fundamentação teórica que suportou este trabalho. Procurámos fazer uma pequena abordagem da área do Conhecimento do Mundo como sendo a área integradora do nosso trabalho, referenciada nas OCEPE; dar uma visão geral dos contributos de diversos autores relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança enquanto um processo integral e significativo; evidenciar a

importância que assume a interacção e cooperação da família com a instituição pré-escolar na aprendizagem da criança e, por fim, compreender a importância do meio envolvente na construção de aprendizagens significativas.

No terceiro capítulo apresentamos a descrição de toda a acção educativa. Assim, inicialmente explicitamos a metodologia utilizada, identificando as questões e objectivos delineados, reflectindo sobre a investigação-acção e sobre as técnicas e os instrumentos utilizados para recolher informação. Seguidamente apresentamos os dados recolhidos, descrevendo algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas, seguida da sua análise e reflexão.

Por último, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas que considerámos necessário consultar para realizar esta investigação.

1. Contexto institucional

O jardim-de-infância em que desenvolvemos a acção educativa pertence à rede pública de educação pré-escolar, está integrado num Agrupamento de Escolas e situado em contexto urbano. Está dimensionado para cento e vinte e cinco crianças, dos 3 aos 6 anos de idade.

O espaço exterior da instituição integra uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço encontra-se organizado de modo a potenciar uma diversidade de actividades, com espaços amplos, onde estão fixas algumas estruturas/ equipamentos de recreio, nomeadamente três molas/ cavalinhos, uma multi-estrutura com escorrega e cordas para trepar, dois baloiços, o jogo da macaca, o jogo do



Figura 1 - Espaço exterior

galo e um mini-campo de futebol com as suas respectivas balizas. O pavimento deste espaço é macio, adequando-se desta forma, a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoem durante as horas do recreio (figura 1). O espaço exterior potencia verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, pois, as crianças usufruem de oportunidades para o explorar e utilizar em função de gostos pessoais e estabelecer interacções alargadas a crianças de outros grupos e de diferentes idades. A respeito deste tipo de espaços, Hohmann e Weikart (2009) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que usufruam do contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que elas se assumem como construtores imaginativos.

No que concerne ao espaço interior, as instalações do jardim-de-infância encontram-se ao nível do rés-do chão, sendo este constituído por cinco salas de actividade, dois corredores, existindo num deles cabides para as crianças guardarem os seus pertences. Nestes corredores encontram-se placares que servem para colocar os trabalhos que as crianças vão realizando ao longo do ano.

Este estabelecimento contém ainda duas instalações sanitárias para crianças, possuindo estas as condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias, contribuindo deste modo para a sua autonomia. Existem também instalações sanitárias para adultos, um gabinete de coordenação que integra uma biblioteca de

adultos, um gabinete de apoio às actividades pedagógicas, uma biblioteca para crianças, uma cozinha, uma arrecadação e ainda um gabinete de arrumos de materiais.

O jardim-de-infância possui um salão polivalente, destinando-se à prática de actividades sócio-educativas, à realização de actividades de expressão motora, para além de responder à realização de manifestações de carácter cultural e recreativo, abertas à comunidade e é aí onde decorrem grande parte das actividades incluídas na componente social e apoio à família. Funciona também como recreio interior em dias de chuva ou frio. É também o local onde as crianças podem assistir a eventos em que se verifique a presença mais alargada de crianças e de adultos.

É de salientar ainda que o salão polivalente possui uma iluminação natural, contendo várias janelas que permitem à criança ter contacto visual com o exterior. Também este espaço favorece troca de experiências e interacções com os diferentes elementos do grupo/instituição, promovendo inúmeras acções que contribuem para a realização de aprendizagens significativas.

Em relação ao horário do funcionamento da instituição, este encontra-se organizado por duas componentes, a componente lectiva que funciona das 09h00min às 12h00min e das 14h00min às 16h00min e a componente social que funciona das 08h00min às 09h00min, das 11h30min às 14h00min e das 16h00min às 19h15min.

No que concerne à componente sócio educativa, esta é constituída por assistentes operacionais que dão resposta às necessidades de alargamento de horário dos pais, oscilando entre as actividades que dizem respeito ao salão polivalente, ao almoço, fornecido na cantina do agrupamento, ao serviço de limpeza dos espaços utilizados no tempo de permanência das crianças nessa componente e, ainda, em algumas tarefas que se sobrepõem às actividades da componente lectiva.

A equipa pedagógica desta instituição é constituída por cinco educadoras pertencentes ao quadro de agrupamento, sendo que uma das cinco educadoras se encontra sem grupo, exercendo funções como coordenadora de departamento, uma educadora do QZP (Quadro de Zona Pedagógica), colocada por concurso de afectação, uma educadora de educação especial, uma terapeuta da fala. Relativamente ao pessoal não docente, exercem função no jardim-de-infância sete assistentes operacionais e uma tarefaira que faz horário parcial.

Todos estes membros estabelecem uma relação aprazível e acolhedora, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças e

adultos, pois é num ambiente acolhedor em que se criam relações de amizade, respeito e confiança. Por esta razão, esta interacção é benéfica para toda a comunidade educativa. É de destacar que, como referem Hohmann e Weikart (2009), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130).

Para uma melhor compreensão do contexto onde desenvolvemos o nosso trabalho, fazemos de seguida uma caracterização dos elementos que o compõem, tais como, o espaço, o tempo e as interacções que se estabelecem nele.

1.1. Caracterização do grupo de crianças

A observação que, desde o início do ano, efectuámos do grupo de crianças com o qual realizámos a prática profissional, possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas. As informações relativas às características do grupo foram recolhidas através de observações, conversas informais com as crianças e com outros elementos da comunidade educativa e através da análise das fichas de inscrição das crianças.

O grupo era constituído por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, sendo que cinco tinham três anos, catorze tinham quatro anos e apenas uma tinha cinco anos de idade.

Conforme expressa o quadro 1, este grupo de crianças não se distingue apenas no sexo e na idade, visto que, também o tempo de integração na instituição é diversificado.

Quadro 1 - Inscrições/ renovações das matrículas das crianças

Inscrições/ Renovações	1ª vez no JI		2ª vez no JI		3ª vez no JI	
	M	F	M	F	M	F
3 anos	1	4	0	0	0	0
4 anos	4	1	5	4	0	0
5 anos	0	0	0	0	1	0
Total parcial	5	5	5	4	1	0
Total	10		9		1	

Partindo da análise do quadro anterior, relativo às inscrições e renovações das matrículas das crianças, observa-se que nesta sala renovaram a matrícula dez crianças, entre as quais nove pela segunda vez e apenas uma pela terceira vez. As restantes dez crianças integraram-se nesta instituição este ano. Relativamente às crianças que renovaram a matrícula, constatámos que manifestaram iniciativa ao nível de integração

e acolhimento dos novos colegas, ajudando-os sempre que possível, alertando-os para várias situações que iam decorrendo, o que fez com que estas novas crianças se adaptassem facilmente a todo este novo contexto.

Duas crianças do grupo, uma do sexo masculino com cinco anos de idade e uma do sexo feminino com quatro anos de idade, encontravam-se integradas num programa de Necessidades Educativas Especiais (NEE), abrangidas pelo Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, no domínio auditivo e beneficiando de um programa reabilitativo em terapia da fala e do apoio de uma educadora da Educação Especial. Foi promovida a sua integração e participação em todas as actividades, tendo em conta que o princípio da integração de crianças com NEE em classes regulares tem subjacente o direito que têm a uma vida tão normal quanto possível (Madureira & Leite, 2003).

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), compreendemos que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (Silva et al., 1997).

É um grupo que adquiriu uma progressiva interiorização das regras de vida e de grupo e, tal como é referido nas OCEPE, estas normas foram definidas com a participação de todos os membros do grupo, para assim ser mais coerente (Silva et al., 1997).

De um modo geral, é um grupo sociável e respeitador, no entanto não muito comunicativo, havendo algumas crianças que se exprimiam com mais facilidade que outras.

Podemos referir que o grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo por todas as actividades propostas, manifestando vontade de participar todos ao mesmo tempo, revelando algumas dificuldades em esperar pela sua vez.

Ao nível das áreas de trabalho, verificou-se que a área menos pretendida por parte das crianças era a área da expressão plástica e que entre as áreas preferidas surgiam a das construções e a da casa.

No que se refere caracterização sociológica da família das crianças, importa considerar que quanto à actividade profissional dos pais, na sua maioria, trabalham por conta de outrem e em variadas actividades profissionais, tais como motoristas,

empregadas de limpeza, trolhas, empregadas de balcão, etc. Alguns elementos não forneceram os dados em relação à sua profissão e cinco casos encontram-se em situação de desemprego (quatro mães e um pai).

Analisando as habilitações literárias dos pais, é possível constatar que, em média, as mães possuem um grau superior ao dos pais, predominando um nível de formação médio, ou seja, o nível secundário. É de salientar que apenas uma mãe referiu ter formação de nível superior, embora alguns elementos familiares não tivessem fornecido estes dados.

Relativamente à idade dos pais constatámos que estas variam entre os vinte e cinco e os quarenta e um anos de idade, enquanto as idades das mães estão compreendidas entre os vinte e um e os quarenta e dois anos de idade.

Quanto à zona de residência verifica-se que a maioria das crianças habita em contexto urbano, nomeadamente bairros entre outras zonas habitacionais, situados nos arredores da instituição, sendo que duas vivem numa aldeia próxima.

No que concerne à nacionalidade, uma criança é natural do Brasil, sendo os pais também de nacionalidade brasileira, e outra criança é oriunda de Espanha, sendo os pais de nacionalidade portuguesa.

Para além das características do grupo de crianças, entendemos ser importante ter em conta a organização do ambiente educativo, no sentido de melhor poder compreender-se a acção educativa que procurámos desenvolver.

1.2. Organização do ambiente educativo

Considerando-se que o contexto institucional de educação pré-escolar se deve organizar como um ambiente que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Silva *et al.*, 1997), tentámos proporcionar ao grupo um ambiente atraente, promovendo relações agradáveis, fomentando descobertas e actividades diversificadas, de forma a motivar as crianças para a aprendizagem.

Tal como refere Gandini (2008), se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (p.157). Tivemos em consideração que a criança é um ser individual que se vai formando nos contextos em que se insere, por isso promovemos sempre a partilha de vivências próprias, respeitando as suas características individuais e saberes já adquiridos. Partilhamos a opinião de Lino (1996) quando a autora refere que o espaço

deve estar aberto às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhe ser protagonista do seu conhecimento.

Assim, e procurando enveredar por pedagogias de participação, encarámos a criança como um ser activo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que através da sua “acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos”, pode construir novos entendimentos (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Orientando-nos por uma perspectiva mais construtivista, em que o factor essencial é valorizar as crianças (Oliveira-Formosinho, 1996), organizámos o ambiente educativo possibilitando o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem, o contacto com diversos materiais e recursos, uma boa organização do tempo e interacções com diferentes intervenientes.

No sentido de promover a autonomia nas crianças, adoptámos o conceito “planear com o grupo”, incentivando e encorajando as crianças a pensarem por si próprias e a expressarem as suas opiniões e saberes, no sentido de criar oportunidades para que pudessem construir novos conhecimentos.

De forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem activa, através de uma boa organização do ambiente educativo em que são proporcionadas experiências positivas e enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, era realizado diariamente um trabalho em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança, registando as observações, podendo assim avaliar o grupo nas diferentes competências (Hohmann & Weikart, 2009).

Considerando-se a organização do ambiente educativo “o suporte do trabalho curricular do educador” (Silva et al., 1997, p.31), importa mencionar de forma explícita a organização das dimensões que o compõem. Desta forma, passamos a debruçarmo-nos sobre as mesmas.

1.2.1. O espaço

O jardim-de-infância é um espaço de aprendizagens que possibilita à criança descobrir e explorar o mundo que a rodeia, sendo que é na sala de actividade onde esta desenrola momentos importantes e aprazíveis de aprendizagens. Este espaço contribui para uma melhor socialização das crianças, facilitando a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais.

Relativamente ao espaço da sala, esta estava organizada de modo a que as crianças desenvolvessem os seus interesses e necessidades, seguindo uma orientação socioconstrutivista.

Era uma sala bem iluminada, usufruindo de janelas amplas, o que permitia às crianças o visionamento do exterior. O pavimento era confortável, resistente, lavável, anti-derrapante e pouco reflector do som, garantindo um bom isolamento térmico e acústico. Possuía placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, o que se considerou bastante importante, no sentido de dar a conhecer as produções das crianças e poder contribuir para a construção de auto-estima. Esta exposição constituiu-se como um meio de motivação e orgulho para as crianças, pois ao observarem os seus trabalhos sentiam-se mais enriquecidas e valorizadas, permitindo assim um incentivo para a realização de novas propostas de actividades. Permitiu ainda que toda a família e a comunidade entrassem em contacto e colaborassem com o que ia sendo realizado pelas crianças. Tal como referem Silva et al. (1997), devemos “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p.22).

Era uma sala que dispunha de boas características tanto a nível material como organizativo, o que favoreceu o desenvolvimento das capacidades das crianças a diversos níveis, tais como, cognitivo, psicomotor, afectivo e social, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar.

Desde o início do ano que fomos colocando novos materiais à disposição das crianças, pois para lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem pela acção, é fundamental que os espaços sejam devidamente equipados, escolhendo materiais que obedeam a critérios de selecção tais como “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 1997, p.38). No que diz respeito aos materiais e, considerando as linhas orientadoras do modelo High Scope, procurámos introduzir materiais em quantidade e diversidade suficientes para que crianças pudessem fazer opções e trabalhar em simultâneo. Cada área continha materiais diversificados para que se pudessem realizar uma maior diversidade de actividades e adaptar aos interesses de cada criança. O uso dos materiais existentes na sala de actividades era flexível na medida em que era possível a transição dos mesmos entre as diferentes áreas.

Ao longo do ano e à medida que se colocavam novos materiais na sala, estes eram colocados em recipientes transparentes e manuseáveis pelas crianças, devidamente etiquetados, para que elas pudessem descobrir os materiais que cada recipiente continha, bem como utilizá-los sem solicitar a ajuda do adulto, o que promovia a sua autonomia. Segundo Oliveira-Formosinho (1996) a organização dos materiais “facilita a proposta de actividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p.68).

Usufruindo de todas as potencialidades que o espaço nos oferecia, foram negociadas algumas regras de funcionamento, desenvolvendo um trabalho cooperado entre todo o grupo. Daí, surgiu o quadro das regras (figura 2), que se mostrou muito significativo ao longo do ano, pois, foi um instrumento que permitiu às crianças reflectir sobre as suas atitudes e compreender que as regras acordadas deveriam ser cumpridas, uma vez que além dos direitos que tinham, para se viver democraticamente era necessário também ter em conta esses deveres.



Figura 3 - Quadro das presenças

Outro instrumento utilizado pelo grupo diariamente foi o quadro das presenças, apresentado na figura 3. Era constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na vertical tinha as fotografias de todas as crianças, seguindo a ordem alfabética, e na horizontal a sequência dos dias da semana, identificados com cores. Este instrumento tinha várias funções, pois além de servir para as crianças marcarem a sua presença, verificarem quantos elementos do grupo estavam presentes e quantos estavam ausentes, desenvolvendo-se conceitos matemáticos, servia também para registar os estados atmosféricos de cada dia. No entanto, esta função só

começou a ser posta em prática quando as crianças adquiriram competências básicas nesta área, tendo sido elaborados pelo grupo os materiais necessários para a sua utilização.

O calendário mensal (figura 4) foi um outro instrumento que utilizámos ao longo do ano, que servia para as crianças fazerem a marcação do dia da semana. Além desta função, servia também de quadro de aniversários, colocando-se a fotografia da criança no dia e no mês a que correspondia a sua data de aniversário.



Figura 4 - Calendário mensal

Tendo em conta que o espaço se deve ajustar às necessidades de cada criança, de modo a que esta se mova livremente, explore, resolva problemas e que fale sem delimitações daquilo que faz, este foi organizado por forma a ser seguro, limpo e que suscitasse a implicação das crianças nas actividades (Hohmann & Weikart, 2009). Como sugerem os autores (*idem*), para estimular diferentes tipos de diversão, é necessário organizar o espaço por áreas de interesse, pois esta disposição faz com que as crianças desenvolvam a iniciativa, a autonomia e estabeleçam relações sociais. Assim, nas primeiras sessões de intervenção foram identificadas as áreas da sala e alterada a sua disposição. Começámos por discutir, negociar e decidir o número de elementos a integrar nas áreas. Através deste processo criaram-se regras para um bom funcionamento e interações entre as crianças (Hohmann & Weikart, 2009) e equacionaram-se formas possíveis de utilizar esses mesmos espaços. Tal como mencionam Silva et al. (1997), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.38). Assim, de acordo com as necessidades, os interesses e a progressão do grupo, a organização da sala foi sendo transformada e enriquecida, de modo a apresentar-se como um espaço gerador de oportunidades educativas de natureza diversificada.

Para uma melhor compreensão de como o espaço estava organizado podemos observar a figura 5, onde é representada a planta da nossa sala.

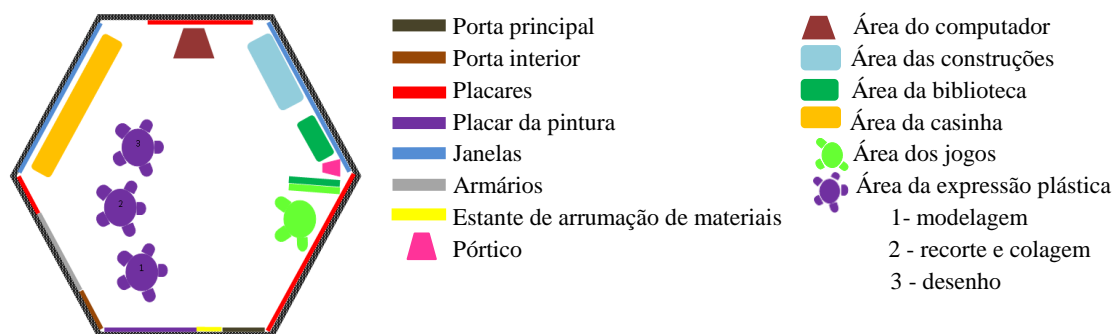


Figura 5- Planta da sala

Tal como podemos constatar na figura anterior, a sala estava organizada em diferentes áreas, sendo estas: a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da casinha, a área das construções e a área da expressão plástica (pintura, recorte e colagem, modelagem e desenho). Devido à pequena dimensão apresentada pela sala, não nos foi possível organizar as áreas como desejaríamos, em termos de procura de melhor coerência organizativa das mesmas.

Quanto à **área dos jogos**, inicialmente, estava localizada entre a área das construções e a área da biblioteca, tendo uma estante que servia de apoio aos materiais nela existentes. Esta era uma área muito requisitada pelo grupo e continha material muito diversificado, desde puzzles, enfiamentos, encaixes, dominós, tangran, blocos lógicos, entre outros jogos. Todos eles estavam



Figura 6 - Área dos jogos

arrumados em caixas transparentes e etiquetados com uma cor diferente, para que na altura da arrumação, as crianças pudessem mais facilmente estabelecer correspondência com o local de arrumação e poder fazê-lo autonomamente. Foi uma área que ao longo do ano foi sendo dinamizada, através dos materiais que utilizávamos em actividades em grande grupo, que depois iam sendo colocados nesta área, ficando à disposição das crianças. Nesta área, as crianças trabalhavam numa mesa redonda e podiam fazê-lo sozinhas, a pares ou em grupos de três elementos, visto que poderiam estar três crianças ao mesmo tempo a trabalhar.

Relativamente à **área da biblioteca**, inicialmente situava-se num local calmo, mas devido à reorganização que tivemos de fazer à sala, ficou localizada num local

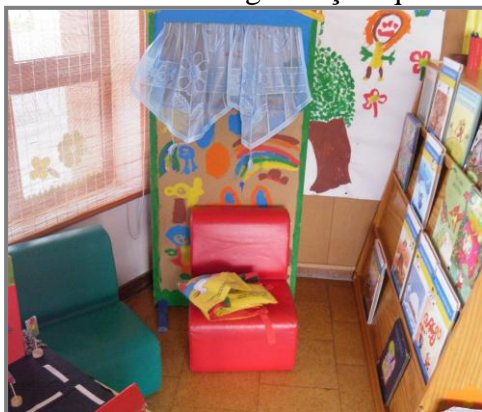


Figura 7 - Área da biblioteca

menos calmo no entanto passou a usufruir de luz natural, visto que ficou situada junto a uma das janelas. Além da estante que servia de apoio à arrumação dos livros, a área da biblioteca continha dois sofás para que as crianças se sentissem confortáveis quando estavam a trabalhar nela. Era uma área que possuía diversos livros de histórias para crianças,

revistas e o álbum fotográfico que veio a ser implementado mais tarde. Este álbum fotográfico continha as fotografias que iam sendo tiradas ao longo do ano e todas as semanas era organizado de forma a estar sempre actualizado. Além dos livros que a instituição possuía, as crianças e as educadoras, semanalmente, traziam das suas casas outros livros para que as crianças pudessem ter um leque mais variado e tomarem gosto em frequentar este espaço. Esta área continha também um pórtico para as crianças poderem utilizar fantoches como meios de expressão e recriação, tendo a mesma sido dinamizada através da produção com as crianças de materiais e, ainda, através da requisição semanal de materiais disponíveis na Escola Superior de Educação. É de salientar que esta área começou a ser mais requisitada pelas crianças no momento em que foram colocados o álbum fotográfico e os fantoches.

