

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

**Joana Filipa Matos de Almeida**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria Angelina Sanches**

**Bragança**

**Julho 2013**

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

**Joana Filipa Matos de Almeida**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria Angelina Sanches**

**Bragança**

**Julho 2013**

## **Dedicatória**

*Aos meus pais*

*Ao meu namorado*

## **Agradecimentos**

Foram muitas as pessoas que me apoiaram nesta etapa importante da minha formação e que contribuíram para a realização deste trabalho, a quem quero expressar os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Angelina Sanches pela partilha de saberes, dedicação, incentivo, preocupação e acompanhamento ao longo de todo este percurso.

À Educadora cooperante pelo apoio, amizade, incentivo e experiência proporcionado ao longo do estágio.

Às crianças por todo o carinho com que sempre me acolheram e pelo muito que me permitiram aprender.

À minha família, em geral, por toda a preocupação e apoio manifestado.

À Sara, à Inês, à Juliana e à Guida por estarem a meu lado, nos bons e nos menos bons momentos, e pelo incentivo constante.

À minha prima por estar presente sempre que preciso de um ombro amigo.

Ao meu afilhado simplesmente por existir e me criar momentos de alegria, felicidade e muito orgulho.

Ao meu namorado que, apesar da distância, teve as palavras certas de incentivo e de apoio quando mais precisei.

Aos meus pais pela força, carinho, incentivo, disponibilidade e confiança, sem os quais não teria sido possível realizar este percurso.

## **Resumo**

Este relatório incide sobre a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade, numa instituição enquadrada na rede pública de educação pré-escolar.

Integra para além da contextualização da instituição, da caracterização do grupo e da fundamentação das opções educativas, a descrição e reflexão de um conjunto de experiências de aprendizagem que pensamos permitirem compreender o trabalho que desenvolvemos ao longo da prática de ensino supervisionada. Enveredámos por uma abordagem integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo, bem como das diferentes dimensões que caracterizam a ação educativa em contexto pré-escolar.

Procurámos promover e valorizar a participação das crianças na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Relevamos contributos de todos para a construção de um processo educativo que se pretende capaz de ajudar todos, crianças e adultos, a desenvolverem-se.

**Palavras- Chave:** Educação pré-escolar, experiências de aprendizagem, ação colaborativa.

## **Abstract**

This report focuses on the educational action that we have developed with a group of children of 4 and 5 years of age, an institution framed in public pre-school education.

Integrates in addition to the contextualization of the institution, the characterization of the Group and of the justification of educational options, the description and reflection of a set of learning experiences we think they understand our work along the supervised teaching practice. We have set out for an integrated approach to different areas and areas of content, as well as the various dimensions that characterized the educational action in pre-school context.

We have sought to promote and enhance the participation of children in their own learning and development. Again, all contributions to the construction of an educational process to be able to help everyone, children and adults, develop.

**Keywords:** Childhood Education, children, activities, integration of the areas

# Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice de figuras.....	VIII
Índice de tabelas.....	VIII
Introdução.....	9
1.Contextualização da prática supervisionada.....	11
1.1.Caracterização da instituição.....	11
1.2.Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala.....	14
1.2.1 Organização do espaço e materiais.....	14
1.2.2.Organização do tempo pedagógico.....	18
1.2.3. Interações.....	19
1.3.Caraterização do grupo de crianças.....	20
1.4.Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa.....	23
1.4.1. Dimensões do desenvolvimento do processo educativo.....	23
1.4.2. Perspetivas pedagógicas.....	28
2.Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....	32
2.1.Experiência de aprendizagem: Compreender o tempo.....	32
2.2. Experiência de aprendizagem: Caminhando à descoberta.....	38
2.3.Experiência de aprendizagem: Experiência com água.....	46
2.4. – Experiência de aprendizagem: Novos espaços e meios de acção de expressão.....	50
3. Considerações Finais.....	57
Bibliografia.....	62

## Índice de figuras

Figura 1. Área da biblioteca.....	15
Figura 2. Área das construções.....	15
Figura 3. Área da casinha .....	16
Figura 4. Planta da sala.....	17
Figura 5. Trabalhos sobre o Sr. Branquinho (flocos de neve).....	35
Figura 6. Mobile de figuras de "neve" .....	35
Figura 7. Participação das crianças na representação da história.....	36
Figura 8. Representação pictórica da história.....	36
Figura 9. História "Viagem ao alto de um ramo" .....	39
Figura 10. Mobile de figuras de animais .....	40
Figura 11. Registo do ciclo da água .....	48
Figura 12. Carta de planificação da atividade .....	49
Figura 13. Folha de registo.....	50
Figura 14. Crianças a dançar.....	52
Figura 15. Lançamento de balões .....	54

## Índice de tabelas

Tabela 1. Constituição do grupo.....	21
Tabela 2. Inscrições/Renovações.....	21

---

## Introdução

A educação é, na atualidade, reconhecida como uma estratégia fundamental para garantir o direito à igualdade de oportunidades, à coesão e à inclusão social de todos os cidadãos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades. Constituindo a educação pré-escolar a primeira etapa do percurso educativo a desenvolver por cada um ao longo da vida (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), merecem atenção as oportunidades educativas que esta proporciona às crianças, requerendo-se que favoreça o seu desenvolvimento global e a integração na sociedade como seres autônomos, livres e solidários (*idem*).

Trata-se de princípios subjacentes à ação pedagógica que desenvolvemos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-Escolar e que descrevemos e refletimos no presente relatório.

Este encontra-se estruturado em três capítulos, interligados de modo a dar visão da globalidade da prática educativa e da reflexão sobre a mesma.

No primeiro capítulo procede-se à contextualização da prática de ensino supervisionada desenvolvida, caracterizando o jardim de infância em que nos integrámos, o grupo de crianças, o ambiente educativo ao nível da sala de atividades e a fundamentação das opções pedagógicas. Esta decorreu, dois dias por semana ao longo do ano letivo, num jardim de infância da rede pública de educação pré-escolar, com um grupo de 4 e 5 anos de idade.

Ao nível da fundamentação da ação pedagógica atribuímos, particular relevo, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/1997, 4 de agosto; ME/DEB, 1997), abordando de forma integrada todas as áreas curriculares e valorizando o brincar como estratégia de aprendizagem das crianças.

No segundo capítulo, apresentamos as experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, procurando explicitar as intencionalidades educativas que lhe estiveram subjacentes, o modo como foram promovidas e o papel que as crianças nelas assumiram, incluindo a reflexão sobre as mesmas.

Sendo nossa intenção que as crianças construíssem novos conhecimentos, no desenvolvimento das atividades procurámos que se sentissem ativas e participativas, dando-lhes oportunidades de experimentar, questionar e pensar, exercendo o seu direito

à participação e, por isso, a poderem manifestar as suas ideias e ouvir as dos outros, partilhando saberes.

Por último, apresentamos algumas considerações finais, refletindo sobre os aspetos considerados pertinentes que permitem melhor compreender o desenvolvimento da ação educativa e os seus contributos para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalizamos o presente relatório com a indicação da bibliografia em que nos apoiámos para a sua elaboração.

## **1.Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.1.Caracterização da instituição**

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida num jardim de infância enquadrado na rede pública de educação pré-escolar. Este integra-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança e encontra-se dimensionado para ser frequentado por cinco grupos de crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos de idade.

O jardim de infância localiza-se em contexto urbano, numa rua próxima do centro da cidade que apresenta um fluxo de tráfego considerável. O edifício tem um único piso e é circundado por uma área ampla de recreio, delimitada por gradeamento, o que contribui para que as crianças beneficiem de um espaço de recreação calmo e seguro.

Este espaço dispõe de vários equipamentos lúdicos, integrando um parque com escorrega, baloiços, cavalinhos de mola e uma área destinada a jogos, nomeadamente ao jogo do galo. Esses equipamentos são adequados à idade das crianças e possibilitam-lhes realizar atividades de natureza diversa e oportunidades de interagir com crianças de outros grupos da instituição, usufruindo de oportunidades alargadas de aprendizagem e recreação.

O solo do espaço de recreio exterior apresenta diferentes tipos de revestimento, integrando no parque material antiderrapante, no sentido de evitar ou amortecer quedas quando acontecem, e possuindo um amplo espaço de relva, outro de areia e, ainda, outro de cimento. Estes tipos de revestimento ajudam a delimitar áreas de brincadeira, podendo entender-se como indo ao encontro da ideia apontada por Hohmann e Weikart (2009) quando defendem que “dentro da área de recreio exterior é importante separar áreas para brincadeiras fisicamente mais intensas de áreas de brincadeiras focalizadas” (p.213).

O espaço exterior oferece às crianças, não apenas, oportunidade de utilizarem os diversos equipamentos e materiais existentes, mas também que nele sejam realizados atividades e jogos de natureza diversa. Estas atividades possibilitam às crianças uma pluralidade de experiências educativas, enriquecedoras e cativantes, favorecendo por isso o desenvolvimento das suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Neste âmbito, não podemos deixar de sublinhar as oportunidades que o espaço exterior apresenta para as crianças se envolverem em experiências interessantes e gratificantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Por conseguinte, como alertam as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar<sup>1</sup> (ME/DEB, 1997), carece ser-lhe dada a mesma atenção que ao espaço interior.

No que se refere ao espaço interior, a instituição possui cinco salas de atividades e outros espaços de uso comum, como salão polivalente, biblioteca infantil, gabinete para a coordenação e gabinete para atendimento aos pais, despensa para arrumo de materiais, cozinha, instalações sanitárias para crianças e adultos e corredor de acesso e de ligação entre estes diferentes espaços.

É de sublinhar que os espaços e respetivos equipamentos se encontram em bom estado de conservação, verificando-se uma grande preocupação em mantê-los limpos e arranjados.

Considerando a importância que cada espaço assume na vida e ação educativa de uma instituição pré-escolar, importa que façamos uma breve referência aos modos como cada um dos espaços referidos se apresenta e é utilizado.

Assim, e no que se refere aos espaços de corredor, neles se encontram cabides, devidamente identificados com a fotografia e nome de cada criança, para que cada uma possa identificar o local onde colocar os seus pertences (mochila, casaco, objetos pessoais, entre outros), de forma a poder localizá-los e utilizá-los sem a ajuda do adulto, bem como de aprender a respeitar o espaço destinado a cada um. O espaço vertical dos corredores é ainda utilizado para fornecer informações e divulgar trabalhos e projetos realizados ou a realizar na instituição. Neste sentido, as paredes integram vários placares, uns para afixação de informação destinada aos pais e comunidade e outros para apresentação de trabalhos das crianças, constituindo-se assim como importantes meios para partilhar informações, saberes e experiências entre todos, incluindo as famílias e membros da comunidade.

---

<sup>1</sup> Considerando que a designação Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar irá ser utilizada várias vezes, passamos a utilizar a sigla OCEPE.

As instalações apresentam equipamento adequado à faixa etária das crianças, contribuído, deste modo, para a conquista de independência e favorecimento da sua autonomia.

O espaço da cozinha<sup>2</sup> está equipado de forma a poder realizar-se com as crianças algumas atividades de culinária e de expressão plástica. O material de que dispõe respeita as exigências de segurança e higiene pretendidas para que as crianças possam utilizá-lo e participar ativamente nas atividades propostas. Para a arrumação de alguns desses materiais e outros de apoio ao trabalho promovido na instituição existe uma despensa incluída neste espaço.

O salão polivalente é um recinto amplo permitindo às crianças movimentarem-se livremente. Este espaço destina-se à prática de atividades motoras e de recreio em dias em que o tempo não permite a utilização do espaço exterior. Nele são ainda desenvolvidas as atividades socioeducativas promovidas ao nível da Componente de Apoio à Família, bem como outras atividades de cariz cultural e recreativo, que envolvam os diferentes grupos da instituição ou que sejam abertas às famílias ou comunidade. Existem aqui vários recursos materiais, tais como, televisão, cassetes de vídeo, escorrega de interior, colchões, mesas, cadeiras, etc. No centro do salão existe uma coluna que condiciona, um pouco, o modo de utilização deste espaço, apesar do cuidado que houve em revesti-la com esponja para evitar que as crianças se magoem, caso embatam nela.

