

**Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar**

Ângela Filipa dos Santos Faustino

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

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

Dedicatória

À minha mãe, irmã e avó materna

À memória do meu pai

Agradecimentos

Antes de iniciar a apresentação do presente relatório, queria agradecer, de uma forma muito especial, a todos que, de diferentes modos me apoiaram para que a realização deste trabalho fosse possível.

Destaco aqueles que mais diretamente comigo colaboraram:

Agradeço a dedicação do meu orientador, Mestre Luís Castanheira pelo saber científico, disponibilidade, acompanhamento e preciosas sugestões que sempre me concedeu;

Agradeço à instituição que me recebeu e proporcionou desenvolver a minha prática pedagógica.

À educadora cooperante com quem estive, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda e envolvimento durante as práticas, assim como à restante comunidade escolar que se mostrou sempre disponível.

Às crianças com as quais desenvolvi este trabalho, aprendi e partilhei saberes, e que muitos sorrisos me arrancaram.

À Escola Superior de Educação de Bragança, pelo apoio à minha prática pedagógica e pelos materiais disponibilizados.

À minha família, nomeadamente a minha irmã e à minha mãe, pela força e ânimo, e pelo entendimento que demonstram com as minhas ausências.

Às colegas e amigas que foram sempre compreensivas, quer nos momentos de presença, quer de ausência, acreditando em mim e no meu trabalho.

A todos, muito obrigada

Resumo

O relatório aqui apresentado insere-se no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar, da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, tem como principal objetivo, aprofundar e refletir sobre a ação educativa desenvolvida em contexto de Jardim de infância, numa sala com crianças de 4 anos de idade.

Apresenta-se a caracterização do contexto, onde se refere a caracterização da instituição, da sala de atividades, das crianças e da rotina diária. Faz-se ainda uma breve referência aos modelos pedagógicos, assim como algum material a que recorremos, no sentido de melhor poder compreender e refletir esses procedimentos, tendo em conta o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

Ao longo da prática foram desenvolvidas experiências de ensino aprendizagem que tendiam a uma aprendizagem ativa, pois, é importante que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. É pois necessário que o espaço que as rodeia lhes transmita bem-estar e que as motive para a participação na construção do seu conhecimento. Para além deste aspeto, destacamos também, a rotina diária com um ponto essencial no crescimento das crianças, pois estas poderão trabalhar um tempo discursivo para a realização das diversas atividades.

Continuadamente procurámos relatar, analisar e explicar algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos e que abrangeram, de forma incorporada, as diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular da Educação Pré-escolar. Ao longo do estágio, procurámos mobilizar experiências que nos permitissem ajudar as crianças a construírem aprendizagens fundamentais e diferenciadas do ponto de vista da sua aprendizagem e autonomia, numa perspetiva de educação para a cidadania. Terminamos com uma reflexão final sobre a globalidade da prática educativa, questionando-a e repensando-a no sentido de melhorar o percurso formativo em que nos envolvemos.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, experiências de aprendizagem, participação ativa

Abstract

The report presented here is within the scope of the Master's degree in Preschool Education, of the course of Supervised Teaching Practice (STP), and has as main objective to probe and reflect on the educational activity developed in the context of kindergarten - in a room with children with the age of 4.

Presents a characterization of the context, which refers to the characterization of the institution, activities room, children and daily routines. It also makes a brief reference to pedagogical models, as well as some material that we used, in order to better understand and be able to reflect these procedures in order to progress quality education responses.

Throughout the practice, were developed teaching and learning experiences that tended to active learning, once, it is important that those children develop meaningful learning. It is therefore necessary that the space that surrounds them convey well-being and can motivate them for participation in the construction of knowledge. Apart from this aspect, we also highlight the daily routine as a key point in the growth of children, as they may work a discursive time to carry out the various activities.

Continually we've looked forward to report, analyze and explain some of the learning experiences that we've developed and covered, in an incorporated way, the different areas and domains of curricular content of Preschool Education. Throughout the internship, we've tried to mobilize experiences that would provide us the tool to help children build fundamental learning and differentiated in terms of their learning and autonomy, in a perspective of education for citizenship. We end with a final reflection on the overall educational practice, questioning and rethinking it in the direction of improving the training path in which we've engaged.

Keywords: Pre-school, learning experiences, active participation

Índice Geral

Dedicatória	II
Agradecimentos	II
Resumo.....	III
Abstract	IV
Índice Geral	VIII
Índice de Figuras.....	VI
Índice de Tabelas	VII
Introdução.....	1
Capítulo I.....	3
1- Caracterização do contexto.....	5
1.1. Caraterização da Instituição	5
1.2. Caraterização do grupo de crianças	7
1.2.1- Caraterização Sociológica Das Famílias.....	8
1.2.2- Caracterização Sociológica dos Pais	9
1.3- Organização do Ambiente Educativo.....	10
1.4- Caraterização do Espaço	11
1.5- Rotina diária	19
Capítulo II	21
2- Fundamentação das Opções Educativas	23
2.1-Opções Metodológicas	24
2.1.1- Movimento Escola Moderna	25
2.2- Orientações Curriculares	32
2.2.1- Áreas de Conteúdo	33
2.3- Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar	37
2.4- Brochuras para a Educação Pré-Escolar.....	38
Capítulo III	39
3- Experiências de Ensino Aprendizagem	41
3.1- Experiência de Aprendizagem: “Vamos conhecer as plantas!”	41
3.2- Experiência de Aprendizagem: Como se alimentam as plantas?.....	45
3.3- Experiência de Aprendizagem: “Vamos proteger o ambiente!”	50
Referências Bibliográficas	60
Anexos	63

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da Sala	12
Figura 2 - Área da casa.....	14
Figura 3 - Área do disfarce.....	15
Figura 4 - Kidsmart.....	15
Figura 5 - Área da música	16
Figura 6 - Área da biblioteca	16
Figura 7 - Área das construções.....	17
Figura 8 - Área da garagem	17
Figura 9 - Introdução à área da escrita	18
Figura 10 - A aprendizagem no High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009, p.6)	30
Figura 11 - Crianças n recolha das plantas.....	42
Figura 12 - Elaboração do cartaz.....	43
Figura 13 - Germinação de sementes	45
Figura 14 - Dramatização da história	46
Figura 15 - Atividade dos cravos.....	48
Figura 16 - Mudança de cor dos cravos	49
Figura 17 - Construção dos ecopontos	51
Figura 18 - "Atividade porque chove"	54

Índice de Tabelas

Tabela 1- Idade e sexo das crianças7
 Tabela 2- Contexto anterior ao Jardim-de-infância8
 Tabela 3- Tipo de agregados familiares9
 Tabela 4- Número de irmãos9
 Tabela 5- Caraterização das habilitações académicas dos pais 10
 Tabela 6- Rotina diária..... 19

Lista de Abreviaturas

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
NE	Necessidades Educativas Especiais
EEA	Experiencias de Ensino e Aprendizagem
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Introdução

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Com este trabalho, pretende-se refletir e fundamentar algumas Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, realizada numa instituição de rede pública, da cidade de Bragança. Com a realização da PES tivemos oportunidade de colocar em prática os conceitos teóricos que trabalhámos ao longo da nossa formação, bem como de presenciar as realidades existentes no contexto e interagir com as crianças.

No dizer de Silva et al., (1997), “A Educação Pré-escolar é uma etapa crucial do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para o que se requer prestar particular atenção às experiências que nela podem usufruir”. Tendo em conta tal ideia, a Educação Pré-escolar surge para as crianças como a primeira etapa da sua vida, sendo nesta fase que se adquirem aprendizagens, experiências e valores que poderão influenciá-las nas suas vivências futuras.

Assim, considera-se pertinente que, no Jardim-de-infância, as crianças realizem aprendizagens ricas e ativas, que as marquem de forma positiva, para que se tornem cidadãos capazes de tomar decisões pessoais e sociais, começando por reconhecer o seu papel ativo e de interação na construção dos seus saberes. Como tal, torna-se crucial que, ao longo da educação pré-escolar, se proporcionem às crianças experiências de aprendizagens significativas e ativas que lhes permitam interagir com o mundo que as rodeia, realizando as suas descobertas, tornando-se assim autónomas, uma vez que participam na construção do próprio conhecimento, pois,

A aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano (...) a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, p. 19).

Foi isso que tentamos fazer e que procuramos apresentar neste relatório. Portanto, a PES refletiu-se como uma etapa fundamental na nossa formação enquanto Educadores de Infância, na medida em que se tornou possível conhecer e perceber a importância do contexto de Jardim de infância no presente e no futuro das crianças.

Tendo em conta as ideias anteriormente focadas, devemos valorizar os saberes científicos que nos transmitem alguns autores, tais como Malaguzzi, Vygotsky, Piaget e Niza, os quais sustentam os modelos curriculares para a educação de infância, que permitem uma melhor abordagem com as crianças no pré-escolar e nos quais nos sustentamos ao longo da nossa prática, uma vez que pretendemos no decorrer da mesma, implementar uma pedagogia participativa, onde as crianças são consideradas o elemento central da aprendizagem. Para além destes aspetos, convém focar, também, que é pertinente para todo o Educador de Infância considerar as orientações curriculares como base para a construção e planificação do seu trabalho com as crianças, pois através deste documento é-lhe possível encontrar as respostas educativas que procura para trabalhar com as crianças, uma vez que, este documento possui “Um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática (...) para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al., 1997, p. 13).

Este relatório está dividido em 3 capítulos. O primeiro inicia-se com a caracterização do contexto, onde abordamos a caracterização da instituição, do grupo de crianças, da sala de atividades e da rotina diária. Seguidamente, no segundo capítulo, abordamos os princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa, onde nos referimos aos modelos curriculares para a Educação Pré-escolar e descrevemos as características de cada um. Neste capítulo, são referenciados também outros documentos que sustentam a nossa prática tais como, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem e as brochuras do Ministério da Educação. No terceiro capítulo, são apresentadas e descritas algumas experiências de ensino aprendizagem (EEA) que realizamos na nossa prática de ensino supervisionada, sendo que estas se fazem acompanhar por alguns registos fotográficos no sentido de facilitar a descrição e compreensão do decorrer das referidas EEA. Terminamos com uma reflexão final, onde refletimos a nossa prática, referimos as dificuldades sentidas ao longo da mesma e a importância desta na aquisição de conhecimentos que nos enriqueceram a formação pessoal e profissional. São, por último, apresentadas as referências bibliográficas que sustentam o presente trabalho.

Capítulo I
Prática Profissional em contexto Pré-Escolar

1- Caracterização do contexto

1.1. Caracterização da Instituição

A PES foi desenvolvida num estabelecimento público de Educação Pré-escolar integrado, num Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança.

A instituição localiza-se em contexto urbano, numa zona habitacional muito sossegada, com pouco trânsito, as pessoas conhecem-se e socializam. No meio envolvente existem espaços verdes, parques de diversão, piscinas, cafés, um hipermercado, escolas do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, farmácia, hospital, entre outros. Assim sendo, a sua localização, e a presença de todas as infraestruturas e recursos referidos, fazem com que esta área seja bastante agradável e de fácil acesso, podendo ajudar na realização de uma ação educativa de maior qualidade. Como refere Silva et al., (1997) “esta inserção num estabelecimento ou num território educativo constitui uma modalidade organizacional que permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (p. 41). Trata-se de um edifício de um só piso, ao nível do rés-do-chão que foi criado de raiz, funcionando desde o ano 2003 e tem capacidade para setenta e cinco crianças dos três aos seis anos de idade.

O Jardim-de-infância possui três salas de atividades, cada sala tem o nome da cor do mobiliário e das portas, possui casas de banho distintas, uma para os adultos, e outra para as crianças, onde as sanitas e lavatórios estão adequados à sua faixa etária, e uma para as crianças com necessidades educativas especiais. As infraestruturas do Jardim-de-infância, contemplam, ainda, uma secretaria, um gabinete médico, um gabinete de direção, um gabinete de apoio e duas casas de banho para adultos. A sala de arrumos (contêm o material de limpeza e de higiene), o *hall* de entrada foi adaptado e funciona como biblioteca escolar, sendo utilizada pelas duas valências da instituição, a letiva e a de componente de apoio à família, possui ainda uma cozinha de reduzida dimensão, que funciona como refeitório, integrando um balcão, uma banca de lavar a loiça, um fogão e quatro mesas redondas, com as respetivas cadeiras. Esta dispõe, ainda, de máquina de lavar a louça e de um micro-ondas. Também existem dois vestiários de apoio apetrechados com dois polibans e um lavatório, uma sala polivalente, onde se realizam as festas, reuniões, e onde diariamente todas as crianças se reúnem partilhando um espaço em comum, antes de se dirigirem para as suas salas de atividades. Este espaço é

também utilizado para as atividades de ginástica e de ocupação dos tempos livres realizadas no âmbito da componente de apoio à família. A secretaria tem uma fotocopiadora, material informático, um computador e uma impressora multifunções.