Quanto à **área das construções**, desde o início do ano que foi muito requisitada pelo grupo. Esta área continha diferentes materiais para que as crianças, livremente, pudessem fazer diferentes actividades como, por exemplo, construções em três dimensões. Continha diversos materiais de encaixe, sólidos geométricos, carros, legos de diversos tamanhos e formas, entre outros materiais. Nesta área, as crianças optavam por trabalhar a pares ou em grupo de três elementos e, visto que as crianças faziam as suas construções no chão devido à dimensão dos seus trabalhos, havia um tapete adequado aos trabalhos que aí se realizam, para assim tornar o espaço mais confortável.



Figura 8 - Área das construções



Figura 9 - Área da casa

A **área da casa** apresentava-se apelativa ao jogo de faz-de-conta, permitindo às crianças associarem esta casa de fantasia a uma real. Esta área era composta por duas divisões de uma casa, a cozinha e o quarto. Em cada um destes espaços existiam materiais em quantidade suficiente e diversificados, permitindo-lhes representar diferentes papéis sociais e familiares.

A **área do computador** surgiu com a inserção do equipamento *kidsmart*. Inicialmente, sendo uma área de novidade para as crianças, fez com que se entusiassem muitíssimo e passasse a ser muito disputada, o que nem sempre era pacífico, mas permitia ajudar cada um a ganhar autocontrolo, no sentido de aprender a esperar pela sua vez.

A **área da expressão plástica** integrava actividades de pintura, modelagem, desenho, recorte e colagem. No que se refere ao espaço destinado à *pintura*, existia na sala um placar



Figura 10 - Computador



Figura 11 - Área da expressão plástica com um suporte para colocar os recipientes das tintas e que permitia realizar e expor trabalhos. Para a realização dos trabalhos havia tintas e pincéis de vários tamanhos, esponjas e folhas diversificadas. Tinham também ao seu dispor batas para poderem trabalhar sem a preocupação de se sujarem. O espaço destinado à *modelagem* era constituído por diferentes materiais, como pasta de sal, plasticina e formas diversas para que as crianças pudessem produzir inúmeras construções. Estes materiais estavam organizados em caixas transparentes, numa estante de fácil acesso às crianças. A introdução nesta área de diversos materiais, levou a uma grande procura por parte das crianças, tendo sido necessário proceder à ampliação da mesma e, melhor poder dar resposta aos interesses das crianças.

Quanto ao *desenho, recorte e colagem*, estas actividades eram produzidas em mesas, estando todo o material necessário à realização das mesmas, à disposição das crianças num local de fácil acesso. Todo o material estava também organizado em caixas transparentes e devidamente etiquetados, em prateleiras às quais as crianças tinham fácil acesso. O material era bastante diversificado, desde diferentes tipos colas, tesouras, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, giz, cartões, plásticos, tecidos, pedaços de madeira, paus, palitos, tampas de garrafa, entre outros materiais reutilizáveis. O arranjo deste material contou com a colaboração activa das crianças e suas famílias. À excepção da pintura, esta área não tinha limitações quanto ao número

de crianças que nela podiam trabalhar, dado a dimensão da área e dos materiais existentes.

Neste espaço da área de expressão plástica eram também realizadas **actividades em pequeno grupo**, durante o tempo de trabalho autónomo, participando nelas as crianças que assim o desejavam. Normalmente, as crianças queriam trabalhar todas ao mesmo tempo, pelo que foi necessário reflectir, em grande grupo, sobre o número de elementos que poderia integrar um pequeno grupo, de modo a que pudesse funcionar bem e poder, cada um, usufruir do apoio do adulto, quando necessário. Acordámos que os grupos não deveriam integrar mais do que quatro elementos, aspecto que se mostrou facilitador de uma melhor organização do processo de supervisão a desenvolver pelo adulto e entre pares.



Figura 12 - Zona de trabalho em pequenos grupos

O espaço central da sala era utilizado para a realização de **actividades em grande grupo**, tais como o acolhimento, a leitura de histórias, a entoação de canções ou momentos de diálogo. Este espaço central servia também para as crianças se poderem movimentar de umas áreas para as outras sem perturbar o trabalho dos restantes elementos do grupo. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) na organização do espaço deve-se ter em conta a disposição das várias áreas de interesse, de forma a criar um espaço central amplo para a realização de actividades colectivas e possibilitar às crianças uma fácil locomoção entre as diferentes áreas, devendo existir locais de travessia que permitam às crianças um acesso fácil e a oportunidade de brincar em tranquilidade.



Figura 13 - Zona de trabalho em grande grupo

Considera-se, assim, importante dar a devida importância ao espaço pois é nele que as crianças experimentam situações que lhes permitem desenvolver competências ao nível do desenvolvimento físico, da comunicação, das interações sociais e também ao nível cognitivo (Post & Hohmann, 2007).

Outra das dimensões do ambiente educativo é o modo de como organizamos o tempo, tendo também um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da

criança. Sendo assim, passamos a explicitar as formas que utilizámos para criar uma boa organização do nosso tempo.

1.2.2. O tempo

Na perspectiva de Silva et al. (1997) a sucessão de cada dia ou de cada acontecimento tem um certo ritmo, existindo desta forma uma rotina educativa que é planeada pelo educador e pelas crianças, no sentido de saberem o que podem ou não fazer nos diversos momentos do dia e preverem os acontecimentos posteriores, podendo propor algumas alterações.

Neste sentido, considerámos pertinente realizar, em colaboração com as crianças, uma rotina diária, que favorecesse uma melhor compreensão da organização do tempo, nomeadamente, que existem momentos que devem ser repetidos diariamente (como por exemplo a higiene pessoal).

Esta rotina diária permitiu à criança uma tomada de consciência daquilo que podia ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção da noção do desenrolar do tempo, o que a tornou cada vez mais capaz e independente do adulto (Hohmann & Weikart, 2009). A rotina era flexível na medida em que, se considerado pertinente ou necessário, poderia ser alterada.

No quadro a seguir apresentado podemos verificar como organizávamos o tempo, ou seja, a rotina diária.

Quadro 2 - Rotina diária

	Tempo	Desenvolvimento das acções
Manhã	Acolhimento	Recepção das crianças – Bons dias; Marcação das presenças, do dia da semana e do estado atmosférico; Diálogo com as crianças acerca das suas novidades.
	Actividade em grande grupo	Todo o grupo se reúne no espaço central na sala, espaço de grande grupo, a fim de realizar actividades tais como: narração de histórias, actividades musicais, realização de jogos, entre outras actividades.
	Higiene pessoal	As crianças faziam a sua higiene pessoal com o auxílio de um assistente operacional.
	Lanche	As crianças comiam o lanche que traziam de casa.
	Recreio	Após todos terminarem de lanche, se o tempo assim o permitisse, iam para o recreio brincar livremente. Caso as condições atmosféricas não permitissem ir para o exterior, as crianças permaneciam no salão polivalente realizando diversificadas actividades possíveis nesse espaço.

Manhã	Actividades em pequenos grupos	Neste momento as crianças realizavam actividades nas mesas de trabalho, em grupos de quatro/ cinco elementos, com um adulto a auxiliar. Eram actividades propostas pelo educador e, por vezes, serviam de registo da actividade realizada em tempo de grande grupo.
	Higiene pessoal (das crianças que almoçavam na cantina)	As crianças que almoçavam na cantina iam fazer a sua higiene pessoal, enquanto que as restantes crianças permaneciam na sala.
	Almoço na cantina	Saída das crianças que almoçavam no refeitório do agrupamento.
	Actividades nas áreas	As crianças que almoçavam em casa continuavam com os seus trabalhos iniciados no tempo anterior ou realizavam actividades nas diferentes áreas de interesse.
	Almoço	Saída das crianças que iam almoçar a casa.
Tarde	Reunião em grande grupo	Diálogo sobre o almoço. Relaxamento: entoação de uma canção, um poema, entre outras actividades mais calmas.
	Actividades nas áreas	Neste tempo as crianças decidiam para qual áreas queriam ir trabalhar. Podiam também realizar trabalhos em pequenos grupos se assim o pretendessem. Os adultos apoiavam as crianças sempre que necessário.
	Higiene pessoal	As crianças faziam a sua higiene pessoal com o auxílio de um assistente operacional.
	Leite escolar	As crianças bebiam o leite escolar.
	Recreio	Tal como no período da manhã, o tempo de recreio poderia ser condicionado pelas condições atmosféricas.
	Componente Sócio – Educativa	Os familiares iam buscar as crianças. As crianças que usufruíam na componente sócio-afectiva organizavam-se no salão polivalente e realizavam actividades em conjunto com as crianças das outras salas, enquanto aguardavam que as suas famílias as fossem buscar.

É de salientar que, à segunda-feira e à quinta-feira, decorriam actividades motoras no salão polivalente, no entanto não é possível apresentar o horário uma vez que este era rotativo entre todas as salas, ou seja, todas as semanas tinham um horário diferente.

Componente socioeducativa

Os estabelecimentos de educação pré-escolar necessitam de “encontrar condições para que exista um horário de funcionamento de acordo com as reais necessidades dos pais”, assumindo assim, a componente sócio educativa, uma função importante na cooperação com a família (Vilhena, 2002, p.12).

Para responder a esta premissa foi criada, no jardim-de-infância, a componente socioeducativa, que se rege por horários específicos que colmatam as lacunas existentes entre os tempos lectivos e os não lectivos.

Quadro 3 - Componente de apoio à família

Crianças	Refeição (Almoço)	Prolongamento de horário	
		Manhã	Tarde
1	X		X
2			
3	X		
4	X	X	X
5	X		X
6			
7	X		X
8	X	X	X
9	X		
10			
11	X	X	X
12	X	X	X
13	X		X
14	X		X
15	X		
16	X	X	X
17	X	X	X
18	X	X	X
19	X	X	X
20	X		X
Total de Crianças	17	8	14

Analisando o quadro anterior, pode observar-se que usufruem deste serviço dezassete das vinte crianças, almoçando todas elas na cantina do Agrupamento de Escolas em que o jardim-de-infância se integra. Relativamente ao prolongamento de horário, verifica-se que, da parte da manhã, usufruem desses serviços oito as crianças e da parte de tarde, usufruem catorze crianças.

Quadro 4 - Horário da componente de apoio à família

Horário	Actividades	Local
8h00min 9h00min	Acolhimento das crianças	Salão Polivalente
11h30min 14h00min	Almoço Recepção das crianças que foram almoçar a casa	Cantina do agrupamento Salão polivalente
16h00min 19h15min	Actividades lúdicas não curriculares: actividades de expressão motora, conto de histórias, visualização de filmes para crianças, entre outras actividades.	Salão polivalente Espaço exterior

A presente componente tem também um papel importante na relação entre a instituição pré-escolar e a família, na medida em que transmite às crianças segurança,

oferecendo-lhes a possibilidade de, em grupo, criarem novos laços afectivos, mobilizarem conhecimentos através da interacção e adquirirem uma relação mais próxima com os assistentes operacionais desta componente.

1.2.3. As interacções

Na organização do ambiente educativo devemos ter em conta as possibilidades de interacção que a criança usufrui no contexto pré-escolar (Silva et al., 1997). Assim, considerámos importante que a criança interagisse com diferentes elementos existentes no meio que a envolve.

De forma a valorizar as crianças e desenvolver nelas confiança, autonomia e iniciativa, procurámos ter em consideração o desenvolvimento de relações de cooperação com as crianças, incentivando-as nas suas explorações, escutando-as, observando-as e comunicando com elas, proporcionando-lhes um clima de apoio.

Para que as crianças estabelecessem interacções com as outras crianças, não apenas no espaço exterior mas também no espaço interior, proporcionámos diariamente actividades em grande e pequeno grupo, estimulando sempre a partilha e cooperação entre todos os elementos, criando-se assim uma relação de inter-ajuda, baseada no respeito. No que concerne à interacção com a família, procurámos, ao longo de todo o ano, estabelecer uma relação de cooperação, promovendo o diálogo e a colaboração. As crianças tiveram também a oportunidade de interagir com diversos elementos inseridos no meio social que as envolve, visto que procurámos proporcionar, sempre que possível, o contacto com o exterior, desenvolvendo assim diversas competências, em diversas áreas. Tal como é referido por Silva et al. (1997), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos” (p.65).

1.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

Ao longo do ano lectivo pretendemos desenvolver a acção educativa num contexto em que as crianças tivessem a oportunidade de obter experiências de aprendizagem de qualidade, considerando assim fundamental adoptar uma pedagogia de participação que possibilitasse às crianças serem elas próprias agentes activos no seu processo de aprendizagem (Oliveira - Formosinho, 2007). Desta forma, e tendo como objectivo a promoção do desenvolvimento das crianças, considerámos pertinente a sua

participação nas actividades de forma a conseguirem estruturar as suas experiências, construindo aprendizagens que não lhes eram impostas mas sim aprendizagens que elas adquiriam através do seu envolvimento, bem como da descoberta e da investigação que elas próprias iam fazendo. Procurando que a nossa acção educativa fosse sustentada em algumas conceptualizações da pedagogia de participação, tivemos também em consideração alguns princípios pedagógicos enunciados nos diferentes modelos curriculares, como o High Scope, o Movimento da Escola Moderna e o Reggio Emilia (Hohmann & Weikart, 2009; Niza, 2009; Malaguzzi, 2008), que se enquadram numa perspectiva socioconstrutivista de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Atendemos ainda às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, constituindo-se estas como um documento estruturante da acção educativa dos educadores.

Compreendemos que é através de uma aprendizagem activa que as crianças se desenvolvem de uma forma mais significativa, para o que se requer ter em conta o ambiente onde estas estão inseridas, pois como alerta Bronfenbrenner (2002) tanto pode influenciar positiva como negativamente o desenvolvimento da criança. Neste sentido, procurámos organizar um espaço físico com diferentes materiais e áreas que convidassem as crianças à exploração e à manipulação de forma a inspirar-lhes confiança e segurança, uma vez que não importa apenas o ambiente real em que as crianças estão inseridas mas também a forma como este é, por elas, percebido, no sentido de se tornar facilitador de desenvolvimento (*idem*).

Procurámos prestar atenção à organização do tempo de forma a apoiar a iniciativa das crianças, planeando uma rotina diária que lhes permitiu “construírem as suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.224). De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as acções partem dos seus interesses, pelo que foi nossa preocupação tentar identificá-los e criar oportunidades para que pudessem implicar-se em actividades e projectos que permitissem dar-lhe resposta.

Nesta linha de pensamento e tendo em consideração que a criança é um ser social com características próprias (Vygotsky, 1991), ao longo da nossa acção educativa procurámos valorizar e conhecer as suas características individuais, escutando e apoiando todas, de modo a promover um clima de motivação e bem-estar individual e colectivo. Foi nossa preocupação apoiar as crianças no seu processo de

desenvolvimento e aprendizagem, levando em conta os seus ritmos e níveis de desenvolvimento, bem como em escutar, valorizar e atender aos conhecimentos que já possuíam, mas também aos que ainda não dominavam, no sentido de ajudá-las a adquirir novos saberes (Piaget, citado por Tavares & Alarcão, 1985). Tal como referem Hohmann e Weikart (1995), citados por Oliveira-Formosinho (1996), “é fundamental que o adulto compreenda o que é um “clima de apoio” para a criança, tal como é indispensável que se aproprie das estratégias para criar esse clima” (p.77).

Tendo em conta que “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979 citados por Spodek & Brown, 1996, p.29) proporcionámos às crianças experiências diversificadas de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de planearem, explorarem, agirem e reflectirem sobre a sua acção.

Considerando que, segundo Vygotsky (1991), os saberes constroem-se na relação social com os pares e com os adultos e, que o papel do professor é o de “suporte na construção do conhecimento das crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.54), é dever deste “proporcionar às crianças experiências várias e ajudá-las a pensar sobre as experiências através do uso de questões que suscitem a reflexão” (*idem*, p.61). Assim, no decorrer da nossa prática educativa promovemos o diálogo, com vista a trocar ideias e saberes, colocando questões e levantando hipóteses que favorecessem a reflexão e a implicação de cada um nesse processo.

Tivemos também em consideração a ideia de Piaget (1977) quando refere que as interacções entre o sujeito e o meio exterior permitem a resolução de problemas específicos com que possam deparar-se e ainda a adaptação à realidade envolvente. Nesta linha de pensamento, proporcionámos às crianças oportunidades de interacção com o meio exterior, encorajando-as na descoberta do mesmo, realizando diversas actividades que lhes permitiram desenvolver competências nas diferentes áreas e domínios curriculares expressas nas OCEPE. Retomando o pensamento de Bruner, Raposo (1983) alerta que o recurso à aprendizagem por descoberta, em que o professor/educador procura despertar a curiosidade da criança, permite que esta assuma uma maior intervenção no seu processo de desenvolvimento e confere-lhe “maior confiança nos resultados da sua aprendizagem” (p.107). Por sua vez, Tavares e Alarcão (1985), tomando também em consideração a perspectiva Bruner, relevam que o conhecimento se constrói “a partir de problemas que se levantam, expectativas que se

criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (p.103), sendo depois organizado e relacionado com os conhecimentos possuídos.

Subjacente à nossa acção educativa esteve, ainda, a ideia de que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p.65), promovendo assim a colaboração da família de uma forma activa no processo de desenvolvimento das crianças.

Consideramos que as relações que criámos contribuíram para a resolução de problemas que foram surgindo e que a família das crianças colaborasse na acção pedagógica desenvolvida, num quadro de partilha de responsabilidades e de criação oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos, crianças e adultos.

Entendemos que a nossa acção educativa não teria tido o mesmo desenvolvimento se não tivéssemos tido em conta alguns princípios dos modelos curriculares, bem como a perspectiva dos autores supracitados, na medida em que contribuíram para favorecer o desenvolvimento de autonomia e participação das crianças, estabelecer relações afectivas positivas e promover a cooperação entre os elementos do grupo. Para uma melhor compreensão deste processo apresentamos de seguida o quadro teórico em que foi sustentada a acção educativa desenvolvida ao longo do ano lectivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Fundamentação teórica

2.1. A área de Conhecimento do Mundo: uma construção de saberes integrados

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem-se como uma referência para qualquer profissional deste nível educativo, uma vez que, ao contrário de todos os outros níveis de ensino, não existe nenhum programa para estes profissionais seguirem. Deste modo, para organizarem a componente educativa, os educadores de infância baseiam-se neste documento, adoptando as suas indicações de forma a “conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al., 1997, p.13).

De entre muitas das indicações referenciadas nas OCEPE, integram-se as diferentes áreas de conteúdo, que devemos ter em consideração de forma a promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Distinguem-se três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação que compreende diferentes domínios – o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio das tecnologias de informação e comunicação e o domínio da matemática e, por último, a área de Conhecimento do Mundo.

Embora se definam essas áreas e domínios de conteúdos curriculares, considera-se que, na prática dos jardins-de-infância, não se deve trabalhar cada uma delas isoladamente, mas sim “procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Silva et al., 1997, p.49). Constitui-se a área de Formação Pessoal e Social como a área integradora do processo educativo pré-escolar, uma vez que esta diz respeito à forma como “a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (*idem, ibidem*). É importante salientar que, a área de Expressão e Comunicação contribui para a Formação Pessoal e Social uma vez que, as diferentes linguagens englobadas nos domínios desta área são também “meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação” (*idem, p.21*). Por sua vez, a área de Conhecimento do Mundo permite a articulação entre as restantes áreas na medida em que, através das relações com os outros, se vai construindo a identidade pessoal e tomando posição perante o mundo social e físico (*idem*).

Nesta linha de pensamento, desenvolvemos o nosso projecto no âmbito da área de Conhecimento do Mundo, procurando sensibilizar as crianças para a descoberta do

meio em que estão inseridas, usufruindo também da participação de diferentes intervenientes para o desenvolvimento do seu processo educativo.

Antes de iniciarem a educação pré-escolar as crianças já têm certos conhecimentos sobre mundo que as rodeia, no entanto, é através da interacção com ele que elas se desenvolvem, aprendem e encontram respostas às suas dúvidas. Tendo isto em consideração, devemos proporcionar às crianças oportunidades para contactarem com novas situações para que possam descobrir, investigar e explorar o mundo, fomentando a sua curiosidade natural (Silva et al., 1997). Estas situações passam, por exemplo, pelas deslocações ao exterior ou simplesmente pelas vivências das crianças no seu contexto social e familiar.

Tal como já mencionámos anteriormente, é fundamental que a educação pré-escolar tenha em conta os conhecimentos que as crianças já possuem, mesmo que, através do contacto com instrumentos e técnicas complexas, esses saberes ultrapassem a realidade próxima. Esta relação que se estabelece permite às crianças alargar o seu conhecimento sobre o mundo (*idem*).