O gabinete de coordenação é o local onde se desenvolvem as atividades referentes à coordenação/administração e gestão do jardim de infância. Inclui materiais como computador, impressora, armários e estantes com livros de apoio ao trabalho dos educadores.

O gabinete de atendimento aos pais e biblioteca infantil é um local que se destina, como o próprio nome indica, ao atendimento dos pais, mas para além disso dispõe de livros e de um computador, que podem ser consultados/utilizados pelas crianças.

Por último, o gabinete de arrumos de materiais contém recursos de apoio às atividades sendo estes partilhados e rentabilizados para apoio ao trabalho das diferentes salas.

---

<sup>2</sup> Na instituição não são confecionadas refeições, pelo que esse espaço é utilizado para apoio às atividades a desenvolver com as crianças.

## **1.2.Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala**

### **1.2.1 Organização do espaço e materiais**

Na organização da sala em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada tivemos como principal preocupação a criação de um ambiente educativo que permitisse às crianças a conquista progressiva de autonomia e a implicação na exploração e utilização dos materiais e equipamentos disponíveis.

A sala encontrava-se organizada por áreas, entendendo-se que, como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a):

a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas (p.28).

Nessa organização procurámos seguir uma orientação de matriz socio construtivista.

Nas primeiras sessões de intervenção procurámos envolver as crianças na identificação das áreas da sala, refletir sobre a sua organização e auscultar sugestões sobre possíveis alterações da sua disposição. Esse processo foi negociado e concretizado, de modo a integrar a colaboração de todos. Introduzidas pequenas transformações, o grupo acordou irer ser procurados materiais e feitas mudanças de modo a que, ao longo do ano, pudéssemos usufruir de um espaço dinâmico e flexível, bem como que permitisse criar diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto ao espaço de que dispúnhamos, verificámos que se tratava de uma sala bem iluminada, possuindo janelas amplas, o que permitia o visionamento do exterior. As paredes encontravam-se pintadas de cor clara, ajudando a dar ainda mais luminosidade à sala. O pavimento era confortável, resistente, lavável, antiderrapante e apresentava um bom isolamento térmico e acústico. Possuía expositores, onde eram afixados os trabalhos das crianças, o que permitia dar a conhecer as suas produções e, por conseguinte, favorecer a sua autoestima. As cadeiras e as mesas apresentavam um tamanho e número adequado às crianças existentes.

A sala encontrava-se organizada em diferentes áreas, incluindo: a área dos jogos, a área da biblioteca, a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica (pintura, recorte e colagem, modelagem e desenho) e a área do computador (kidsmart).

Importa salientar que, no sentido de o grupo melhor poder organizar-se na utilização destas áreas, foi estipulado, de uma forma democrática, um número limite de elementos que poderiam trabalhar, em simultâneo, em cada área.

Quanto à área dos jogos, esta localizava-se entre a área das construções e a área da biblioteca (ver figura 1), integrando uma estante onde se encontravam organizados os jogos e que era também utilizado para ter alguns materiais de apoio à área da biblioteca. No sentido de criar uma ambiente confortável e acolhedor para trabalhar na biblioteca, esta dispunha de um sofá para as crianças se sentarem, favorecendo a criação de um ambiente calmo e que pudesse desafiar a consulta e leitura dos livros, revistas e outros materiais aí existentes, como a imagem a seguir apresentada deixa perceber.

A área das construções (ver figura 2) continha diferentes materiais para a realização de pequenas construções, encaixe, classificação e seriação de materiais, no sentido de poderem concretizar diferentes atividades e ainda um tapete que ajudava a delimitar o espaço de trabalho e torná-lo mais confortável.



**Figura 1.** Área da biblioteca



**Figura 2.** Área das construções

A área da casa (ver figura 3) dispunha de materiais que apelavam ao jogo de faz-de-conta, permitindo às crianças associarem este espaço de fantasia à vida real. Considerando que as crianças representam o que vivenciam e que essa representação as leva a libertarem-se de conflitos, dando-lhes satisfação e segurança ao transportarem situações do seu dia-a-dia para o faz-de-conta, procurámos que as crianças usufruíssem de materiais que as ajudassem a alimentar esses jogos.



Figura 3. Área da casa

Em relação à área da expressão plástica, e mais especificamente quanto às atividades de pintura, existia um expositor na sala que, para além de permitir esse tipo de trabalhos, permitia também que as crianças os expusessem. Quanto ao recorte/colagem, a modelagem e desenho, estas atividades eram realizadas em mesas, estando o material à disposição das crianças e em local de fácil acesso. No que diz respeito à modelagem predominava o recurso à plasticina e a objetos diversos para obtenção de diferentes formas. Importa relevar que a área de expressões, na multiplicidade e variedade de materiais e atividades que permite explorar, possibilita e possibilitou às crianças inventarem as suas próprias formas, promoverem a sua imaginação e criatividade e exercitarem a motricidade.

No que concerne ao espaço de uso do computador, este continha apenas o equipamento kidsmart. Oferecendo oportunidades diversificadas de descoberta e recreação, bem como o facto de a sua utilização estar limitada a duas crianças de cada vez, verificava-se uma grande procura desta área.

Importa sublinhar que a sala dispunha, em nosso entender, de características positivas, tanto ao nível da quantidade de recursos materiais como da organização dos mesmos, podendo entender-se como facilitadora do desenvolvimento das crianças ao nível cognitivo, psicomotor, afetivo e social, favorecendo a criatividade e o desejo de criar, explorar e transformar. Merece, ainda, sublinhar a importância atribuída à organização do espaço, sabendo que a mesma transmite às crianças mensagens pedagógicas e oportunidades de vivenciar diferentes papéis sociais, requerendo-se que se apresente potencialmente rica do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

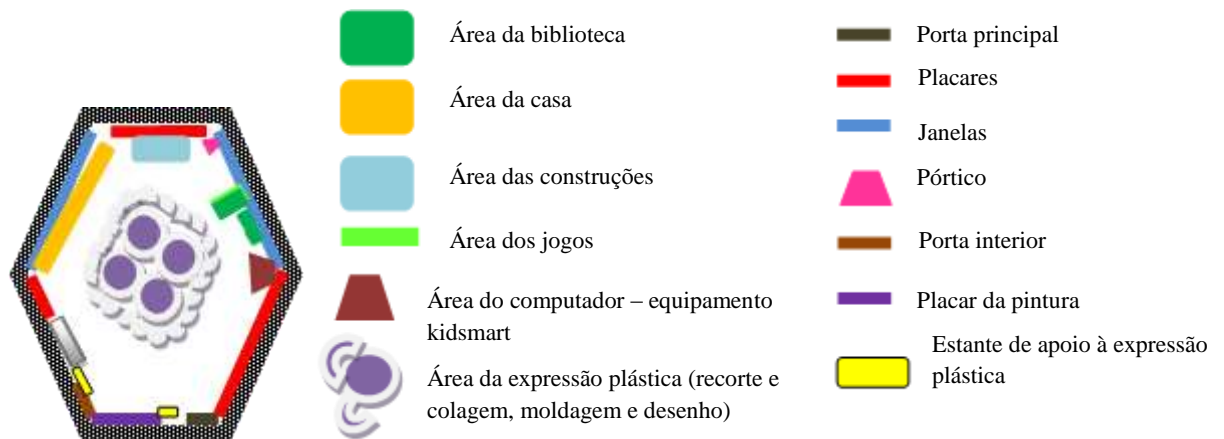
A existência de alguns quadros de pilotagem (Niza, 2007) como o quadro das presenças e dos aniversários e do tempo tinham como objetivo apoiar as crianças

orientando-as e ajudando-as a tornarem-se mais seguras e autónomas. Como refere Folque (1999) “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p.9).

Desde o início do ano que foram sendo colocados novos e diferentes materiais à disposição das crianças e etiquetados para que melhor pudessem identifica-los.

Os trabalhos elaborados pelas crianças foram sendo expostos nos placares da sala e, alguns deles, bem como algumas fotografias das atividades realizadas na instituição. Esta exposição constituiu-se como um meio de motivação e afirmação das crianças, pois ao observarem os seus trabalhos manifestavam sentir-se enriquecidas e valorizadas e, por conseguinte, impulsionadas a envolverem-se na concretização de novas atividades. Permitia ainda que as famílias e a comunidade melhor pudessem conhecer e compreender as atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças, em cada sala e na instituição, e encontrar formas de cooperação na sua concretização.

A seguir apresentamos a planta da sala no sentido de melhor se perceber a organização que esta integrava.



**Figura 4.** Planta da sala

---

## 1.2.2. Organização do tempo pedagógico

A organização de uma rotina diária em contexto de educação de infância torna-se fundamental para que as crianças possam prever o que vai passar-se ao longo do dia e da semana. Aspectos que se tornam importantes do ponto de vista do seu bem-estar e desenvolvimento, pois, como refere Oliveira-Formosinho (2007b) “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (p.70). A organização dessa rotina deve possibilitar o envolvimento das crianças em experiências educativas de natureza diversificada, quer em termos das finalidades que as orientam quer do ponto de vista das interações que proporcionam estabelecer. É, nesta linha de pensamento que se apresentam os tempos pedagógicos que integraram a rotina diária do grupo/sala em que nos integrámos e que passamos a descrever:

Manhã: Acolhimento; Atividade em grande grupo; Lanche; Higiene Pessoal; Recreio; Atividade em pequeno grupo/áreas; Higiene pessoal (das crianças que vão almoçar à cantina); Almoço (das crianças que vão almoçar a casa)

Tarde: Acolhimento; Atividade em grande grupo; Atividades nas áreas; Higiene pessoal; Leite escolar; Recreio; Componente Sócio Educativa

É de referir que, à terça-feira decorria uma atividade de expressão motora, no salão polivalente orientada por um professor que se deslocava à instituição.

No que diz respeito à rotina diária da sala, é de sublinhar que esta proporciona às crianças diferentes momentos de aprendizagem e diversos tipos de atividade, integrando atividades a realizar em grande e pequeno grupo ou individualmente. Como referem Hohmann e Weikart (2009):

A rotina diária (...) ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras. Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica. Uma rotina diária consciente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos conhecimentos que vão surgindo (p. 224).

---

Torna-se muito importante para qualquer educador que se preocupa com o seu grupo de crianças, que este lhes possa garantir o máximo de conforto e de aprendizagens diversas necessárias ao seu desenvolvimento a nível pessoal e social, sendo que o espaço e a rotina condicionam esse processo de desenvolvimento. Hohman e Weikart (*idem*) sublinham, ainda que:

O tempo ao ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. (...) Os adultos juntam-se à brincadeira das crianças e ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem. (p. 432).

### 1.2.3. Interações

Nesta fase de crescimento e desenvolvimento das crianças são muito importantes as interações que estabelecem com os adultos e o ambiente educativo. Novo e Mesquita-Pires (2009) sublinham a “importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida para o desenvolvimento subsequente da criança, sabendo-se que as interacções e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens.” (p.125)

As interações adulto-criança devem ser de companheirismo e não de autoritarismo. O educador deve encorajar as crianças a realizarem as actividades propostas, principalmente quando as crianças se mostram desmotivadas, com pensamento de que não conseguem realizar a tarefa e sem vontade de realizar o que quer que seja. Esta interação tem que ter presente um conjunto de sinais como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. O educador deve tentar responder às dificuldades e potencialidades de cada criança. Como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) “desenvolver as interacções, reflecti-las, pensá-las e reconstruí-las é um habitus que as profissionais (...) necessitam de promover.” (p.30).

As interações criança-ambiente educativo pressupõem que este se apresente organizado e que incentive a agir, pelo que se requer que a sala esteja dividida por áreas, devidamente identificadas e que os materiais estejam acessíveis e sejam facilmente reconhecidos. Esta divisão não tem um modelo único nem uma organização fixa para todo o ano, podendo ser alterada se assim for necessário.

A rotina diária deve ser de adaptação das crianças ao ambiente educativo e às tarefas, que têm que realizar ao longo do dia, pretendendo-se que contribua para que a criança se sinta mais segura. Muitas das tarefas que estão incluídas na rotina diária são

---

desempenhadas em pequeno e grande grupo. O educador deve tentar formar os grupos de forma equilibrada, considerando a diversidade dos elementos a incluir tendo em conta o sexo, a idade e o nível de energia.