A instituição contém ainda duas salas destinadas à arrumação de materiais pedagógicos diversificados e produtos de limpeza. Há, ainda, outra sala destinada ao trabalho individual ou em grupo das educadoras e educadoras estagiárias, ao atendimento aos pais e outros elementos da comunidade e ao planeamento, preparação e avaliação das atividades educativas e pedagógicas, estando equipada com uma mesa redonda, cadeiras, cabides e um computador. Segundo Hohmann e Weikart (2007) “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p. 129).

No que respeita ao espaço exterior, contém espaços verdes, com relva e árvores, bem como areia e terra que as crianças podem explorar. Inclui um parque composto por baloiços, balancés, casinha, estruturas de equilíbrio e escalada, escadas, escorrega, cadeirinhas de rodar e jogos do galo e da macaca. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “o espaço exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231), tornando-o assim mais facilitador de atividades de jogos e brincadeiras.

Inclui, ainda, um espaço coberto e um parque amplo para o estacionamento de carros do pessoal docente, não docente e pais das crianças. É de salientar que todo este espaço se encontra devidamente murado e gradeado, oferecendo bastante segurança para as crianças. Todo o Jardim-de-infância se encontra dotado de um sistema de aquecimento central justificado pelas condições climatéricas que se fazem sentir nesta região, durante os meses de Inverno.

A equipa educativa desempenha um papel essencial no processo de trabalho interativo das crianças, pois desempenha um melhor funcionamento e organização da instituição, tendo como objetivo os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral. Esta é constituída por pessoal docente e pelo pessoal não docente, o pessoal docente é constituído por três educadoras de infância, sendo uma a coordenadora do departamento de docentes do Jardim de infância. A equipa de pessoal não docente é constituída por cinco assistentes operacionais, que asseguram as duas componentes, a letiva e a social.

A componente letiva é apoiada por duas assistentes operacionais. Quanto à componente social trabalham mais duas auxiliares responsáveis pelo horário de prolongamento,

adequado às necessidades dos pais das crianças. As duas componentes referidas são ainda apoiadas por mais uma funcionária da autarquia na componente social, sendo responsáveis pela manutenção e limpeza dos espaços.

O horário de funcionamento do Jardim-de-infância rege-se pelo calendário escolar da rede pública, funcionando a partir das 08h00m e encerrando às 19h00m. A componente letiva decorre das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m. A componente social está distribuída por três períodos: 08h00m às 09h00m; 12h00m às 14h00m e 16h00m às 19h00m.

Quanto ao projeto curricular de instituição, no ano letivo 2012/2013 foi “Educação para viver juntos”, na realização da nossa prática tentamos ter em conta este mesmo projeto, tendo sido desenvolvidas experiências de aprendizagem onde a temática fosse abordada.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

A sala onde decorreu a PES apresentava 18 crianças no ano letivo 2012/2013, conforme na tabela 1 apresentada.

Ano letivo	Idade	Género		Total
		Masculino	Feminino	
Ano letivo 2012/2013	3 anos	1	2	3
	4 anos	6	9	15

Tabela 1- Idade e sexo das crianças

Como podemos verificar na tabela apresentada, este grupo era constituído por 18 crianças, 3 de três anos e 15 de quatro anos de idade. Era um grupo heterogéneo, tanto pela diferença de idades, como pelo contexto em que estiveram inseridas no ano anterior (ama, creche ou família) ou mesmo pelas experiências familiares vividas.

Na tabela nº. 2 e 4, podemos observar o contexto onde as crianças estiveram inseridas anteriormente, varia entre contexto familiar, (uma grande maioria), ama legalizada e Jardim de infância.

Ano letivo 2012/2013	Ama Legalizada	Contexto familiar	Creche	Jardim de Infância (Outra instituição)	Transitaram o ano anterior
	1	2	—	2	13

Tabela 2- Contexto anterior ao Jardim-de-infância

Era um grupo bastante ativo, que necessitava de espaço para se deslocar e movimentar, para explorar objetos, descobrir e experimentar coisas novas, necessitando que se lhe relembrassem constantemente algumas regras de comportamento e convivência.

Segundo Silva et al., (1997),

O contexto institucional de Educação Pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...). Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (p. 31).

De um modo geral, este grupo era bastante estável, trabalhador, interessado e meigo, contudo existia uma criança que apresentava algumas dificuldades a nível da linguagem oral e abordagem à escrita e a nível da autonomia.

1.2.1- Caraterização Sociológica Das Famílias

Sendo os pais os primeiros educadores das crianças é fundamental estabelecer uma parceria entre estes e os educadores de infância, procurar recolher informação relativa ao seu contexto familiar de forma a identificar as suas caraterísticas socioeconómicas e culturais, o que possibilita um melhor conhecimento e compreensão dos comportamentos da criança e uma adaptação do processo educativo. Pois como refere Silva et al., (1997), “A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa que aja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43).

	Nucleares	Monoparentais	Alargado
Ano letivo 2012/2013	12	4	2

Tabela 3- Tipo de agregados familiares

Como podemos verificar na tabela nº 3 relativamente ao tipo de agregados familiares caracterizam-se maioritariamente como agregados nucleares, ou seja, a criança vive com os pais e irmãos, situação que se verifica com doze crianças. Existem quatro casos de agregados monoparentais, em que a criança vive só com um dos pais, neste caso vivem só com a mãe uma delas é adotada por uma mãe solteira, outra é mãe solteira, relativamente ao terceiro caso é filha de pais separados. Existem ainda dois casos de agregados familiares alargados, constituídos pela criança pais e avós.

	Zero irmãos	Um irmão	Mais do que um irmão
Ano letivo 2012/2013	7	6	5

Tabela 4- Número de irmãos

1.2.2- Caracterização das Habilitações Académicas

Torna-se pertinente conhecer a estrutura familiar das crianças, pois é a partir desta perceção que é possível compreender as suas vivências e características socioeconómicas e culturais no sentido de tentar colmatar desigualdades e limitações sociais, contribuindo para a construção da ordem social e o respeito pela pluralidade de cultura. De acordo com Niza (1998),

Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do quotidiano de organização, quer para que o Jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 156).

Através da tabela nº 5 apresentada podemos constatar que o nível literário dos pais das crianças está distribuído por vários níveis de ensino, possuindo a maior parte dos pais o 12º ano. Também se verifica que são as mães que possuem mais habilitações.

Habilitações	Ano letivo 2012/2013	
	Pai	Mãe
6º ano	6	2
9º ano	1	3
12º ano	5	5
Ensino Superior	3	8
Não Sabe/Não respondeu		
Totais	15	18

Tabela 5- Caracterização das habilitações académicas dos pais

1.3- Organização do Ambiente Educativo

Um espaço para ser promotor de experiências de aprendizagens significativas diversificadas deve ser amplo e possuir diferentes tipos de materiais, a organização do espaço educativo, as interações, o tempo da ação pedagógica, e o clima racional. Na Educação Pré-escolar é dado um grande destaque ao espaço físico e aos materiais disponíveis pois “Os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para as crianças brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 160).

O ambiente educativo neste Jardim de infância era organizado, tendo a criança como agente ativo na construção da sua aprendizagem, desenvolvendo a responsabilidade social das crianças através da negociação da estrutura da sala e das regras, articulando as diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), através de uma abordagem globalizante, sendo que, a criança é a protagonista da sua aprendizagem. Nesta perspetiva, a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2007).

É de referir ainda que os materiais devem ser adequados à faixa etária das crianças, e ter diferentes naturezas e distintas dimensões. A sua organização também é revelante pois estes são o suporte para os trabalhos executados pelas crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas às atividades que escolheram” (p.165).

Esta intervenção desenvolvida durante a PES tem em consideração o ambiente, o espaço, o meio e pretende dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes atividades que lhes permitam desenvolver competências com vista à sua plena inserção na sociedade como seres autónomos e livres.

1.4- Caracterização do Espaço

A organização e a utilização do espaço físico transmitem as interações educativas e a dinâmica do grupo. A sala do Jardim-de-infância onde se desenrolou toda a prática pedagógica apresentava uma forma retangular e encontrava-se dividida, por áreas. Segundo Hohmann e Weikart (2009),

As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para apoiar nos seus objectivos e interesses (p.162).

Seguindo esta linha, a sala onde se desenrolou a prática pedagógica era ampla e disponha de iluminação natural, pois possuía janelas de alumínio dispostas a uma altura que proporcionava às crianças à visão do exterior. Possuía quatro placares, sendo que num deles estavam colocados o quadro de aniversários das crianças, bem como, o quadro do tempo e o quadro das presenças. Outro placard era destinado a atividades em parceria com as famílias e os dois restantes são destinados à afixação das produções mais recentes das crianças permitindo dar a conhecer o trabalho elaborado na sala. A mesma sala estava decorada e equipada com diversificados materiais. Tinha, ainda, mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, de modo a que todas se instalassem para lanchar e realizar atividades.

O espaço era destinado ao desenvolvimento das atividades educativas individuais e em grande/pequeno grupo sendo por isso importante que o Educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais a fim de planear e fundamentar as razões dessa organização. Como é apreciado “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 161). O espaço onde a criança se encontra diariamente deve ser refletido o que permite que a sua organização

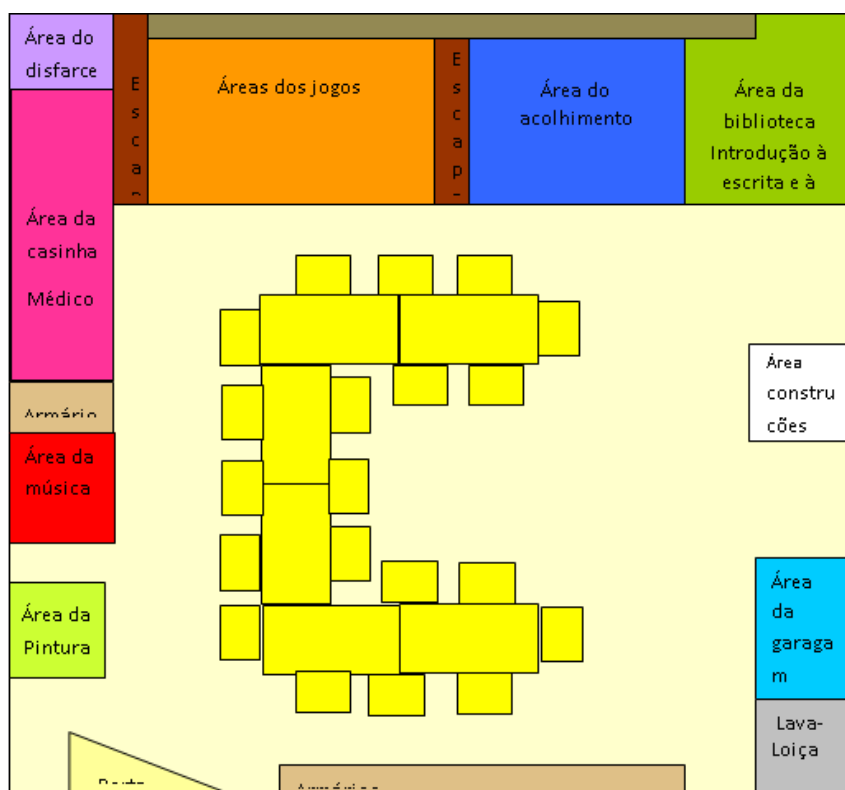
seja modificada, acompanhando as necessidades e evolução do grupo. Como refere Silva et al., (1997),

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

A sala, onde decorreu a PES, possuía condições que, ofereciam às crianças confiança, segurança e bem-estar. Estas características permitem evocar a ideia de que “um espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 68).

As áreas existentes são: área da casa, do disfarce, dos jogos, da biblioteca, com música, das construções, da garagem, da pintura/desenho e colagem, da música, da Tecnologia de Informação e Comunicação *Kidsmart* (computador) e da emergência da escrita e leitura, organizadas de acordo com a disposição que podemos verificar na figura n.º 1.

Figura 1- Planta da Sala – Fonte própria



	Área do disfarce		Área dos jogos
	Área da casinha e Médico		Escape
	Armário		Área do acolhimento
	Área da música		Área das construções
	Área da pintura		Área da garagem
	Mesas e cadeiras		Lava-loiça
	Porta		Área da biblioteca

Em cada uma das diferentes áreas existia identificação com um círculo em cartolina e o número de crianças que podem permanecer nela.

Cada uma das áreas estava equipada com os respectivos materiais didáticos e alguns objetos do dia-a-dia das crianças, estando devidamente rotulados, visíveis e acessíveis às crianças. Neste contexto, consideramos que “a utilização de diversos materiais dá à criança oportunidade para resolver problemas lógicos quantitativos e espaciais” (Silva et al., 1997, p. 75). Assim, promove a sua autonomia na hora da procura para a realização dessas experiências de aprendizagem e na arrumação dos mesmos. Assim sendo “as áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre diferentes espaços e os objectos e materiais que incluem” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 170).