A área de Conhecimento do Mundo, tal como referem Silva et al. (1997), não abrange apenas o alargamento de saberes básicos imprescindíveis à vida social mas também supõe “a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas” (p.81). Sendo assim, ao trabalharmos esta área desenvolvemos diversos conteúdos em diferentes áreas como a biologia, a química, a física, a história, a sociologia ou a geografia. Ao desenvolver estes conteúdos, os educadores deverão reflectir sobre o que realmente interessa às crianças e abordá-los de forma adequada à faixa etária das mesmas, não esquecendo o rigor científico, contribuindo assim para o desenvolvimento de determinadas competências.

As experiências de aprendizagem relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo devem ser realizadas de forma transversal e não serem vistas como actividades isoladas, permitindo desta forma o enriquecimento das outras áreas curriculares (*idem*). O educador deverá contribuir para esse enriquecimento pois, tal como referem Silva et al. (1997), tem o dever de escolher “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (p.83), despertando assim a curiosidade das crianças e o seu pensamento crítico, para o qual nos remete um dos princípios

pedagógicos referidos na Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.10º).

2.2. O desenvolvimento da criança enquanto processo integral e significativo

2.2.1. Perspectivas de diferentes autores

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança requer ter em consideração o papel que nesse processo lhe é reconhecido, bem como aos contextos de acção e de interacção em que se integra. Segundo Piaget (1977), na construção de conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito mas sim o papel interactivo de ambos. Neste sentido, salienta-se a importância que a criança assume como ser activo na construção do seu próprio conhecimento e também a importância atribuída ao meio ambiente nesse processo.

Piaget defende ainda que, como referem Vieira e Lino (2007), não é apenas o ambiente ou a sociedade que promove o desenvolvimento da criança mas sim a associação de diversos factores, tanto externos como internos, através dos quais a criança vai construindo significado sobre a realidade. Neste sentido, Piaget faz a distinção entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. Considera que a única forma da criança descobrir as propriedades físicas dos objectos é através da sua acção sobre eles, descobrindo, deste modo, as reacções às suas acções, emergindo assim o conhecimento físico. Relativamente ao conhecimento lógico-matemático, Piaget (citado por Kamii, n.d) considera que este tipo de conhecimento provém do sujeito, no qual o raciocínio é fundamental. Este conhecimento é construído pelas próprias actividades da criança, uma vez que ela só aprende quando relaciona a nova informação com os seus conhecimentos anteriores. Surge ainda, relevado na teoria de Piaget, um terceiro tipo de conhecimento, o conhecimento social. Tal como a designação indica, este conhecimento vem do social, ou seja, é construído pela pessoa a partir das informações vindas do exterior. Torna-se fundamental compreender que, independentemente do tipo de conhecimento, é necessária a actividade da criança, reflectindo-se esta acção como o traço comum aos três tipos de conhecimento (Kamii, n.d). Assumindo a acção da criança como o motor da aprendizagem, Piaget (citado por Vieira & Lino, 2007) considera essencial compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para, desde modo, ser possível “proporcionar experiências de aprendizagem que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (Vieira & Lino, 2007, p.213).

Ao longo do seu desenvolvimento a criança vai recolhendo informação que deverá integrar e processar (processo de assimilação), interpretando estes novos conhecimentos de forma a reestruturar aqueles que já possui (processo de acomodação), enriquecendo assim o seu desenvolvimento cognitivo (Sanches, 1998). Na perspectiva de Piaget a adaptação da criança ao meio assume assim uma grande importância, uma vez que esse processo que o autor designa como de equilíbrio possibilita o desenvolvimento intelectual da criança.

À medida que o sujeito interage com o meio físico e social vai construindo novas estruturas cognitivas, apresentando assim mudanças no seu comportamento. Piaget caracteriza este processo de desenvolvimento definindo quatro estádios, sendo cada um deles caracterizado “por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia” (Vieira & Lino, 2007, p.206).

Em cada um dos quatro estádios de desenvolvimento vão aparecendo diferentes estruturas cognitivas que “são construídas progressivamente e resultam de uma equilíbrio e de uma atividade assimiladora e acomodadora” (*idem, ibidem*), caracterizando, desta forma, cada um desses estádios. Estas estruturas são reformuladas e integradas num estádio seguinte que envolve um nível de maior complexidade, assumindo-se o desenvolvimento da criança como uma dimensão integrada (Piaget, 1970, citado por Vieira & Lino, 2007). Uma vez que os estádios de desenvolvimento cognitivo têm uma sequência própria, consideram-se as estruturas construídas em cada um deles necessárias para a formação das estruturas do estádio seguinte. Neste sentido e, uma vez que cada um tem as suas próprias características, distinguem-se os diferentes estádios de desenvolvimento: o estádio sensório-motor que vai desde o nascimento da criança até aos seus dois anos de idade, baseado essencialmente na experiência imediata através dos sentidos; o estádio pré-operatório que sucede este primeiro, decorrendo entre os dois e os sete anos de idade, que se caracteriza como o estádio da inteligência intuitiva, em que surge a linguagem e outras formas de representação, tornando-se a criança capaz de representar simbolicamente, sendo que também neste período o pensamento da criança é egocêntrico; o estádio das operações concretas que abrange as idades compreendidas entre os sete e os onze anos de idade, estádio este em que a linguagem é desenvolvida e em que a criança adquire a noção de reversibilidade e de conservação; e, por último, o estádio das operações formais que é o período entre os

doze e os dezasseis anos de idade, sendo que é nesta fase que o indivíduo se torna capaz de utilizar um pensamento hipotético-dedutivo, permitindo-lhe um raciocínio de elevado grau de abstracção (Vieira & Lino, 2007). Como Piaget (1975) refere, os níveis de desenvolvimento da criança podem variar relativamente às faixas etárias acima referidas, sendo que as experiências físicas e sociais realizadas por cada criança podem contribuir para esse facto, positiva ou negativamente, ou seja, podem estimular o desenvolvimento da criança ou retardá-lo ou até mesmo impedi-lo.

Importa ainda mencionar que, segundo a teoria de Piaget, se torna fundamental destacar a interacção da criança com os pares e com os adultos, uma vez que estas relações favorecem o seu desenvolvimento socioafectivo e cognitivo, promovendo também o desenvolvimento da sua autonomia (Vieira & Lino, 2007).

Vygotsky defende que o conhecimento se constrói através da influência dos factores sócio-históricos e culturais. Defendendo a teoria de que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento são uma construção eminentemente sociocultural, Vygotsky (1991) atribui grande importância ao meio e ao indivíduo, uma vez que estes se influenciam reciprocamente. Segundo o autor (1979), em conformidade com Sanches (1998) “as sociedades humanas criam e transmitem produtos culturais que condicionam a capacidade de cada um agir e de se relacionar com o meio e com os outros” (p.59) uma vez que cada sujeito possui uma história colectiva que o influencia na sua forma de ser e de agir.

Considerando que o desenvolvimento ocorre a partir das interacções entre sujeitos, emergindo primeiro a nível social e posteriormente a nível individual, Vygotsky (1991) destaca a importância que esta primeira interacção assume, uma vez que permite à criança a possibilidade de se apropriar dos instrumentos e interiorizar os sinais e os símbolos necessários para o seu desenvolvimento. De entre os diferentes instrumentos necessários para o desenvolvimento cultural do ser humano, o autor atribui particular importância à linguagem, uma vez que esta tem como função a ligação nas relações entre o sujeito e o meio.

De forma a explicar o desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky (citado por Pimentel, 2007) apresenta a lei da dupla formação considerando que a aprendizagem se adquire num plano inter-psicológico apoiado nas interacções entre diferentes indivíduos e num plano intra-psicológico baseado na interiorização que o sujeito faz relativamente aos processos. Este processo é denominado pelo autor de internalização, defendendo

que antes de qualquer processo de reconstrução interna existe sempre uma operação externa (Sanches, 1998).

Neste sentido e, considerando que a cultura e a interacção social assumem um papel fulcral na aprendizagem das crianças, importa destacar o papel que pode ser desempenhado pelo educador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que este possui um nível de mais elevado desenvolvimento que elas, cabendo-lhe assim a função de as orientar e estimular na resolução de problemas, agindo ao nível da zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida por Vygotsky (1991) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97).

Desta forma, o autor refere-se ao nível de desenvolvimento real como sendo o nível de desenvolvimento já adquirido pela criança, o qual lhe permite agir sozinha e, ao nível de desenvolvimento potencial como sendo “o nível de desenvolvimento mental que permite ao ser humano concretizar actividades com ajuda de outra pessoa” (Sanches, 1998, p.60).

Salienta-se assim a importância que assume a colaboração de outros parceiros no desenvolvimento da criança uma vez que, como releva Vygotsky, de acordo com Pimentel (2007) “a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria” (p.223) em que se estabelecem desafios, questões, modelos, pistas e soluções possíveis de realizar.

Bruner, tal como os autores anteriormente referidos, também defende uma perspectiva em que a criança é encarada como um ser activo na construção do seu conhecimento, no entanto, atribui uma grande importância ao ambiente cultural e social em que ela se insere, considerando que este poderá acelerar as capacidades de compreensão do sujeito, facilitando assim o seu desenvolvimento cognitivo (Tavares & Alarcão, 1985). De acordo com estes autores (*idem*), Bruner caracteriza a linguagem como sendo “uma ferramenta pela qual passam ou são trabalhados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, etc., de uma determinada cultura” (p.70), assumindo-a assim como um meio não só para comunicar mas também para a formação do pensamento e das relações sociais.

Encarando a aprendizagem como “um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida” (Tavares & Alarcão, 1985, p.103), Bruner considera que o desenvolvimento cognitivo integra dois processos, um de representação e outro de integração de informação, estando o primeiro ligado à ideia de que a criança representa aquilo de que vai tendo conhecimento e o segundo que diz respeito à capacidade da criança relacionar os seus conhecimentos anteriores com os que vai adquirindo. É desta forma que a criança vai construindo o seu conhecimento do mundo sendo que, para ocorrer este processo de construção, é necessário ter em conta diversos aspectos, tais como: “problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (*idem, ibidem*). Este processo de construção de conhecimento é designado por Bruner de aprendizagem pela descoberta. Defendendo este método de ensino que se centra na importância da aprendizagem activa, Bruner considera que o educador assume um papel fulcral em todo este processo uma vez que é necessário que ele crie estratégias para despertar as crianças para a descoberta, curiosidade e interesse do mundo, para que elas desenvolvam o seu pensamento com o apoio do adulto (Kishimoto, 2007). Neste sentido Bruner faz referência à importância dos factores culturais como um dos meios capazes de promover a motivação e o interesse das crianças (Sanches, 1998).

De forma a caracterizar o desenvolvimento cognitivo da criança, Bruner estabelece três níveis ou estádios de representação. O primeiro estádio é designado de representação activa e abrange as crianças até aos três anos de idade, as representações que fazem do mundo são praticamente realizadas através da manipulação de objectos. O segundo estádio, o da representação icónica, situa-se entre os três e os nove anos de idade e é referente à fase em que as crianças fazem as suas representações através de imagens ou de esquemas espaciais. O terceiro estádio, denominado pelo autor de representação simbólica surge, aproximadamente, a partir dos dez/ onze anos de idade, quando a criança passa a fazer as suas representações do mundo através de símbolos como, por exemplo, através da linguagem. Esta estabelece-se como um instrumento muito importante na medida em que proporciona possibilidades de codificação e manipulação de informação. Embora o autor determinasse esta sequência de estádios, preocupou-se particularmente com a “especificidade qualitativa da compreensão das crianças em cada fase” (Roldão, 1994, p.63) na medida em que, em seu entender, o

desenvolvimento de cada estágio depende do desenvolvimento adquirido no estágio anterior.

Dando relevância à forma de como o conhecimento é estruturado, Bruner defende que o educador deve adequar os conteúdos que pretende desenvolver com as competências individuais de cada criança. Desta forma, o educador deve organizar o processo ensino-aprendizagem em função das capacidades de cada criança tendo em consideração que deve também melhorar o desenvolvimento de cada uma, sendo para isso necessário proporcionar às crianças acções acima das suas capacidades (Sanchez, 1998).

É pertinente referir também que, tal como Piaget, o autor defende que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento da criança considerando assim que o currículo deve ser organizado em espiral, ou seja, é necessário ensinar o mesmo conteúdo a vários níveis e periodicamente, aumentando-se o grau de complexidade, de modo a que cada criança integre os novos conhecimentos com os que já tem assimilados (Raposo, 1983).

Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento humano segue uma perspectiva ecológica, considerando que este ocorre através da interacção entre o indivíduo e o ambiente pelo que, em seu entender, se deverá atribuir uma particular importância aos contextos no comportamento e desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner, 2002). Segundo Portugal (1992), Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano como sendo um processo de interacção entre o indivíduo e as propriedades dos contextos em que ele se insere, processo este que é influenciado pelas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos e a pessoa em desenvolvimento. Assim, podem considerar-se três aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança, sendo eles: a forma como o sujeito é encarado, ou seja, um sujeito dinâmico e capaz de influenciar o seu desenvolvimento e não uma “tábua rasa moldada por acção do meio”; a interacção entre a criança e o mundo, caracterizada como um processo de mútua interacção; e o ambiente, que não se limita ao contexto imediato mas sim às inter-relações entre diversos contextos (*idem*, p.37).

Para caracterizar o ambiente ecológico, Bronfenbrenner apresenta um conjunto de quatro níveis estruturais ou sistemas, partindo de uma dimensão mais próxima para uma mais vasta, que designa como: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema refere-se às “actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato”

(Portugal, 1992, p.38). O mesossistema diz respeito às “inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente” (*idem*, p.39). O exossistema é referente a um ou mais contextos e, embora o sujeito não participe activamente, ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que acontece no contexto imediato em que ele se movimenta. O macrossistema, caracterizado como o nível mais global e externo do ambiente, não se refere a nenhum contexto específico mas sim a um conjunto de crenças, valores, padrões, formas de ser ou de fazer, estilos de vida que caracterizam a sociedade em que o sujeito se desenvolve (*idem*).

Segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner a criança desenvolve actividades, assume papéis e estabelece relações nos contextos em que se integra. Ao longo de todo o seu desenvolvimento, a posição por ela assumida poderá alterar-se em consequência de uma modificação ocorrida nesse meio ou nas actividades que desenvolve. Bronfenbrenner designa este processo de transição ecológica e refere que pode ocorrer em qualquer um dos níveis estruturais (Portugal, 1992).

Segundo Portugal (*idem*), Bronfenbrenner perspectiva o desenvolvimento humano como “um processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (p.42). Contudo, não é pelo facto de ocorrerem determinadas mudanças comportamentais que a criança se desenvolve, sendo necessário que estes comportamentos perdurem e evoluam ao longo do tempo.

No entender do autor (1987), de acordo com Sanches (1998), o processo de desenvolvimento humano processa-se, de modo simultâneo, em dois domínios: a percepção e a acção. Quanto ao primeiro nível, considera que a criança vai, progressivamente, incluindo outros elementos, contextos e relações que estabelece entre estes, na sua visão do mundo, embora não participe neles directamente. Em relação ao nível da acção, a criança vai aumentando a sua capacidade de desenvolver actividades cada vez mais diversificadas e complexas, utilizando estratégias adequadas aos seus conhecimentos. Segundo Bronfenbrenner o tipo de actividades que as crianças desenvolvem contribui para o seu desenvolvimento, podendo estas serem caracterizadas em actividades molares ou moleculares (Portugal, 1992). O autor define actividade molar como sendo “um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo significado ou intenção” (*idem*,

p.59), distinguindo-se assim das actividades moleculares que são caracterizadas como um acto instantâneo do sujeito e com um impacto mínimo. As actividades molares surgem assim encaradas, como a forma mais evidente do desenvolvimento individual da criança, conferindo-lhes uma especial importância no desenvolvimento cognitivo, motivacional e social.

Um outro aspecto que Bronfenbrenner considera que pode afectar, positiva ou negativamente a aprendizagem da criança, é o ambiente físico, uma vez que, caso ele não disponha de objectos que convidem as crianças à exploração, inspirando-lhes confiança e segurança, elas não se desenvolverão da melhor forma. A organização do ambiente educativo pode entender-se, então, como um elemento fulcral no desenvolvimento das crianças, devendo ter-se em conta, como alerta o autor, não apenas as suas características físicas mas também o significado que lhe é, por elas, atribuído. Este contexto é um espaço onde se estabelecem relações interpessoais e se realizam vários tipos de actividades. Partindo dessas relações, Bronfenbrenner refere a constituição de três tipos de díades: a díade observacional, que ocorre quando um sujeito presta atenção à actividade de outro que, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado; a díade de actividade conjunta, que diz respeito ao reconhecimento dos sujeitos pela realização de uma actividade em conjunto; e a díade primária que ocorre quando se estabelecem relações afectivas entre os elementos, que perduram mesmo após a ausência dos elementos em questão (Sanches, 1998).

Quanto mais possibilidades houver de combinar estas relações, mais favorável será o desenvolvimento pelo que, um dos possíveis factores que permite ao educador e às crianças estabelecer melhores interacções é a dimensão do grupo, considerando que a integração em grupos mais restritos se torna potencialmente mais favorável.

2.2.2. Instituição Pré-Escolar – Família: interacção e cooperação no processo de aprendizagem da criança

Tal como já referimos e, de acordo com Portugal (1992), o desenvolvimento humano resulta das interacções que uma pessoa estabelece com os diferentes contextos em que se insere, seja de uma forma directa ou indirecta. Neste sentido, o desenvolvimento das crianças é particularmente condicionado por dois contextos, onde elas crescem e se desenvolvem, sendo eles, a família e a escola (Diogo, 1998).

No processo educativo das crianças, a família surge como o primeiro e principal contexto socializante, uma vez que é ela quem lhes transmite “uma grande variedade de

conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (*idem*, p.41), sendo os pais os principais responsáveis pela educação e cuidado das crianças. A instituição (pré)escolar surge posteriormente, constituindo-se num outro elemento importante para o desenvolvimento e socialização das crianças.

Importa ter em conta que, desde que nascem, as crianças vivem numa família que representa o modelo de interacção mais precoce que estabelecem com o mundo. É natural que as crianças estejam profundamente motivadas para imitar os membros da família nas suas crenças, atitudes e acções. Deste modo, as suas atitudes reflectem desde muito cedo as influências familiares, as quais se reflectem nos sentimentos, na forma como reagem a novas experiências, nas atitudes, valores e acções para com a escola e a comunidade em geral.

Perante a complexidade da tarefa educativa num mundo instável e incerto, a família precisa, cada vez mais, de se unir com a escola numa conjugação de esforços em prol do desenvolvimento harmónico dos seus filhos e a escola cada vez tem mais necessidade do apoio e da participação da família (Villas-Boas, 2001). Considera-se assim fundamental estabelecer uma relação de cooperação entre a instituição pré-escolar e a família, uma vez que esta ligação favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.2º). Nesta perspectiva, importa sublinhar que um dos objectivos da educação pré-escolar consiste em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (*idem*, art. 10º). Para facilitar essa participação, cabe aos jardins-de-infância proporcionarem um clima apoiante de envolvimento familiar (Hohmann & Weikart, 2009). Aspecto que se torna pertinente, pois, a comunicação e colaboração entre profissionais e pais permitem alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (Silva et al., 1997). Esses processos tornam possível estabelecer continuidade educativa, pelo que pais e educadores devem estar atentos à forma como se relacionam, considerando os benefícios que daí podem ocorrer em termos da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Hohmann e Weikart (2009) referem que “famílias diferentes têm estilos de interacção diferentes” (p.102), pelo que se torna importante estabelecer com cada família, centrando-nos em cada criança, podendo realizar-se uma troca de informações mais relevantes sobre o seu processo educativo. Assumindo-se como os principais

responsáveis pela educação das crianças, os pais têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al, p.43).

Por outro lado, importa ter em conta que, como alerta Marques (1999), a comunicação entre a escola e a família não pode continuar a fazer-se num só sentido. Tem que integrar um sentido bidireccional para que pais e educadores vejam o diálogo como uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar das crianças. Na mesma linha de pensamento, Davies, Marques e Silva (1997) consideram que tanto as escolas como as famílias partilham responsabilidades pelo sucesso académico das crianças, relacionando-se desta forma com o seu desenvolvimento social, físico e emocional. Por esta razão, consideramos que ambos os contextos deverão aprender a trabalhar em conjunto, uma vez que se assumem como os pilares do desenvolvimento humano.

Assim, considera-se fundamental que os pais façam pesquisas conjuntas com os seus filhos, descubram conhecimentos importantes, contribuam para a resolução de problemas, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais, ou seja, é fulcral serem parceiros no jardim-de-infância e até mesmo nos projectos que estão a ser desenvolvidos neste contexto (Vasconcelos, 2009, p.65).

2.2.3. A importância do meio envolvente na construção de uma aprendizagem significativa

Para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças considera-se fundamental que a organização do ambiente educativo em que se integram tenha em conta diferentes níveis de interacção que nele se estabelecem, o que nos remete para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Esta perspectiva considera que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 1997, p.31).