O trabalho em pequeno grupo pressupõe que as crianças utilizem um conjunto de materiais iguais, mas utilizando-o de acordo com as suas características. Como referem Hohmann e Weikart (2009): “O tempo em pequenos grupos é uma importante oportunidade para as crianças trabalharem com conceitos ligados com as experiências-chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, números, espaço e tempo.” (p.383).

O tempo em grande grupo é o tempo em que participam todas as crianças e equipa educativa, no qual se fazem partilhar informações e experiências, se realizam atividades de movimento, se contam ou leem histórias e se canta. Como sublinham Hohmann e Weikart (2009)

Os adultos planeiam e iniciam as experiências participativas do tempo em grande grupo fazendo-as activas mais do que passivas, transitando rapidamente de uma experiência para a seguinte, fazendo apresentações breves em vez de prolongadas, e integrando os interesses e iniciativas das crianças (p.405).

Esta experiência é importante porque reúne crianças e adultos e ajuda a construir o sentido de “nós”, isto é, do grupo.

### **1.3.Caraterização do grupo de crianças**

Tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento (ME/DEB, 1997).

O grupo integrava vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, sendo que cinco tinha quatro anos e quinze cinco anos de idade. O grupo era constituído por dez crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino (ver quadro 5). Uma das crianças do sexo feminino, de quatro anos de idade, estava integrada no programa de Necessidades Educativas Especiais.

**Tabela 1.** Constituição do grupo

4 ANOS		5 ANOS		TOTAL	
H	M	H	M	H	M
1	4	9	6	10	10

Todas as crianças habitavam em contexto urbano, nomeadamente em bairros entre outras habitações situadas nos arredores da instituição, sendo que uma vivia em contexto rural, numa aldeia próxima.

No que se refere à nacionalidade das crianças havia duas que eram naturais de Espanha, tendo os pais nacionalidade portuguesa. Uma destas crianças era de etnia cigana.

**Tabela 2.** Inscrições/Renovações

Idades	Inscrições – Renovações					
	1.ª Vez		2.ª Vez		3.ª Vez	
	H	M	H	M	H	M
5 Anos	0	1	4	1	5	4
4 Anos	0	0	1	4	0	0
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Uma criança de cinco anos frequentava pela primeira vez o Jardim de Infância. Constatamos ainda que dez crianças frequentavam o Jardim de Infância pela segunda vez, sendo cinco de quatro anos e cinco de cinco anos de idade. Nove crianças frequentavam o Jardim de Infância pela terceira vez, todas elas com cinco anos de idade.

No sentido de melhor compreender a importância de conhecer e compreender as características do grupo, importa ter em conta que, como alertam Hohmann e Weikart(2009)

Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando (p. 64).

Tendo em conta a idade das crianças pode entender-se, de acordo com a caracterização dos estádios de desenvolvimento apresentada por Piaget (1990), que se situam no estágio pré-operatório. Este é caracterizado pela fantasia, o que permite às crianças dar asas à sua imaginação e explorar o mundo envolvente. A comunicação, nesta fase, assume um papel muito importante razão pela qual foi muito trabalhada com o grupo. As horas de acolhimento e reflexão promoveram esta prática apresentando-se como uma forma das crianças expressarem os seus sentimentos, organizarem pensamentos e desenvolverem capacidades sociais, aprendendo a conviver e a trabalhar em grupo.

Estando as crianças envolvidas num núcleo familiar que as influencia, e sendo a família um elemento essencial na formação e desenvolvimento torna-se importante estabelecer com elas interações que permitam a partilha de informações e saberes. Como preconizam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

No que se refere às intenções manifestadas pelo grupo sublinhamos, entre outros aspetos, o que se refere à entoação de canções. Gostava de aprender coisas novas que o estimulasse e aderiam muito bem a atividades de leitura de histórias, bem como a actividades plásticas e de pintura. Gostava de explorar objectos, descobrir e experimentar coisas novas, aderindo bem a novas propostas de atividades. As crianças manifestavam-se, de um modo geral, muito curiosas, ativas, interessadas, participativas e curiosas. Conseguiram concentrar-se na realização das atividade, embora durante um curto período de tempo, como é normal neste nível etário.

---

## **1.4.Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa**

### **1.4.1. Dimensões do desenvolvimento do processo educativo**

A intencionalidade do processo educativo pré-escolar pressupõe, como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), atender às múltiplas dimensões que o caracterizam, como as que têm a ver com a observação, a planificação, a ação e relação, a avaliação, a comunicação e articulação entre as diferentes etapas formativas.

Reconhecendo a importância que estas dimensões possuem no quotidiano da nossa intervenção profissional, importa que aprofundemos a compreensão de cada uma delas, tendo em vista um processo educativo que responda às características das crianças e lhes permita progredir, a nível individual e em grupo.

Nesta linha de pensamento, a observação torna-se particularmente pertinente para a compreensão das características dos contextos, das crianças e do grupo, no sentido de melhor poder responder às suas necessidades formativas e favorecer o seu desenvolvimento. Como alertam as OCEPE (*idem*), importa ter presente que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (p.25). Esse conhecimento resulta de uma observação contínua que pressupõe o recurso a diferentes formas de registos e produções das crianças, de modo a permitir-nos conhecer as suas realizações, motivações e interesses, no sentido de tê-los em conta na planificação do processo educativo. Daí que possamos entender a observação como um importante suporte à planificação e à reflexão/avaliação da ação educativa, facilitando a concretização das intencionalidades do processo formativo.

No que se refere às competências de observação que se requerem do educador o perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/97 de 30 de agosto) acentua o definido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), indicando que o educador deve observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 11).

---

A concretização deste processo é uma tarefa complexa, acrescentando a mesma, no nosso caso, pelo limitado tempo de prática profissional de que dispomos e por ter de, em simultâneo intervir.

No que se refere à *planificação* como relevam as OCEPE (*idem*) este processo requer ter em conta o que sabemos do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, no sentido de criar um ambiente estimulante de desenvolvimento que favoreça a concretização de aprendizagens diversificadas, e que permitam a participação e progressão de todos, crianças e adultos.

A planificação pressupõe que “o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (ME/DEB, p.26).

Nesta linha de pensamento, importa atribuir particular atenção à planificação da organização do ambiente educativo, de modo a proporcionar às crianças a exploração e utilização de espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição e de lhes proporcionar a possibilidade de estabelecerem interações de natureza diversificada com o grande grupo, em pequenos grupos e com outros adultos.

Na planificação da ação educativa devem ser tidas em consideração as diferentes áreas de conteúdo e a integração das mesmas, bem como os modos possíveis da sua concretização, no quadro de respostas flexíveis e abertas à inclusão das propostas das crianças e situações emergentes que se entendam como potenciadoras de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Importa que sejam organizadas atividades que se constituam suficientemente desafiadoras para encorajar e estimular as crianças à sua caracterização e que lhes permitam aceder a níveis mais elevados de realização.

Quanto ao envolvimento das crianças na planificação, as OCEPE (*idem*) alertam que esse processo “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competência de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p.26).

Uma outra dimensão importante tem a ver com a concretização da *ação educativa*, o que requer saber enfrentar e tirar partido das situações não previsíveis e responder, de forma positiva, aos desafios emergentes.

---

É importante também a participação de outros adultos, como o pessoal auxiliar, pais e outros membros da comunidade educativa, pois, é uma forma de alargar as oportunidades de interações e de enriquecer o processo educativo.

Quanto à *avaliação* pressupõe-se atender ao processo educativo e os seus efeitos, no sentido de o adequar para melhor responder às necessidades formativas de cada criança e do grupo, com vista à sua progressão.

Parente (2007) sublinha a importância de se compreender a avaliação como “um procedimento realizado para otimizar o processo o educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos, mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (p. 168). Para concretizá-la podem utilizar-se diversas formas de observação (observação directa, entrevistas, amostras de trabalhos, análise de documentos, etc), atribuindo a autora um papel fundamental à observação directa, “dada a idade e competência linguística das crianças” (*idem, ibidem*).

Por sua vez, o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância aponta para a importância de o educador avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como a aprendizagem de cada criança e do grupo.

Corroborando a opinião de Portugal e Laevers (2010), “a avaliação deve (...) tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para os futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela actual qualidade de vida das crianças” (p. 10).

Nesta linha de pensamento, a *avaliação* deve acompanhar o desenvolvimento das atividades, devendo os educadores basear-se nela para ajustar a sua intervenção de modo a alargar a zona de desenvolvimento atual<sup>3</sup> das crianças, ou seja, o desenvolvimento já adquirido pelas crianças.

A abordagem avaliativa de Vygotsky (1996), como referem Portugal e Laevers (2010), “inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como

---

<sup>3</sup> A ideia de zona de desenvolvimento atual aqui utilizada é retomada de Vygotsky (1979), incluída pelo autor na definição do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), entendendo tratar-se do nível de real, já adquirido por uma criança e que lhe permite realizar atividades sem ajuda. O autor refere que na propostas des atividades se atender à ZDP, definindo-a como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado através da capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (p. 133).

a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real” (p. 11).

A escuta das crianças assume particular pertinência nesse processo, podendo esta fornecer informações importantes sobre o que as crianças aprendem, as dificuldades e as potencialidade que apresentam. Como referem Portugal e Laevers (*idem*),

torna-se crucial utilizar formas susceptíveis de identificarem quer forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processo de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente (p. 10-11)

A implicação das crianças na avaliação dos trabalhos desenvolvidos constitui também um importante suporte para a avaliação que, como agentes educativos, nos propomos desenvolver. Esta avaliação deve ser realizada em diferente momentos e de forma diversificada. A reflexão sobre os elementos que vai sendo possível recolher, possibilitam favorecer a progressão das atividades a desenvolver com as crianças.

Pretendemos que essa ideia esteja subjacente às nossas práticas, no sentido de equacionarmos e apoiarmos a progressão das crianças, mas temos consciência da complexidade que esse processo representa e da limitada formação e experiência para desenvolvê-la com o desejáramos fazê-lo.

No que diz respeito à *comunicação*, importa sublinhar que se trata de um meio importante para recolher e partilhar informações com outros adultos com responsabilidade na educação e cuidado das crianças. Assim, a partilha de informações com o restante pessoal da sala e instituição e com os pais/família das crianças integra benefícios para a sua intervenção.

Importa lembrar que a relação que o educador estabelece com os pais de cada criança facilita a comunicação entre ambos e, por conseguinte, as possibilidades de melhor acompanhar e apoiar das crianças.

Por último importa relevar a importância de *articulação* com outros agentes e contextos educativos. No caso da educação pré-escolar torna-se importante promover a articulação, não apenas com a família das crianças, mas também com a instituição educativa anterior, isto é, a creche e com a posterior, como seja o primeiro ciclo do ensino básico. Esta articulação favorece a criação de melhores oportunidades de aprendizagem pois, no quadro de uma ação educativa em continuidade.

---

Nesse processo importa ainda ter em conta que, como refere Sanches (2012): que “a família constitui, independentemente das alterações pelas quais tem passado, um espaço de afetos, de segurança, de aceitação e de relações estreitas e duradoiras, que acompanham a criança ao longo das suas diferentes etapas de vida” (pp.85 e 86). Por isso importa que partilhem com o educador o conhecimento que possuem dos filhos e que possam também obter informações que lhes permitam alargar esse conhecimento ou atribuir-lhes outro olhar.

A articulação das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular necessita também de atenção e investimento, no sentido de serem promovidas experiências de aprendizagem integradas, atendendo à natureza globalizante que, na etapa pré-escolar deve integrar o processo de ensino-aprendizagem.

As áreas de conteúdo a ter como referência na planificação e avaliação de experiências e oportunidades educativas são, como definem as OCEPE (Despacho 5220/1997, 4 de agosto; ME/DEB, 1997): a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação que compreende o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática; e a área de Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social é considerada de natureza transversal, visto que todas as outras devem contribuir para a formação pessoal e social de cada criança, favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes que contribuam para que possa ser um cidadão consciente, autónomo e solidário, como se prevê na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, art. 2º).