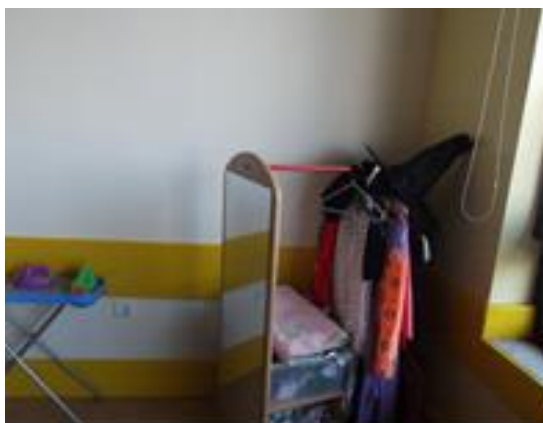
A área da casa possuía um espaço para o quarto, onde se encontra uma pequena cama, um armário e vários materiais característicos deste espaço de dimensões reduzidas. Ainda, nesta área, havia um espaço para a cozinha que possui uma mesa, bancos, um fogão, um lava-loiça, uma bancada de supermercado e diversos utensílios, sendo todos os materiais de plástico.

Figura 2 - Área da casa



A área do disfarce tinha um pequeno armário com espelho, várias roupas e acessórios (reais) que permitem à criança a dramatização e a experimentação de vários papéis sociais. No dizer de Talbot e Frost (1983) citado por Hohmann e Weikart (2007) “as crianças dão-se conta das diferenças entre brinquedos e objectos reais. (...) As crianças preferem as coisas reais” e com o uso destes objetos originais “ficarão possuidores de novas aptidões” (p. 190).

Figura 3 - Área do disfarce



A área das Tecnologias de Informação e Comunicação era frequentada aos pares pois a criança gosta de imitar os adultos, fazendo pesquisas usando o rato e também os jogos didáticos entre outras descobertas, dispõe de equipamento constituído por, um computador (Kismart).

Figura 4 - Kismart



A área da música foi introduzida para responder ao grande interesse e curiosidade manifestada pelas crianças em relação à música e instrumentos musicais, com o início das sessões semanais apresentadas por um Educador que ia à instituição.

A área dos jogos possuía uma grande variedade de jogos nomeadamente, dominós, jogos de encaixe, de associação, de sequências, puzzles, etc. Estes estão adaptados à idade e nível de desenvolvimento das crianças e encontravam-se devidamente etiquetados.

Figura 5 - Área dos jogos



A área da biblioteca desfrutava de um escaparate com diversas histórias, revistas e jornais, sendo que algumas das histórias, foram elaboradas pelas crianças. Esta é uma área bastante acolhedora e com muita luminosidade natural, possuía uma carpete e é neste espaço que se encontram as almofadas das crianças, uma vez que é aqui que se reúnem em grande grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 77) “todos - adultos e crianças - têm direito de decidir acerca de novos materiais, de novas áreas ou da reorganização de áreas (...)”, exigindo da parte de todos “(...) uma gestão partilhada do poder, das decisões, e uma cooperação que promove a interacção”.

Figura 6 - Área da biblioteca



Na área das construções existia uma “mesa de trabalho” com diferentes acessórios de construção, parafusos, martelos, capacete, etc., existe ainda uma caixa com legos grandes de diferentes cores.

Figura 7 - Área das construções



A outra área mais escolhida pelas crianças era a área da garagem, esta estava equipada com carrinhos, aviões, helicópteros, comboios de diferentes características e tamanhos, apesar de serem num número considerado razoável eram motivo para alguns desentendimentos entre as crianças, pois queriam ir mais para a área que o número permitido.

Figura 8 - Área da garagem

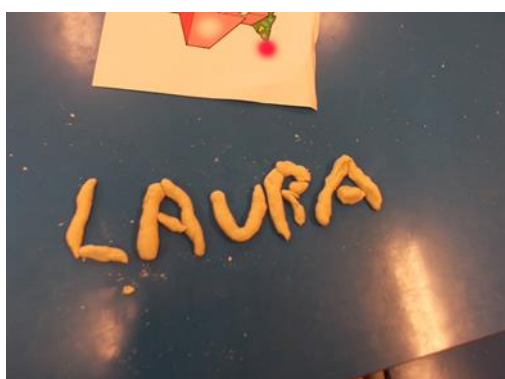


Ainda no decorrer na PES apercebemo-nos que as crianças manifestavam um considerável interesse pelo desenvolvimento da escrita, pois em todos os trabalhos por elas realizados tinham o cuidado de registar o seu nome. Para além disso, presenciámos inúmeras vezes que algumas crianças manifestavam a vontade de escrever utilizando folhas brancas onde tentavam rabiscar. Assim, após nos termos apercebido de tal interesse, juntamente com o grupo de crianças e a educadora cooperante, considerámos

interessante integrar uma área nova a qual depois de um diálogo com as crianças demos o nome de introdução à escrita. Para a introdução desta nova área participaram também as crianças e as respetivas famílias através da recolha de materiais que levassem ao funcionamento e enriquecimento da mesma. Portanto, para que as crianças começassem a disfrutar desta nova área, pensámos em disponibilizar um diário para cada criança, proporcionando-lhe a oportunidade de realizar atividades ligadas à escrita, para além destes, as crianças trouxeram de casa canetas, lápis, folhas, cadernos. Entretanto, após a introdução desta área as crianças demonstraram diversas vezes a vontade de querer escrever o seu nome, para tal, construíram-se cartões, onde foram colocados os nomes das crianças, e que estas posteriormente utilizavam para copiar o respetivo nome.

Sendo o Jardim-de-infância a primeira etapa na aprendizagem e desenvolvimento do ser humano é importante que se realizem atividades que permitam que as crianças desenvolvam competências ao nível da escrita. De acordo com Hohmann & Weikart (2009), “Embora as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita” (p. 203).

Figura 9 - Introdução à área da escrita



1.5- Rotina diária

Tal como acontece na maioria dos Jardins de infância, também este possuía uma rotina diária que podemos confirmar na tabela que se segue, nº 6. Como tal, concordamos com Silva et al., (1997) quando refere que uma rotina é “educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 40). Tendo em conta, esta rotina, podemos dizer que as rotinas diárias são importantes não só para as crianças mas também para o adulto, que deste modo organiza o seu tempo com as crianças oferecendo-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Para Hohmann e Weikart (1997) “as crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p. 225).

<i>HORÁRIO</i>	<i>ROTINA</i>
08:00h	Receção das crianças no salão polivalente.
09:30m 10:30m	Acolhimento/ atividades orientadas nas respetivas salas.
10:30min	Lanche
10:45min	Recreio (ou áreas)
11: 15min	Trabalho de grupo ou individual
11h e 45min	Lavagem das mãos
12:00h	Almoço
14: 14:45m	Atividades orientadas nas respetivas salas.
14:45 15:30min	Trabalho de grupo ou individual.
15: 30min	Lanche
16:00h	Fim da componente letiva e início da componente de apoio à família.
19:00h –	Fim da componente social.

Tabela 6- Rotina diária

Durante a observação e a intervenção, a rotina diária permitiu-nos perceber melhor o grupo em ação e, assim, darmos um maior apoio à extensão da sua ação podendo

planificar de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Como refere Oliveira-Formosinho (2007),

A rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da acção do educador, porque, por um lado, requerem uma iniciativa docente pró-activa e por outro criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, numa utilização cooperativa do poder (p. 70).

A hora de almoço variava conforme os grupos, sendo as crianças de 3 anos as primeiras a almoçar, seguindo-se as de 4 anos e finalmente as de 5 anos. Esta sequência devia-se ao facto da cozinha ter dimensões bastante reduzidas, impossibilitando as crianças de almoçarem todas ao mesmo tempo.

Capítulo II
Fundamentação das Opções Educativas

2- Fundamentação das Opções Educativas

A ação educativa desenvolvida em contexto tem por base uma sustentação em algumas concetualizações da pedagogia de transmissão. Assim, deparamo-nos com dois modos de fazer pedagogia distintos, a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação.

A pedagogia de transmissão focaliza-se nos saberes e nos conhecimentos que pretende transmitir. O principal objetivo do professor/educador é transmitir o conhecimento, tornando-se indiferente a forma como transmite esse conhecimento. Neste modo de fazer pedagogia o professor/educador é quem assume o papel preponderante na transmissão de conhecimento enquanto a criança/aluno é um mero recetor dessa informação, tendo um papel passivo na obtenção do conhecimento. Contudo, a pedagogia elabora-se partindo de saberes que são construídos através da ação quando articulada com conceções teóricas e com as crenças de valores. Este tipo de pedagogia pretende responder às necessidades da sociedade e comunidades, prende-se essencialmente com um processo de diálogo, interação e confronto entre saberes, crenças e práticas.

A pedagogia de participação dá atenção aos construtores de conhecimento para que estes possam participar no processo educativo. Esta realiza uma dialogia entre a intenção pretendida e o seu desenvolvimento em contexto com as crianças/alunos, sendo que estas desempenham um papel ativo na obtenção do conhecimento. Esta interação entre saberes, práticas e crenças surge das crianças, sendo relacionada com os seus contextos de vida e contextos de ação pedagógica. Assim sendo, esta correlação entre as crianças e os ambientes educativos, tornam a pedagogia de participação, um espaço complexo, visto que implica a escuta, o diálogo e a negociação. Através da abordagem da pedagogia de participação distingue-se uma nova forma de fazer pedagogia, que consiste na descoberta onde a aprendizagem é feita pela criança através da experiência direta e imediata sobre os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos. Assim, corroboramos a ideia de Silva, et al., (1997), quando refere que “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p. 25). Tendo em consideração o ambiente, o espaço, o meio e as necessidades das crianças, proporcionando-lhes atividades que lhes permitam desenvolver competências com vista à sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, informados, interventivos e

livres. Os adultos devem respeitar, estimular a pesquisa das crianças dos materiais pois segundo Hohmann e Weikart (2009) “necessitam de tempo para trabalhar com materiais ao seu próprio ritmo, de forma a descobrirem por si próprias as relações entre as coisas” (p. 37).

O ambiente educativo é organizado tendo a criança como agente ativo na construção da sua aprendizagem, incentivando-a, estimulando-a nas suas iniciativas próprias, desenvolvendo a responsabilidade social das crianças através da negociação da estrutura da sala e das regras e articulando as diferentes áreas de conteúdo recomendadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

2.1-Opções Metodológicas

Com o início da prática de ensino supervisionada o nosso objetivo pendeu-se com a implementação de uma nova pedagogia, a pedagogia de participação, favorecendo a opinião das crianças, valorizando por isso a sua palavra e considerando os interesses das mesmas para a planificação das experiências de aprendizagem. Assim, para que a implementação de uma nova forma de fazer pedagogia se torna-se possível, consideramos pertinente ter como base os modelos curriculares para educação de infância, não esquecendo as orientações curriculares, as brochuras e as metas de aprendizagem. Portanto, relativamente aos modelos curriculares, no decorrer da nossa prática baseamo-nos essencialmente no modelo curricular High-scope e Reggio Emilia. Do primeiro retiramos as características planear-fazer-rever, onde consideramos as ideias e interesses das crianças na planificação das atividades, para que, as mesmas pudessem concretizar tais interesses e finalmente apresentar o produto final aos colegas e Educadoras, tendo sempre em conta a pedagogia de participação. Do modelo curricular Reggio Emilia, destacamos a participação das famílias na realização de novas aprendizagens por parte das crianças, sendo que esta foi solicitada sempre que possível e considerada relevante na aquisição de novos conhecimentos. Do Movimento da Escola Moderna (MEM), fazemos referência às atividades realizadas em grupos, possibilitando às crianças a cooperação entre elas na realização de tais atividades.

Torna-se imprescindível referir que nem sempre foi fácil implementar a mudança, já que o grupo de crianças e nós, encontrávamo-nos “preso” a uma pedagogia de transmissão, como tal, consideramos importante realizar tal mudança de forma gradual, para que o grupo de crianças e nós nos fôssemos adaptando a essa nova forma de trabalho, adquirindo aprendizagens significativas para ambos os lados.

2.1.1- Movimento Escola Moderna

Fomos também influenciados pelo MEM. Este modelo surgiu em 1966, com o objetivo de promover a formação permanente de docentes de todos os graus de ensino, numa perspetiva de autoformação (Formosinho, 2007)

O MEM associa-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, tendo como referência a pedagogia de Célestin Freinet. (Formosinho, 2007). Após a sua morte, a “Pedagogia Freinet” serviu como ponto de partida e de inspiração dos primeiros passos do Movimento Escolar Português. Este foi evoluindo para um modelo mais “contextualizado teoricamente para reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (Niza, 2007, p. 125). Esta pedagogia valoriza a interação entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural. O MEM tem vindo a estruturar e fundamentar alguns instrumentos de organização, nomeadamente as formas de planeamento do trabalho e de transformação de alguns instrumentos. A escola é vista como um espaço onde são iniciadas práticas solidárias e cooperativas que levam a viver em democracia. As crianças, juntamente com os educadores devem criar um espaço onde possam desenvolver condições materiais, afetivas e sociais de modo a que cada um possa apropriar-se dos valores morais e estéticos proporcionados pela humanidade. É através do envolvimento e da organização proporcionadas por estas práticas que se recriam e produzem instrumentos, os saberes e as técnicas. Podendo ainda ser referido que, assim, todos têm a oportunidade de ensinar e de aprender:

Assim se caminha, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação (Niza, 2007, p. 127).