Assim, considera-se pertinente que o educador compreenda os sistemas com que a criança interage à medida que se desenvolve, sejam eles restritos ou imediatos (*idem*), tendo em conta a complexidade que os caracteriza partindo do pressuposto de que as relações que as crianças estabelecem entre estes sistemas são fundamentais para o seu desenvolvimento. Cabe ao educador ter em conta cada indivíduo e a forma como este interage com os diferentes sistemas, uma vez que estas interacções diferem de sujeito para sujeito. Contudo as crianças não só estabelecem relações com meios que lhes são

próprios, como também com outros meios que são comuns às outras crianças, como é o caso do meio social envolvente que, deste modo, também ele influencia a educação das crianças (*idem*).

Segundo Martins (2001) é fundamental conceber a comunidade “como um elemento de informação ou como um meio didáctico/ instrumental” (p.265), sendo pertinente realizar-se diversas visitas de estudo ao meio envolvente, acompanhadas de fotografias e outros tipos de informações. Este tipo de actividades possibilita às crianças uma aprendizagem motivadora, significativa e vinculativa às próprias raízes, descobrindo e conhecendo assim a realidade em que vivem. A autora considera que se deve “tomar o urbano/ suburbano como meio instrutivo, como objecto central de aprendizagem significativa, isto é a cidade/ vila deve conceber-se em si mesma como objecto de estudo, de entendimento e compreensão” (*idem, ibidem*). Esta forma de pedagogia contribui para o desenvolvimento de diversos objectivos de interesse como por exemplo, educa as crianças para a cidadania, para valores sociais/ cívicos e morais, para questões ambientais, para o património cultural, entre outros contributos educativos.

Na mesma linha de pensamento, Paiva (2009) refere que a própria cidade assume uma grande importância como entidade reflexiva (p.77). Para o autor,

a cidade e a escola, percebidos como espaços complementares no contexto urbano, podem garantir um papel importantíssimo enquanto prolongamento mútuo do seu estatuto e função transformadora, pelo campo alargado de aprendizagens que decorrem da (s) situação (ões) e da acção dialéctica entre os sistemas educativo e cultural (Paiva, 2009, p.23).

Proporcionando assim um campo muito mais alargado de aprendizagens, a escola e a cidade, sob os pontos de vista educativo e formativo, são considerados dois organismos complexos que podem desenvolver estratégias de inter-relacionamento transdisciplinar e garantir, segundo Fernandes (2000, citado por Paiva, 2009), “(...) a educação para todos, a qualidade educativa, a valorização de contextos, a redefinição de competências e a diferenciação pedagógica” (p.33).

Paiva (2009) refere que a cidade adquire “uma dimensão formativa e educativa que, associada ao papel e função da escola contemporânea, participa na formação atempada dos cidadãos” (p.74). Por este motivo, considera-se que a cidade adquire um estatuto que não pode ser descurado entre as relações que estabelece com a escola,

desenvolvendo-se assim uma pedagogia de responsabilidade mútua quanto à formação dos seus cidadãos.

De acordo com Ambrósio (1997, citada por Paiva, 2009), há que “fazer emergir uma imagem da educação na e da cidade através de múltiplos meios, espaços, oportunidades, acontecimentos; uma nova imagem possível e desejável da cidade educativa, da cidade qualificante” (p.83). Tal como refere a autora, isto só se torna possível através do envolvimento de parceiros que possam partilhar contributos que, com a escola, se possam traduzir no exercício clarividente da cidadania.

A cidade é considerada como, além de muitas outras coisas, um lugar de descobertas e experiências a cada dia renovadas. “Fruir a cidade pela deriva do percurso e pela observação, solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objectos, induz à interacção com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si” (Paiva, 2009, p.87). No espaço extra-muros da escola podem “ler, escrever, desenhar, ordenar a memória, assumir o jogo da curiosidade como gerador do conhecimento que questiona e leva longe a vontade de conhecer o infinito” (*idem, ibidem*).

Nesse processo importa levar em conta o papel que as crianças como actores sociais competentes podem assumir na construção de significados sobre os espaços e interacções que estes lhes permitem estabelecer. Neste sentido, importa que os profissionais da educação, abandonem a visão tradicionalista em que a criança é considerada como um mero receptor de educação, e passem a implementar “um novo tempo” (Fontes & Ferreira, 2008, p.110).

Tempo este em que as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito (Soares & Tomás, 2004, p.138, citados por Fontes & Ferreira, 2008, p.110).

Considera-se assim pertinente colocar em prática uma outra forma de educar, em que as crianças sejam entendidas como actores sociais com direito à participação e a serem realmente escutadas e tidas em conta na construção do conhecimento.

Através de um estudo sobre a educação das crianças realizado por Rocha (2004) foi possível constatar que, na actualidade, se “considera cada vez mais as dimensões contextuais das relações educativo-pedagógicas” (Fontes & Ferreira, 2008, p.111). As pesquisas realizadas recentemente “apresentam contributos no sentido de conhecer a

criança concreta, considerando a sua presença sociocultural e histórica, tendo como preocupação o registo e descrição sistemáticos das interações entre as próprias crianças, entre as crianças e adultos, estudando como e quando estas ocorrem, e que factores as favorecem ou dificultam no contexto educativo” (*idem*, pp.111-112), afastando-se assim da perspectiva em que a criança era vista apenas como sujeito-aluno e não um sujeito-criança. Os resultados da pesquisa realizada por Rocha (2004) permitem-nos reflectir sobre a ideia de que o adulto não é o único “agente de socialização das crianças” uma vez que consideramos as crianças como parceiras na construção das suas relações sociais, em que constroem e compartilham com os outros os seus conhecimentos (Fontes & Ferreira, 2008).

É fundamental reconhecer a criança como um ser social, respeitando e aceitando a imagem da criança cidadã, considerando-a um agente participativo com um papel a desempenhar na sociedade (*idem*¹).

A perspectiva de Banks (1991) vai ao encontro desta ideia, defendendo a implementação do que domina “Kidpower”, através do processo de empowerment. Para o autor, é necessário redefinir os currículos escolares, considerando ser fundamental promover a participação activa das crianças o mais precocemente possível. Refere ainda, de acordo Fontes & Ferreira (2008), que se deve “facilitar o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos que conduzam as crianças a reflectir, observar, discutir e questionar o que os rodeia, assim como os problemas com que se deparam no dia-a-dia” (p.113).

Considera-se necessário que seja reconhecido o direito das crianças expressarem as suas ideias, “dando-lhes a oportunidade de observar, aprender, julgar e escolher por si próprias” (*idem, ibidem*).

São vários os autores que alertam para a importância do conhecimento do meio em que estamos inseridos, apresentando diversas razões para que sejam desenvolvidas, com as crianças, experiências de aprendizagem neste campo. É relevada a ideia de que, através do contacto com o meio social e da interacção com diferentes intervenientes, as crianças se desenvolvem de uma forma mais significativa. Desta forma, considerámos pertinente desenvolver o nosso trabalho neste âmbito, englobando posteriormente outras vertentes, nomeadamente a importância da colaboração da família no processo

¹ Os autores retomam aqui o pensamento de Soares e Tomás (2004).

educativo das crianças. Torna-se assim fundamental abordar alguns aspectos que, de alguma forma, contribuíram para o desenrolar de todo o nosso trabalho.

A ACÇÃO EDUCATIVA

3. Metodologia

Neste capítulo pretendemos explicitar as opções metodológicas que adoptámos para realizar este trabalho, descrevendo assim as fases que caracterizaram a acção educativa, bem como todas as estratégias por nós utilizadas para recolher a informação necessária e efectuarmos uma análise, interpretação e avaliação da mesma.

3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

Partindo da ideia de que “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação ‘natural’ para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23) e que é importante que as crianças conheçam o meio em que se inserem, considerámos pertinente centrar a acção investigativa em torno do mesmo, procurando descobrir estratégias facilitadoras desse processo.

Constatando que a maioria das crianças manifestava possuir pouco conhecimento sobre o meio exterior e tudo aquilo que esse meio lhes poderia proporcionar e tendo em conta o Projecto Curricular de Grupo que acentuava a importância do conhecimento da cidade, entendemos promover diversas experiências de aprendizagem de forma a valorizar o espaço local como recurso de aprendizagem. Contudo, não sendo possível fazer a descrição detalhada de todas estas experiências, seleccionámos e descrevemos aquelas que, no nosso ponto de vista, transmitem uma visão geral de todo o trabalho por nós desenvolvido nas diferentes áreas de conteúdo.

É de salientar que o processo de investigação decorreu no período correspondente ao desenvolvimento da unidade curricular de prática de ensino supervisionada e, uma vez que a nossa permanência na instituição não era diária, foram implementadas diversas experiências de aprendizagem conjuntamente com a educadora cooperante, trabalhando-se assim de forma colaborativa.

Questões e objectivos do estudo

Sendo a área de Conhecimento do Mundo uma das áreas a trabalhar na Educação Pré-Escolar, considerámos pertinente investigar em que medida as crianças têm conhecimento dos vários espaços da cidade, levando-as a observar e reflectir sobre esses espaços, de forma a percebermos como é que o contexto (meio) pode contribuir para a construção de novos conhecimentos nas crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, delineámos as seguintes questões que orientaram a pesquisa incluída neste trabalho:

- Como tornar a acção investigativa sobre o contexto local facilitadora da construção de saberes?

- Em que medida é que a parceria entre a instituição pré-escolar e a família pode favorecer a construção de novos conhecimentos?

Delineámos como objectivos do projecto:

- Averiguar como as experiências de (re) conhecimento dos espaços da cidade podem favorecer aprendizagens múltiplas.

- Promover a descoberta e compreensão da funcionalidade de vários espaços da nossa cidade.

- Identificar estratégias que favoreçam a cooperação das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

- Criar oportunidades de observação, investigação e reflexão sobre o espaço sócio-geográfico local.

3.2. A investigação-acção como opção metodológica

Procurando favorecer o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na pedagogia de participação, tivemos em consideração os conhecimentos que possuíamos e aqueles que íamos construindo, olhando reflexivamente para a acção educativa desenvolvida e procurando adequá-la a uma aprendizagem activa.

Tendo em conta o anteriormente referido e após a leitura de diversos documentos, para a realização da investigação incluída neste trabalho, optámos por uma metodologia que nos possibilitasse reflectir sobre as práticas e compreender o que realmente interessava às crianças, decidindo assim, realizar uma investigação qualitativa. A investigação-acção é a metodologia que melhor se adequa a este tipo de estudo uma vez que nos permite alargar os conhecimentos, investindo em melhores desempenhos (Sousa, 2005). Tal como afirmam Altrichter *et al.* (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p.18). Tal como refere John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) a investigação-acção pode definir-se como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre” (p.18). Desta forma e, tal como já mencionámos anteriormente, ao longo do desenvolvimento da acção educativa, adoptámos uma postura reflexiva no

que concerne às estratégias que utilizámos para a realização das mesmas, o que nos levou a introduzir diversas mudanças e ir melhorando a qualidade da acção educativa. Desenvolvendo este tipo de investigação torna-se clara a ideia de que, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) “a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática” (p.9).

Segundo Sousa (2005) a investigação-acção é “eminentemente participativa e motivadora” e envolve no mesmo projecto crianças e educadores (p.99) e, segundo Hill e Kerder (1967), funciona melhor quando se realizam acções cooperativas, uma vez que se incorpora nessas acções diferentes ideias e expectativas (Sousa, 2005).

Qualquer intervenção profissional segue determinadas etapas que se interligam e se aprofundam à medida que se sucedem sendo que, também este nosso trabalho incluiu diversas operações que se foram desenrolando, caracterizando-se como um ciclo em espiral. Este ciclo, segundo Fisher (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), processa-se em cinco diferentes momentos, sendo eles: planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/ validar e dialogar. A primeira função de um educador é recolher informações sobre o seu grupo de forma a tomar conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades de cada criança. O educador adquire estes conhecimentos a partir uma observação contínua que posteriormente analisa, compreendendo desta forma o processo de cada criança. Sendo uma condição fundamental para a educação pré-escolar o educador promover um ambiente estimulante, terá de ter em conta que, para planear o processo educativo é necessário que reflecta sobre as suas intenções educativas, que promova a participação das crianças nesse planeamento, que as adequa às suas características, tornando-as desafiadoras para o grupo, de forma a interessar e estimular cada criança. A participação de outros adultos na concretização da acção permite alargar as interacções das crianças e, desta forma, enriquecer o seu processo educativo. Outro aspecto fundamental neste processo é o acto de avaliar, uma vez que, quando se avalia o processo educativo toma-se consciência da acção, o que permite adequar esta às necessidades do grupo, tornando-se a avaliação, desta forma, o suporte do planeamento. Além de todas as observações que o educador pode fazer de um grupo, torna-se fundamental que enriqueça os seus conhecimentos através da partilha de informação

com outros responsáveis da educação das crianças, privilegiando-se assim o acto de comunicar (Silva et al., 1997).

Assumimos assim que, no decorrer da nossa prática educativa, a investigação-acção se evidenciou como uma metodologia que nos elucidou sobre a melhor forma de agir, permitindo-nos participar activamente como investigadores e como educadores reflexivos, alargando assim os nossos conhecimentos.

3.3. Trajecto da investigação

Para a realização desta investigação coube-nos, inicialmente, observar cada criança para assim identificarmos os seus interesses e as suas necessidades. Com base em algumas observações, a pesquisa bibliográfica e a reflexão sobre a acção educativa, foi-nos possível delimitar a problemática a estudar e construir um plano de acção que nos ajudasse encontrar respostas para as questões colocadas. Deste processo emergiram novas e diferentes informações e reflexões que nos permitiram redefinir e adoptar estratégias de forma a melhorar a acção educativa. Numa segunda fase procedemos à análise da informação recolhida, interpretando e avaliando os dados adquiridos.

Para a realização deste estudo recorreremos a diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, que seguidamente passaremos a descrever.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após várias pesquisas bibliográficas sobre as técnicas e métodos que deveríamos utilizar para recolher a informação que nos ajudasse a uma melhor compreensão e análise da situação em estudo, confrontámo-nos ao nível da teoria que existem diversos métodos que o investigador pode utilizar, cabendo-lhe, optar por aqueles que, no seu ponto de vista, melhor conseguem responder aos objectivos a que se propôs. Embora se considere que os instrumentos são apenas uma ferramenta que permite recolher informação, é importante que se seleccione a mais apropriada (Bell, 2004) pelo que importa prestar particular atenção às técnicas a que se recorre. Segundo Sousa (2005) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84). Neste sentido e, tendo em conta que as crianças participaram activamente neste processo, optámos por seleccionar instrumentos de recolha de dados que permitisse tomar em consideração as suas necessidades, interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Recorreremos

a diferentes formatos de escuta, privilegiando a participação das crianças, optando por recolher dados através da observação participante, utilizando notas de campo, diário da prática, produções orais e escritas das crianças e registos fotográficos. Considerámos ainda pertinente utilizar as planificações das acções e realizar entrevistas às crianças para obtermos mais informação para a análise desta investigação. É de salientar que, antes de iniciarmos a nossa investigação, pedimos autorização às crianças e respectivos encarregados de educação para expor qualquer registo pessoal considerado pertinente para o nosso estudo, nomeadamente registos fotográficos, orais e escritos.

Seguidamente apresentamos uma breve descrição de todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós utilizados ao longo desta investigação.

3.4.1. Observação participante

De entre as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós utilizados, assumimos a observação como a técnica que mais informação nos permitiu recolher. Sendo a observação participante uma “prática indispensável no contexto de formação de professores” (Moreira, 2001, p.104) e, uma vez que ela nos permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), ajudando-nos a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (*idem, ibidem*), ao longo da investigação recorreremos a esta técnica diariamente, para assim, recolher o máximo de informação possível, de forma a conseguirmos descobrir o sentido e o desenvolvimento de qualquer acontecimento que observássemos. Neste sentido concordamos com a perspectiva de Stake (2007) quando refere que as observações “conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (p.77).

Todas as nossas observações foram registadas através de notas de campo, de diários ou de fotografias, tendo sempre em consideração a ideia de que se deve fazer um registo de uma observação da maneira mais objectiva possível, para permitir que mais tarde se efectue uma melhor análise e interpretação dos dados que recolhidos (Bell, 2004).

3.4.1.1. Notas de campo

As notas de campo revelaram-se na nossa investigação como um recurso fundamental na aquisição de informação uma vez que, segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008), elas “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados

do contexto, das pessoas, suas acções e interacções” (p.88) e ainda “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (*idem, ibidem*).

Consideradas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150) as notas de campo foram fundamentais para a observação participante, permitindo-nos fazer registos, descrições e reflexões acerca de todos os intervenientes e dos acontecimentos, adquirindo assim informações sobre todo o desenvolvimento do nosso projecto. Neste sentido, considerámos fundamental utilizar as notas de campo para realizarmos as descrições das experiências de aprendizagem e, embora não apareçam evidenciadas ao longo das mesmas, considerámos que é impossível descrever algum acontecimento se não possuímos informações de como ele se processou.

3.4.1.2. Diário da prática

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem originar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp.150-151). Este, segundo Máximo-Esteves (2008) “é um instrumento imprescindível ao professor-investigador” (p.85) uma vez que é ele que permite fazer registos descritivos e interpretativos daquilo que ocorre na sala. É a partir dos diários que o investigador analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas perspectivas de melhoria e desenvolvimento profissional uma vez que estes se caracterizam como “registos pessoais e personalizados sobre a prática” (Hobson, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2002, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89).

Ao longo de toda a nossa investigação recorreremos ao uso de um diário, o que nos permitiu fazer registos interpretativos e reflexivos sobre determinados acontecimentos, registar as nossas expectativas, resultados, comentários pessoais sobre as situações mais significativas correspondentes a experiências de aprendizagem vivenciadas pelo grupo, tendo sempre a preocupação que fossem o mais detalhadas e concretas possível e devidamente datadas e referenciadas. Este diário da prática revelou-se num instrumento crucial para a análise e interpretação da nossa acção educativa, uma vez que registava o nosso lado mais pessoal daquilo que vivenciámos.

3.4.1.3. Produções orais e escritas das crianças

No decorrer desta investigação as produções das crianças, tanto as escritas como as orais, destacaram-se como um instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento que elas iam demonstrando, uma vez que eram elas que reflectiam as suas aprendizagens. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92).

Evidenciámos a importância que este instrumento de recolha de dados teve na nossa investigação uma vez que, através da análise das produções das crianças, nos foi permitido reflectir sobre os seus interesses, capacidades, progressos e necessidades individuais. Através da escuta das suas vozes e do registo das interpretações que cada uma fazia das suas representações e acções, foi-nos permitido compreender o sentido e o significado que atribuíam às experiências que vivenciavam.

3.4.1.4. Registos fotográficos

A máquina fotográfica foi outro recurso que utilizámos para recolher dados para a nossa investigação, permitindo-nos registar as nossas observações através de imagens. É de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Uma vez que, tal como menciona Máximo-Esteves (2008), a máquina não funciona sozinha, foi função do investigador e das crianças manipularem-na sempre que necessário, encontrando-se presente nos recursos disponíveis da sala, não sendo considerado “um recurso intrusivo” (p.91).

Através dos registos fotográficos que fomos adquirindo, foi-nos possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan & Biklen, 1994, p.141).

Segundo os autores anteriormente referidos, uma das melhores qualidades deste instrumento e, que ao longo do nosso projecto podemos constatar, é o facto de o podermos caracterizar como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189).

3.4.2. Planificação das acções

Tendo em consideração a ideia de Silva et al. (1997) de que “a educação pré-escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.26), ao longo da nossa acção educativa tivemos em conta os interesses, capacidades e necessidades de cada criança, reflectindo sobre as nossas intencionalidades educativas e as formas de como as adequar ao grupo.

Tal como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio e inovação em pedagogia” (p.70). Nesta linha de pensamento foi nosso objectivo planificar com o grupo uma vez que “a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva et al., 1997, p.26)

As planificações das acções eram realizadas semanalmente, procurando sempre fazer uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo para que desta forma nenhuma delas ficasse descurada, respeitar as opiniões do grupo, motivações, temáticas ou curiosidades momentâneas e, embora se definisse uma intencionalidade, eram susceptíveis a qualquer alteração possível, ou seja, eram bastante flexíveis.

3.4.3. Entrevistas

Considerámos ainda pertinente recorrer à entrevista, no sentido de recolher dados que nos ajudassem a compreender melhor como era entendido e conhecido o meio local pelas crianças. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134), consistindo numa conversa intencional e orientada, normalmente entre duas pessoas.

Neste tipo de investigações, ou seja, nas investigações de natureza qualitativa, um dos géneros de entrevistas mais comuns são as entrevistas semiestruturadas, em que o investigador através de um guião previamente estruturado, coloca um conjunto de questões claras e directas, dando a liberdade aos entrevistados de responderem abertamente e, caso sintam necessidade, poder-se-á ainda acrescentar outras questões (Máximo-Esteves, 2008).

Considerámos pertinente recorrer ao uso deste instrumento em dois momentos, inquirindo as crianças no início e no final do projecto que nos propusemos desenvolver, o que nos permitiu aceder a prévias e ideias desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem promovido.