A área de expressão e comunicação inclui aprendizagens que se referem a diferentes formas de linguagem. Como referem as OCEPE (idem) “o conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação” (p. 49).

Ao nível da área de Conhecimento do Mundo pretende-se que a criança manifeste e desenvolva o seu desejo de saber e usufrua de oportunidades de descoberta e exploração que favoreçam o conhecimento e valorização do Mundo em que se integram, em aspetos relacionados com uma sensibilização às ciências e a vários domínios do conhecimento humano, como a história, a sociologia, a geografia, a física,

---

a química e a biologia. Como alertam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “mesmo elementares e adequados a crianças [em idade pré-escolar], deverão corresponder sempre a um grande rigor científico (pp. 80-81).

Martins et al. (2008, retomando a ideia de Zabala & Arnau, 2007) alertam para a importância a atribuir a esta área, afirmando

Assumindo-se que, em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos(s) educadores(as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (p. 15).

Relevamos a importância que entendemos atribuir às diferentes áreas e domínios de conteúdo enunciadas, contemplando-as na ação educativa, não como compartimentos estanques, mas antes como já referimos, de forma globalizante e integrada.

#### **1.4.2. Perspetivas pedagógicas**

Para uma melhor sustentação da ação educativa que nos propomos desenvolver, importa aprofundarmos o conhecimento acerca da(s) perspectiva(s) pedagógica(s) em que podemos apoiar-nos.

Neste sentido, retomamos os contributos de Oliveira-Formosinho (2007a) e Oliveira-Formosinho & Formosinho, (2011), entre outros autores que alertam para duas perspetivas pedagógicas diferentes: a transmissiva e a participativa.

Os autores (*idem*) relevam esta última perspetiva em alternativa à primeira, sublinhando as possibilidades que apresenta para melhor responder à complexidade e aos desafios que representa o processo de ensino-aprendizagem das crianças, no qual devem ser vistas como seres competentes e com direito a espaço de participação. É, então, sobre esta perspetiva pedagógica que passamos a debruçar-nos, no sentido de melhor compreender os princípios que a orientam.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a):

a pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p.19).

---

Pode, assim, entender-se que se trata de uma perspectiva que valoriza o papel e o envolvimento dos educadores e das crianças na construção do quotidiano educativo, bem como dos contextos em que se integram.

Como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) uma ação educativa que se centra no aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração entre adultos e crianças. Ou seja, “desenvolve uma epistemologia de natureza construtiva, interativa, colaborativa” (*idem*, p. 18).

Nesta linha de pensamento, os espaços e os tempos educativos são pensados para permitirem a interatividade educativa e “as atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas” (*idem*, p. 15).

Releva-se, assim, a colaboração entre as crianças e entre estas e o educador, no que se refere ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, mais especificamente, ao nível da planificação, execução e reflexão das atividades e projetos, permitindo-lhes aprender em companhia.

Importa ter em conta que, como lembra Dewey (2002), a criança é por natureza activa e o cerne do processo educativo reside em gerir a sua actividade e dar-lhes um rumo definido” (p.42). Por conseguinte, as crianças devem ser encorajadas a seguir as suas próprias ideias e a realizarem as mais variadas tarefas.

Nesta linha de pensamento, a oferta e a organização dos espaços e dos materiais devem ser devidamente pensados, visando a sua acessibilidade e utilização. Tanto mais que, como alertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a), “uma pedagogia (...) participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 19).

Tompkins (1991) sublinha a importância de encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa, alertando que “as crianças aprendem mais quando encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (p.6). Todavia, como também alerta o autor (*idem*), muitos educadores orientam as atividades numa direção bem diferente desta.

As interações que o educador estabelece com as crianças e entre elas assumem, neste processo, particular atenção, pois, nem todas se apresentam facilitadoras de uma aprendizagem participativa e experiencial e, por conseguinte, de assegurar às crianças

---

a possibilidade do exercício da sua cidadania.

As interações devem potencializar a criação de um clima potencialmente protegido e saudável, alertando Oliveira-Formosinho (2007a), “que é neste clima que a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afectivas e sociais” (p. 76). Quando o adulto potencia um clima desta natureza, possibilita que as crianças se sintam confortáveis, facilitando conseqüentemente a sua relação com os pares.

O ambiente socioeducativo da instituição e, por conseguinte, da sala de atividades é de extrema importância, dado que influencia as interações que nele se estabelecem. Importa ainda considerar que o respeito e a negociação levam a práticas democráticas, com significado para os intervenientes.

A natureza e o modo como as atividades e projetos se apresentam, carecem também de atenção, sem que seja subestimado o carácter lúdico que reveste a aprendizagem em idade pré-escolar.

Como alertam alguns trabalhos (OCDE, 2006, Vasconcelos, 2009, Santos, 2010; Kishimoto, 2010), é fundamental que não se perca de vista a dimensão lúdica do currículo em educação de infância e, como afirma, Santos (2010), “se evitem os perigos de um currículo demasiado formal” (p. 3)

Importa, ainda, tomar em consideração que, como lembra Kishimoto (2010), “entre as coisas de que a criança gosta está o brincar” (p. 4). Para além de dar prazer à criança, o brincar gera possibilidades de aprender, proporcionando oportunidades de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si própria, aos outros e ao mundo, expressar a sua individualidade e identidade, solucionar problemas e criar.

Por conseguinte, importa que se atribua atenção ao modo como se organizam os espaços e os materiais que se colocam à disposição das crianças. Hohmann e Weikart (2009) sugerem que para melhor delinear essa organização é importante que o educador “procure lembrar-se das atividades agradáveis em que participou quando era criança” e “das suas brincadeiras preferidas” (p. 161). Os autores (*idem*) acrescentam que os espaços devem ser organizados “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (p. 163).

No sentido de ampliar a reflexão sobre esta e outras dimensões, é importante

---

atender aos contributos de modelos curriculares que se inscrevem numa pedagogia participativa, como o High/Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna.

A estrutura curricular do modelo Curricular High Scope está orientada para promover a autonomia intelectual da criança, finalidade que se integra entre as principais preocupações de Piaget. Acentua a importância da aprendizagem pela acção, que, de acordo com Hohmann e Weikart (1997), implica a acção direta sobre os objetos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca, invenção e produção, e a resolução de problemas (p. 75). A sua concretização requer que as crianças possam usufruir de interações positivas entre adultos e crianças, de espaços e materiais diversificados e organizados de modo a possibilitarem fazer escolhas e tomar decisões, de uma rotina diária consistente, que pressupõe integrar e por em prática as intenções das crianças e de um processo centrado na análise reflexiva dos processos e das aquisições conseguidas e das que se desejam alcançar.

O modelo curricular *Reggio Emilia* valoriza as diferentes formas de exploração e expressão simbólica da criança e, uma das suas principais finalidades consiste em construir um ambiente onde crianças, professores e famílias se sintam bem, relevando as relações e as interações entre todos os intervenientes.

Atribui, particular relevo à documentação pedagógica, a qual requer “observar, escutar, seleccionar, interpretar, documentar e projetar” (Edwards, 1999, p. 114).

O Modelo do Movimento da Escola Moderna [MEM] perspectiva a escola como um contexto que inicia as crianças na vida democrática, numa ligação forte com a comunidade. As suas finalidades incidem na “iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura.” (Niza, 2007, p. 77).

Reconhecemos a importância de cada um destes modelos, e embora não seguindo cada um em particular, as suas linhas orientadoras permitem-nos formular um olhar indagativo e crítico sobre a nossa acção pedagógica. Como refere Mesquita-Pires (2007) podem permitir-nos “explicar as condições aparentes constatadas entre a reflexão e a acção, entre as concepções de educação e as verdadeiras condições de aprendizagem das crianças” (p.73).



---

## 2. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste capítulo pretendemos descrever e analisar algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos no âmbito da prática pedagógica, relevando as intencionalidades, as estratégias e os recursos utilizados e os seus potenciais contributos para a aprendizagem das crianças e de nós próprios.

Ao planearmos estas experiências de aprendizagem, procurámos que estas integrassem um carácter formativo, mas também lúdico, criando situações em que as crianças se sentissem motivadas e desafiadas para a descoberta de soluções e que se implicassem na concretização das tarefas propostas. O incentivo à criatividade, ao atender à sua vez de participar e à afirmação de si próprios, como pessoas e membros do grupo, foram outros aspetos levados em consideração no desenvolvimento dessas experiências.

Ao selecionar as experiências de aprendizagem a integrar no presente relatório, procurámos abranger as diferentes áreas e domínios de conteúdo, numa articulação coerente e construção de saberes, como apontam as OCEPE (ME/DEB, 1997).

Assim, como estes sugerem as OCEPE (ME/DEB, 1997) as aprendizagens promovidas no âmbito dessas experiências incidem não apenas em conhecimentos, mas também em atitudes, capacidades, comportamentos e predisposições. Foram promovidas dentro e fora da instituição, em locais variados, no sentido de proporcionar às crianças vivências em diferentes espaços.

Como o afirmado nas OCEPE (*idem*) procurámos partir “do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexa” (p. 48).

A principal intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem centrou-se em favorecer a formação de cidadãos capazes de agir com autonomia e de uma inserção positiva na sociedade.

---

## 2.1.Experiência de aprendizagem: Compreender o tempo

Uma das experiências de aprendizagem desenvolvidas e sobre a qual entendemos aprofundar a reflexão diz respeito à história o “Mundo Branquinho”, de Elza Mesquita (2003).

Escolhemos esta história porque aborda fenômenos meteorológicos e climáticos que ocorrem em contextos geográficos, como aquele em que nos integramos, incidindo particularmente sobre o tempo de inverno, estação em que no momento nos encontrávamos. Incide sobre a queda de neve, o vento, a chuva e permite perceber como se processa o ciclo da água. Todavia a exploração deste último conteúdo, mereceu desenvolvimento num outro momento, do qual daremos conta mais adiante, incluído numa outra experiência.

Começamos a leitura da história pela observação da capa e a tentativa de descoberta do título, indicando várias crianças que deveria referir-se a neve e a frio, indo assim ao encontro do conteúdo do livro. A seguir procedemos à sua leitura. Refletindo sobre a pertinência que este tipo de atividade pode assumir no processo de aprendizagem das crianças, importa ter em conta que, como defende Mata (2008) para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. (p.79).

Esta foi uma ideia que pretendemos promover, no sentido de suscitar o desejo de observar e descobrir o modo como o tempo meteorológico se apresenta.

Assim, e na procura de meios que nos ajudassem a melhor registar e interpretar os dados da observação dos estados do tempo, propusemos a elaboração de um quadro do tempo.

Neste sentido auscultámos as opiniões das crianças sobre como poderíamos organizá-lo e que materiais poderíamos utilizar. Na base da sua construção estava a intencionalidade de as crianças poderem ir, através dos registos e leitura das observações efetuadas, tomando conhecimento de diferenças mudanças da meteorologia, bem como de unidades de tempo, os dias de semana, meses e estações do ano. Como alertam as metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME, 2010), importa promover experiências que permitam às crianças aprender a distinguir os

---

estados do tempo (meta 11) e unidades de tempo básicas, como dia, semana, estação do ano, ano (meta 7), da área de Conhecimento do Mundo. Também as OCEPE (ME/DEB, 1997) lembram que “se observação faz parte de muitos contextos da educação pré-escolar, os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado” (p 82).

Pretendendo que as crianças participassem na elaboração desse processo, desenharam e ilustraram cartões com os estados do tempo (chuva, sol, nuvens, nublado, vento e neve) que depois colocámos num quadro devidamente identificado com os dias da semana, os meses do ano e as estações do ano. Estes cartões eram mudados de acordo com a data em causa, ou seja, colocava-se o cartão da estação do ano quando mudávamos de estação, o cartão do mês, mudando no final deste, e em relação à semana, eram mudados os dias à segunda-feira, integrando os dias do mês que correspondessem a essa semana. Estes cartões eram móveis, tendo velcro colado por trás para poderem ser colocados e retirados facilmente no quadro. A mudança dos estados do tempo e das unidades de tempo (dias de semana, meses do ano e estações do ano) era feita pelo responsável desse dia, procurando que todas as crianças pudessem passar por essa experiência.