O Movimento da Escola Moderna é regulado por três finalidades formativas (Niza, 1996, p. 141):

1. A iniciação às práticas democráticas
2. A reinstituição dos valores e das significações sociais
3. A reconstrução cooperada da cultura

O espaço no MEM encontra-se organizado por seis áreas de atividade, existindo ainda uma área para o trabalho coletivo, no caso, da instituição não possuir uma cozinha acessível às crianças deve ser criada uma área que permita às crianças trabalhar a educação alimentar.

A biblioteca “dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos” (Niza, 2007, p. 132) nesta devem constar livros, revistas e trabalhos produzidos no contorno de projetos realizados pelas crianças. A oficina da escrita “integra a máquina de escrever e, sempre que possível, a prensa de Freinet ou o computador com impressora, o linógrafo ou outro qualquer dispositivo de reprodução de textos e ilustração” (Niza, 2007, p. 132), esta deve ainda conter os registos feitos pela educadora, bem como tentativas de escrita das crianças, mesmo que não tenham sido realizadas nesse espaço.

O ateliê de plástica deve conter todo o material propício à pintura, modelagem, desenho e tapeçaria. O espaço de carpintaria é onde as crianças podem produzir os seus trabalhos. O laboratório de ciências proporciona atividades onde as crianças podem efetuar medições, pesagens e observações (Niza, 2007). O canto dos brinquedos é propício a jogos de faz de conta e jogos tradicionais, sendo disponibilizado às crianças adereços que as permitam fantasiar. Na cozinha as crianças têm à disposição utensílios usados na mesma e receitas, são aqui expostas regras de higiene e normas sociais de estar nas mesas, estas são mencionadas e ilustradas pelas crianças. A área polivalente é uma área de suporte a atividades de pequeno grupo e de atividades coletivas ou grande grupo. Nas paredes das salas devem estar expostos os trabalhos das crianças e os mapas de registos, sendo que os mapas existentes são o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, Mapa de Presenças e Diário do Grupo (Vasconcelos, 1997).

Para que haja um bom ambiente na sala de atividades, é necessário existir uma boa gestão de tempo. Desta forma, proporciona à criança o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas. O tempo que a criança passa na escola subdivide-se em duas partes. A primeira refere-se ao período da manhã, onde as atividades são normalmente escolhidas pelas crianças e apoiada pelas áreas de atividade e a segunda referente ao período da tarde, onde há secções integrais de informação e atividade cultural, estas podem surgir tanto do educador como das crianças, integrando vários momentos de trabalho.

No entanto, estas etapas encontram-se divididas em nove momentos diferentes; acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicação, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva, balanço em conselho. No acolhimento existe uma primeira conversa depois do registo de presenças, é também no seguimento deste que se faz o registo no diário e no plano de atividades. Posteriormente, são realizadas as atividades e projetos seguindo-se a pausa, depois há a comunicação onde as crianças informam as suas descobertas aos colegas seguindo-se a preparação para o almoço. A atividade cultural é realizada coletivamente sendo que está estipulado o tipo de atividade a realizar a cada dia da semana.

2.1.2- Modelo Curricular Reggio Emilia

Ao longo da década de 60 do século XX, surgiram influências de grandes teóricos, tais como, Dewey, Vygotsky, Erikson, Freinet, entre outros. Eles contribuíram para fortalecer a crença numa educação ativa e na importância do envolvimento das famílias e dos educadores.

Assim como acontece com Piaget, em Reggio Emilia a criança representa um papel ativo, no que toca à construção do conhecimento, este modelo é também influenciado por Vygotsky, sendo que este “demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (Lino, 2007, p. 100).

O modelo que cresceu através de um movimento cooperativo da comunidade social e familiar está desenvolvido para receber todas as crianças incluindo crianças com Necessidades Especiais (NE). Participam como voluntários os pais das crianças, unidos por um forte sentimento de cooperação e colaboração.

O adulto ao desempenhar um papel ativo permite à criança criar um conjunto de realizações que o aluno só consegue quando acompanhado por alguém mais capaz, ou seja, por alguém que tenha um desenvolvimento real superior ao seu. A criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento sobre o mundo. Através da experiência diária da vida quotidiana ela constrói significados acerca do mundo, autonomamente. Este modelo procura promover as relações, interações e comunicações referindo Niza (2007), que: conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do quotidiano de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 40).

A característica que tornam a abordagem do Reggio Emilia única rege-se pelo papel da estética, existe um cuidado especial com o material, na inserção do ateliê como espaço privilegiado. “O grande desafio que se coloca à escola e à educação é procurar mecanismos para apoiar as crianças a sentir a sedução estética” (Lino, 2007, p. 101), é neste sentido que a equipa de profissionais trabalha.

Em Reggio Emilia o espaço desempenha um papel preponderante, pois deve promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes da instituição. Segundo Malaguzzi (1984) citado por Edwards, Gandini & Forman, (1999),

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade e o seu potencial para iniciar toda uma espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (, p. 157).

Os espaços comuns existentes em Reggio Emilia são o ateliê que permite às crianças fazer várias descobertas e explorações. Na biblioteca podem-se encontrar livros, computadores, enciclopédias permitindo uma variedade de experiências às crianças. Na sala de música encontra-se o material necessário para a prática de música e no arquivo, documentação relativa aos projetos realizados pelas crianças, experiências das crianças e adultos. Nestes locais as crianças podem experimentar inúmeras atividades uma vez que estas estão equipadas com os materiais necessários para essas mesmas atividades, estes materiais bem como os equipamentos encontram-se posicionados de modo a permitir uma visibilidade de toda a sala, favorecendo também as interações e comunicação, e o fácil acesso para as crianças.

O espaço exterior é minuciosamente tratado, bem como o interior, de modo a que possam ser realizadas atividades diversas, apresenta zonas de sombra, solo irregular e uniforme, zonas de água e areia, existindo também estruturas que permitem às crianças desenvolver a motricidade. Este espaço é utilizado frequentemente para desenvolver projetos realizados na sala de atividades. As cores das paredes são também pensadas cuidadosamente, sendo usadas preferencialmente cores neutras, existem também

grandes superfícies em vidro, permitindo jogos de transparência e reflexo e de certa forma cria um ambiente calmo, relaxante e de bem-estar. As paredes das escolas são também importantes pois como salienta Malaguzzi “As nossas paredes falam, documentam” (Lino, 2007, p. 106), pois nestas estão afixadas produções das crianças, registos dos educadores, fotografias, sendo que estes documentos incidem na história da comunidade educativa. O espaço é portanto importante sendo considerado por Malaguzzi (ano) como o 3º educador, pois “reflete as suas vidas pessoais, as suas culturas, as suas histórias, a evolução das crianças e mostra como crianças, professores e pais trabalham colaborativamente na construção de um projecto educativo” (Lino, 2007, p. 107).

Neste modelo pedagógico a criança constrói o seu conhecimento através das relações que estabelece com o outro, assim “procuram-se promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo” (Lino, 2007, p. 102), estas são relações de reciprocidade, sendo que todos são educadores e educandos. A cooperação é importante pois em situações de problemas estas podem ser discutidas pelo grupo, existindo uma maior facilidade em resolvê-los “A importância dos pares e do papel do trabalho de pequeno e grande grupo são, deste modo, considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo” (Lino, 2007, p. 103). As crianças são incentivadas a dialogar, criticar, resolver problemas, este tipo de trabalho permite ainda promover a solidariedade, favorece a auto-organização e a partilha.

No modelo pedagógico de Reggio Emilia dá-se ênfase ao ouvir e ao falar, sendo que é preferencialmente ouvida a criança, a escuta, o interpretar e dar sentido às mensagens transmitidas. Desde pequenas que as crianças têm uma capacidade de escutar e ser escutadas, no entanto a sociedade não está habituada a escutar as crianças, em Reggio Emilia as crianças têm não só a oportunidade de escutar como de serem escutadas, deste modo as crianças promovem a aprendizagem individual e grupo, havendo partilha e cooperação entre as mesmas. Ao educador cabe criar hipóteses que levem a projetos e que promovam “o desempenho de tarefas de observação, documentação e interpretação que permitem adequação das atividades e propostas educacionais aos interesses e necessidades individuais e do grupo de pares” (Lino, 2007, p. 111).

2.1.3- Modelo Curricular High-Scope

A abordagem High-Scope centra-se no trabalho de Jean Piaget e dos seus colaboradores, e na filosofia de educação progressiva e de John Dewey, para estes o

desenvolvimento ocorre através de uma série de estádios ordenados. Esta assenta em cinco princípios básicos: interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, avaliação, rotina diária e aprendizagem pela ação. Através das experiências diretas e da reflexão feita dessas mesmas experiências é que as crianças constroem o conhecimento. Estas agem pelo desejo de experimentar coisas novas, e colocam questões acerca do que lhes desperta curiosidade “As interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5), levando as crianças a desempenhar papéis e construir relações.

Na interação adulto-criança, é através das interações positivas que se estabelecem entre os adultos e as crianças que dependem a aprendizagem pela ação. Nesta interação os educadores devem apoiar as crianças nas suas brincadeiras incentivando-as e encorajando-as. Ao existirem estas interações as crianças sentem-se mais confiantes e livres para falar

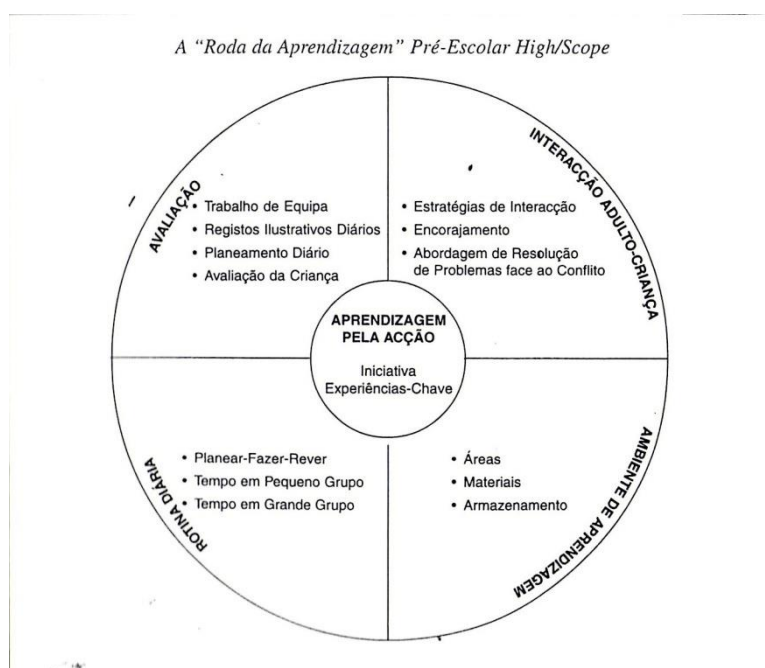


Figura 10 - A aprendizagem no High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009, p.6)

sobre os seus pensamentos e sentimentos. No que concerne ao ambiente de aprendizagem, este é dividido por áreas de interesse e a seleção dos materiais é feita de forma adequada estando o material em local acessível às crianças, deste fazem parte materiais naturais, encontrados, comerciais. A rotina diária inclui o processo planear – fazer – rever, permitindo às crianças planear o que pretendem fazer, desenvolver essas intenções e refletir sobre elas. No High-Scope dá-se também importância ao tempo de pequeno e grande grupo, as atividades de grande grupo são essencialmente relacionadas com música, movimento, jogos, representação de história, as de pequeno grupo têm essencialmente que ver com os interesses das crianças e o encorajamento de exploração e experimentação. A avaliação é feita através das observações, interações e do

planeamento, estas observações são feitas no registo diário de notas e no planeamento diário, sendo que avaliar “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 9).

A aprendizagem pela ação “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19), pretendendo-se criar um modelo flexível e operativo que apoie uma educação desenvolvimentista. A aprendizagem é vista como experiência social, pois é através das interações entre adultos e crianças, e é quando as crianças são encorajadas a interagir e comunicar que há maior probabilidade de atingirem o seu potencial de crescimento. Estas experiências sociais acontecem no dia-a-dia das crianças e permitem várias oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.