As entrevistas decorreram no contexto jardim-de-infância e auscultámos as crianças sobre a sua disponibilidade para dialogarmos sobre os assuntos em estudo. Considerámos que este instrumento metodológico foi o mais adequado para dar expressão à voz da criança, sendo ele “um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re) construção do conhecimento científico sobre si própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.100).

3.5. Triangulação dos dados

Como já foi referido, para recolher informação recorreremos a vários instrumentos sendo que, para conseguirmos chegar a determinadas conclusões, nomeadamente às respostas às questões da pesquisa, é fundamental cruzarmos toda essa informação, comparando e relacionando os dados entre si para a obtenção de uma melhor compreensão do estudo.

Todavia, começamos por efectuar a descrição de algumas experiências de aprendizagem realizadas no âmbito deste trabalho, bem como uma análise rigorosa do trajecto desenvolvido.

4. Descrição das experiências de aprendizagem

Neste capítulo iremos descrever detalhadamente algumas das experiências de aprendizagem que, a nosso ver, reúnem os requisitos necessários para nos ajudarem a encontrar respostas ao estudo a que nos propusemos.

Pelo facto de não ser possível fazer a descrição de todas as experiências de aprendizagem que desenvolvemos durante a prática educativa, procurámos seleccionar aquelas que dão uma visão geral do trabalho por nós desenvolvido. Foi nosso objectivo desenvolver com as crianças actividades nas diferentes áreas de conteúdo, articulando-as sempre que possível, para que desta forma nenhuma delas ficasse descurada. Além de escutarmos as opiniões do grupo sobre o trabalho que queriam desenvolver, os seus interesses ou as suas necessidades, procurámos trabalhar em cooperação com a família, dando uma grande importância à colaboração da mesma na educação das crianças. É de salientar que as experiências de aprendizagem a seguir apresentadas tiveram como

ponto de partida o conhecimento do meio em que a criança está inserida, nomeadamente o meio exterior. Neste sentido, através de reflexões sobre os interesses do grupo e de pequenas visitas ao exterior, desenvolvemos as seguintes experiências de aprendizagem.

4.1. À descoberta dos jardins

Depois de analisarmos alguns dos interesses do grupo, através das observações que fomos realizando, verificámos que várias crianças desconheciam os jardins e os parques da cidade. Uma vez que o nosso projecto curricular de grupo nos remetia para o conhecimento da cidade, “A nossa cidade: uma construção de saberes” e também pelo facto de alguns elementos do grupo mencionarem várias vezes que as suas famílias os acompanhavam a parques e a jardins para poderem brincar ao ar livre, considerámos pertinente realizar uma visita a um desses locais de forma a dar conhecimento às restantes crianças sobre essa realidade exterior. Agendámos a saída mas por condições meteorológicas, constantes nos meses de Inverno, não foi possível realizá-la no dia agendado. As crianças manifestaram algum descontentamento com a situação e, por esse motivo, resolvemos marcar a visita para o dia mais próximo possível.

Uma vez que não foi possível realizar a visita nesse dia, uma das crianças sugeriu uma actividade:

“Professora, ontem disse à minha mãe que íamos passear ao jardim e ela contou-me uma história sobre animais que vivem lá. Eu pedi-lhe para trazer para a escola o livro, posso ir buscar para mostrar aos outros meninos?” (C1).

Após a educadora e as crianças considerarem a sugestão bastante pertinente, explorou-se a história intitulada “A joaninha procura um amigo”.

Tal como refere Mata (2008)

a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p. 80).

As crianças demonstraram bastante interesse sobre o conteúdo da história, sendo que alguns elementos do grupo manifestaram conhecimento alargado sobre os animais que habitam em espaços verdes. Uma vez que este tema motivou as crianças, revelando por parte destas interesse na sua exploração, considerou-se pertinente continuar a explorar as características destes pequenos animais.

Para uma melhor visualização das características dos animais que habitam em espaços verdes, nomeadamente os insectos, apresentámos ao grupo cartões com imagens em que estavam explícitas diversas das suas características físicas. Organizados em roda e de modo a que todos tivessem uma boa visualização das imagens, exploraram-se as características dos diferentes animais/ insectos. Depois de terem conhecimento das diferenças e semelhanças dos animais, nomeadamente o nome, a cor, o número de patas, se possuíam asas ou não, a forma de locomoção, sugerimos às crianças que formassem conjuntos, obedecendo a determinados critérios, como por exemplo, colocar de um lado os animais que possuíam asas e noutro lado aqueles que não possuíam. Esta experiência de aprendizagem permitiu às crianças compreenderem como poderão classificar, por exemplo, objectos de acordo com uma ou várias características, percebendo as relações que estabelecem entre eles (Castro & Rodrigues, 2008).

Surgiram, por parte das crianças, inúmeros comentários e questões acerca do que estava a ser explorado, revelando um grande interesse por parte das mesmas na realização da actividade. Após formarem os conjuntos, fez-se a contagem dos elementos pertencentes a cada um deles, desenvolvendo assim o sentido de número. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p.18).

É de salientar que os cartões utilizados nesta experiência de aprendizagem foram também utilizados numa actividade de expressão motora realizada no período da tarde, demonstrando assim que, os materiais têm diversas utilidades e que nos cabe ter a capacidade de os reutilizar.

Consideramos pertinente fazer ainda referência a uma outra utilidade que teve os cartões anteriormente mencionados. Neste caso, foi durante o tempo de trabalho autónomo, quando uma criança decidiu ir trabalhar para a área da expressão plástica, mais especificamente para a modelagem.

“Professora, posso ir buscar o cartão da joaninha? Quero fazer uma igualzinha àquela e vou fazê-la com a massa branca” (C9).

A criança, recorrendo à imagem da joaninha, elaborou o seu trabalho rapidamente e não hesitou em apresentá-lo ao grupo, recebendo diversos comentários.

“Parece mesmo a joaninha da fotografia, só falta pintar de vermelho e fazer bolinhas pretas!” (C12).

“Está muito bonita, também gostava de fazer uma” (C4).

“Como conseguiste fazê-la? Está muito bonita” (C8).

“Eu gosto mais do caracol, acho que também vou fazer um” (C3).

“Agora tens de pintá-la para ficar mais bonita” (C12).

Após reflectir sobre os comentários dos seus colegas, a criança decidiu que mais tarde iria pintar a sua joaninha. Outras crianças, entusiasmadas com o trabalho do seu colega, resolveram também elas construir um animal em massa de moldar. Rapidamente se juntaram na mesa de trabalho oito crianças para construírem os seus animais. Ao longo da actividade, questionámos as crianças sobre o material que estavam a utilizar, levando-as a reflectir sobre outros materiais possíveis de utilizar para a realização daquele trabalho, assumindo assim a educadora um papel de mediadora.

“Podemos utilizar plasticina porque também dá para amassar” (C7).

“E mais alguém conhece outro material que se consiga moldar, assim como a plasticina e a massa?” (Ed. E.).

“No ano passado nós fizemos um bolo-rei que foi ao forno mas não se podia comer, era de brincar, foi com massa castanha que tem outro nome” (C9).

“Alguém sabe o nome do material com que foi feito esse bolo-rei?” (Ed. E.).

Devido ao silêncio instalado na sala, a educadora estagiária mencionou: “Chama-se barro. Se alguém quiser, pode utilizar barro para construir o seu animal”.

Algumas crianças optaram por utilizar barro, outras apenas utilizaram a massa de farinha, mas em ambas as mesas de trabalho pareceu-nos existir um grande envolvimento na actividade, fazendo transparecer um grande interesse e motivação pelo que estavam a desenvolver.



Figura 14 - Construção de animais com barro



Figura 15 - Construção de animais com massa de farinha

Uma vez que todas as crianças optaram por pintar os animais/insectos que modelaram, reflectimos sobre a melhor maneira para o fazer, compreendendo que deveríamos esperar que o barro secasse e só quando estivessem bem seco os poderíamos

pintar. A melhor forma que encontrámos para os colorir foi através da pintura com tintas diversas e pincéis.



Figura 16 - Animais/ insectos construídos com barro/ massa de farinha

Como atrás referimos, a nossa visita ao jardim tinha ficado combinada para um dia em que as condições meteorológicas assim o permitissem. Neste sentido e ainda no mês de Janeiro, realizámos a nossa primeira saída ao exterior. Segundo Silva et al. (1997) as deslocações ao exterior têm como finalidade permitir às crianças a construção de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo.

Assim, numa manhã em que não chovia, vestimos os nossos casacos e fomos à descoberta dos jardins da cidade.



Figura 17 - Saída ao exterior - À descoberta dos jardins

As crianças demonstraram de imediato grande agitação e entusiasmo pelo que se iria realizar e, ao longo do passeio, foram muitos os comentários sobre as coisas que iam descobrindo.

“Olha o carteiro!” (C11).

“Temos de ir pela passadeira por causa dos carros” (C9).

“Está ali uma ponte” (C16).

“E um recreio... um parque para brincar!” (C18).

“Podíamos ir para lá brincar...”(C11).

“As árvores estão sem folhas... E estão na água do rio, com os paus” (C1).

Considerámos pertinente dar toda a atenção necessária às descobertas das crianças uma vez que aquilo que interessa às crianças é a chave para a sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009).

Tivemos tempo para observar atentamente e fotografar tudo aquilo com que nos deparámos e as crianças ainda aproveitaram para brincar com aquilo que o espaço (parque) lhes oferecia, acabando por regressar ao jardim-de-infância um pouco exaustas.

Já no jardim-de-infância, em grande grupo, questionámos as crianças, levando-as a reflectir sobre as descobertas que fizeram.

“Quem quer falar sobre o passeio?” (Ed. E.).
“Eu gostei de ir ao parque” (C2).
“Eu gostei de ir ao jardim” (C8).
“Gostei de passar pela ponte” (C19).
“Gostei de ver os bancos, o rio e de passear” (C20).
“Eu gostei do escorrega e do baloiço” (C3).
“E o que fizemos?” (Ed. E.).
“Passámos pela ponte e vimos água” (C9).
“Corremos” (C6).
“Fiquei cansada porque sou pequenina” (C5).
“O que vimos?” (Ed. E.).
“Vi um carro e um tractor e um banco” (C13).
“Vi bandeiras” (C15).
“Vi bancos para nos sentarmos” (C8).
“Vi o túnel” (C19).

Após uma pequena reflexão e já no tempo de trabalho autónomo, algumas crianças quiseram fazer o registo gráfico das suas observações e do que mais as tinha impressionado. Segundo Pereira (2002) nesta etapa da educação em que as crianças não sabem ainda escrever, o desenho assume-se como “uma forma de representar o que vê, o que observa” (p.104).



Figura 18 - Registo gráfico da saída ao exterior

Já outras crianças optaram por fazer o registo das suas descobertas através da pintura e até mesmo da modelagem, utilizando plasticina. Todas as crianças quiseram apresentar os seus trabalhos, acabando por receber elogios pelas suas representações, por parte dos seus colegas. Uma das crianças acabou por fazer uma comparação entre os registos gráficos e os registos tridimensionais, mencionando que:

“a árvore de plasticina é mais parecida com a árvore do jardim. Podemos tocar nela e sentir que é fofinha” (C1).

Reflectindo sobre este assunto, considerámos interessante elaborar uma maquete do jardim/ parque que tínhamos descoberto. Para tal, organizámo-nos em grande grupo e anotámos aquilo que era necessário construir bem como o material que iríamos necessitar para essas construções. Para anotarmos todas as ideias que iam surgindo do grupo, considerámos que a melhor maneira seria a educadora escrevê-las enquanto o grupo se pronunciava.



Figura 19 - Registo da saída ao exterior - construção com plasticina



Figura 20 - Registos gráficos/ fotográficos da visita ao exterior

As crianças sugeriram a construção de tudo aquilo que descobriram, desde as árvores sem folhas, os bancos, o escorrega, o candeeiro, entre outros elementos. Expusemos num placar as nossas anotações, as fotografias que tirámos, depois de uma devida análise às mesmas, e um registo gráfico que uma criança elaborou, para desta forma nos conseguirmos

manter informados sobre o trabalho que havia para fazer.

Combinámos trazer material de casa para podermos iniciar a construção da nossa maquete e acordámos que a melhor maneira de trabalhar seria em grupos de três ou quatro crianças devido ao pouco espaço disponível na sala para realizar este projecto. Neste sentido e para que todo o grupo participasse, a educadora diariamente questionava as crianças sobre quem iria trabalhar na maquete, dando assim a oportunidade às crianças menos activas de participarem de igual forma na tarefa.

Cada grupo decidia o tipo de material a utilizar e, caso não houvesse nenhuma construção para terminar, também escolhia o que queria construir, tendo em conta o que estava já construído.

Decidiu-se que, primeiramente, se iria construir a base da maquete, para assim ser possível construir o chão, o que fez emergir um diálogo entre as crianças e o adulto:

“Como vão fazer a relva?” (Ed. E.)
“Podíamos ir procurar alguma coisa ali no material que temos...” (C9).
“Acho que podemos utilizar isto porque a relva estava meia castanha” (C1).
“Mas para o nosso chão é preciso muita lã e essa lã castanha é pouquinha” (C9).
“Então podemos pôr lã verde, porque quando a minha mãe me levou ao jardim, a relva estava verdinha” (C1).

Depois de decidido o material com o qual iriam trabalhar, verificaram que a lã era demasiado comprida, chegando à conclusão que precisavam de tesouras para a cortar em pedaços mais pequenos e só depois a poderiam colar.



Figura 21 - Elaboração da relva para a maqueta

Pelo facto de terem visto um pequeno rio com uma ponte, decidiram que o deveriam construir, arranjando assim material para esse efeito.

“Podíamos pôr pedrinhas à volta do rio...” (C1).
“E quem traz as pedrinhas?” (Ed. E.).
“Lá fora no recreio tem muitas, podíamos ir lá buscar” (C1).

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



Figura 22 - Etapas da construção da maqueta



Figura 23 - Maqueta do jardim/ parque

É de salientar que este projecto se realizou a longo prazo, apenas no tempo de trabalho autónomo e suscitou nas crianças um grande interesse na sua elaboração. Como já foi anteriormente referido, todo o grupo participou na realização deste pequeno projecto contudo, sempre que as crianças consideraram necessário, pediram auxílio a algum dos adultos presentes na sala. Por sua vez, estes apoiaram todas as intervenções das crianças, escutando-as, orientando-as nas suas descobertas, dando-lhes voz para que decidissem o que realizar. Foi nossa intenção questionar as crianças sobre as suas realizações permitindo que reflectissem sempre sobre as decisões que tomavam, respeitando o ritmo de cada uma (Hohmann & Weikart, 2009). Partindo da exploração do meio envolvente foi-nos possível trabalhar, de uma forma articulada, conteúdos de diversas áreas. Contudo e, uma vez que surgiu motivação para a elaboração de uma maquete, incidimos mais no desenvolvimento de competências relativas ao domínio da expressão plástica, nunca esquecendo a importância que assumem as competências das outras áreas/ domínios. Em diversos momentos considerámos pertinente dialogar com as crianças, desenvolvendo assim a linguagem oral e o seu vocabulário, promover o contacto com a escrita e promover o trabalho de grupo, baseado no respeito e cooperação entre todos os elementos.

4.2. À descoberta da nossa cidade

De forma a dar continuidade ao trabalho que a educadora vinha a desenvolver com o grupo, nomeadamente as diferenças entre a cidade e o campo, considerámos pertinente realizar um passeio aos arredores do nosso jardim-de-infância para que assim as crianças se deparassem, uma vez mais, com as características de uma cidade. Foi um passeio não muito longo no entanto as crianças tiveram tempo de observar atentamente e de fotografar os prédios, as rotundas, os jardins e todo o tipo de comércio existente no bairro.

Posteriormente, em grande grupo, no momento da reflexão sobre o passeio, dialogámos sobre o que tínhamos observado ao longo do mesmo e, uma vez que as crianças tinham utilizado a máquina fotográfica como forma de registar as suas observações, expusemos no centro da roda esses registos fotográficos. As crianças rapidamente se identificaram como autores desses registos, analisando-os.



Figura 26 - Registo fotográfico da estação rodoviária de

“É a casa dos autocarros” (C3).
 “É para eles dormirem” (C2).
 “Está ao pé dos chineses” (C19).



Figura 25 - Registo fotográfico de um prédio

“Fui eu que tirei a fotografia. É uma casa, alta” (C7).



Figura 24 - Registo fotográfico da estação rodoviária

“A estação dos autocarros” (C1).
 “Tem um café” (C7).
 “É para comprar bilhetes” (C19).



Figura 28 - Registo fotográfico do Shopping

“É o Shopping” (C2).
 “Tem lá cafés” (C9).
 “É para ir comer” (C2).
 “Vende roupa, eu comprei lá estas sandálias” (C5).



Figura 27 - Registo fotográfico de uma casa

“É uma casa baixa, fui eu que tirei” (C17).

4.2.1. À descoberta da nossa localidade

No momento da análise de uma das fotografias, nomeadamente a imagem do prédio, gerou-se um diálogo entre duas crianças sobre o tipo de habitação que cada uma tinha. Uma delas mencionava que na sua aldeia não existiam “casas altas” enquanto que a outra dizia que na sua existiam. Resolvemos fazer a todas as crianças a seguinte questão: “Como é a tua casa?”. Através das respostas do grupo verificámos que as crianças desconheciam o termo “prédio”, referindo-se a ele como “casa alta”. No sentido de continuar a explorar esse conceito, recorreremos aos registos fotográficos de uma casa e de um prédio. Dialogámos sobre algumas características da casa, como a altura, a cor, o número de janelas e de portas, a forma geométrica do telhado e de outros elementos que a compõem. Segundo Silva et al. (1997) devemos aproveitar para explorar tudo aquilo que é possível, articulando todos os saberes, ou seja, “as diferentes

áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p.14).

De forma a verificar se as crianças já sabiam o nome do bairro onde habitavam ou até mesmo o da rua, uma vez que elas na altura em que foram entrevistadas não tinham esses conhecimentos, resolvemos propiciar uma reflexão em grande grupo para que assim as crianças se pudessem pronunciar sobre o assunto. Iniciámos esse diálogo questionando as crianças:

“Onde fica a tua casa?” (Ed. E.).
“Eu moro ali naquela rua, para aquele lado” (C4).
“Eu não, a minha casa é muito longe, só posso ir para casa de carro.” (C1)
“A minha é pertinho e por isso vou sempre a pé” (C10).
“E como se chama o bairro ou a rua onde moras?” (Ed. E.).
“Eu moro na minha casa com o meu pai e a minha mãe” (C7).
“Eu não sei como se chama, a minha mãe é que sabe” (C3).
“Eu também não sei o nome do meu bairro” (C14).

Através deste pequeno diálogo constatámos que as crianças desconheciam o nome do bairro e da rua onde habitavam e que para elas apenas os seus familiares adquiriam esses conhecimentos. Neste sentido e, uma vez que considerámos necessário pedir auxílio à família para podermos continuar a explorar este tema, elaborámos uns cartões intitulados “Andamos a descobrir o local onde vivemos e precisamos de ajuda...” para que os pais das crianças preenchessem com os dados acima referidos, ou seja, o nome do bairro e da rua onde habitavam e ainda aquilo que poderíamos descobrir nessa zona. As crianças demonstraram bastante interesse em solicitar a ajuda da sua família e compreenderam que a colaboração da família com a escola assume uma grande importância. O envolvimento dos pais constitui um processo que se vai construindo, devendo por isso procurar-se os meios mais adequados para promover a sua participação (Silva et al., 1997).



Figura 29 - Exploração dos cartões intitulados "Andamos a descobrir o local onde vivemos e precisamos de ajuda..."

Obtivemos respostas dos familiares rapidamente, continuando assim a exploração sobre a localidade de cada criança. Organizámo-nos em roda e expusemos no centro da mesma os cartões com toda a informação que nos tinha sido fornecida. Mais uma vez considerámos pertinente questionar o grupo: “Já alguém sabe o nome do bairro ou da rua onde mora?”, obtendo apenas uma resposta:

“Eu moro no Bairro do Sol, na rua do Sapato.” (C9)

Resolvemos por isso explorar a informação contida nos cartões, fazendo a leitura de cada um deles e sugerindo à criança a quem pertencia esse cartão que repetisse em voz alta o nome do bairro e da rua onde residia. Ao longo da actividade as crianças demonstraram um grande respeito pelos colegas na medida em que, mesmo depois de se ter explorado o seu cartão, permaneceram no seu local com a mesma concentração inicial. Com esta actividade pudemos constatar que existiam crianças cuja sua localidade era no mesmo bairro e até na mesma rua que alguns dos seus colegas, interessando-se por esta descoberta na medida em que, mesmo que nunca se tivessem visto perto das suas casas, chamar-se-iam agora “vizinhos” e, pudemos ainda constatar que nas suas localidades há diversas coisas que poderíamos explorar, nomeadamente jardins, rotundas, etc. Para permitir às crianças adquirirem as noções de perto/ longe, uma vez que estas noções eram um pouco desconhecidas por elas, considerámos pertinente elaborar um mapa dos bairros onde as crianças residiam e, para uma melhor compreensão do mesmo, identificámos primeiramente o bairro onde se localiza o nosso jardim-de-infância, para melhor nos situarmos.