No decurso da exploração da história “Um Mundo Branquinho”, as crianças sugeriram fazermos o “Sr. Branquinho”, nome do personagem principal da história, referindo-se a flocos de neve. Acolhemos a ideia e propusemos que quem quisesse poderia utilizar pasta de moldar branca, colocada à sua disposição na área de expressão plástica. Acordámos que a atividade fosse realizada no tempo de trabalho nas áreas, em pequeno grupos de 4 crianças de cada vez, para melhor podermos, se necessário, apoiá-las na realização do trabalho e também para poderem dispor de espaço nas mesas e trabalharem à vontade. As crianças sentiram uma pequena dificuldade em conseguir unir a pasta de moldar para conseguirem fazer os bonecos.

À medida que iam sendo feitos os trabalhos eram identificados e colocados num tabuleiro para secar. No final, discutimos, em grupo, o que fazer com eles e, tendo em conta a opinião da maioria das crianças, decidimos que, depois de secos, cada um podia levar o seu para casa e explicar à família como o fez. Pretendíamos com esta iniciativa gerar o diálogo entre crianças e pais sobre as atividades e aprendizagens realizadas.

Na abordagem dos estados do tempo e ao falarmos sobre a queda de neve na região, as crianças disseram que, por vezes, construíam bonecos de neve (ver figura 5) e surgiu a ideia de os representarmos, podendo fazê-lo na área de expressão plástica e seguindo um sistema de organização semelhante ao referido na atividade anteriormente descrita. Para a concretização deste trabalho foram utilizados materiais de desperdício como rolos de papel higiénico e cápsulas do café e vários materiais existentes na sala, como lápis de cor, marcadores, algodão. Como referem Godinho e Brito (2010) estas atividades “de reutilização de materiais são educativas no sentido ecológico, mas também promovem o desenvolvimento de noções de conjunto/aglomerado, de estrutura/suporte de expressividade/representação e de equilíbrio” (p. 84).

No final da atividade discutimos o que deveríamos fazer com estes trabalhos, acordando poder utilizá-los para a decoração da sala e discutindo qual seria a melhor forma de utilizá-los para fazer essa decoração (ver figura 6).



**Figura 5.** Trabalhos sobre o Sr. Branquinho (flocos de neve)      **Figura 6.** Mobile de figuras de "neve"

Com estas atividades de expressão plástica pretendíamos que as crianças se empenhassem na concretização das atividades que se propuseram realizar, experimentassem criar objetos, figuras reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.

Como alertam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas” (p. 63). Os autores (*idem*) acrescentam dizendo:

a exploração de materiais que ocupam um espaço bi – ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática” Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de expressão artística” (p. 63).

Ainda relacionado com a história a que nos vimos referindo, propusemos às crianças o registo da mesma e depois de discutido, em conjunto com as crianças, como fazer, decidimos fazê-lo, utilizando papel de cenário, permitindo-nos este dispormos de um espaço mais amplo de registo. Neste sentido, corroboramos a ideia de Martins et al. (2009), quando afirmam que “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades” (p. 19).

As ideias sobre elementos a incluir no registo propostas pelas crianças foram várias, apresentando como exemplo:

*Devíamos desenhar os Srs. Branquinhos (Maria)*

*Desenhar os Srs. Branquinhos a irem para o país branco” – (Leandro)*

*E ao desenhar os Srs. Branquinhos o que estaremos a desenhar (Ed. Estagiária)*

*A neve a cair (Maria)*

*Desenhar os meninos (José)*

*Desenhar o inverno (José)*

*Fazer o sol, porque também há, às vezes (Teresa)*

*Desenhar o rio com peixes (Manuel)*

Como as ideias apresentadas pelas crianças permitem perceber, para além de enunciarem vários elementos que faziam parte da história, foram também tomadas em consideração as características atmosféricas da estação do ano abordada, como a afirmação “fazer o sol, porque às vezes também há” (Teresa), permite perceber, nem em todos os dias de inverno se vê o sol.

Duas crianças de cada vez, e respeitando o desejo das crianças em participar (ver figura 7) ou não na elaboração da representação pictórica da história, realizámos o trabalho que se apresenta na Figura 8.



**Figura 7.** Participação das crianças na representação da história



**Figura8.** Representação pictórica da história

Na sequência destas atividades e por observarmos que alguns materiais e espaços nem sempre eram arrumados por quem os utilizou, ficando assim por cumprir

---

regras de vida em grupo acordadas, entendemos introduzir o quadro de responsabilidades.

Identificámos e acordámos, em grande grupo, as tarefas a incluir nas responsabilidades a assumir. Estas tarefas foram afixadas num dos placares da sala e as crianças desenharam à frente de cada tarefa o que cada uma representava, no sentido destas puderem ser melhor interiorizadas e, por conseguinte, tomadas em consideração quando lhe coubesse assumir a responsabilidade. As tarefas identificadas e acordadas, depois de alguma discussão, foram:

- Ajudar na hora do lanche a distribuir as colheres e o leite
- Ajudar a fazer o comboio, sendo o primeiro
- Observar se está tudo arrumado nas áreas
- Ajudar os colegas, quando necessário

Como afirmam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades”, tratando-se de um processo de desenvolvimento pessoal e social de que decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (p. 53). Neste sentido, requer-se que todos possam passar pela assunção dessa responsabilidade.

No que se refere à compreensão das unidades de tempo, mais especificamente o dia e o mês, num dos dias que uma criança fazia anos, uma outra sugeriu que poderíamos colocar no quadro das presenças, um sinal, no dia em que os meninos fizessem anos e, assim, podíamos ver os meninos que fizeram na mesma semana ou se passava muito tempo até outro fazer anos. A ideia pareceu-nos pertinente porque permitia completar a informação do quadro de aniversários, que, embora organizado por meses e com o dia anotado no cartão de cada um, não permitia ver a sequência e fazer a contagem dos dias que tinham passado ou faltavam em relação ao aniversário de cada criança.

Acolhemos e discutimos a sugestão, levantando-se a seguir a questão sobre como indicar essa informação no quadro referido. As sugestões foram:

- *Desenhamos um bolo* (João)
- *Desenhamos um boneco* (Rodrigo)
- *Fazemos um balão* (Maria)
- *Desenhar uma vela* (Teresa)
- *Pintamos o quadradinho com marcadores ou o dedo pintado com tinta* (Manuel)

---

Discutidas todas as propostas, a decisão final recaiu sobre a sugestão do Manuel, isto é “pintar o quadradinho com marcadores”. Uma de cada vez pintava o quadradinho correspondente ao seu dia de anos da cor que escolhesse. Relevamos, neste sentido, a importância do educador escutar as crianças, valorizar os seus contributos para a organização do quotidiano do grupo, de promover com elas a discussão e a procura de soluções, fomentando o exercício ativo na participação em assuntos que lhe dizem respeito (*idem*).

Refletindo sobre a possibilidade da experiência de aprendizagem descrita, importa sublinhar a introdução do quadro do tempo e o de responsabilidades. A negociação para delimitação das tarefas a assumir pelo responsável do dia foi fácil, pois, as crianças já estavam habituadas a envolver-se neste tipo de negociação. Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011): “os objectivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.15).

No que se refere à introdução do quadro do tempo, o maior desafio constituiu-se não em fazer a observação e identificação do tempo meteorológico, mas em fazer o registo do mesmo utilizando uma tabela de dupla entrada, tendo que cruzar a informação da coluna vertical, em que se encontravam anotados os estados do tempo, com a informação da coluna horizontal onde constavam os dias da semana.

No início foi necessário o nosso apoio, mas progressivamente foram-se tornando capazes de fazê-lo sozinhos. Esta atividade proporcionou oportunidades para a compreensão de conceitos relacionados com o tempo meteorológico e o tempo cronológico.

Quanto à atividade de expressão plástica, esta foi desafiante para as crianças, não apenas pela manipulação de diferentes materiais, mas porque permitia trocar ideias, respeitar a vez de cada um participar, observar e ver valorizadas as suas produções. A solicitação do apoio do adulto prendeu-se sobretudo em ajudar a fixar a união dos bocados da pasta de moldar, de modo a formar as figuras pretendidas.

## **2.2. Experiência de aprendizagem: Caminhando à descoberta**

Num tempo de acolhimento, uma criança (Pedro) falou que o pai lhe tinha dito que havia aves que estavam de volta porque já fazia muito sol, tinha chegado a

primavera. Perguntamos-lhe se sabia o nome dessas aves, ele respondeu que não, argumentando tratar-se de um nome esquisito. Duas crianças avançaram com a ideia que eram as andorinhas, mas ela disse que não. Ninguém se lembrava do nome, mas quando lhe perguntei se eram as cegonhas vários manifestaram já conhecer o nome.

Dialogámos sobre o tópico, informando que, quer as andorinhas quer as cegonhas, no tempo frio procuravam outros locais mais quentes, migravam, e regressavam na época da primavera, em que a temperatura do ambiente se eleva. O diálogo enveredou pela referência a outros animais e a alegria e entusiasmo com que as crianças falavam de alguns animais que conheciam, ainda que alguns apenas a partir de

imagens de livros, televisão ou internet, levou-nos a enveredar pela exploração deste tópico. Importa lembrar que também as OCEPE (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) lhe atribuem relevo enquanto conteúdo a explorar no âmbito da área de Conhecimento do Mundo. Decidimos partir da leitura da história “Viagem ao alto de um ramo” (ver figura 9), de Alexandre Honrado



(2002), procurando fazê-la de modo fluente e acompanhando com projeção das imagens. Segundo Mata

**Figura 9.** História "Viagem ao alto de um ramo"

(2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade” (p.79).

A história tem como personagens principais alguns animais de pequena dimensão como as formigas, pássaro, ouriço-cacheiro, lagarta, borboleta, joaninha, besouro e o caracol, abordando os pensamentos destes quando estão num ramo de uma árvore. O animal que concretiza a “viagem” até ao alto do ramo é o caracol. Pelo caminho este encontra outros animais, uns que o auxiliam na caminhada e outros que fazem troça dele. Só, posteriormente, foi mostrado o livro. Escolhemos esta história pela diversidade de animais que aborda e por reconhecer que apesar de uma pequena dimensão, assumem um papel importante no ecossistema.

Na exploração da história, questionámos as crianças acerca da ordem em que os animais apareciam na história e elas foram enumerando-os (numeração ordinal).

Na sequência da história e no tempo de trabalho nas áreas, algumas crianças quiseram fazer figuras de animais, merecendo particular escolha as borboletas, para o que o movimento, a delicadeza de movimentos e a beleza das cores, nos parece estar na base do interesse manifestado.

Esses trabalhos foram elaborados com recurso a diversos materiais reutilizáveis, existentes na área de expressão plástica. Os trabalhos foram expostos na sala, integrados num mobile, contribuindo para a renovação da decoração da sala de atividades, como a figura 10 mostra.

Procedemos ainda ao registo gráfico da história, desenhando cada criança o que considerou mais pertinente da mesma, sendo a sua descrição escrita por nós na parte de trás da folha ou discretamente ao fundo da folha, no sentido de criar memória da mesma, mas sem alterar o trabalho produzido.

Com esta atividade pretendíamos, como referenciam as metas de aprendizagem que as crianças representassem situações e imagens através de vários



**Figura 10.** Mobile de figuras de animais

meios de expressão (pintura, desenho, colagem, moldagem, entre outros meios expressivos), no sentido de documentar a experiência e sensibilizar as crianças para a valorização e uso diferentes suportes de escrita e leitura.

Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997):

recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido.(p.62)

Na continuidade da procura de construção de conhecimentos sobre os animais, mereceu-nos particular atenção um animal, que uma criança encontrou quando vinha o jardim de infância, uma joaninha.

Observámos a joaninha, pesquisámos e discutimos sobre as partes do corpo que a constituam, procurámos saber o que comiam, o porquê de terem pintas e aprendemos e explorámos a rima da cantilena “Joaninha Voa Voa”. Partindo, da cantilena criámos outros versos, tendo a preocupação de encontrar palavras que rimassem, no sentido de favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica.