A aprendizagem pela ação é então definida como “a aprendizagem pela qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22), esta é vista como uma inter-relação entre as ações que são orientadas para um objetivo com as realidades que condicionam essas ações. Assim, esta implica quatro elementos críticos: *Ação direta sobre os objetos* - ao manipularem os objetos as crianças usa os seus sentidos para descobrirem coisas sobre esse objeto, começando a criar conceitos abstratos; as crianças começam a compreender o mundo, esta compreensão deve-se às ações efetuadas pelas crianças e às respostas encontradas por elas. Esta envolve, “quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 23). *Motivação intrínseca, invenção e produção*, ao criarem os seus interesses as crianças chegam à exploração e experimentação, e tornam-se inventoras e interrogativas, acabando por combinar objetos para chegar às suas próprias respostas. As respostas podem não ser as mais corretas, no entanto, são importantes para que as crianças testem as suas hipóteses. As crianças ao serem confrontadas com os problemas da vida real tentam resolvê-los com aquilo que já sabem, o que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento.

Deste tipo de aprendizagem fazem parte as experiências-chave que são situações que são encontradas inúmeras vezes pelas crianças no decurso do dia-a-dia, sendo estas

essenciais ao desenvolvimento social, cognitivo e físico, estas estão dispostas por tópicos, representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo.

Durante a interação das crianças com os objetos os educadores/adultos devem observar e interagir com as crianças de modo a chegar ao raciocínio e pensamento da criança, pensamento esse que deve ser aceite pois cada vez se tornará mais próximo do adulto. Os adultos que adotam esta abordagem ajudam a criança na organização do ambiente educativo e das rotinas, de um ambiente que proporcione interações positivas, no planeamento de atividades relacionadas com os interesses das crianças e da observação e interpretação das ações das crianças.

“... para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção. Creio que é isto que faz com que o nosso programa tenha tão bons resultados.” (David P. Weikart (1995,citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.1)

Na abordagem High-Scope, o adulto é visto como um apoiante ao desenvolvimento, este deve encorajar as crianças a praticarem uma aprendizagem ativa. Os adultos devem dar às crianças o poder de controlar as suas aprendizagens, sendo assim ativos e participantes, mas ao mesmo tempo reflexivos e observadores, este é então um observador – participante que “torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma conseqüente reorganização da compreensão que a criança faz do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22).

2.2- Orientações Curriculares

Para a nossa prática, tivemos em consideração as orientações curriculares, pois estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al., 1997, p. 13), isto permite aos educadores explorar as dimensões curriculares de forma mais apropriada, para que cada criança possa acompanhar o processo. Encontram-se organizadas de uma forma ordenada para facilitar uma melhor

consulta por parte dos educadores. Assim, apresentam-se em duas partes, uma referente aos princípios gerais e outra à intervenção educativa. Cada uma delas é subdividida noutros domínios, o primeiro informa os educadores acerca dos princípios pedagógicos, o modo como as orientações estão organizadas, e ainda umas pequenas orientações globais para o educador.

No que concerne à intervenção educativa, esta permite essencialmente ao educador, refletir acerca das suas práticas e ainda encontrar outras opções para a tornar ainda mais adequadas. Esta apresenta dicas relativamente à organização do ambiente educativo, à organização do grupo, espaço e tempo, organização do meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos, articulação de conteúdos e continuidade educativas. Todos estes contributos visam um aperfeiçoamento das práticas educativas por parte dos educadores.

2.2.1- Áreas de Conteúdo

Este termo é utilizado para denominar “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e das experiências proporcionadas às crianças” (Silva et al., 1997, p. 47), pois a criança aprende partindo da exploração do que a rodeia e partindo da sua ação nessa mesma exploração. Estas experiências devem partir do desenvolvimento da criança e devem estimular o desejo e a curiosidade da criança em explorar, surgindo daquilo que a criança já conhece e da cultura que possui: “A distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada” (Silva et al., 1997, p. 48). Estes conteúdos apresentam aspetos comuns que podem ser trabalhados de forma conjunta, com outros de outras áreas. Visto poderem ser trabalhadas de uma forma integrada, as áreas devem ser tidas em conta no momento de planificar, para que sejam aplicadas atividades que articulem os diferentes conteúdos, e não a abordagem às diferentes áreas separadamente.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) fazem referência a essa mesma articulação para a qual, também, contribui a organização do espaço educativo que deverá estar organizado de modo a promover experiências educativas diversificadas que permitam essa articulação. A organização do espaço deve promover diferentes interações, quer entre os adultos, quer com os seus pares, pois essas interações sociais são também construtoras de saberes.

A área de formação pessoal e social é apresentada como sendo a área mais integradora, pois todas as restantes áreas estão relacionadas com o modo como a criança reage, quer consigo e com os outros, quer com o mundo que a rodeia.

O educador desempenha um papel fundamental, no que toca à articulação de conteúdos, pois deve ter o cuidado quando faz a sua planificação em criar e experimentar atividades que usufruam dessa articulação. O educador deve articular muito bem os diferentes conteúdos de modo a que “se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Silva et al, 1997, p. 50). Daí que seja preciso ter em conta o desenvolvimento de cada criança, pois o acompanhamento das crianças não é todo igual, devendo haver um apoio por parte do educador, para que haja uma aprendizagem cooperativa.

Esta área pretende essencialmente desenvolver o sentido crítico, os valores estéticos, morais e cívicos de cada criança, uma vez que estas são o futuro. É através deste desenvolvimento que se irão criar “cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (Silva et al., 1997, p. 51), permitindo também a inserção da criança na sociedade de um modo autónomo.

O papel do educador é importante, no desenvolvimento desta área pois “a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos” (Silva et al., 1997, p. 52), mudarão a forma de relacionamento entre as crianças e aumentarão a autoestima destas permitindo-lhe assumir uma maior autonomia e independência, proporcionando à criança, uma descoberta das coisas por si própria, levando-a a desenvolver uma identidade que lhe facilitará a compreensão do mundo, quer a nível de culturas, das diferenças, do contributo de cada pessoa para enriquecer um grupo. Depois de construída esta identidade é mais fácil trabalhar assuntos de carácter social, como as diferenças sexuais, sociais e éticas, a educação estética, relacionada com a expressão artística, e a educação para a cidadania onde podem ser abordados temas como a prevenção rodoviária, saúde e higiene, entre outros.

Por sua vez, a área de expressão e comunicação é dividida em domínios, sendo a única em que tal acontece, nesta estão relacionadas aprendizagens que dizem respeito ao desenvolvimento psicomotor e simbólico que permitem o domínio de diferentes formas de linguagem. Todos os domínios apresentados nesta área estão relacionados e visam representar às crianças o seu interior e mundo que as rodeia. É essencial ter em conta o conhecimento que a criança já possui, pois assim o educador pode propiciar “o prazer

de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre as experiências e descobertas de modo a permitir uma apropriação dos meios de expressão e comunicação” (Silva et al., 1997, p. 56), para isso é necessário partir do que a criança já sabe e haver um trabalho de planejamento por parte do educador.

O Jardim-de-infância deve proporcionar às crianças atividades que lhes permitam desenvolver a motricidade global e motricidade fina, daí a existência do domínio das expressões, existindo inúmeras formas de utilizar o corpo desenvolvendo assim a motricidade global, estas formas de explorar o corpo facilitam ainda a tomada de “consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo exterior” (Silva et al., 1997, p. 58). A motricidade fina por sua vez é desenvolvida na manipulação de objetos, o que acontece no quotidiano da educação pré-escolar. Os jogos de movimentos são os principais impulsionadores do desenvolvimento da motricidade.

Na expressão dramática podem ser trabalhadas atividades de jogo simbólico, estas surgem normalmente de forma espontânea onde as crianças têm a oportunidade de fazer de conta e recriam situações do dia-a-dia, manipulando objetos livremente e criando situações imaginárias. Neste tipo de jogos o educador tem um papel importante, na medida em que, pode enriquecer as áreas com novos materiais, acrescentar ou transformar áreas de acordo com as necessidades das crianças. Podem ainda surgir atividades relacionadas com teatralização e dramatização, partindo de histórias e onde podem ser usadas fantasias, sombras chinesas, vários tipos de teatros.

Quanto à expressão plástica esta está relacionada com o controlo da motricidade fina, estando por isso associada à expressão motora, esta permite às crianças a manipulação espontânea de diversos materiais onde podem desenvolver a sua criatividade e imaginação, são atividades que surgem por iniciativa das crianças e que partem do seu desejo e prazer em explorar. Os materiais disponibilizados pelo Jardim-de-infância devem estar num local acessível às crianças e ser do conhecimento das mesmas. Relativamente ao material a disponibilizar para estas atividades, deve ser adequado e diversificado permitindo às crianças uma exploração dos mesmos e um melhor trabalho. Deve ainda ser disponibilizado material que permita construções a duas e três dimensões, como barro, plasticina, pasta de papel, bem como alguns materiais de desperdício.

No que concerne à expressão musical esta “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (Silva et al., 1997, p. 63), as atividades relacionadas com a expressão musical inserem-se essencialmente no escutar, no cantar, dançar e tocar. Ao trabalhar as letras das canções é possível trabalhar a linguagem, através das rimas ou a alteração das letras.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita tem sido muitas vezes discutido pois muitos pensam que este deve ser apenas iniciado no 1º ciclo, quem defende esta ideia, no entanto, se hoje em dia são muitas as crianças que chegam ao Jardim-de-infância que já contactaram com o código escrito, pelo que faz todo o sentido que este seja trabalhado. Apesar de não se pretender que as crianças aprendam o código escrito e que saiam da Educação Pré-escolar a ler e escrever, pretendem-se criar situações onde sejam utilizadas diferentes funções do código escrito, que facilitem a emergência da escrita. O que se pretende é que a criança seja capaz de interpretar a informação que lhe chega, quer “a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita” (Silva et al., 1997, p. 66). Aos educadores cabe a responsabilidade de criar momentos que permitam favorecer o diálogo, diferentes situações de comunicação, despertar o interesse em comunicar, situações de comunicação não-verbal e código simbólico, tentativas de imitação de escrita, funções da escrita, contactos com livros, revistas, fazerem registos, visitarem e frequentarem bibliotecas e ainda sensibilizar as crianças para existência de outras línguas.

A matemática (Domínio) desempenha um papel importante no que toca à estruturação do pensamento, pelo que é essencial ser trabalhada no Jardim-de-infância. As aprendizagens vão tornar-se ainda mais ricas se surgirem de situações do quotidiano das crianças. As noções matemáticas passam essencialmente pela vivência do espaço e do tempo devendo as atividades ter um carácter lúdico e surgirem de forma espontânea. A utilização de material neste domínio é importante pois permite situações de raciocínio lógico, na inexistência destes materiais podem usar-se materiais de desperdício, os jogos também são uma mais-valia para se trabalhar a matemática no pré-escolar.

Uma criança está constantemente em interação com o mundo que a rodeia, pelo que o que se encontra à sua volta lhe desperta interesse e que a criança chegue ao Jardim-de-infância já com alguns conhecimentos relativos à área do conhecimento do mundo. Ao abordar esta área o educador deve partir daquilo que as crianças já conhecem, bem como daquilo que é mais próximo para a criança, sendo vários os assuntos que podem

ser abordados como, a sensibilização para as ciências e saberes sociais, esta pode ser trabalhada através de temas como a reciclagem, ciclo da água. Esta área está ainda relacionada com a de Expressão e Comunicação e com a área de Formação Pessoal e Social. O mais importante “são os aspetos que se relacionam com os processos de aprendizagem: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Silva et al., 1997, p. 85).

2.3- Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

As metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar foram criadas juntamente com as dos restantes ciclos para a primeira etapa da educação básica. Estas em articulação com as OCEPE são como que, um guia para o educador no que toca ao planeamento de processos e estratégias de aprendizagem. As metas foram elaboradas com base nas OCEPE pelo que estão organizadas pelas áreas de conteúdo, no entanto a organização interna é um pouco diferente, uma vez que, as diferentes áreas estão divididas por domínios estando alguns desses domínios divididos em subdomínios (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

Formação Pessoal e Social – esta, é tratada no pré-escolar pois as crianças têm oportunidade de participar num grupo, onde existem situações que permitem que se tornem críticos e solidários. No entanto como é uma área integradora vai aparecendo noutras áreas.

Expressão e Comunicação – esta, estão apresentadas por domínios, sendo que o domínio da expressão dramática é designado com expressão dramática/teatro e foi ainda acrescentada a dança (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – noutros ciclos, esta área é designada língua portuguesa, está relacionada, com a linguagem oral mas também com a compreensão de textos escritos, textos lidos pelos adultos (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

Matemática – “esta área contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, distribuídas também pelos grandes domínios da aprendizagem que estruturam a aprendizagem da Matemática nos diferentes ciclos.” (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

Conhecimento do Mundo – envolve a iniciação ao estudo das ciências, quer naturais, quer humanas. Tem seguimento no 1º ciclo no Estudo do Meio, estando também

integrado noutras áreas (ciências naturais, geografia, história). (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

Tecnologias de Informação e Comunicação – é uma área transversal, pelo que é uma mais valia ser trabalhada precocemente (Ministério da Educação e da Ciência, 2012).