Para a elaboração deste mapa foi necessária toda uma pesquisa da educadora sobre a localização de cada bairro, pois só assim era possível realizar um mapa de acordo com a realidade. À medida que íamos identificando os bairros as crianças iam fazendo comentários sobre eles:

“Eu moro aqui neste bairro” (C10).
“Eu também moro neste bairro e do lado tem uma rotunda” (C6).
“A minha casa fica para este lado” (C20).
“Eu e a (C7) somos vizinhos então” (C10).

Identificados todos os bairros no mapa e, uma vez que as crianças ainda não sabiam ler, considerámos pertinente colocar a imagem da casa de cada criança no bairro onde habitavam. Cada criança recortou a imagem de uma casa e colou nela uma fotografia sua, identificando-a como a sua casa. Seguidamente, cada criança mencionou o nome do bairro onde habitava, colando no mapa, na zona onde estava identificado esse mesmo bairro, a sua casa. Desta forma pudemos verificar que as crianças conseguiram adquirir os conhecimentos explorados anteriormente, ou seja, pudemos verificar que as crianças já sabiam mencionar a sua localidade. Quando todas as crianças realizaram a tarefa,



Figura 30 - Construção de um mapa da localidade das crianças

analisámos o mapa, identificando onde se situavam as casas de todas as crianças e explorando as noções de longe/ perto, como por exemplo, verificando qual a criança que habitava mais perto do jardim-de-infância.

“Eu moro mais perto da escola” (C5).

“O A é o que mora mais longe, é muito longe da escola a casa dele.” (C9)

“Eu e o B e o C somos vizinhos e moramos pertinho da escola. As nossas casas são no mesmo prédio” (C10).

“Eu moro mais longe porque não moro na cidade, é ali ao fundo, na minha aldeia. E a minha casa é grande mas não é muito alta porque na aldeia não há prédios. Os prédios é que são altos” (C1).



No final desta experiência de aprendizagem as crianças consideraram pertinente expor o trabalho realizado para que toda a comunidade o pudesse observar, nomeadamente a sua família, uma vez que foi ela quem nos ajudou na elaboração do mesmo.

Figura 31 - Construção de um mapa da localidade das crianças (continuação)

“Eu acho que a minha mãe ia gostar de ver” (C7)

“Eu também acho. E acho que nós devíamos mostrar porque a minha mãe escreveu o nome do bairro onde eu moro” (C1)

“E se mostrarmos às nossas mães, o meu pai também pode ver quando me vier trazer à escola” (C3)

“E os outros meninos das outras salas, se pusermos lá fora na parede onde estão os desenhos do passeio, também vão ver onde eu moro” (C9)

Depois de reflectirmos sobre o assunto, considerámos pertinente afixar o mapa numa parede fora da sala, permitindo assim a toda a comunidade educativa observar o trabalho por nós desenvolvido. Consideramos esta experiência de aprendizagem bastante significativa pois, tal como salienta Lopes (2011), é fundamental explorar o meio envolvente ao jardim-de-infância, como por exemplo, os percursos de casa/ escola, mencionando que “para sabermos onde queremos ir, temos de saber onde estamos” (p.76).



Figura 32 - Mapa da localidade das crianças

4.2.2. Elaboração de uma maqueta da cidade

Esta experiência de aprendizagem teve início poucos dias depois de se realizar a saída ao exterior acima referida e prolongou-se a longo prazo. No momento de planear o que iria desenvolver no tempo de trabalho autónomo, uma das crianças referiu:

“Eu gostava de fazer uma casa” (C9).
“E como queres fazer a tua casa?” (Ed. E.).
“Não é a minha casa, quero fazer uma casa. De um menino qualquer. Um prédio. Mas não é um desenho... É uma casa para poder ficar de pé” (C9).
“E com que material queres fazer a tua casa?” (Ed. E.).
“O meu pai também faz casas mas ele é grande e tem força, faz com o cimento.” (C14)
“Mas a minha casa vai ser de brincar. Não é a sério” (C9).
“Quem quer ajudar C1 a descobrir que material pode utilizar para construir a sua casa?” (Ed. E.).
“Pode ser com caixas. E eu posso te ajudar, se quiseres...” (C14).
“Podes ajudar-me. Mas não temos caixas. Só se à tarde alguém trazer” (C9).
“Quem for a casa almoçar e puder trazer alguma caixa que esteja vazia traz. Eu também vou ver se tenho. Está bem?” (Ed. E.).

As crianças demonstraram tanta agitação para iniciar a construção das casas que, rapidamente passou a ser dialogado em grande grupo. Uma vez que praticamente todo o grupo se mostrou entusiasmado com essa experiência, decidiu-se realizar esse trabalho em grupo, com a permissão da criança que teve a ideia inicialmente, pois este era para ser um trabalho individual. Começámos assim por reflectir sobre o tipo de material que poderíamos utilizar além das caixas que já estavam disponíveis na sala.

“Podemos usar papel” (C1).
“Papel forte e desenhámos a casa” (C18).
“E depois pintamos as casas” (C9).
“E que materiais utilizamos para pintar?” (Ed. E.).
“Com borronas e lápis de cor” (C1).
“E com a pintura” (C9).
“Com tinta e pincéis” (C17).

Decidimos que a melhor forma para trabalharmos seria em pequenos grupos, para que assim o adulto pudesse auxiliar sempre que possível, acordando assim que trabalhavam duas ou três crianças em cada dia.

“Eu vou usar esta caixa dos cereais porque é mais alta” (C9).
“Então eu uso esta porque também não vou precisar de uma muito alta porque não vou fazer um prédio, vou fazer uma casa baixinha” (C14).

Começaram por desenhar as janelas e a porta mas, devido à dificuldade sentida em desenhar o telhado da casa, pediram ajuda ao adulto. Considerámos que a melhor forma de construir o telhado era através da colagem de cartão na parte superior da caixa, pondo de lado a hipótese de o desenhar. Ao longo da construção das casas as crianças

utilizaram sempre os materiais com que se identificavam melhor, optando por pintar as casas com tintas utilizando pincéis, com canetas de feltro ou lápis de cor ou até mesmo apenas desenhando nas “paredes”.



Figura 33 - Etapas da construção da maquete da cidade

Foram várias as estratégias encontradas para a elaboração das casas, desde a utilização de uma régua para marcar os andares do prédio, de esferovite para segurar a casa para a poderem pintar, entre outras. Todos os dias surgiam novas ideias, utilizando novos materiais.

“Em minha casa as janelas têm cortinas. Podíamos fazer” (C10).
“E que material podemos usar?” (Ed. E.).
“Panos” (C10).

Depois de procurarem os diferentes tecidos e escolherem os que mais lhes agradaram, chegaram à conclusão de que teriam de cortá-los em diversos pedaços.



Figura 34 - Etapas da construção da maquete da cidade

Quando concluíram a construção de um prédio e de uma casa, debateram-se com um problema: “Onde colocar as construções de forma a não caírem?” Após reflectirmos sobre o assunto, uma das crianças sugeriu colocá-las numa base igual à da maquete do jardim que tinham elaborado. Sendo assim, acordou-se também continuar a construir casas para elaborarmos uma outra maquete da nossa cidade mas, desta vez, com casas.

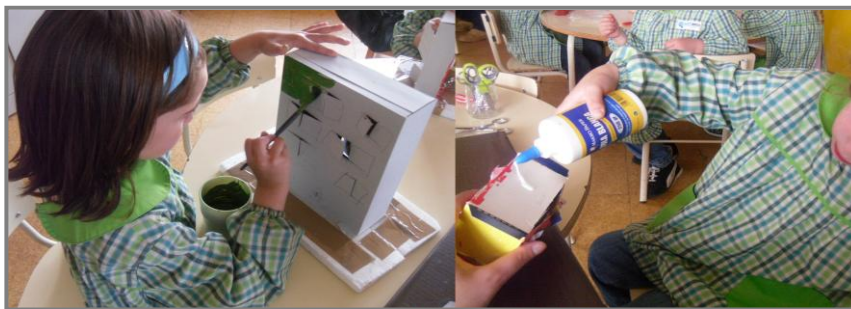


Figura 35 - Etapas da construção da maquete da cidade (continuação)

Uma outra ideia que surgiu por parte das crianças foi a colocação de sinais de trânsito na maquete.

“Professora, já que estamos a fazer uma cidade a sério podíamos fazer a passadeira e o sinal de stop para os carros pararem e pôr à beira das nossas casas porque na rua há muitas passadeiras e à beira de minha casa há esse sinal” (C9).

É de realçar que no dia anterior a esta criança apresentar a sua ideia, tinha estado no jardim-de-infância um agente da escola segura a explorar com as crianças as regras de segurança rodoviária, talvez por este motivo tenha suscitado este interesse na criança.

Considerando pertinente explorar este conteúdo antes de construírem os sinais de trânsito, apresentámos ao grupo uma canção intitulada “Os três semaforozinhos”, explorando de seguida o seu conteúdo. Além deste sinal de trânsito explorámos ainda outros bastante conhecidos como, por exemplo, o sinal “stop”. Para este efeito apresentámos as imagens desses sinais de trânsito, explorando as características dos mesmos, ou seja, para que servem, que forma e que cor apresentam, etc.

Explorando o sinal de perigo de aproximação de escolas:

“É um triângulo branco e vermelho” (C9).

“Tem os meninos” (C1).

“É para termos cuidado a atravessar” (C9).

“É para as pessoas dos carros irem devagarinho para não aleijarem ninguém que vá para a escola” (C16).

Explorando o sinal de sentido proibido:

“É o *poribido*” [proibido] (C8).

“Os carros não podem passar” (C9).

“É branco e vermelho e é uma bola” (C2).

“É um círculo” (C1).

Explorando o sinal de passagem para peões:

“É a passadeira” (C1).

“É para atravessarmos” (C9).

“É azul e branco” (C2).

“É um quadrado” (C1).

Explorando os semáforos:

“É cinzento com luzinhas” (C4).

“Tem uma luz verde, outra amarela e outra vermelha mas só uma de cada vez” (C15).

“A verde é para os carros andarem e a vermelha para pararem” (C9).

Depois de toda esta exploração, reflectimos sobre como iríamos construir os nossos sinais de trânsito, decidindo assim utilizar imagens para as colorirmos de acordo com as cores dos sinais e depois colá-las em cartão para ficarem mais resistentes. Colocámo-los na maqueta recorrendo a palitos para ficarem seguros e não caírem.



Figura 36 - Construção dos sinais de trânsito para a maqueta da cidade

Para concluirmos o nosso projecto, decidimos fazer uma estrada com as devidas passeadeiras, utilizando pedaços de papel branco. Colámos pequenas pedras à volta das casas, identificando assim os passeios para as pessoas poderem caminhar. Neste sentido e, com base nas descrições anteriormente apresentadas, pudemos constatar que todo este projecto a seguir apresentado foi explorado de uma forma transversal, dando importância a todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Todo o grupo demonstrou bastante interesse pela exploração destes conteúdos e por todas as pequenas tarefas propostas ao longo da mesma, não demonstrando grande dificuldade na execução de nenhuma delas. Proporcionámos o contacto com variados materiais, explorando-os devidamente, permitindo assim a sua utilização em diversas situações.

Por todos estes motivos acima referidos, considerámo-la uma experiência de aprendizagem bastante significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.



Figura 37 - Maqueta da cidade

4.3. À descoberta das actividades profissionais dos nossos pais

Esta experiência de aprendizagem surgiu, uma vez mais, devido à auscultação da voz das crianças e devida reflexão sobre os interesses que as mesmas demonstram. Foi durante uma das saídas ao exterior que o adulto teve em atenção alguns comentários das crianças.

“A minha mãe trabalha ali no Shopping” (C4).
“A minha mãe trabalha ali naquela rua...” (C9).
“O meu pai trabalha nos autocarros ali, bem pertinho” (C10).

Assim, no momento da reflexão sobre a visita que havíamos realizado gerou-se um diálogo sobre aquilo que as crianças tinham observado. Além das observações das casas, das ruas, dos jardins, entre outras, as crianças reflectiram sobre os comentários que tinham feito ao longo do passeio no que diz respeito aos locais de trabalho dos seus pais.

“Porque locais passámos durante o nosso passeio?” (Ed. E.).
“Fomos ao parque brincar e lanchar” (C6).
“E no caminho até ao parque, o que vimos?” (Ed. E.).
“Vimos muitas ruas, muitas casas, ...” (C9).
“Vimos prédios” (C7).
“Vimos o polícia” (C5).
“Vimos o shopping” (C4).
“A minha mãe estava lá no shopping mas não a vi porque estava a trabalhar” (C4).
“E o qual é o trabalho da tua mãe? O que é que ela faz?” (Ed. E.).
“Vai trabalhar no shopping, faz massa para mim” (C4).
“E qual é a profissão dela?” (Ed. E.).
“A profissão não sei... Acho que é fazer massa para os senhores também” (C4).

Sendo um dos conteúdos a abordar na educação pré-escolar o desenvolvimento pessoal da criança e, uma vez que a família faz parte do meio em que esta está inserida, compreendemos a necessidade das crianças conhecerem aspectos relacionados com os seus pais como, por exemplo neste caso, as suas actividades profissionais. Neste sentido, considerámos pertinente continuar a reflectir com as crianças sobre este tema.

“E a profissão do teu pai, sabes?” (Ed. E.).
“O quê?” (C4).
“Em que é que o teu pai trabalha?” (Ed. E.).
“Vai trabalhar... Põe peças no computador” (C4).
As mesmas questões foram feitas a todas as crianças do grupo, obtendo as seguintes respostas:
“O meu pai arranja os carros e a minha mãe faz o almoço” (C1).
“O meu pai faz casas. A minha mãe não sei” (C2).

“O pai faz o jantar em casa, no trabalho não sei. A mãe faz as camas e trabalha em Lisboa” (C3).
“E o que faz em Lisboa? Qual é a profissão dela?” (Ed. E.).
“É professora” (C3).
“Eu não sei a profissão... O pai trabalha na câmara. E a mãe primeiro vai à escola dos grandes e depois vai para o super” (C18).
“A mãe limpa o quarto. Não sei a profissão... trabalha nos morangos. O pai não sei” (C20).
A mãe trabalha nos bolos. Faz o jantar e arruma tudo” (C8).
O pai trabalha em França. A mãe trabalha no restaurante, paga os almoços” (C9).
“A tua mãe recebe o dinheiro que os clientes lhe dão para pagar o almoço?” (Ed. E.).
“Sim” (C9).
“Então é empregada de balcão do restaurante?” (Ed. E.).
“Sim” (C9).
“O meu pai trabalha no ecoponto e a mãe trabalha nos morangos” (C13).
“O pai trabalha nos autocarros, leva as pessoas” (C5).
“É motorista?” (Ed. E.).
“Sim... O meu pai é motorista” (C5).
“O meu pai entrega papéis e a minha mãe também” (C10).
“E qual é a profissão deles?” (Ed. E.).
“GRN” (C10).
“GNR?” (Ed. E.).
“Sim” (C10).

Depois desta pequena reflexão, a educadora concluiu que as crianças tinham alguma dificuldade em utilizar o termo correcto a utilizar para descrever a profissão dos seus pais embora soubessem que tipos de trabalho exerciam. Com intencionalidade para explorar este tema, questionámos as crianças de como poderiam descobrir qual a profissão dos seus pais. Rapidamente as crianças responderam “Perguntamos a eles” e para tal, a educadora estagiária apresentou um cartão às crianças intitulado “Andamos a descobrir qual a actividade profissional dos nossos pais e precisamos de ajuda...”, explorando de seguida o interior do cartão (nome da criança, profissão do pai e da mãe, o que fazem e onde trabalham).

Mais uma vez, recorremos à família das crianças de forma a estas colaborarem no trabalho que queríamos desenvolver na sala. Demonstrando-se bastante participativas na actividade, rapidamente nos fizeram chegar a informação pretendida e, desta forma, também as crianças demonstraram motivação em explorar estas informações.

Organizámo-nos em grande grupo e



Figura 38 - Exploração dos cartões intitulados "Andamos a descobrir as actividades profissionais dos nossos pais e precisamos de ajuda..."

colocámos os cartões no centro da roda que formámos. Aleatoriamente, explorámos a informação que cada cartão continha, transmitindo-se, desta modo, conhecimentos sobre diversas profissões como, por exemplo, que uma pessoa que trata dos jardins é chamado de jardineiro. O entusiasmo das crianças foi notório e até concluíram que havia pais e mães de diferentes crianças com as mesmas profissões. De entre muitos dos comentários das crianças, apresentámos um que, através da reflexão sobre ele, nos fez compreender que poderíamos continuar a explorar este tema.

“Professora, eu acho que “polícia” também é uma profissão porque o trabalho dos polícias é prender os maus. Por isso têm um trabalho” (C5).
“Sim, “polícia” é uma profissão mas será que os senhores agentes só prendem as pessoas que fazem mal? Não fazem mais nada?” (Ed. E.).
“Sim. Os polícias mandam parar os carros, ajudam as pessoas, ... por isso eu quero ser polícia” (C5).

Devido aos desconhecimentos que as crianças tinham no que diz respeito às funções de determinadas profissões, considerámos pertinente explorar algumas daquelas actividades profissionais que não tinham sido ainda mencionadas mas que são bastantes comuns. Para tal, recorremos às novas tecnologias e apresentámos um power point com imagens de diferentes profissões, explorando-o oralmente com o grupo. Ao longo desta actividade surgiram diversos comentários por parte das crianças como, por exemplo:

“Eu quando for grande quero ser esse, quero ser bombeiro para apagar os incêndios e ajudar as pessoas” (C14).
“Eu também quero ser mecânico!” (C13).
“Eu quero arranjar o cabelo às senhoras... Quero ser cabeleireira” (C20).

Suscitado o interesse das crianças em dialogar sobre as futuras actividades que idealizavam exercer, compreendemos que deveríamos dar oportunidade a todo o grupo para expor as suas idealizações. Pelo facto de certas crianças não participarem de forma tão espontânea quanto as crianças que fizeram os comentários anteriormente citados, considerámos necessário questioná-las, identificando assim os seus interesses.

“O que queres ser quando fores grande? Que profissão queres ter?” (Ed. E.).
“Eu quero ser cozinheira como a minha mãe!” (C15).
“Eu quero ser polícia para prender os maus!” (C6).
“Eu também quero ser polícia para prender os maus e para ajudar as pessoas!” (C5).
“Eu quero ser médica dos animais” (C19).
“E como se chamam as pessoas que cuidam dos animais, são médicos?” (Ed. E.).
“Não, são veterinários. Eu quero ser veterinário porque gosto dos animais” (C19).

“Eu quero ser médica” (C4).
“Eu quero ser bombeiro para ajudar as pessoas a apagar o fogo” (C10).
“Eu quero ser bombeiro para andar com a mangueira” (C1).
“Eu quero andar de mota” (C8).
“E qual é essa profissão?” (Ed. E.).
“São as pessoas que arranjam as motas, como o Ricardo” (C8).
“E o Ricardo trabalha onde?” (Ed. E.).
“Na oficina” (C8).
“Então tu queres andar de mota na oficina?” (Ed. E.).
“Eu quero arranjar as motas e os carros” (C8).
“E como se chamam as pessoas que arranjam as motas e os carros?” (Ed. E.).
“São os mecânicos” (C8).
“Então eu quero ser mecânico” (C8).

Ao longo de uma pequena reflexão sobre os gostos e preferências de cada criança surgiram alguns comentários sobre a profissão preferida do grupo:

“Na nossa sala há mais bombeiros que mecânicos!” (C1).
“E não... Porque eu quero ser mecânico!” (C8).
“Mas eu vou ser bombeiro e a (C6) e a (C13) também, por isso somos três” (C1).

De forma a resolver a questão sobre quantas crianças queriam exercer a mesma profissão e qual era a preferida da sala, a educadora estagiária apresentou ao grupo imagens de pessoas a exercer determinadas profissões, especificamente as profissões que o grupo havia mencionado querer exercer futuramente. Depois de exploradas todas as imagens, solicitámos ao grupo que colasse todas as imagens numa mesa, de forma horizontal, sem que nenhuma sobrepusesse a outra. Seguidamente apresentámos um cartão com a palavra “bombeiro”, questionando as crianças:

“O que é isto?” (Ed. E.).
“São palavras” (C1).
“Não são palavras. Neste cartão está apenas uma palavra escrita. (identificando-a com o dedo) Quem sabe o que é isto? (apontando para uma letra) (Ed. E.).
“Isso são as letras. As letras fazem muitas palavras” (C1).
“Sim, são as letras que formam as palavras. Aqui diz “bombeiro” (Ed. E.).

Depois de o adulto fazer a leitura da palavra solicitou ao grupo que, em conjunto, a repetisse. Seguidamente fizemos a contagem das letras da palavra anteriormente referida e a sua associação à imagem correspondente, colando-a sobre a imagem que representava a profissão “bombeiro” que anteriormente tinha sido colada na mesa. Realizámos o mesmo procedimento para todas as profissões.