---

Considerando o envolvimento e prazer expresso pelas crianças, parece-nos que a atividade foi ao encontro do afirmado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando referem que “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu caráter lúdico” (p. 55).

E, ainda, que no nível pré-escolar os jogos a desenvolver devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como as sílabas e as rimas” (*idem, ibidem*).

Na exploração das rimas, no início, precisámos de dar uma pequena ajuda para que as crianças pudessem identificar o som final da palavra e lembrar palavras que terminassem com o mesmo som, mas depois de realizadas as primeiras com sucesso já descobriam rimas com alguma facilidade, ainda que algumas crianças fossem esperando que os colegas dissessem, levando-nos a perceber a importância de dar continuidade a este tipo de atividades. Aspeto pertinente, pois, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto pré-escolar” (p. 55).

Também Hohmann e Weikart (2009) relevam a importância deste tipo de atividades, referindo que retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.” (p.545).

Importa, por isso, valorizar e tirar partido do prazer que as crianças têm em criar rimas e histórias. As rimas que as crianças elaboraram juntamente com a educadora e a educadora/estagiária foram:

Joaninha voa voa  
Que o teu pai está em Lisboa  
Que foi buscar um pedacinho de pão  
Para ti e para o João

Joaninha voa voa  
Que o teu pai está em Lisboa  
Para levar os passageiros  
A ver os mensageiros

Joaninha voa voa  
Que o teu pai está em Lisboa

Para ir passear  
E no passeio andar

Joaninha voa voa  
Que o teu pai está em Lisboa  
Foi comer ao restaurante  
Que se chama “o elefante”

Estas rimas foram ilustradas pelas crianças, escolhendo cada uma qual a que pretendia ilustrar, mas de modo a todas as rimas serem escolhidas. No final os trabalhos foram expostos num dos placares da sala.

Com esta atividade pretendíamos que as crianças, como consta nas metas de aprendizagem, produzissem rimas e aliteraões (meta 1, da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Importa relevar que como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997):

as rimas (...) são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar”. (...) [Estas] permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua”. (p. 67)

Como as crianças se mostraram interessadas pela descoberta de mais informações, em grande grupo esclarecemos algumas dúvidas que estas tinham acerca do inseto referido (a joaninha).

Nos trabalhos realizados na área da expressão plástica observou-se os efeitos das descobertas e aprendizagens realizadas em torno desse inseto, nos diferentes tipos de representação, sobretudo através do desenho, pintura e modelagem.

Mas outros domínios de expressão e comunicação foram explorados. Assim, ao nível da expressão musical explorámos a canção “Joaninha de 7 pintas”. Esta canção foi ouvida com o auxílio de um leitor de CD’s existente na sala. Primeiro as crianças ouviram uma vez, escutando atentamente e sem cantar, e de seguida entoaram acompanhando a música, depois, dissemos a letra sem música, no sentido de a memorizar.

Para que pudéssemos realizar uma atividade diferente com esta canção, dividimos as crianças em dois grupos, um dos grupos cantava as estrofes e o outro cantava o refrão e, no fim, trocávamos de tarefa. As crianças conseguiram perceber perfeitamente o exercício e identificar qual a parte que deveriam cantar. A partir daí, foi

---

sendo cantada várias vezes, solicitando muitas vezes, no tempo de acolhimento, para ouvirem a música do CD.

Com esta atividade procurámos que as crianças cantassem a canção, utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia e da estrutura rítmica da mesma.

Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo” (p. 64).

Durante a atividade de “canto” uma criança sugeriu que poderíamos criar uma coreografia para acompanhar a canção, criámo-la e enquanto cantávamos íamos dançando.

Nesta atividade as crianças criaram e recrearam movimentos simples locomotores (acções), não locomotores (inações) a partir de estruturas rítmicas básicas (ME, 2010).

Aproveitámos o título da canção para explorar o conceito de número sete. Neste sentido, propusemos às crianças que fizessem 7 pintas com tinta preta. Como disse o Leandro, são as “7 pintas da joaninha da música”.

Ao fazer essas pintas, observámos o cuidado que duas crianças mais velhas manifestavam em relação às mais novas, ajudando-as, dando-lhe indicações de como fazer, podendo entender-se como “andaimes” para o desenvolvimento dos colegas (Bruner, 1978, in Kishimoto, 2007, p. 260). Considerando que as 7 das pintas elaboradas por cada uma apresentavam uma forma e ocupação de espaço diferente, levou a que por vezes, as outras crianças tivessem que ir ver mais de perto para confirmar ou colocar o dedo em cima de cada pinta ao fazerem a contagem, contribuindo assim para a construção do conceito de número.

Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “há crianças que aprendem com gosto e facilidade a memorizar a sucessão de números cardinais; é, no entanto, mais importante perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica” (p. 77).

Na descoberta de outros animais apresentámos e explorámos o livro “Se os bichos se vestissem como gente” de Luísa Ducla Soares (2003). Esta história retrata suposições sobre possíveis roupas que alguns animais poderiam vestir se por acaso fossem gente. Na imagem da capa do livro aparecia um ouriço-cacheiro vestido com

---

uma bata branca, o que suscitou o diálogo em torno da profissão que, este, se fosse gente, poderia assumir. Subjacente a este modo de abordagem, está a ideia defendida por Mata (2008), que refere que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79).

Com base na imagem da capa, solicitámos às crianças que imaginassem a profissão que possivelmente o animal desempenharia, surgindo as seguintes ideias:

“*Cozinheiro*” – Manuel

“*Médico*” – Teresa

“*Pessoas que vendem nas lojas*” – Clara

“*Mecânico*” – Manuel

“*Veterinário*” – José

“*Costureira*” – Gustavo

No final destas sugestões mostrámos as imagens do livro e solicitámos as crianças a que descrevessem o que achavam do que estaria escrito no livro. Só depois é que lemos a história.

Subjacente a este modo de abordagem do livro, está a ideia defendida por Mata (2008), que refere que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79).

Num momento posterior propusemos às crianças o registo da mesma. Como referem Hohmann e Weikart (2009) as crianças, ao expressarem-se através das suas representações criativas, desenvolvem um sentido de investimento pessoal no trabalho por elas desenvolvido.

Partindo de algumas imagens de animais elaboradas pelas crianças, procurámos, ao expô-los, envolver as crianças na discussão de como fazê-lo e, ainda, na descoberta da posição de uns em relação a outros, utilizando termos e localizando posições, como está acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a.

Como afirmam as OCEPE (1997):

é a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bom como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo (p. 73).

---

Ainda relacionado com o tópico dos animais, desenvolvemos uma atividade de expressão motora no salão polivalente da instituição. Os exercícios propostos consistiram em imitar alguns animais, tendo como fundo a música “Joaninha de 7 pintas”. A escolha dos animais a imitar foi feita previamente, ainda na sala de atividades. Os animais escolhidos pelas crianças foram: o coelho, o canguru, o macaco, a cobra, o caracol, o cão e o sapo. Os animais eram imitados um de cada vez e as crianças faziam essa imitação de acordo com a indicação que a educadora/estagiária sugeria. A música era repostada sempre que terminava.

Com a atividade de expressão motora pretendíamos que as crianças realizassem percursos, exercitavam várias destrezas, tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; experimentassem movimentos locomotores básicos e se movimentassem e expressassem de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço e com diferentes dinâmicas; respondessem com uma série de movimentos a estímulos que correspondem a ações (rastejar, rebolar, balancear, girar, deslizar); imitassem de formas variadas objetos, animais bem como situações comuns da vida real.

Ao nível dos tempos de recreio as crianças davam continuidade a essas experiências, exteriorizando e recriando situações imaginárias e atribuindo-lhes diferentes significados.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem, importa sublinhar que as crianças se manifestaram motivadas na realização das várias propostas apresentadas, em particular as que se referiram à expressão plástica.

Um aspeto que nos surpreendeu na experiência de aprendizagem foi a forma e a rapidez como as crianças memorizaram a música e criaram uma coreografia para a mesma, ainda que com a nossa ajuda.

A imitação dos animais, em particular na atividade de expressão motora, permitiu-nos observar e olhar as crianças com diferentes comportamentos, ultrapassando alguns receios e inibições que em situações anteriores, nos pareceram revelar. O domínio da matemática e da abordagem à oral e à escrita mereceram também particular abordagem.

---

### 2.3. Experiência de aprendizagem: Experiência com água

Reconhecendo responsabilidade que a todos, como cidadãos, cabe em valorizar bens essenciais como a água levou-nos a não deixar esquecido a data comemorativa do dia Mundial da Água (22 de março). Sabemos que sem água não haveria saúde e vida humana, animal e vegetal pelo que entendemos alertar e ajudar as crianças a reconhecerem e a construírem conhecimentos, atitudes e hábitos facilitadores de valorização e consumo equilibrado deste bem que é de todos.

Estas ideias estiverem presentes em mensagens de algumas imagens e diálogos estabelecidos com as crianças, em vários tempos da rotina diária, incluindo os da higiene pessoal, no sentido de criar hábitos de higiene corporal mas cuidando da forma como gastar a água.

Um outro aspeto a ter em consideração foi também o alerta de que sem água não teríamos lagos, fontes, rios e mares, bem como relembrar que, como já tínhamos percebido numa outra experiência já descrita neste relatório<sup>4</sup>, não teríamos chuva, neve e nevoeiro.

Nesta linha de pensamento e procurando dar continuidade a aprendizagens realizadas, alargando e construindo novos conhecimentos, resolvemos trabalhar o ciclo da água, começando pela história “Gotinha de Água” de Papiniano Carlos (1999), dramatizando-a, em grande grupo, as educadoras estagiárias da instituição, com a participação de todas as crianças.

Mais tarde ao nível do grupo/sala dialogámos sobre a história e as crianças recriaram-na, fazendo a dramatização da mesma, recorrendo a alguns adereços, por nós utilizados, para caracterizar os personagens e construir o cenário.

No final desta atividade, questionámos as crianças sobre o que aconteceria à água se a colocássemos no congelador, ao que uma respondeu de imediato (Gustavo) que fazia gelo, pois, já tinha visto a mãe e o pai a colocarem sacos com água no congelador para fazer gelo. Algumas crianças pareciam não ter a certeza que tal iria acontecer e uma (Rodrigo) respondeu que achava que ficava água na mesma.

---

<sup>4</sup>Referimo-nos à exploração da história do “mundo branquinho”

---

Deixámos as crianças na dúvida, no sentido de aguçar a sua curiosidade e propusemos experimentar colocar os copos com água no congelador do frigorífico, que havia na instituição, e esperar até ao dia seguinte para observar o que aconteceria.

No dia seguinte, antes de retirarmos os recipientes do congelador, auscultamos a opinião das crianças sobre o que teria acontecido, se achavam que a água estaria igual ou diferente, havendo ainda falta de consenso em torno do possível resultado. Retirados os copos do congelador e observando o seu conteúdo as dúvidas foram ultrapassadas, verificando a transformação da água em gelo. Discutimos sobre os possíveis factores que provocaram a transformação, chegando à ideia de ser pelo “frio”, baixa temperatura que existe no congelador.

Assim, e no sentido de favorecer a compreensão dos diferentes estados da água na natureza e transformações que esta integra, resolvemos fazer, com as crianças, a experiência sobre o ciclo da água.

Levámos para a sala materiais com os quais as crianças não estão habituadas a conviver, sendo estes, por nós, requisitados na Escola Superior de Educação de Bragança, nomeadamente uma fonte de aquecimento (lamparina) e um suporte para colocar um tabuleiro que tornasse possível ficar por cima da fonte de aquecimento da água, para que ao embater nela o vapor pudesse ver-se a transformação do mesmo em água.

Para realizarmos a experiência, colocámos água, a aquecer até ferver, permitindo observar a saída de vapor de água (água em estado gasoso), que em contacto com uma superfície gelada, arrefecida com os pedaços de gelo que havíamos retirado do congelador (água em estado sólido), se transformava em pequenas gotas de água (água em estado líquido), que caíam sobre o solo, regando plantas e terra e dando origem a fios de água, canalizados para um rio.