2.4- Brochuras para a Educação Pré-Escolar

As brochuras foram desenvolvidas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e são apresentadas como sendo um recurso importante para os educadores. Foram elaboradas em concordância com as OCEPE e têm como referência as diferentes áreas de conteúdo.

Sentido de número e organização de dados/Geometria – foram elaboradas em articulação com outras brochuras (Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância e a Descoberta da Escrita), na base da sua elaboração esteve o fato, da matemática ser fundamental nos primeiros anos e também o papel que o educador desempenha na aprendizagem da matemática, no “modo com as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática” (Serrazina, 2008, p. 3).

Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância/À Descoberta da Escrita – “procuram enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade das aprendizagens” (Sim-Sim, 2008, p. 7), por sua vez, uma não atualização dos conhecimentos por parte dos educadores leva a uma prática rotineira, ineficaz e desinteressante.

Despertar para as ciências – visto que é importante nas crianças a literacia científica esta procura destacar as finalidades de modo a estimular a curiosidade das crianças, favorecendo práticas fundamentadas. As atividades apresentadas na brochura são estruturadas de acordo com experiências conhecidas pelas crianças no seu quotidiano.

As Artes no Jardim-de-infância – com esta brochura “pretende-se contribuir para o conhecimento cultural e artístico e para a sua integração no currículo (...), promovendo o contacto com a obra de arte e o seu criador, criando oportunidades e ambientes de vivências criativas e de experiência estética” (Godinho & Brito, 2010, p. 3).

Capítulo III
Experiências de Ensino Aprendizagem

3- Experiências de Ensino Aprendizagem

3.1- Experiência de Aprendizagem: “Vamos conhecer as plantas!”

Numa parceria com o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), iniciamos a experiência de aprendizagem com uma ida a um jardim próximo da instituição. Com esta Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA), pretendíamos participar numa atividade organizada pelo IPB, denominada “O fascínio das plantas”, que abordava a temática "As plantas" e está inserida na área de conhecimento do mundo, nas ciências da natureza, a participação neste tipo de atividades é necessária pois desde cedo, as crianças devem ter contacto com a ciência visto que esta pode “oferecer um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica. Para as crianças, as ciências deveriam pois, assumir-se como dimensão curricular de prazer e deslumbramento que tais factos e experiências, apresentados pelo adulto, podem proporcionar” (Sá, 2000, p. 3).

Ainda antes da deslocação ao jardim e de modo a incentivar e motivar as crianças para as atividades que se iriam desenvolver por parte do IPB, demos a oportunidade às crianças de contactarem diretamente com as plantas, iniciando a atividade com um diálogo

Educadora Estagiária: -O que podemos dizer sobre as plantas?

Nuno¹: -A planta precisa de água.

Francisca:- A planta tem que ter o pé.

Tiago: -E precisa de um buraco!

Educadora Estagiária:-E não se estão a esquecer de nada? Vamos pensar todos! O que será que falta?

Joana: -Tem que estar na terra, senão não nasce.

Iris:- E precisa de sol para nascer.

Com este pequeno diálogo pretendíamos que as crianças entendessem todo o processo do desenvolvimento de uma planta, e que as crianças trabalhassem a nível da linguagem oral e abordagem à escrita, a comunicação e a exposição de ideias aos outros. O desenvolvimento da linguagem oral advém do interesse que as crianças manifestam em comunicar, pelo que é através de um ambiente de apoio à comunicação favorecido pelo educador que a criança vai começar a dominar a linguagem. Desta forma, irá alargar o seu vocabulário, contribuindo posteriormente para uma construção frásica.

¹ Os nomes aqui apresentados relativamente às crianças são nomes fictícios, não correspondendo à realidade.

No final do diálogo deslocamo-nos ao exterior do Jardim-de-infância para que as crianças pudessem observar e recolher as diferentes plantas que o jardim adjacente à instituição possui. Ao longo da atividade as crianças mostraram-se bastante envolvidas e motivadas, e começaram a apanhar e a mostrar as diferentes plantas aos colegas. No final da recolha as crianças recolheram à sala onde cada uma delas apresentou ao restante grupo a planta que tinha colhido. Foi dada assim oportunidade de as crianças se expressarem e dar a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido. Na figura 11, a seguir apresentada vemos as crianças na recolha das plantas.

Figura 11 - Crianças na recolha das plantas



Rodrigo:- Olha, olha a minha que estava ao pé da árvore.

Laura: -A tua não tem raiz, e a minha tem, vês?

Rodrigo:- Vou apanhar outra, mas vou guardar esta.

Laura: -Eu vou apanhar muitas!

Ruben:- Eu também!

Antes das crianças começarem a recolha de plantas foi-lhes explicado que era necessário ter alguns cuidados com as plantas, pois estas podiam deixar de existir caso não fossem bem tratadas e preservadas. Foi também aconselhado a que estas não apanhassem as plantas mais pequenas uma vez que poderiam ter sido plantadas há pouco e a sua plantação pode ter sido uma prevenção para a extinção da espécie. Esta ida ao exterior da instituição permitiu que as crianças vagueassem livremente pelo exterior e que entre elas fossem dialogando acerca do que observavam. Depois de recolher as diversas plantas, estas foram colocadas todas no mesmo sítio ao lado umas das outras e ainda antes do regresso ao Jardim-de-infância houve tempo para mais um diálogo.

Educadora Estagiária:- E agora o que vamos fazer com estas plantas? Vão ficar aqui?

Todos: -Não! Vamos levar para o nosso jardim e mostramos aos outros meninos.

Educadora Estagiária: -E já pensaram quem vai levar?

Todos:- Não, mas nós não conseguimos porque temos as mochilas e vamos de mãos dadas.

Educadora Estagiária:- E como vamos fazer?

Íris:- A Ângela é que podia levar para o jardim.

Estagiária:- Todos concordam?

Todos:- Sim! Se faz favor.

Educadora Estagiária:- Pronto, eu levo até à sala e depois os meninos mostram e explicam aos que ficaram no jardim. Pode ser?

Todos:- Sim! Obrigada.

Criar oportunidades para que as crianças resolvam os seus conflitos e tomem decisões é importante para que desenvolvam o seu sentido de responsabilidade é, portanto, essencial que as crianças possam aprender “a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (Silva et al., 1997, p. 53). Regressados ao Jardim-de-infância, desenvolveu-se um debate sobre a atividade realizada no exterior, continuando as crianças bastante motivadas com a temática, explicando aos colegas como tinham conseguido recolher as plantas.

Com as plantas recolhidas elaborou-se um cartaz, enquanto colavam as plantas iam realizando a contagem, favorecendo assim a aprendizagem da matemática. Aproveitou-se também para se trabalhar a formação de conjuntos relativamente às características das plantas recolhidas. No final foram discutidas as características comuns entre os grupos, e de seguida fez-se a contagem do número de elementos presente em cada conjunto. Seguindo esta linha, Castro e Rodrigues (2008) defende que o sentido de número deve estar presente nas representações simbólicas que realizam sobre a quantidade de objetos e que inclua a capacidade de compreender que os números podem ter diversos significados e que podem ser utilizados em diversos contextos.

Figura 12 - Elaboração do cartaz

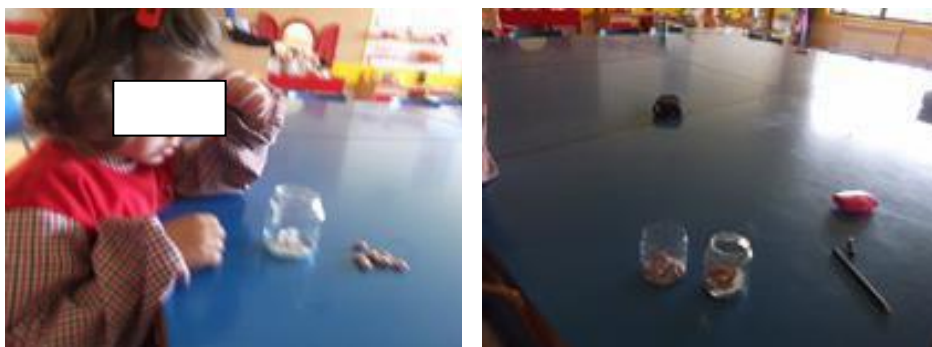


Depois de concluído o cartaz foi colocado à entrada da sala num placard, específico para a exposição dos trabalhos das crianças.

Para dar seguimento à temática abordada, as crianças visualizaram um power-point da história sobre uma sementinha e ouviram uma música relacionada com o tema. Para trabalharem a nível da linguagem oral e abordagem à escrita propôs-se às crianças que ao cantarem a música fossem omitindo palavras, sendo estas substituídas por mímica, desta forma estávamos a articular a linguagem oral e abordagem à escrita com a expressão musical, expressão motora e expressão plástica pois “a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, devem ser vistos de forma articulada” (Silva et al., 1997, p.48), neste caso como as áreas apresentam aspetos vulgares puderam ser trabalhados de forma agrupada. Com o término da leitura da história, e da audição da música, uma das crianças referenciou que o pai tinha semeado feijões explicitando, ao mesmo tempo, o seu processo. As restantes crianças ouviram atentamente a explicação da colega e mostraram-se atentas a todo o processo que estava a ser explicado. Aproveitando o entusiasmo das crianças quanto ao processo de desenvolvimento do feijão e como é fundamental que as crianças abordem as ciências e o trabalho experimental, realizou-se uma atividade experimental relacionada com a germinação de sementes, nomeadamente do feijão. Também nesta linha, Rodrigues (2011) refere que “no Jardim-de-infância podem realizar-se diferentes tipos de atividades, sendo o trabalho experimental uma a privilegiar” (p. 42).

Realizamos a experiência em grande grupo, começando a conversar sobre onde colocar os recipientes no sentido de observar a influência da luz do sol no processo de germinação. Seguidamente colocaram algodão embebido em dois frascos e feijão em cada um dos frascos envolvidos no algodão. Posteriormente colocamos um dos frascos ao sol junto à janela e o outro dentro de um armário, para que ficasse resguardado do sol, para depois se verificar o que aconteceria em cada um dos casos.

Passado algum tempo as crianças averiguaram, que no recipiente colocado junto à janela, o algodão secava mais depressa, pelo que era necessário colocar mais água do que no que tinha sido colocado dentro do armário. Verificaram ainda o acontecimento das modificações que iam sucedendo.

Figura 13 - Germinação de sementes

Esta atividade foi realizada tendo em conta a meta, relativa ao conhecimento do ambiente natural e social referindo que “no final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta”.

Com as atividades realizadas no decorrer da experiência de aprendizagem pretendia-se, essencialmente, trabalhar as diferentes áreas de conteúdo de uma forma lúdica e motivadora, para que as crianças pudessem desenvolver aprendizagens significativas. De um modo geral as atividades foram bem conseguidas, nomeadamente as atividades experimentais, que pelo seu caráter mais prático prenderam mais a atenção e interesse das crianças. No entanto na elaboração do cartaz poderia ter-se aproveitado para trabalhar a nível da escrita tendo-se colocado o nome das plantas por debaixo de cada uma delas, de modo a trabalhar com as crianças a emergência da escrita.

3.2- Experiência de Aprendizagem: Como se alimentam as plantas?

De forma a não limitar o conhecimento adquirido pelas crianças relativamente ao tema desenvolvido anteriormente e porque estas demonstraram bastante interesse pelo mesmo, quisemos ir mais além e por isso, considerámos pertinente partir para a realização de uma experiência de aprendizagem que permitisse dar continuidade ao que já tinha sido desenvolvido até aqui, no entanto, de uma forma mais abrangente, propusemos às crianças partir para a descoberta do meio ambiente, onde as plantas desempenham o seu papel. Assim, deu-se início à experiência de aprendizagem realizando uma atividade conjunta que constou na dramatização de um poema intitulado *O Menino da Árvore*, de Isabel Vieira Paiva. Inicialmente apresentada pelas educadoras estagiárias e seguidamente pelas crianças que se mostraram bastante motivadas e entusiasmadas, pois admiraram o facto de manusearem os fantoches. A dramatização, decorreu na biblioteca da instituição em que todas as crianças participaram. Segundo as

OCEPE “é um meio de descoberta de si mesmo e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)” (Silva et al., 1997, p.59).

Figura 14 - Dramatização da história



No final da dramatização, estabeleceu-se um diálogo acerca da temática da história, assim como, da importância do ambiente e dos cuidados a ter com este, para que possa ser preservado. Pretendendo-se com o mesmo sensibilizar as crianças para a proteção do ambiente, desenvolvendo-se atividades que levem a aprendizagens significativas, onde as crianças reflitam sobre a importância do ambiente, com o intuito de desenvolverem atitudes de uma educação para a cidadania, para que tenham em consideração os problemas ambientais.