Após explorarem todas as palavras e fazerem a associação às imagens correspondentes, solicitámos ao grupo que identificassem as diferentes profissões através de uma cor, utilizando material existente na sala de actividades. Chegando à conclusão que a área das construções continha peças de legos de diversas cores, optaram por utilizar esse material. Assim, as crianças identificaram as profissões colocando a peça por baixo da imagem de cada profissão.



Figura 39 - Associação da palavra à imagem (pictograma relativo às profissões)

Seguidamente, solicitámos às crianças que, uma de cada vez, mencionasse qual a profissão que futuramente gostaria de exercer, fosse à área das construções, tirasse uma peça de lego igual à correspondente à profissão escolhida e a colocasse sobre a mesa, em linha com profissão mencionada. Antes de realizarem esta actividade o adulto teve de exemplificar, pois como era uma actividade nova para o grupo, inicialmente gerou alguma confusão.



Figura 40 - Construção do pictograma "Quando for grande quero ser..."

Após todas as crianças realizarem a actividade, o adulto questionou o grupo:

“E então, já conseguem observar qual é a profissão mais escolhida pelo grupo?” (Ed. E.).

“É o bombeiro!” (C9).

“Quantos bombeiros temos? Vamos contar” (Ed. E.).

Embora algumas crianças tenham respondido de imediato, considerámos pertinente fazer a contagem em voz alta para assim praticarem a contagem oral.



Figura 41 - Pictograma "Quando for grande quero ser..."

Após a análise do gráfico (pictograma) surgiu um problema:

“Professora, agora já sabemos qual é a profissão com mais meninos mas vamos ter de destruir... E depois a mãe não vai ver a minha profissão!” (C13).
“E não podemos deixar a mesa aqui?” (Ed. E.).
“Não, porque a mesa é grande e não fica espaço para brincarmos” (C13).
“Então como podemos fazer?” (Ed. E.).
“As peças não podem ficar aí porque são das construções e depois não temos para brincar” (C13).
“E quando brincamos depois temos de as arrumar” (C8).
“Mas se arrumarmos, depois não podem mostrar aos pais que profissão querem ter. Como é que fazemos para mostrar aos pais o nosso gráfico?” (Ed. E.).
“Pomos pioneses” (C3).
“E pomos os pioneses onde?” (Ed. E.).
“Nos papéis” (C3).
“Então como vamos fazer?” (Ed. E.).
“Fazemos as imagens no papel, fazemos um desenho” (C3).

Depois desta reflexão sobre as hipóteses que teríamos para expor o gráfico, apresentámos ao grupo uma cartolina e imagens iguais às que explorámos para construir o gráfico em três dimensões e colámos as imagens na cartolina, seguindo a ordem do gráfico construído anteriormente.

“Está igual ao que fizemos!” (C6).

A educadora estagiária forneceu a cada criança um pequeno pedaço de papel em branco, referindo que os pedaços de papel correspondiam às peças de legos.

“Mas não são da mesma cor” (C10).
“Então, para ficarem da mesma cor, o que temos de fazer?” (Ed. E.).
“Pintar” (C10).

As crianças organizaram-se pelas diversas mesas de trabalho e, utilizando lápis de cor e canetas de feltro, pintaram o papel da cor a que correspondia a profissão que

queriam exercer futuramente. À medida que iam terminando de pintar, colavam o seu papel no local correspondente auxiliando-se no pictograma em três dimensões.



Figura 42 - Construção do pictograma "Quando for grande quero ser..." (cartolina)

No final da actividade comparámos os dois gráficos, arrumámos o material utilizado para construir o gráfico em três dimensões e afixámos o gráfico construído em cartolina para que assim as famílias das crianças pudessem observar o trabalho produzido na sala.



Figura 43 - Pictograma "Quando for grande quero ser..." (cartolina)

Podemos ainda fazer referência a uma outra experiência de aprendizagem, desta vez no domínio da expressão dramática, que serviu para avaliar os conhecimentos das crianças face ao conteúdo que vínhamos a explorar. Recorremos às imagens que utilizámos para elaborar o pictograma em três dimensões e colocámo-las numa caixa. Organizados em grande grupo, a educadora estagiária, aleatoriamente, solicitou a



Figura 44 - Realização de uma actividade de expressão dramática - mímica

uma criança que retirasse uma imagem de dentro da caixa, sem que nenhuma outra visse

qual tinha sido a imagem seleccionada. O adulto explicou à criança que teria de imitar a função que exerce a pessoa que tem essa profissão no entanto só poderia recorrer a gestos, pois era uma actividade de mímica e não poderiam recorrer à linguagem oral. As crianças demonstraram grande motivação em realizar a actividade, querendo participar todas ao mesmo tempo. Expressaram-se devidamente, sendo evidentes os conhecimentos adquiridos face aos termos adequados para se referirem às diferentes profissões bem como as funções que exercem as pessoas que praticam essas mesmas actividades. Tal como refere Lopes (2011) só “o reconhecimento das profissões, das suas tarefas/ funções” (p.76) permite que tomemos conhecimento da cidade em que estamos inseridos, referindo a importância assumida pelo conhecimento da diversidade das pessoas que nela vivem e trabalham.

4.4. Uma visita ao castelo

Tendo em conta que o nosso projecto de grupo nos direccionava para a descoberta da nossa cidade, considerámos pertinente realizar uma visita ao castelo da cidade, sendo este um elemento fulcral do património local. A visita ao castelo foi esperada ansiosamente por todas as crianças da instituição uma vez que a maior parte delas o desconhecia. Foi no dia 5 de Maio de 2011, durante a manhã, que realizámos a visita ao castelo.

Após saberem que iríamos viajar de comboio, as crianças demonstraram ainda mais motivação pela visita. Já no castelo, tivemos tempo para assistir à actuação da “Lenda da princesa” realizada pelas crianças da sala nº1, de lanchar, de realizar uma actividade de expressão plástica e de conhecer todo o espaço exterior do castelo.



Figura 45 - Castelo (Visualização de uma peça de teatro)



Figura 46 - Castelo (Pequeno-almoço)



Figura 47 - Castelo (Realização de uma actividade)



Figura 48 - Castelo (Exploração do espaço exterior)

Quando regressámos ao jardim-de-infância, organizámo-nos em grande grupo e,

“Quem quer falar sobre o nosso passeio?” (Ed. E.).
“Fomos ao castelo!” (C9).
“E fomos de comboio...” (C4).
“E lanchámos na sombra” (C9).
“Fomos para dentro do castelo” (C14).
“E não... Estávamos na areia, na rua” (C7).
“Não tinha telhado por isso era rua” (C8).
“Porque os castelos só têm torre, não têm telhado” (C7).
“Lá fora fizemos os desenhos do castelo” (C9).
“E do comboio” (C10).
“Eu nunca tinha ido ao castelo” (C9).
“Eu fiz um desenho de uma casa” (C12).
“Eu também” (C17).
“E vimos o teatro” (C13).
“O teatro da sala um” (C9).
“Sentámo-nos no chão, nas pedras pequeninas” (C4).
“E nas pedras grandes. Eu no castelo até peguei nas pedras grandes” (C15).
“Eu trouxe uma pedra grande do castelo para mostrar à minha mãe. Ela nunca foi lá e não deve saber que o castelo é feito de pedra muito dura” (C7).
“E as pequeninas também eram duras!” (C4).
“Pois por isso é que o chão é duro... E que nós aqui na sala usamos as almofadas para nos sentarmos e não nos magoarmos” (C7).
“E não... As almofadas é para ficar quentinho!” (C6).

enquanto esperávamos a hora do almoço, reflectimos sobre a nossa visita.

Como podemos constatar nos comentários anteriormente referidos, uma das crianças levou do castelo uma pedra para mais tarde poder mostrar à sua mãe. Aproveitando este acto da criança e, uma vez que se gerou um diálogo sobre a dureza das pedras, considerámos pertinente realizar uma experiência de aprendizagem para explorar características de diversos materiais, nomeadamente a sua resistência e a sua dureza. Assim, começámos por explorar oralmente a pedra que a criança havia trazido do castelo:



Figura 49 - Exploração da pedra

“A pedra não parte.” (C9)
“A pedra parte, se a deixarmos cair ao chão.” (C3)
“Eu acho que consigo amassá-la...” (C4)
“Eu sei que é muito dura porque quando estávamos sentados muito tempo, magoávamo-nos.” (C7)
“Eu consigo esmagar a pedra assim.” (bate com uma mão na outra) (C4)

Depois de mencionarem as suas ideias prévias, foi dado a cada criança o tempo necessário para explorarem o material. Observaram a sua cor, o cheiro e tentaram até amassá-la ou mesmo parti-la, chegando à conclusão que a pedra era extremamente dura e não se podia moldar. Através desta pequena experiência verificámos que as crianças se interessavam pela exploração de outros materiais. Assim sendo, quando tivemos oportunidade continuámos a explorar outros materiais, identificando a sua resistência/ fragilidade e a sua dureza.



Figura 50 - Exploração do tijolo

“Eu consigo dobrar a garrafa” (C12).
“Eu consigo esmagar o copo porque é de plástico” (C8).
“O tijolo é grande e duro” (C9).
“Eu consigo partir o tijolo com a mão” (C4).
“O giz parte logo assim só com uma mão!” (C18).
“O prego não vai partir, nem se tivéssemos um martelo!” (C12).

Num momento de trabalho em grande grupo, apresentámos às crianças uma caixa que continha diversos materiais tais como uma garrafa de plástico, um tijolo, um

pedaço de madeira, entre outros. Explorámos um material de cada vez, tal como fizemos com a pedra.

Após a exploração de todos os materiais apresentámos ao grupo um martelo, recebendo de imediato diversos comentários:

“Professora posso tentar partir a madeira com o martelo?” (C9).

“Eu também quero... E vou partir a pedra” (C4).

“Eu acho que com o martelo esmagamos a lata do sumo” (C9).

Depois de reflectirmos sobre os perigos que a utilização do martelo pode causar, nomeadamente face aos pedaços de material que poderiam saltar, concluímos que deveríamos usar uma protecção para os olhos e que, as crianças sem a devida protecção, não se poderiam aproximar dos objectos enquanto as outras estivessem a realizar a experiência. Foi difícil controlar o grupo no que diz respeito à participação pois todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo devido ao interesse que a experiência estava a suscitar. Escolhida aleatoriamente uma criança, o adulto colocou-lhe os óculos de protecção e, com a sua ajuda, a criança bateu com o martelo na pedra anteriormente referida, verificando-se se ela partia, se rachava, se esmagava, se dobrava ou se permanecia intacta. O mesmo procedimento foi feito com todos os materiais e todas as crianças tiveram a oportunidade de participar. Ao longo da realização da experiência reflectimos sobre o que acontecia aos materiais, deduzindo-se quais os materiais que são mais resistentes e os que são mais frágeis.



Figura 51 - Realização de uma experiência

De forma a explorar outra característica nos materiais mencionados anteriormente, questionámos o grupo:

“Quem sabe dizer o nome de algum material que possa ser moldado?” (Ed. E.).

Devido ao silêncio instalado na sala, explicámos às crianças que “moldar” era “amassar”, obtendo de imediato algumas respostas:

“A plasticina!” (C9).

“A massa branca de farinha!” (C1).

Expusemos alguns materiais no centro da roda, nomeadamente um pedaço de plasticina, barro, pedra, prego e madeira e explorámos, oralmente, as suas características. Explicámos ao grupo de crianças como verificávamos se o material era duro, ou seja, era um material menos duro caso o conseguíssemos riscar e mais duro caso não o riscássemos. Uma criança de cada vez tentou riscar o material de forma a que todas as outras conseguissem visualizar, participando na realização da actividade todas as crianças que assim o desejassem. As conclusões a que chegámos não suscitaram no grupo grande admiração pois as suas ideias prévias estavam de acordo com aquilo que verificámos.

Depois de reflectirmos sobre a actividade prática realizada e sobre as conclusões retiradas, considerámos pertinente as crianças realizarem um registo gráfico sobre as mesmas. Para tal, dividimos uma folha A4 em quatro partes, sendo que no lado esquerdo superior as crianças deveriam desenhar os materiais frágeis, no lado esquerdo inferior desenhar os materiais que verificaram serem resistentes, o lado direito superior dizia respeito aos materiais mais duros e por fim, o lado direito inferior aos materiais menos duros (moles). Quando terminaram o registo gráfico, o adulto ajudou a criança a fazer a legenda de cada figura, uma vez que esta não sabia escrever.

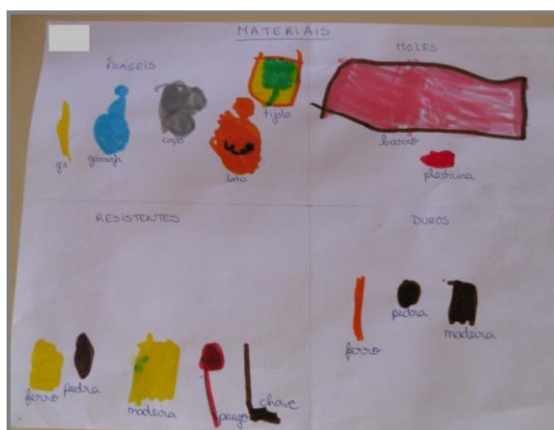


Figura 52 - Registo gráfico da actividade prática

5. Análise dos dados emergentes da acção educativa

Considerando os dados recolhidos ao longo da acção educativa, entendemos ser pertinente apresentar uma reflexão e interpretação sobre os mesmos, no sentido de melhor compreender o seu significado. Todavia, antes procedemos à apresentação e análise da informação recolhida através das entrevistas.

5.1. Apresentação e análise dos dados das entrevistas

A recolha de dados através da entrevista, como já antes referimos, efectuou-se em dois momentos diferentes do desenvolvimento do projecto, sendo nossa intenção procurar indicadores que nos permitissem compreender as percepções que as crianças possuíam relativamente ao contexto local, de forma a podermos contribuir para o seu alargamento.

A informação obtida foi sujeita a análise de conteúdo (Bardin, 1995), tendo emergido as seguintes categorias:

- Conhecimento dos espaços e dos itinerários quotidianos
- Oportunidades lúdicas/aprendizagem oferecidas pelos diferentes espaços da cidade

Primeiro momento

• Conhecimento dos espaços e dos itinerários quotidianos

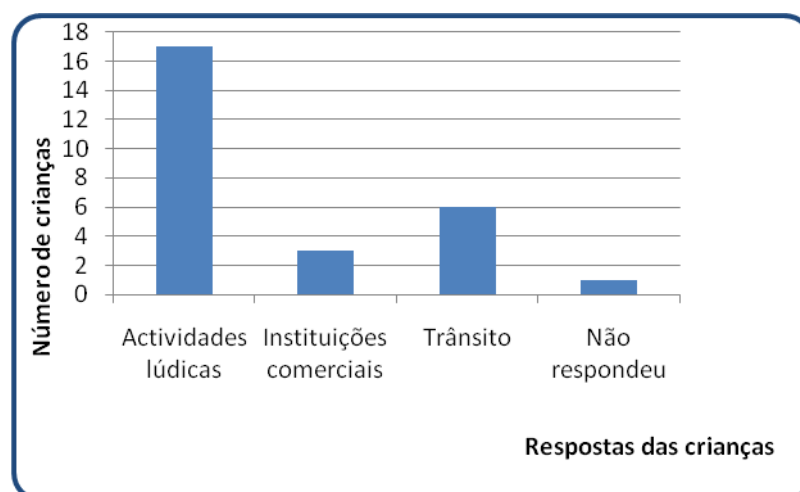
Esta categoria diz respeito às opiniões manifestadas pelas crianças acerca dos espaços e itinerários que lhes são próximos.

Relativamente à primeira questão, todas as crianças manifestaram desconhecer o nome da rua/ bairro onde habitavam, respondendo, de imediato, negativamente à questão “*Sabes como se chama a rua/bairro onde tu moras?*”.

Face à questão “*Do que existe nessa rua/bairro o que é tu mais gostas?*” observámos a indicação de várias opções, por parte de cada criança, o que permitia segmentar as referências e proceder à análise numérica dos mesmos, tendo em conta os seguintes indicadores:

- Actividades lúdicas;
- Instituições comerciais;
- Trânsito.

Gráfico 1 - Do que existe nessa rua/ bairro o que é que tu mais gostas?



Através da análise do gráfico anterior podemos verificar que, entre várias respostas dadas pelas crianças, aquilo que a maioria delas gosta na rua/ bairro onde habitam é de realizar actividades lúdicas, como, por exemplo, “brincar na rua” (C4), “passar com a mãe” (C6) e “ir ao parque brincar” (C15).

No que concerne à questão “*Há algum menino daqui da escola que more na tua rua/bairro?*”, nenhuma das crianças se pronunciou, deduzindo-se assim que não possuíam qualquer conhecimento sobre o assunto.

As últimas questões relacionadas com esta categoria só foram realizadas neste primeiro momento visto que, tendo previsto que as crianças respondessem negativamente à primeira questão, tal como foi o caso, considerámos pertinente apresentar às crianças fotografias de vários locais da cidade para tomarmos conhecimento que, embora elas desconhecem o nome da rua/ bairro, conseguiriam identificar imagens de elementos pertencentes à sua localidade. Dessa exploração de imagens surgiram inúmeros comentários, tais como: “é à beira de minha casa” (C1); “esta rotunda é pertinho, a minha casa é para aquele lado” (C5); “eu costumo ir brincar para aqui” (C14).

Consideramos que a exploração das fotografias ajudou as crianças a identificarem os elementos que se localizavam na rua/ bairro onde habitavam.

Relativamente à questão “*Já algum dia foste ver ou brincar para este lugar?*”, ou seja, para os locais apresentados nas fotografias, poucas crianças responderam afirmativamente, manifestando usufruir pouco dos espaços lúdicos que o meio oferece.

• **Oportunidades lúdicas/aprendizagem oferecidas pelos diferentes espaços da cidade**

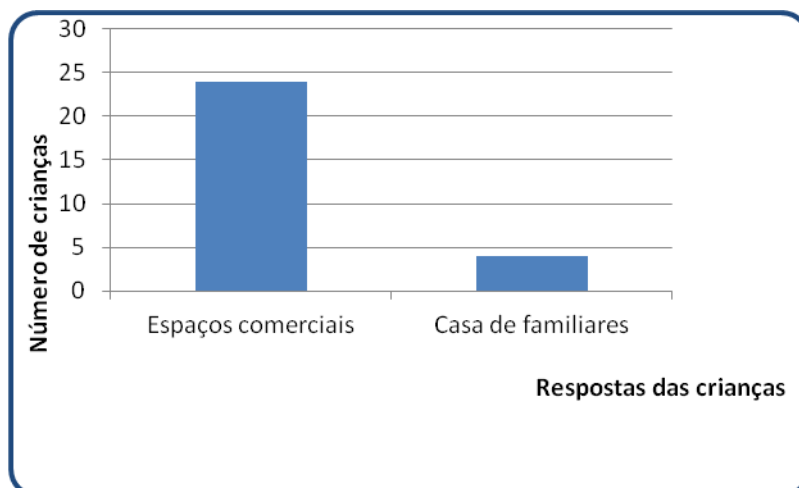
Procurando identificar oportunidades de recreação e aprendizagem que oferecem os “parques infantis” e jardins da cidade colocámos diversas questões às crianças.

Quando colocada a questão “*Onde gostas mais de brincar?*”, por parte de algumas das crianças (cinco), não surgiu nenhuma resposta. Por sua vez, duas das crianças responderam à questão, referindo “em casa da minha prima” (C3 e C18) e, as restantes crianças (dez) disseram que o seu local preferido para brincar era a escola, emergindo respostas tais como: “eu gosto é de estar na escola a brincar com os meninos” (C19), “na escola é que gosto muito de brincar” (C2), entre outras.

Associada à questão anterior, colocámos uma outra: “*Costumas ir brincar para parques ou jardins da cidade?*”, sendo que, a maioria das crianças (12) respondeu afirmativamente, referindo o espaço exterior do jardim-de-infância (recreio) como o local onde brincam, “brinco no recreio” (C13), “brinco lá fora” (C7). Já outras três crianças, respondendo também afirmativamente à questão, não conseguiram explicar devidamente o nome do parque/ jardim a que costumam ir, “É naquele que tem muitas árvores, fica longe...” (C20), “Eu não sei onde é.” (C11). Através destas respostas constatámos que as crianças gostam de brincar na escola porque é nesse local que mais o fazem. A esta questão apenas duas crianças responderam negativamente. Uma vez que apenas três crianças disseram que costumam ir brincar para parques/ jardins da cidade, só a essas colocámos a questão “*Quem costuma levar-te lá?*”, referindo os pais como os autores dessa tarefa.

Relativamente à última questão desta categoria, obtivemos semelhanças entre as respostas das crianças, uma vez que várias delas (8) mencionaram gostar de brincar, reflectindo que: “Eu gosto de brincar lá...” (C8); “Eu só costume brincar...” (C9); “Ando de escorrega.” (C5); “O que mais gosto é de brincar lá.” (C3); “Eu quando vou ao parque brinco com os meninos...” (C12); “No parque brinco com o meu mano e em casa também.” (C6); “Andar de baloiço.” (C16). Verificámos ainda que uma criança gosta de correr e outra de passear: “Eu no parque o que mais gosto de fazer é de correr muito.” (C1) e “Eu gosto é de passear no jardim.” (C17).