Esta situação permitindo às crianças observar as mudanças de estado da água, gerando comentários e grande entusiasmo.

O vapor de água era, no seu dizer “fumo”, tendo nós o cuidado de utilizar o vocabulário científico “vapor de água” e, no final, ao relembramos a experiência este já era utilizado pelas crianças.

Como referem Martins *et al.* (2009):

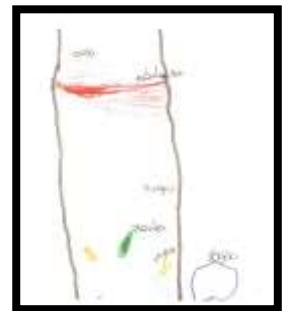
A linguagem pode ser considerada como mediador principal de todas as funções mentais e, portanto, condição essencial para o crescimento cognitivo. Sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico. Caso contrário, poder-se-á, ainda que inconscientemente, fomentar a construção de concepções alternativas (p. 13).

Sublinhamos que no decurso da experiência íamos questionando e ajudando as crianças a questionarem-se sobre os fenómenos que estavam a ocorrer e que podiam ser observados.

Proporcionámos, com os devidos cuidados, a oportunidade de as crianças colocarem a mão no vapor de água e na superfície gelada, de modo a experienciarem as diferenças de temperatura que estavam na base das transformações ocorridas da água e, por conseguinte, melhor poderem compreendê-las.

Como sublinha Martins *et al* (2009) “respeitando normas e procedimentos elementares de segurança, a multiplicidade de recursos que são colocados à sua disposição vai diversificar e enriquecer os estímulos proporcionados ” (p.21).

No final cada criança realizou o registo da experiência e descreveu as alterações observadas, como mostra o exemplar apresentado na figura 11.



**Figura 11.** Registo do ciclo da água

Decidimos fazer outra atividade em que fosse utilizada a água, como a de mistura de substâncias, utilizando materiais como açúcar, farinha, sumo e óleo. A atividade foi realizada, em grande grupo, e começámos por distribuir às crianças uma carta de planificação, explicitando os produtos que íamos misturar (solutos) e aquele que iria manter-se (solvente) (ver figura 12).

A seguir auscultamos as previsões das crianças sobre o que iria acontecer, solicitando-lhes que indicassem numa folha de registo que lhe fornecemos, as suas ideias sobre que iria acontecer, ou seja, se cada um dos produtos iria ou não dissolver-se, misturando-se com a água (ver figura 13). Essa folha de registo integrava uma tabela de dupla entrada, com uma coluna na vertical, na qual estavam indicados os materiais a utilizar e uma coluna na horizontal, na qual constava um quadrado com um ponto de interrogação, que se referia à indicação da previsão de cada um e, ainda, um quadrado com um olho que indicava ser colocado o resultado observado.

Como afirmam Martins et al. (2009): “ o preenchimento de uma tabela de dupla entrada, por exemplo, permite a disponibilização clara considerada relevante para uma da informação discussão de ideias e para construção de novo conhecimento. “ (p. 23).

As crianças que já sabiam escrever o seu nome, começaram por escrevê-lo no cimo da folha. A seguir questionámos as crianças sobre o que achavam que ia acontecer aos misturar cada um dos materiais, referindo cada um e solicitamos-lhe que a registassem, com uma cruz, no quadrado correspondente. O mesmo procedimento seguiu-se para as quatro substâncias acima indicadas.

Passamos à realização da atividade utilizando um copo de plástico com água para cada um fazendo um total de 4 copos, com igual quantidade de água e uma colher para mexer e tentar misturar as substâncias.

À medida que íamos colocando cada substância na água, íamos incentivando as crianças a tentar misturá-la e, depois, a observar e registar os resultados.

No final analisamos as respostas assinaladas tanto nas previsões como nos resultados das observações efetuadas, comparando-as e retirando as devidas conclusões.

Observámos que a maior parte das crianças fez uma previsão correta do que ia acontecer, mas também algumas em que tal não aconteceu, como a figura a seguir indicada mostra. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997):

a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade. O apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças, permitindo também decidir se é eventualmente necessário recolher mais informações e onde. Importa depois verificar as “hipóteses” construídas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos.

A organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas de registo que permitam classificá-los e ordená-los – desenhos, gráficos, descrição escrita do processo. A sistematização do conhecimento obtido pode eventualmente exigir a consulta de mais informação, de modo a enquadrar esse conhecimento e a precisar conceitos “mais rigorosos e científicos” que tiveram como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças. (pp. 82-83).



**Figura12.** Carta de planificação da atividade

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem descrita, importa sublinharmos que a dramatização permitiu conciliar oportunidades de aprendizagem e recreação, pelo que as reações das crianças nos permitiram perceber.

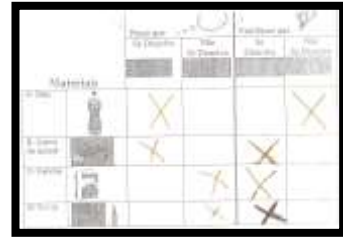


Figura13. Folha de registo

As crianças manifestaram-se motivadas para participar na dramatização, quer como observadores, num primeiro momento, quer como participantes ativos, num segundo momento. A atividade teve continuidade com jogos no exterior, permitindo estes ampliar a vivência. Em relação às outras duas atividades que englobam esta experiência, verificou-se também envolvimento das crianças. A novidade dos materiais e da experiência relacionada com o ciclo da água suscitou interesse e, em nosso entender, a compreensão do processo, ainda que não com a abstração que o mesmo exige, dado o nível etário das crianças.

Na atividade de mistura de substância, a realização em grande grupo, dificultou o apoio mais individualizado no preenchimento da tabela, que algumas crianças careciam, o que nos levou a perceber que deveríamos ter enveredado por fazê-la em pequenos grupos, aspeto que procuraremos ter em consideração em futuras intervenções.

#### **2.4. – Experiência de aprendizagem: Novos espaços e meios de acção de expressão**

A utilização de estratégias que nos permitissem explorar espaços exteriores à instituição esteve subjacente à experiência de aprendizagem que vamos descrever e refletir, incidindo mais especificamente sobre a música e a dança, embora outros domínios de conteúdos fossem contemplados.

Como sublinham Hohmann e Weikart (2009), quer ponhamos a tocar música gravada para as crianças ouvirem ou as levemos a ouvir música, elas “quererão mover-se ao som das melodias (p.660).

Achamos, que a música e dança são meios de expressão e comunicação que proporcionam prazer às crianças e que contribuem para o desenvolvimento, físico, cognitivo, afetivo e social.

---

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa ação manifestava particular interesse por interpretar canções, indicando com alguma frequência querer fazê-lo e dando sugestões das músicas a ouvir ou das canções a entoar. Essas sugestões apresentavam particular relevo nos tempos de acolhimento, deixando perceber manifestações de alegria e boa disposição.

Como afirma Hohmann e Weikart (2009, citando Schoenberg):

A música é uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível... Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais.” (p.657).

Importa não esquecer que as crianças têm contato com a música desde muito cedo, mesmo ainda na fase de gestação, e aprendendo melodias na convivência com os pais e restantes familiares em ambientes diversos.

Como sublinham Hohmann e Weikart (2009)

De facto, a música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. (...) A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebração de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões. Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas.” (p.658).

Muitas vezes, uma ou outra criança começava a cantar canções e as outras acompanhavam-na, surgindo diferentes tipos de melodias.

Nesta linha de pensamento, reconhecemos a importância que a expressão e comunicação musical assume no processo de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar, mas também que nem sempre lhe damos a expressão e exploração que deveria ser-lhe dada. Assim, apesar de proporcionarmos ao grupo aprender canções, explorar ritmos e fontes sonoras diversificadas, como o nosso corpo, voz, objetos e instrumentos musicais, ouvir músicas e interpretar algumas delas através da dança e de diferentes andamentos, não assumia a expressão que nos parecia deveria poder ser-lhe dada.

A dança é outra atividade que as crianças da nossa sala manifestavam gostar de fazê-la.

---

Assim, e reconhecendo o importante papel que estes dois tipos de atividades apresentam no processo de desenvolvimento e bem-estar das crianças, entendemos dever atribuir-lhe maior atenção.

Nesta linha de pensamento, tiramos partido uma sugestão apresentada pelo grupo de educadoras da instituição, referindo que poderíamos valorizar esses domínios e tirar partido de espaços disponíveis na comunidade local.

Entendemos acolher a ideia e porque por aqueles dias se comemorava o Dia Mundial da Dança (29 de abril), entendemos conciliar estas diferentes dimensões.

Assim, com o envolvimento de todo o grupo da instituição, propusemos realizar uma dança, utilizando a sala de expressão dramática da Escola Superior de Educação de Bragança. Optámos por este espaço pelas oportunidades que oferecia em termos logísticos, permitindo a realização de movimentos amplos e a visualização dos mesmos não apenas ao vivo, mas também refletidos no espelho e porque o ambiente que apresenta convida à livre expressão e a entrar no mundo do faz de conta, desafiando a imaginação.

Como estratégia de desenvolvimento da dança, recorremos a sombras humanas, em que a projeção de luzes de diferentes cores (vermelho, azul e a natural do foco) criava um efeito expressivo que ajudava a enquadrar e a relevar o trabalho.

Entendemos promover uma pequena demonstração de vários tipos de dança, tais como ballet, folclore, tango, valsa, samba, música popular portuguesa, metal, clássica, rock, e salsa. A escolha de representarmos vários tipos de músicas partiu de dar a conhecer às crianças a variedade musical que existe, sensibilizando-as para a existência de outras culturas para além daquela em que nos integramos, e que importa conhecer e valorizar, enquanto meios de enriquecimento cultural de cada um.

As crianças puderam não apenas observar essas danças, como interpretá-las (ver figura 14), desfrutando de todo um cenário que convidava à participação, livre expressão e comunicação.

Refletindo sobre a atividades, salientamos que os comentários das crianças e dos adultos relevavam o momento de prazer, convívio e de exploração de movimentos, criado e vivido por todos. O contacto com a nossa escola de formação e a própria deslocação, atravessando a cidade, utilizando o “comboio” turístico da cidade contribuíram para o enriquecimento da experiência vivida.

Não podemos deixar de lembrar que, no início, as crianças estavam curiosas e um pouco perplexas em relação ao que iria acontecer naquele espaço, tão diferente e desconhecido para elas, como o era a sala de expressão dramática da nossa escola. Por isso, mantiveram silêncio, mas com o desenvolvimento esse comportamento foi dando lugar aos sorrisos, animação e participação. No âmbito do desenvolvimento de outras atividades de utilização de espaços de intervenção da comunidade,



relevamos a que se referiu à comemoração do dia Dia Mundial da Família, promovida numa ação colaborativa de toda a equipa educativa da instituição e famílias das crianças.

Como refere Sarmiento (2009):

faz sentido reflectir nas ligações famílias-infância-comunidade enquanto janelas de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os cidadãos. Esta ligação pode ser feita em diferentes tipos de contextos; no entanto, atendendo à organização social em que vivemos, às formas de estruturação dos tempos e espaços em que a socialização das crianças acontece, não podemos ignorar o papel mobilizador que a escola pode ter nas comunidades” (p. 51).

Relevando o importante papel que a todos diz respeito em contribuir para criar uma sociedade mais equitativa e na qual cada criança, jovem ou adulto possa beneficiar dos cuidados e de atenção, a equipa educativa da instituição entendeu promover, uma ação de sensibilização da comunidade local para os direitos e deveres da(s) família(s). Para concretizá-la, foi decidido elaborar panfletos e fazer um lançamento de balões, com algumas mensagens. Solicitámos às crianças e suas famílias, que em conjunto, elaborassem mensagens, que seriam depois escritas em panfletos para distribuir pelas pessoas da comunidade e, também, em cartões a prender em balões que iriam ser largados, no centro da cidade, de modo a melhor poder sensibilizar todos para o tópico referido.

Para ilustrar os panfletos, solicitámos às crianças que elaborassem desenhos e depois foi escolhido um de cada sala, sendo elaborados cinco variedades de panfletos, isto é tantos quantos os grupos/salas da instituição, sendo estes impressos em papel de cores diferentes.