Depois do diálogo e, aproveitando o facto de ainda estarmos todos reunidos, as educadoras estagiárias ensinaram às crianças uma música do cantor Joel Branco, relacionada com a temática. A escolha deste momento para o ensino da música, deveu-se ao facto de este ser um momento que envolve toda a gente, pelo que, “o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas, conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 670). Regressados à sala e com o intuito que as crianças estabelecessem um contacto com a escrita realizou-se uma atividade em grande grupo que consistiu na retirada de algumas frases da história que foi dramatizada. Depois de feita a leitura de um excerto do texto foram apresentados em folhas de papel algumas palavras-chave acompanhadas de imagens que as crianças tiveram de ordenar de acordo com o seu aparecimento na história, desta forma, estávamos também a trabalhar ao nível do domínio da matemática, a ordenação “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências no pré-escolar” (Silva et al., 1997, p.69).

Querendo ir mais além da leitura e interpretação da história, estabelecemos um diálogo com as crianças, registrando aquilo que era dito, até porque é importante que as crianças tenham consciência que aquilo que se diz pode ser escrito.

Educadora Estagiária:- De manhã falamos da árvore e do que nos dá? E mais?

Joana:- Dão-nos frutos.

Vasco:-Papel.

Íris:- Flores.

Nuno:- Come da água que vem da chuva e molha a terra.

Educadora Estagiária:- Mas como é que a água ou a “comida” vai para as folhas e a flor?

Laura:- Pela raiz.

Educadora Estagiária:- Sim, Laura é através da raiz, que as plantas se alimentam...

Vasco:- Mas como?

Dada a curiosidade demonstrada pelas crianças, relativamente à forma como as plantas se alimentam, propôs-se a realização de uma atividade sobre a temática. Para a sua realização disponibilizaram-se os seguintes recursos: copos, paus, cravos, água e corantes (amarelo e verde) “A utilização de diversos materiais dá à criança oportunidade para resolver problemas lógicos quantitativos e espaciais” (Silva, et al, 1997, p. 75). De todos os materiais, o único que não era conhecido pelas crianças era o corante, foi então explicado que o corante é um pó, mas que também existe corante líquido e, que pode apresentar várias cores, sendo utilizado na culinária, nomeadamente para a confeção de bolos.

Foi então, a pedido por algumas crianças, brincarem com a água nos copos a encher e a esvaziar. Foram distribuídos copos a todas as crianças e, desta forma, fizeram diversas brincadeiras livres com os copos e com a água. Para a atividade prática em si, foi então sugerido para que cada uma colocasse água no seu copo até este estar quase cheio, para de seguida adicionar o corante da cor que desejassem. Todos os copos foram colocados numa mesa. A seguir foi lhes pedido para que identificassem o seu copo, para posteriormente saberem a quem pertencia. Nesta altura uma das crianças sugeriu colocar a flor no copo. Foi assim solicitado às crianças colocarem o cravo no copo. No final houve um momento de silêncio, pois as crianças estavam bastante curiosas relativamente à atividade que estavam a realizar, queriam saber o que ia acontecer às flores.

Figura 15 - Atividade dos cravos

Então reunimos em grande grupo e falamos sobre a atividade que tínhamos acabado de realizar.

Vasco:- Nós metemos as flores na água para não morrer.

Educadora Estagiária:- E o que acham que vai acontecer às flores?

Rafaela:- Eu não sei.

Rodrigo:- A flor vai beber a água.

Educadora Estagiária:- E será que vai acontecer mais alguma coisa?

Telma:- A água vai sair do copo, e vai para a flor.

No diálogo desenvolvido foi ainda explicado às crianças que os resultados iam demorar algum tempo a serem visíveis, pelo que poderiam ter de esperar pelo dia seguinte para verificar as evoluções, dado que a atividade foi realizada no período da tarde. Também foi distribuída uma folha de registo e pedido às crianças para que se deslocassem até às mesas e desenhassem o que achariam que iria acontecer às flores colocadas nos copos. À medida que iam acabando, as crianças foram distribuídas pelas diferentes áreas, uma vez que o tempo para estarem livremente pelas áreas é fundamental para o seu desenvolvimento, pois tendo em conta as áreas presentes na sala e os materiais que são disponíveis nas mesmas, permitem que as crianças sejam construtoras das suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), desenvolvendo aptidões e obtendo novas competências.

Por sua vez, quando as áreas estão bem estruturadas, acabam por despertar interesse e motivação, para que se desenvolvam brincadeiras nas mesmas, facilitando a aprendizagem ativa, e proporcionando situações em que as crianças possam fazer escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2009).

Passado algum tempo alguns cravos começaram a alterar a cor, pelo que houve um comentário por parte de uma das crianças.

Rafaela:- Oh os cravos estão a mudar de cor.

Telma:- Que giro.

Rafaela:- Olha Ângela, os cravos estão a ficar da cor do pó que deitamos.

Entretanto todas as crianças se reuniram em volta dos cravos para verificar o sucedido.

Educadora Estagiária:- E porque acham que os cravos mudaram de cor?

Vasco:- Eu acho que é por causa daquilo que deitamos.

Rafaela:- Eles beberam a água que estava daquela cor, e ficaram com a mesma cor.

Figura 16 - Mudança de cor dos cravos



No dia seguinte já todos os cravos tinham ganho cor, pelo que a primeira coisa que as crianças fizeram assim que chegaram à sala foi observar as flores, reunimos então em grande grupo e foram buscar cinco copos com os respetivos cravos. Com os mesmos trabalhou-se o domínio da matemática, foi então pedido às crianças que com os copos com corante amarelo dispostos nas mesas colocassem primeiro a flor mais colorida e assim sucessivamente até à menos colorida e que a classificassem da primeira à quinta posição. Com os de corante verde deveriam proceder de modo contrário, ou seja, do menos colorido para o mais colorido.

Optou-se por trabalhar a nível da matemática pois esta preenche uma função fundamental na sociedade, aparecendo em diversas situações do quotidiano, pelo que a matemática deve ser tratada desde cedo com as crianças. Desta forma partindo de pequenas situações do dia-a-dia podem-se trabalhar imensas noções matemáticas, nesta atividade trabalhou-se nomeadamente a seriação, estas atividades “são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (Silva et al., 1997, p.74).

Nos dias seguintes as crianças continuavam a comentar a atividade experimental realizada e relembavam os processos da sua execução. Este tipo de atividades é fundamental em idade pré-escolar pois permite que as crianças exponham as suas ideias

prévias e posteriormente façam a sua própria observação, pelo que concordámos com Silva et al., quando refere que “A área do conhecimento do mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (1997, p. 82).

3.3- Experiência de Aprendizagem: “Vamos proteger o ambiente!”

Dado o interesse que as crianças vinham continuamente manifestado sobre a reciclagem ao longo das semanas de trabalho, optamos por lhe proporcionar o visionamento de um vídeo sobre o meio ambiente que abordava essencialmente a importância da reciclagem. O vídeo era acompanhado de uma música que as crianças já tinham aprendido anteriormente, pelo que estas facilmente a associaram ao tema e a identificaram. As crianças mostraram-se bastante familiarizadas com a música pelo que pediram para a cantar. Foi então sugerido que cantassem a música mas que a acompanhassem com movimentos, permitindo assim, trabalhar também a nível da expressão motora, nomeadamente a motricidade global. De acordo com Silva et al. (1997), “A exploração de diferentes formas de movimentos permitem ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações facilitando a consciência do seu corpo em relação a: exterior, esquerda, direita, em cima, em baixo” (p. 58). As crianças aceitaram muito bem a ideia sugerida e mostraram-se entusiasmadas querendo cantar diversas vezes a músicas acompanhada de diferentes movimentos:

Educadora Estagiária:- Já vi que gostaram da canção!

Rafaela:- Fala de tratar bem as árvores.

Ruben:- Não podemos deitar lixo no chão.

Educadora Estagiária:- Como podemos fazer?

Joana S:- Deitar o lixo nos caixotes do lixo e não deitar no chão.

Educadora Estagiária:- Será que todas as pessoas fazem isso?!

Todos:- Não!

Educadora Estagiária:- Será que há alguma forma de avisar as pessoas?

Jorge:- Podemos falar com as pessoas.

Educadora Estagiária:- E então o que se deve fazer, por exemplo, quando fazemos piqueniques?

Rodrigo:- Não deitar papéis no chão!

Educadora Estagiária:- E é só papéis?

Laura:- Não! É o lixo todo!

Francisca:- Pois é.

Educadora Estagiária:- E é só preciso não colocar resíduo no chão para as árvores e as plantas não morrerem?

Jorge:- Não! Também precisam de sol e água.

Francisca:- E a água não pode estar suja.

Com o diálogo desenvolvido, pretendia-se essencialmente tratar a separação dos resíduos, dos hábitos das crianças que têm em casa relativamente aos mesmos. Com este diálogo, podemos concluir que as crianças possuíam algumas informações acerca da proteção do ambiente, pelo que se desenvolveram algumas atividades relacionadas com a temática. O desenrolar destes diálogos é importante e deve ser tido em conta pelo educador, pois desta forma, está a “dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo comunicar” (Silva et al., pp. 66-67).

A pedido de algumas crianças elaboraram-se ecopontos para colocar no interior da sala, visto que esta só possuía um caixote para o lixo comum. Para a mesma foram disponibilizadas quatro caixas de cartão e tintas das cores dos ecopontos, o azul do papel, o amarelo do plástico, o verde do vidro e o vermelho das pilhas.

Figura 17 - Construção dos ecopontos



Depois da construção dos ecopontos, as crianças identificaram rapidamente, cada um, referindo para que tipo de resíduos se destinava cada um deles. Desenvolveu-se, então, um diálogo acerca da sua utilidade. Inicialmente houve alguma confusão, principalmente no que concerne ao lixo a colocar no ecoponto amarelo. Quanto aos restantes a identificação do lixo a depositar em cada um deles manifestou-se ser uma tarefa fácil.

Para finalizar e com o intuito de verificar se houve uma compreensão do que se esteve a trabalhar, levaram-se alguns materiais de desperdício para que as crianças procedessem à sua separação e colocação nos respetivos ecopontos. Trabalhar este tipo de temáticas no Jardim-de-infância é crucial pois devem-se consciencializar e sensibilizar as crianças para a importância da separação dos resíduos, pois esta é importante para a preservação do ambiente. Podemos concluir que as crianças compreenderam a mensagem que pretendíamos trabalhar e, ainda, se consciencializaram para a importância de transmitir

essa mesma mensagem à comunidade, pelo menos foi esse o *feedback* que fomos tendo dos pais que disseram que as crianças chegaram entusiasmadas a casa dizendo que tinham que proteger o ambiente.

Nesta etapa realizámos ainda o respetivo registo gráfico, assim como a formação de conjuntos com os materiais de desperdício levados para a sala, uma vez que é essencial para a construção da noção de conjunto, desenvolvendo-se competências de sentido de número e de representação gráfica. Seguindo esta linha, Castro e Rodrigues (2008) referem:

O sentido de número deve estar presente nas representações simbólicas que realizam sobre a quantidade de objectos e deve incluir a capacidade de compreender o facto de que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados (p.11).

Regressando à temática da reciclagem desenvolveu-se um diálogo acerca do que acontece ao ambiente, no caso que os resíduos não sejam depositados nos ecopontos ou nos caixotes do lixo. Pretendia-se chegar à temática sobre a poluição dos solos, e posteriormente à poluição da água:

Educadora Estagiária: -Hoje de manhã falamos sobre o quê?

Nuno: -Sobre o lixo.

Júlia: -Dos ecopontos.

Laura: -Que temos que por o lixo no ecoponto.

Educadora Estagiária: -E o que acontece se não colocarmos o lixo nos ecopontos?

Francisca: -O chão vai ficar sujo.

Nuno: -E água e o ar também.

Laura: -A água sim porque podes deitar o lixo na água. O ar não.

Educadora Estagiária: -Então será que é só o chão e a água que vamos poluir?

Nuno: -Não o ar também.

Educadora Estagiária: -Sim, Nuno o cheiro deixado pelo lixo vai poluir também o ar. E ao poluir o chão estamos também a poluir as águas.

No decorrer do diálogo foi explicado às crianças em que consistia o ciclo da água e quais as diferentes etapas, explicou-se ainda que se iria desenvolver uma atividade ou prática intitulada de “Porque chove?”, e que esta iria decorrer em pequeno grupo, enquanto um grupo procedia à realização da atividade, as restantes crianças ficariam distribuídas pelas áreas.

As crianças mostraram-se bastantes entusiasmadas e curiosas quando ouviram o nome da atividade. Em cima da mesa foram colocados os recursos necessários para a

realização da atividade: copos, espuma de barbear e o corante líquido alimentar de cor amarela. Desta feita, não foi explicado o que era o corante, pois estes ainda se recordavam da experiência anterior. Foi então explicado que primeiramente era necessário colocar água nos copos de plástico e de seguida colocar a espuma de barbear. Solicitou-se às crianças que identificassem os copos, para que se soubesse a quem estes pertenciam. Posto isto, foi pedido às crianças que colocassem, com a ajuda de uma colher, o corante e que esperassem um pouco para verificarem o que iria acontecer. Ao longo da atividade fomos questionando as crianças quanto ao que estavam a fazer e quanto aos materiais que estavam a ser utilizados.