Gráfico 2 - Que outros locais da cidade de Bragança tu gostas de ir ver?



No sentido de identificarmos potenciais recursos a mobilizar nas experiências de aprendizagem a promover, colocámos às crianças diversas questões que nos permitiram reconhecer os interesses das mesmas.

Relativamente à questão “*Que outros locais da cidade de Bragança tu gostas de ir ver?*” as crianças demonstraram visitar poucos espaços da cidade, podendo isso verificar-se nas respostas obtidas.

Pudemos constatar que muitas crianças gostam de ir visitar espaços comerciais existentes na cidade, respondendo à questão com: “Eu gosto de ir ao Shopping.” (C9), “Eu gosto mais de ir ver a mãe a comprar comida.” (C5), “Gosto de ir ao supermercado.” (C3), “Eu gosto de ir com a mãe aos chineses.” (C6). Outro local ao qual as crianças gostam de ir é a casa de familiares, nomeadamente, “Eu gosto de ir brincar com a tia para casa dela.” (C10). Estas respostas levam-nos a concluir que existe uma grande falta de conhecimento dos espaços exteriores da cidade.

Quando interrogámos as crianças sobre “*Há algum local da cidade onde tu ainda não foste e que gostasses de ir conhecer? Qual?*” as respostas que obtivemos não foram muito diversificadas, não tendo havido assim muitas sugestões diferentes. A maioria das crianças referiu que “gostava de conhecer o castelo” (C2, C5, C7, C12, C14, C19) ou “ir brincar a um parque sem ser o da escola” (C1, C3, C4, C10, C17, C18, C20). Estas respostas levaram-nos a compreender a importância que os espaços exteriores tinham para as crianças e que o seu conhecimento era fundamental.

No que concerne à última questão da entrevista, “*Se fossemos dar um passeio pelas ruas da cidade o que achas que podíamos ir tentar descobrir?*” nenhuma criança

se pronunciou. Concluímos com isto que, este silêncio se devia ao facto das crianças não possuírem conhecimentos alargados sobre o contexto local.

Segundo momento

• Conhecimento dos espaços e dos itinerários quotidianos

No que concerne à questão *“Sabes como se chama a rua/bairro onde tu moras?”*, neste segundo momento em que as crianças foram entrevistadas, ou seja, depois de todas as explorações que realizámos ao longo da acção educativa, as crianças manifestaram ter o conhecimento do nome do bairro onde habitavam, respondendo, de imediato, à questão. É de salientar que a resposta de uma criança (C9) teve uma elevada predominância em relação às das outras visto que esta soube dizer a sua morada completa, ou seja, além do nome do bairro, referiu o nome da rua e o número da porta.

Relativamente à segunda questão, *“Do que existe nessa rua/bairro o que é tu mais gostas?”*, deparámo-nos com diversificadas respostas, sendo elas: “gosto de ir brincar no parque” (C1, C4, C8); “gosto de ver as casas e os prédios” (C3); “costumo ir passear na rua e gosto muito” (C12); “dos carros e das motas” (C13); “gosto de ir ver as lojas à beira da minha casa” (C16); “de ir andar de bicicleta com o mano” (C19). Estes comentários permitiram-nos constatar que as crianças, nesta segunda fase, já conseguiram reflectir sobre o que o seu bairro lhes poderia oferecer, compreendendo que neles podiam realizar diferentes actividades.

Quando questionámos as crianças sobre *“Há algum menino daqui da escola que mora na tua rua/bairro?”* todas as crianças se limitaram a pensar apenas nos seus colegas de sala. Assim, apenas quatro crianças responderam afirmativamente à questão: “Sim, o A mora pertinho de minha casa. Eu costumo vê-lo... Às vezes.” (C5); “À beira da minha casa mora o B. Mas eu nunca estou com ele nem o vejo. Só sei porque nós vimos isso nos cartões que a mãe escreveu.” (C7); “Sim, o C é meu vizinho.” (C13); “Há um menino e uma menina. É o C e a D. Eu não vejo o C mas vejo quase todos os dias a D.” (C20). Através das respostas das crianças podemos constatar que a realização das experiências de aprendizagem relacionadas com este tema proporcionou o desenvolvimento de determinadas competências, aumentando, por exemplo, as concepções sobre os espaços e os itinerários quotidianos.

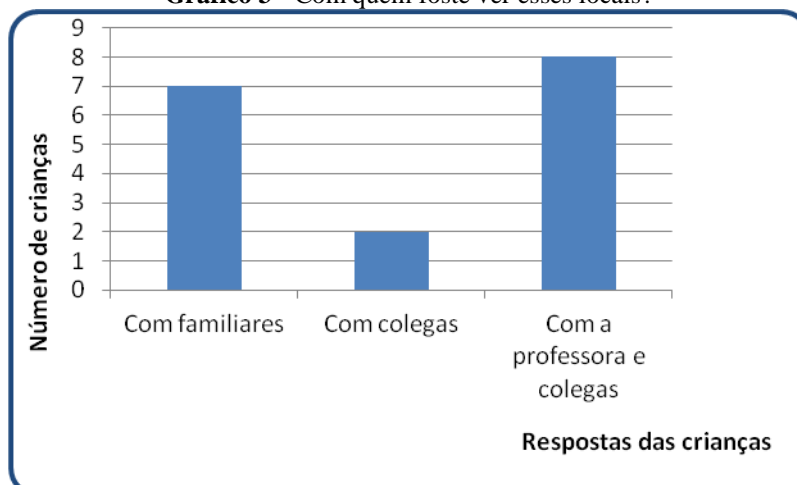
• **Oportunidades lúdicas/aprendizagem oferecidas pelos diferentes espaços da cidade**

Quanto à questão “*Que outros locais da cidade de Bragança tu gostas de ir ver?*” as crianças demonstraram conhecer diversos locais da cidade, sendo possível verificá-lo através das suas respostas.

As crianças referiram inúmeros locais que gostam de ir visitar, nomeadamente, “Gostei de ir ao castelo brincar” (C14), “Gosto de ir ao Shopping com a mãe” (C17), “Gosto de ir às compras aos chineses com o mano.” (C5), “Gosto de ver as lojas da nossa cidade.” (C1), “Eu costumo passear na rua porque gosto...” (C9), “O parque e o jardim para brincar lá com os meninos.” (C10), “Eu gosto de passear com a mãe e ver as lojas.” (C2), “Costumo ir às compras ao supermercado com a mãe.” (C20), entre outros.

Desta questão surgiu uma outra, à qual as crianças apresentaram diferentes respostas que podemos observar através do gráfico seguinte.

Gráfico 3 - Com quem foste ver esses locais?



Através da análise do gráfico 3 podemos verificar que a maioria das crianças teve conhecimento dos diferentes espaços da cidade através do jardim-de-infância, uma vez que nos deram respostas como “Com as professoras e com os meninos” (C1), “Com os meninos da nossa sala” (C6) ou “Contigo e com a professora.” (C9). Estes comentários permitem-nos compreender que as saídas ao exterior, a exploração do meio e as experiências de aprendizagem desenvolvidas relacionadas com o mesmo, proporcionaram às crianças novos conhecimentos, importantes na realidade em que vivemos.

No que concerne à questão: “*Há algum local da cidade onde tu ainda não foste e que gostasses de ir conhecer? Qual?*” as respostas que obtivemos das crianças foram

todas negativas, o que nos permitiu concluir que conseguimos alcançar os interesses das crianças relativos ao início do ano.

A última questão foi realizada apenas neste segundo momento de recolha de informação uma vez que dizia respeito às experiências realizadas ao longo da acção educativa. Assim, à questão “*Nos passeios que fizemos o que foi que gostaste mais de ver/ descobrir?*”, as crianças pronunciaram-se sobre tudo aquilo que vivenciaram ao longo do ano, emergindo os seguintes comentários: “Eu gostei muito de ir à tua escola” (C7); “Gostei mais de descobrir as casas e as lojas” (C13); “Eu gostei de ir ao castelo” (C18); “O que mais gostei foi de ver o jardim e brincar no parque” (C9), “Lanchar no castelo” (C20), “Gostei de passear a descobrir os prédios” (C5), entre outros.

5.1.1. Síntese dos dados recolhidos através das entrevistas

Através da análise dos dados das entrevistas pudemos constatar que, inicialmente, as crianças manifestaram poucas referências sobre os espaços e os itinerários quotidianos. Assim, tendo essa informação, foi-nos possível proporcionar experiências de aprendizagem no sentido de desenvolver no grupo competências a esse nível, o que resultou numa acentuada melhoria dos conhecimentos das crianças face ao tema. Podemos ainda referir que, as percepções das crianças sobre as oportunidades lúdicas e de aprendizagem que oferecem os diferentes espaços da cidade eram um pouco reduzidas, o que fez com que trabalhássemos nesse sentido e as melhorássemos e, como pudemos verificar, obtivemos resultados muito positivos. As entrevistas serviram assim, não só para, num momento final, obtermos informações para concluir o nosso estudo mas também para permitir ao educador explorar conteúdos relacionados com os interesses e necessidades do grupo.

5.2. Síntese geral dos resultados

Seguidamente procuramos analisar a informação obtida através das observações realizadas, estando estas visíveis nas notas de campo, no diário de prática, nas produções das crianças e nos registos fotográficos.

Como já constatámos com a análise das entrevistas, as crianças inicialmente não demonstravam grande conhecimento sobre os espaços da cidade e aquilo que eles podem oferecer. Por este motivo, a acção educativa baseou-se essencialmente na

descoberta do meio, emergindo posteriormente interesses na exploração de outros conteúdos.

Consideramos que todas as experiências desenvolvidas foram enriquecedoras e permitiram que as crianças desenvolvessem competências relevantes ao nível das diferentes áreas de conteúdo, de uma forma articulada e integradora, o que é possível verificar através da descrição das experiências e das figuras que as acompanham.

Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007) “o papel do professor é proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão” (p.29), encorajando a criança a questionar, investigar e descobrir.

Os dados recolhidos permitem-nos referir que as crianças exprimiram as suas ideias e pensamentos, participando nas actividades com determinação, emergindo comentários como: “Quero fazer uma igualzinha àquela e vou fazê-la com a massa branca” (C9); “Professora, já que estamos a fazer uma cidade a sério podíamos fazer a passadeira e o sinal de stop para os carros pararem e pôr à beira das nossas casas porque na rua há muitas passadeiras e à beira de minha casa há esse sinal” (C9); “Lá fora no recreio tem muitas, podíamos ir lá buscar.” (C1),

Foram construídas aprendizagens bastante significativas, uma vez que as crianças se envolveram com empenho na realização de todas as actividades, experimentando, manipulando, reflectindo e cooperando com todo o grupo. Procurámos sempre que as crianças realizassem o que realmente era do seu interesse, de modo a desenvolver a sua autonomia. Torna-se fundamental que o educador compreenda o que as crianças sabem, para lhes propor experiências de aprendizagem desafiadoras e complexas, pois só desta forma as crianças se demonstrarão motivadas para aprender (Hohmann & Weikart, 2009).

O envolvimento da família, evidenciado nas figuras 29 e 38, transmitiu às crianças uma maior motivação no envolvimento das actividades, contribuindo assim, a cooperação da família, para o desenvolvimento do processo educativo das crianças.

Como podemos observar através das figuras 21, 22, 33, 34, 35, 36 e 40, no desenvolvimento das experiências, as crianças sentiram necessidade de fazer experimentações, explorar diferentes estratégias e materiais, encontrando, deste modo, soluções para os problemas que surgiram. Podemos ainda constatar esta conclusão que retirámos através de alguns comentários das crianças, como por exemplo: “Podemos

utilizar plasticina porque também dá para amassar” (C7); “Eu vou usar esta caixa dos cereais porque é mais alta” (C9). Neste sentido, é-nos possível concluir que as crianças adquiriram capacidades para solucionar problemas e construírem novos conhecimentos.

Consideramos que as crianças vivenciaram experiências que lhes permitiram a (re) construção das suas percepções, consciencializando-se das múltiplas possibilidades educativas que os contextos oferecem bem como a importância que assume a parceria entre a instituição pré-escolar e a família.

Podemos mencionar que os objectivos a que nos propusemos ao longo do estudo foram realizados e tal podemos constatar através da análise dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos. Estes permitem-nos constatar os interesses das crianças em explorar os diversos conteúdos, o empenho demonstrado na realização das tarefas, a cooperação entre todo o grupo e o interesse e motivação na participação dos seus pais na sua educação. Através dos comentários das crianças, relatados nas notas de campo, pudemos verificar as dificuldades das crianças, os seus desconhecimentos de diversos saberes bem como todo o seu processo de desenvolvimento. Por sua vez, os registos fotográficos permitem-nos observar as estratégias que as crianças utilizaram para desenvolver determinadas tarefas e a cooperação que demonstraram ter pelo grupo.

Relativamente à primeira questão a que nos propusemos responder, “*Como tornar a acção investigativa sobre o contexto local facilitadora da construção de saberes?*”, podemos referir que as saídas ao exterior, aquilo que observavam e as reflexões realizadas sobre os seus comentários, permitiram às crianças explorar conteúdos do interesse das mesmas, construindo novos conhecimentos e articulando-os com as diferentes áreas e domínios. É possível constatar que, no decorrer da acção educativa, foram proporcionadas diversas oportunidades que permitiram às crianças contactar, descobrir e explorar diferentes contextos, atingindo assim um dos objectivos por nós delineados, ou seja, a criação de oportunidades de observação, investigação e reflexão sobre o espaço sócio-geográfico local, o que permitiu às crianças adquirirem novos saberes. Estas experiências de aprendizagem permitiram, ainda, às crianças a (re) construção das suas percepções face ao contexto local, modificando os seus pontos de vista, assumindo assim esses espaços como possibilitadores de múltiplas actividades.

Isto significa que o espaço exterior proporcionou às crianças vontade de descobrir, envolvendo-se mais nas actividades visto que tinham um incentivo vindo de factores exteriores. Promovemos a descoberta e compreensão da funcionalidade de

vários espaços da nossa cidade, tais como a descoberta de jardins, do castelo, entre outras instituições/ espaços, averiguando como as experiências de (re) conhecimento dos espaços da cidade podiam favorecer aprendizagens múltiplas. Acreditamos assim que a descoberta do meio foi um ponto de partida fulcral para o desenvolvimento destas experiências de aprendizagens e que permitiu às crianças desenvolverem a sua autonomia, responsabilidade e iniciativa, envolvendo-se em experimentações através das quais concretizaram ideias e encontraram resoluções para os problemas que emergiram.

No que concerne à questão “*Em que medida é que a parceria entre a escola e a família pode favorecer a construção de novos conhecimentos?*”, é fundamental referir que esta parceria é, sem dúvida, crucial no processo de desenvolvimento da criança. No decorrer da acção educativa verificámos que a colaboração da família proporciona às crianças uma motivação maior na realização das tarefas propostas.

Na linha de pensamento de Lopes (2011), “o envolvimento das famílias é, também, um expediente para promover, através da partilha, afectos, responsabilidades e interesses” (p.79). Este clima de cooperação transmite às crianças um ambiente agradável, o que se traduz numa vontade de trabalharem mais significativamente.

Importa ainda referir que, através da ajuda prestada pela família, os profissionais de educação acabam por beneficiar em vários sentidos, uma vez que, existindo informações que só os familiares das crianças adquirem, só a sua colaboração permitirá o acesso à mesma e a sua possível exploração. Neste sentido, considerámos pertinente identificar estratégias que favorecessem a cooperação das famílias no processo de aprendizagem das crianças, facilitadoras da comunicação entre elas, como foi o caso da correspondência através de cartões que permitia receber informações necessárias para o desenvolvimento de determinados conteúdos. Esta estratégia permitiu-nos trabalhar continuidades com a esfera familiar, transmitir o mundo dos saberes e do trabalho dos pais para o grupo a que pertencem os seus filhos, aprofundar cumplicidades e partilhas, tornando assim a escola numa instituição transparente (Lopes, 2011).

Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho permitiu-nos construir conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida nos contextos de educação pré-escolar, tendo-se relevando a importância que o meio envolvente e a cooperação da família assumem neste processo.

Através de muitas pesquisas bibliográficas foi-nos possível concluir que uma acção educativa sustentada numa aprendizagem activa proporciona às crianças aprendizagens mais significativas, tal como pudemos constatar ao longo da nossa acção, uma vez que, os projectos que emergiram a partir dos interesses das crianças constituíram-se como um meio favorecedor da construção de novos saberes.

Uma outra vertente que considerámos fulcral no processo de aprendizagem das crianças, independentemente daquilo que pretendemos investigar, é a organização do ambiente educativo. Este estudo permitiu-nos compreender a importância do espaço/materiais, pois é através deles que proporcionamos às crianças múltiplas experiências. É pertinente referir que também a criação de uma rotina, possibilitou momentos de interacção entre as crianças e os adultos, realizando-se experiências individualmente e em grupos. Toda esta organização proporcionou às crianças um ambiente agradável, securizante e promotor do desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Uma vez que o nosso estudo incidiu sobre o meio em que estamos inseridos, torna-se fundamental referir a importância que este assume na educação das crianças. Este projecto de investigação-acção permitiu-nos constatar que as crianças e respectivas famílias não tiravam partido da diversidade de oferta que a cidade oferecia e, por esse motivo, considerámos necessário trabalhar com as crianças em função disso.

Concluimos que, através da exploração do meio envolvente, as crianças constroem aprendizagens múltiplas e significativas. Compreendemos também a relação que o jardim-de-infância estabelece com a cidade e, em particular, com os seus espaços (Lopes, 2011). Esta relação conduz ao desenvolvimento da personalidade e gera experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto actor social. Tendo considerado, tal como salienta Lopes (2011), a cidade como “uma imensa caixa para abrir e descobrir”, foi nosso objectivo explorá-la de forma a que as crianças construíssem novos saberes. Desta construção de conhecimentos emergiram interesses relacionados com as diversas áreas de conteúdo, o

que promoveu o desenvolvimento, de forma articulada e integrada, de competências das diferentes áreas e domínios salientadas nas OCEPE.

Cada experiência de aprendizagem realizada permitiu-nos a todos, crianças, educadoras e famílias, compreender que o jardim-de-infância “não é um ponto, mas um nó de uma teia que se prolonga através de outros”, tendo sido por isso pertinente a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo (Lopes, 2011, p.77).

Uma vez que as famílias assumiram um papel decisivo como parceiros no desenvolvimento de projectos, podemos considerá-los como mediadores das relações que as crianças estabeleceram com o mundo que as envolveu.

Foi, de todo, enriquecedor observar os pais, as educadoras e as próprias crianças a participarem conjuntamente para um mesmo fim, ou seja, o crescimento das crianças.

Consideramos que os objectivos a que nos propusemos foram atingidos, o que permitiu desencadear um olhar mais crítico sobre a aprendizagem das crianças nesta etapa da educação e, desta forma, continuar a investigar outras estratégias que contribuam, de igual modo, para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª Edição). Lisboa: Grávida.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2001). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. (1996). *Aprendizagem activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família – A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, R., & Ferreira M. (2008). *A criança e o adolescente como actores sociais: Fomentando o “kidpower”* (pp.107-117). Instituto Politécnico de Viseu.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (n.d). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.249-276). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração: jardim-de-infância – família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais – Como colaborar?* (6ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo* (3ª Edição). Lisboa: ASA Editores.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp.259-270). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada), (pp.121-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança - uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-50). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tavares J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vilhena G. et al (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A, de 10 de Fevereiro, nº 34 – disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/0600673.PDF> (acedido em 3 de Dezembro de 2010).

Anexos

Anexo 1 - Autorização dos pais das crianças para a recolha de dados



Jardim de infância n.º [redacted]

Ano Lectivo 2010-2011

AUTORIZAÇÃO SALA N.º [redacted]

Para os devidos efeitos declaro que autorizo a recolha de imagens fotográficas e vídeo, assim como entrevistas ao meu educando, para elaboração de documentários ou trabalhos científico - pedagógicos e académicos a realizar pelos educadores e estagiários do curso de educação de infância da Escola Superior de Educação de Bragança, sob a orientação dos docentes da referida escola.

N.º	Nome da criança	Encarregado de educação
1	[redacted]	[redacted]
2	[redacted]	[redacted]
3	[redacted]	[redacted]
4	[redacted]	A [redacted]
5	[redacted]	[redacted]
6	[redacted]	F [redacted]
7	[redacted]	[redacted]
8	[redacted]	K [redacted]
9	[redacted]	[redacted]
10	[redacted]	[redacted]
11	[redacted]	[redacted]
12	[redacted]	[redacted]
13	[redacted]	H [redacted]
14	[redacted]	[redacted]
15	[redacted]	[redacted]
16	[redacted]	[redacted]
17	[redacted]	[redacted]
18	[redacted]	G [redacted]
19	[redacted]	[redacted]
20	[redacted]	[redacted]
21	[redacted]	I [redacted]

Bragança, 8 de Setembro de 2010

A educadora de infância

[Handwritten signature]