---

Os panfletos foram distribuídos pelas crianças e educadores a pessoas que íamos encontrando pela rua, na deslocação da instituição até à Praça de Sé de Bragança, ao mesmo tempo que interagíamos com elas, alertando-as para o dia que estávamos a comemorar.

No local combinado, foram distribuídos balões, um para cada criança, e assim poderemos unir a nossa voz, lançando ao ar as mensagens levadas pelos balões (ver figura 15). Esse lançamento foi realizado às 15horas, assistindo pessoas que se encontravam no local, outras que iam passando, juntando-se à iniciativa alguns pais das crianças, bem como o jornal semanal “*O nordeste transmontano*”, que tinha sido convidado pela instituição para registar e divulgar o evento.

O ver os balões subir, percorrendo diferentes trajetos, permitiu que pudéssemos dar largas à imaginação sobre possíveis espaços a percorrerem e a receção variada que poderiam ocorrer.

Nesta atividade tentámos valorizar o importante papel que a família assume, na vida de cada um, dando importância às diferentes dimensões da sua ação e relação, tais como as que se referem a alimentação, vestuário, estilos de vidas, ocupação dos tempos livres, hábitos de vida diários, educação dos filhos e a atitudes com os outros.

Não podemos deixar de relevar a importância que nos jogos de faz de conta das crianças assumiu a representação de papéis familiares, como o de pai, mãe, irmão, etc..

Estas atividades, bem como as conversas estabelecidas nos tempos de acolhimento, em que as crianças partilhavam com o grupo o que faziam com a família durante o dia anterior ou no fim-de-semana, permitia-nos perceber formas diversas de interação e de ocupação dos tempos de cada um.

Hohmann e Weikart (2009) alertam em relação a este aspeto que “as brincadeiras das crianças pequenas são frequentemente sinais do centro das suas vidas” (p.106), reflectindo situações familiares diversas.

Outro aspeto importante que, neste domínio, importa referir diz respeito à partilha de informação, que se procurava promover entre as duas instituições. O uso dos placres com a apresentação dos trabalhos das crianças e outros ligados às atividades e projetos desenvolvidos. O desenvolvimento de algumas reuniões e a informação fornecida pelas educadoras aos pais das crianças eram outros meios de partilha de informações sobre a instituição e sobre o processo educativo desenvolvido.

---

Refletindo sobre a globalidade desta experiência aprendizagem, importa considerar a importância que o desenvolvimento de práticas colaborativas assume na concretização deste tipo de iniciativas. Trata-se de ações que exigem investimento pessoal e material, que integram intencionalidades que visam mudanças em ordem à construção de respostas educativas participativas, pelo que a sua importância merece ser reconhecida.

Das atividades promovidas valorizamos a abertura e colaboração das instituições da comunidade, incluindo as famílias. Não podemos deixar de manifestar os receios que sentimos em relação ao desenvolvimento das mesmas, mas



**Figura 15.** Lançamento de balões estes foram ultrapassados e permitiu-nos sentir que conjugando esforços com colegas, outros profissionais, famílias e membros da comunidade, podemos mais facilmente concretizar os projetos e atividades idealizados.



---

### 3. Considerações Finais

O desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, nas duas diferentes dimensões que integra, como sejam o estágio e a elaboração do relatório final do mesmo, constituíram elementos importantes do nosso percurso de formação profissional e pessoal. Esse percurso permitiu-nos compreender o papel importante que cabe ao educador(a) de infância cabe desempenhar para favorecer a progressão e integração social das crianças.

Compreendemos ainda a importância de no desenvolvimento das atividades, se diversificarem as formas de agrupamento das crianças, trabalhando em grande e pequeno grupo e individualmente, no sentido de lhes oferecer oportunidades de realização de experiências diversas e apoiar a sua ação.

As oportunidades de discussão e negociação, em grande grupo, parece-nos terem contribuído para que as crianças praticassem o seu direito a manifestar suas opiniões, mas também para aprender a ouvir e respeitar os colegas, ou seja, que se vissem como membros de um grupo, no qual havia regras de convivência que era importante respeitar para o bom funcionamento.

Nesta linha de pensamento, relembramos a opinião de Hohmann e Weikart, (2009) quando os autores referem que:

pela acção (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. (...). As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (p. 5).

Os momentos de acolhimento, antes de iniciar o dia de trabalho, foram fundamentais para explorar este tipo de questões e conhecermo-nos melhor, uma vez que é um tempo privilegiado para transmitir e partilhar novidades, experiências e saberes, aprender a escutar os outros e fazer com que os outros nos escutem, pelo que se requer uma participação pautada por princípios de vida democrática.

Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), importa ter em consideração que:

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande

valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem (p. 27).

A organização do espaço, dos materiais utilizados, as interações, a observação de cada criança e do grupo e a planificação são dimensões que nos mereceram particular atenção.

Relevamos a preocupação com que os espaços e os materiais fossem diversificados e de fácil acesso. Pretendemos que pela sua diversidade incentivassem as crianças à realização e descoberta, favorecendo a sua imaginação e criatividade. Todavia, nem sempre nos era possível encontrar e mobilizar os recursos pretendidos. Valorizámos a reutilização de materiais, sobretudo ao nível da área de expressão plástica, como o referido na descrição das experiências de aprendizagens permite perceber.

As crianças manifestavam-se ativas e empenhadas na concretização das atividades propostas e, mesmo, nas atividades que realizavam livremente nas áreas da sala, podendo, assim, entender-se que assumiam um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Pensamos poder salientar que todo esse processo contribuiu para a sua formação pessoal e social, contribuindo para aprenderem a estar em sociedade, a conviver com os outros, a cooperar com eles e a envolverem-se em iniciativas conjuntas. Tal pode entender-se como tendo contribuído para, cada um, aprender a exercer a sua cidadania, enquanto pessoa com direitos e deveres dentro do grupo. Houve ainda oportunidades para aprender a ter em conta e respeitar diferenças.

Para a realização das atividades, recorremos bastante à leitura ou narração de histórias, pois achamos que estas permitem partir para a abordagem integrada de conteúdos de natureza diversa. Relevamos o papel mediador que nos cabe assumir no processo de aprendizagem de cada criança, devendo fornecer-lhes o apoio necessário para que todas possam progredir. Por isso, é importante que nos tornemos capazes, como refere Sanches (2012), de:

actuar em contextos socioculturais e institucionais plurais instáveis e complexos e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador, no sentido de criar condições que facilitem a progressão e aprendizagem de todos, crianças e adultos, a melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidades (p.114).

Sentimos que a nossa prática nos permitiu confrontar-nos com várias situações, ultrapassar dificuldades que nos surgiam ao longo deste tempo, mas também que

ajudámos as crianças a crescer, levando-as a que pudessem fazer escolhas, tomar decisões e resolver conflitos.

Procuramos promover a cooperação entre as crianças, bem como a comunicarem as suas próprias ideias e assumir responsabilidades.

O carinho que as crianças nos manifestavam foi fundamental para a sentirmos ânimo no nosso trabalho, deixando perceber a cumplicidade que nos unia e levava a um bom entendimento. Foi nossa preocupação que as crianças se sentissem apoiadas, escutadas e estimuladas.

Ao planificarmos, a nossa principal preocupação era contemplar conteúdos e enveredar por estratégias que pudessem favorecer a progressão de todas, mas a concretização dessa tarefa nem sempre era fácil.

Uma das dificuldades sentidas teve a ver com a realização das planificações diárias, pois, era-nos difícil identificar quais as competências a promover e como favorecer a articulação das diferentes áreas curriculares. Porém, a planificação constituiu um importante ponto de apoio para a nossa ação, como fio condutor, sabendo que poderia ser alterada se considerado oportuno.

Tomando em consideração as diferentes áreas de conteúdo, procurámos, no que se refere à área de Conhecimento do Mundo, despertar nas crianças curiosidade sobre o mundo que as rodeia, fazendo com que elas pudessem desenvolver as suas próprias descobertas. Tentámos promover a observação, o registo e a oportunidade de partilhar ideias e fazer questões para, assim, elevarem o seu conhecimento.

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social tentámos que as crianças percebessem o que significa ser membro de um grupo, saber estar e saber ser dentro da sala, conquistar autonomia, ser livre e solidário com os outros.

Ao nível da área de Expressão e Comunicação procurámos promover atividades que abrangessem os vários domínios que a integram, como a expressão dramática, musical, plástica, matemática e abordagem oral e à escrita.

Por vezes cometemos erros mas depois de refletidos aprendemos com eles.

Procurámos valorizar o brincar, enquanto meio de aprendizagem das crianças, considerando que, como refere Gaspar (2010) o brincar é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento, contendo todas as tendências evolutivas de uma forma condensada e por si só medeia a aprendizagem da criança” (p. 8). Sabemos que ao brincar as

crianças arriscam a fazer coisas diferentes e que isso é importante para favorecer o seu desenvolvimento.

Um dos meios que valorizámos como fonte importante de informação sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças foi o portefólio das crianças. Os trabalhos incluídos nele eram escolhidos no início de cada mês, por criança e educador(a) e os outros eram guardados noutra capa individual, existente na sala. Ajudou-nos a melhor observar a caminhada de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e conhecer o que era realizado nos dias em que não estávamos presentes.

Um outro aspeto do desenvolvimento da nossa prática profissional que nos merece tomar em consideração é a colaboração promovida entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, como as atividades descritas permitem perceber. Tratou-se de uma experiência muito gratificante, do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, na qual nos deparámos com dificuldades, que aprendemos a contornar, para o que, em muito contribui a reflexão que realizávamos semanalmente e, por vezes no final de cada atividade.

Importa, sobretudo, sublinhar a forma como crescemos a nível profissional mas também a nível social, aprendendo muito com cada criança, com as suas vivências, mas também com os profissionais que nos acompanharam e apoiaram ao longo deste processo. Trajeto a que pretendemos dar continuidade, tendo em vista uma aprendizagem e desenvolvimento a realizar ao longo da nossa vida.

---

## Bibliografia

- Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (1996). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Brasil: Artmed
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do Número e organização de Dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, nº 5. 5ª série, 5 – 12.
- Gaspar, M. F. R. F. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. *Cadernos de Educação de Infância nº 90*, 8-9.
- Godinho, J. & Brito M. (2010). *As artes no jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadoras*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. L. (2011). *O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Honrado, A. (2002). *Viagem ao alto de u ramo*. Porto: Ambar
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e Narrativas infantis: Contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 248-275). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil” in *Cadernos de educação de infância nº 90*, 4-7.
- Lequeux, P. (1997). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: By Librairie Colin.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. *et al.* (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M & Delagado, C (2008). *Geometria*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- 
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2003). *Um Mundo Branquinho*. Bragança: Câmara Municipal de Bragança.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, VC. (2009). Interação do adulto com a(s) criança(s) – uma revisão da literatura. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudo de casos*. (pp 125 a 134) Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). Roldão, M. C. (2009). Que Educação queremos para a infância. In I. Alarcão (coord) & M. Miguéns (Dir.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.99-113), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Niza, S. (2007). Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.) D. Lino, S. Niza (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed. Actualizada) (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e I Gamboa, *O trabalho de projecto na pedagogia em participação* (pp. 10-45). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, I. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.) D. Lino, S. Niza (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed. atualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora
- Papiano, C. (1999). *A menina Gotinha de Água*. Porto: Campo das Letras
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2002). *A supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora

- 
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. & Lavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s/d). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. Disponível em [www.eb23-de-ruy-andrade.rcts.pt](http://www.eb23-de-ruy-andrade.rcts.pt).
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Santos, L. (2010). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, Maio/Agosto, 3.
- Sarmiento, T. (org.), Ferreira, F. I., Silva, P. Madeira, Rosa (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- 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, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004) Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. (2004) Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Soares, L. D. (2003). *Se os animais se vestissem como gente*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Tompkins, M. (1991) Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman, & L. Taylor . *Aprendizagem activa*.(pp. 5-13) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In I. Alarcão (coord.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.76-98) (Estudos e Relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

## **Legislação**

- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.
- Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