Educadora Estagiária:- O que será isto?

Nuno:- Espuma de cabelo.

Júlia:- Isto é chantilly!

Jorge:- Não, isto é espuma da barba.

Depois de se colocar a espuma de barbear foi pedido às crianças que dissessem as formas ou imagens que iam vendo na espuma. Foi-lhes pedido depois que imaginassem que a espuma de barbear eram as nuvens que vemos no céu e que o corante seria a água que se vai acumulando nelas, depois de serem absorvidas do solo.

Rodrigo:- Olha... gotas pequenas como a chuva!

Educadora Estagiária:- E são todas iguais?

Jorge:- Não, umas são maiores.

Vasco:- Está a chover!

Rafaela:- São muitas gotas!

Jorge:- Este tem mais!

Educadora Estagiária:- E porque será que tem mais?

Jorge:- Porque a nuvem tem mais "água".

Figura 18 - "Atividade porque chove"

Ao longo da atividade experimental as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, cooperaram e desenvolveram uma aprendizagem pela ação, tendo um papel ativo em todo o desenrolar do processo. Mostraram curiosidade em mexer nos materiais disponíveis, em cheirar, acabando por se tornar uma experiência muito gratificante, na medida em que o grupo se mostrou bastante envolvido, sempre na ânsia de saber qual o procedimento seguinte. Este tipo de atividades é fundamental pois permite que as crianças contactem diretamente com os materiais e que observem o que acontece, facultando aprendizagens significativas, pois nelas “as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade” podendo “verificar as “hipóteses” construídas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos” (Silva et al., pp. 82, 83).

De um modo geral, as atividades desenvolvidas ao longo da experiência de aprendizagem foram bem aceites pelas crianças, que ao longo de todo o processo se mostraram entusiasmadas e curiosas relativamente aos procedimentos a seguir.

Contudo, o processo em si deveria ter sido mais completo, na parte inicial em que se falou no ciclo da água, poderia ter sido mais aprofundado.

Reflexão Final

A realização deste trabalho teve como finalidade a apresentação do relatório de estágio que reflete todo um processo de formação desenvolvido no contexto do Pré-Escolar e sua vertente quer teórica quer prática. No início desta experiência, as expectativas eram muitas, assim como as dúvidas a ansiedade, receio e alguma insegurança pois não se conhece o grupo assim como o funcionamento da instituição, pelo que podemos comprovar a ideia de Mesquita-Pires quando menciona que:

O período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador - estagiário a situações de elevada fragilidade (2007, p. 148).

O tempo de observação é fundamental para conhecer o grupo tanto a nível de comportamento, como do nível do seu desenvolvimento, e ainda para recolher alguma informação do mesmo. Surgiu a oportunidade de presenciar a rotina diária, que há no Jardim-de-infância. Segundo Silva et al. (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p. 40).

Desde logo percebemos que tínhamos muito a aprender com a educadora cooperante, para crescermos enquanto profissionais e, que esta seria um exemplo a seguir, dado a sua experiência e a sua atitude com o grupo “estabelecendo uma comunidade de aprendizagem segura e carinhosa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 575). Estas dificuldades foram sofrendo algumas modificações pois com o tempo de estágio foi-se ganhado confiança no grupo, afeto, disponibilidade, respeito e aceitação individual. Ao longo da prática tentou-se sempre demonstrar recetividade para aprender, para participar, para tentar e para refletir. Também foram cometidos erros que proporcionaram pensar e aprender procurando então outras alternativas, tentando dar respostas às necessidades e interesses das crianças proporcionando momentos de trabalho em equipa de novas experiências.

Ao longo do nosso estágio, propusemo-nos a pensar sobre formas que levassem as crianças a realizar aprendizagens significativas, conforme os seus interesses e

necessidades. Nesse sentido, a partir da leitura, análise e reflexão de textos de autores, apercebemo-nos de uma nova forma de fazer pedagogia, possibilitando-nos ampliar e alterar alguns conhecimentos teóricos que tiveram ação na nossa prática educativa. Procuramos assim que a nossa ação educativa fosse na base de a criança ser o agente ativo em torno do processo de aprendizagem, ou seja, a prática é centrada nos interesses das crianças para que estas façam o seu próprio conhecimento, através da criação, manuseamento e exploração.

As atividades foram organizadas tendo em conta as experiências que resultam de situações do dia-a-dia das crianças. Tendo como finalidade apresentar estímulos que incentivassem à experimentação, à pesquisa e ao caráter lúdico de que se revestem estas aprendizagens em idade pré-escolar. O principal aspeto que tivemos de ter em conta foi os interesses do grupo e de cada criança. Como referem Oliveira-Formosinho (2008), “as atividades representam um forte contributo para a criação de um bom ambiente educativo”, destacando-se o “respeito pelos interesses e motivações da criança, o encorajamento da experimentação e a promoção da cooperação entre todos os actores” (p.39). Ainda de acordo com Silva et al. (1997) quando refere que “a relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (p. 35). Para tal, esta relação implica a criação de um ambiente agradável onde cada criança se sentisse escutada e tendo como objetivo dar voz à criança. Houve também o cuidado de usar estratégias diversificadas e pouco usuais na sala, de modo a cativar a atenção e a motivação das crianças, tais como atividades de experimentação em ciências, de forma a proporcionar oportunidades às crianças de contactarem diretamente com os materiais, proporcionando uma melhor compreensão do que se estava a desenvolver.

Durante a prática pedagógica tomamos consciência da sensibilidade que o educador deve revelar em interação com a criança, da comunicação e o equilíbrio emocional que deve apresentar. Deve também, promover a cooperação entre as crianças, encoraja-las a resolver conflitos, a terem ideias próprias e a assumirem responsabilidades favorecendo a sua autonomia. Cabe ao adulto, segundo Silva et al. (1996), “dar às crianças oportunidade de construírem a si mesmas de maneira gradual, até formarem personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas” (p.36)

Ao longo do estágio, utilizámos a planificação como instrumento sistemático de trabalho, procurando gerir os distintos elementos das orientações curriculares em função das necessidades e interesses das crianças, o que não foi uma tarefa fácil. Na elaboração das planificações foram sentidas algumas das dificuldades, uma vez que tentamos que a nossa prática educativa fosse centrada na valorização das ideias e conceções das crianças. Nesse sentido, concordámos com Mesquita-Pires (2007) ao afirmar que devemos “adequar progressivamente as aprendizagens; agir na imprevisibilidade, abordar transdisciplinarmente os conteúdos, ter consciência que a planificação é escrita, é um guia de ação e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório (p. 178).

As experiências de aprendizagem foram organizadas de modo a apresentarem-se desafiadoras, para as crianças se envolverem na experimentação e procura, tendo sempre em conta o carácter lúdico de que deve existir no processo educativo pré-escolar, para tal, havia uma flexibilidade em relação à gestão da rotina diária. Apesar das dificuldades sentidas pareceu-nos que as atividades planificadas desencadearam a realização de outras atividades, por vezes, não delineadas e que apareciam da curiosidade que as crianças anunciavam ter por aprender/fazendo.

Realizar todo este processo não foi fácil, pois foram várias as dificuldades que nos foram aparecendo ao longo do percurso, no entanto, através das mesmas conseguimos adquirir conhecimentos que nos serão favoráveis no futuro enquanto educadores. Passamos também a ter em consideração a partilha de conhecimentos, que nos transmitem novos conhecimentos, sendo este o trilho que pretendemos tomar. Consideramos pois, que o papel do educador ficou evidente no decorrer da prática, pois foi possível perceber o modo como as crianças veem os educadores e que o educador deve ver as crianças como um agente ativo, sendo a nossa prática centrada nos interesses e necessidades das crianças. Este trabalho permitiu ainda investigar os conhecimentos que já possuíamos, permitindo melhorar o desempenho profissional, pois, na prática foi necessário seguir uma atitude investigativa e reflexiva do que se estava a desenvolver. Foi assim valorizada a investigação e a partilha de saberes com a educadora cooperante e com o supervisor.

Para concluir podemos dizer que a prática acabou por ser um “momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p.135), isto porque com ela apercebemo-nos do modo como se vive a educação pré-escolar, que muitas vezes o planeado não pode ser realizado e é necessário recorrer à improvisação tendo sempre

presente uma intencionalidade educativa. Esta prática pedagógica contribuiu também para a nossa formação pessoal e acadêmica, mas também científica e pedagógica, visto que nos permitiu refletir acerca do que ia acontecendo.

O trabalho realizado ao longo da prática pedagógica foi importante para a nossa formação, no entanto, essa formação tem de ser continuada, pois esta é uma área que está sempre a evoluir, pelo que é importante continuar a investir na formação, de modo, a melhorar as nossas respostas aos desafios que nos possam aparecer, tal como refere (Ribeiro, 2010) que esta formação ao longo do tempo leva-nos a obter aptidões pessoais e profissionais, facilitando o nosso crescimento profissional, na procura de novos saberes e inovação.

Relativamente ao trabalho futuro pretende-se nomeadamente trabalhar no sentido da implementação de uma pedagogia de participação, que durante a prática nem sempre foram possíveis de atingir. Enquanto educadora de infância pretendo ainda facilitar as aprendizagens significativas, onde as crianças tenham um papel ativo na aquisição de conhecimentos, num trabalho futuro pretende-se ainda um maior envolvimento das famílias assim como da comunidade envolvente.

Referências Bibliográficas

Araújo, S. B., & Andrade, F. F. (2008). *Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (2008) *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawHill.

Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-142). Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2000) *Ensinar e Aprender a Escrever* Porto: Porto Editora.

Castanheira, L. (2006). *Escola Infantil de Bragança (1915-1934): Modernidade Pedagógica e as 1ª Práticas de Educação de Infância no Interior* Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008) *O sentido de número e organização de dados* Lisboa: Ministério da Educação.

Cruz, S. H. (2008). *A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.

Diogo, J. M. (1998) *Parceria Escola-Família* Porto: Porto Editora.

Educadoras de Infância, (2012). *Projeto Curricular de Estabelecimento 2012/1013*. Bragança

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999) *As Cem Linguagens da Criança* Porto Alegre: Artemed.

Faria, E., & Antunes, P. (2008) *Escola/ Família/ Comunidade* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho (org.), J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O., & Niza, D. L. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação* . Porto : Porto Editora.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-infância* Lisboa: Ministério da Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007) *Educar a Criança* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009) *Educar a Criança* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em Ciências e ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira- Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2010). *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2010). *Pedagogia-Em-Participação: A Perspectiva da Associação da Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). 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. 55-94). Porto: Porto Editora.
- Pires, M. A. (2002). *Escrever, um acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Postic, M. (1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (1997). *A Leitura do Mundo - Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no Jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Inovação, 13 (1), 57-67.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de atividades*. Porto: Porto Editora.
- Silva et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: DB.
- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In L. Mata, *A Descoberta da Escrita* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona:
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ministério da Educação. (2010). *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 3 de Junho de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educação-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Anexos

Poema de Isabel Vieira Paiva

A Menino e a Árvore

-De que serve teus galinhos

Que se erguem verde além?

-Para abrigar passarinhos

E criancinhas também.

-E esse tronco sombranceiro

Que coisa pode ele dar?!

-Faz ele o carpinteiro,

Os móveis de vosso lar.

-E quem é que te alimenta

A refeição qual será?

-É a raiz que me sustenta

De sais que a terra me dá.

-E as folhas verdes e amarelas

Subindo o tronco aos milhões.

-Ah! Eu respiro por elas!

As folhas são meus pulmões!

-E as flores pequeninhas

Com que te enfeitas.

-Vais ver, é delas que outras plantinhas

Iguais a mim vão nascer!

-E esses frutos cor de rosa

Que ponteiavam no pomar?

-Para a boquinha gulosa

Que vive de perguntar!

Letra da Música de Joel Branco

Uma árvore, um amigo...

Que devemos bem tratar
Um amigo de verdade
tão fiel como a amizade
que podemos cultivar

Sabes que uma árvore é um pouco de beleza
que protege a natureza e purifica o nosso ar
Dá-nos a madeira e tanta coisa que fascina
A cortiça ou a resina, mais a fruta do pomar

Oh, vamos fazer uma floresta, vem
Plantar amigos, uma festa, vem
Tão rica e modesta, vamos semear

Uma árvore, um amigo
Que devemos bem tratar
Um amigo de verdade
tão fiel como a amizade
que podemos cultivar

Sabes que uma árvore é o bem de toda a gente
Não lhe estragues o ambiente, não lhe sujes o lugar
Vamos, vamos, vamos defender a nossa vida
Que uma árvore esquecida pode às vezes ajudar

Sim, vamos fazer uma floresta, vem
Plantar amigos, uma festa, vem
Tão rica e modesta, vamos semear

Uma árvore, um amigo
Que devemos bem tratar
Um amigo de verdade
tão fiel como a amizade
que podemos cultivar