

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Sílvia Lourenço Pinelo

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

Orientado por

Doutora Maria Angelina Sanches

**Bragança
2014**

Dedicatória

Ao meu marido,

À minha filha.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração daqueles que fizeram parte da minha vida e que me acompanharam neste percurso, a quem quero deixar aqui palavras de reconhecimento e profunda gratidão.

Às crianças da instituição onde trabalho, tesouros preciosos que fizeram com que sentisse necessidade de investir e ampliar a minha formação.

À Professora Maria Angelina Sanches, pela partilha de todos os seus saberes científicos, acompanhamento e toda a disponibilidade para a leitura e crítica nas diversas etapas deste trabalho.

A todos os docentes do Curso de Mestrado de Educação Pré-escolar, pelos contributos proporcionados ao nível da minha formação.

À educadora Luísa Cabecinha, por todo o apoio proporcionado, pelo saber que me e ajudou a construir e a orientação para melhor enfrentar o futuro.

Ao grupo de crianças com o qual desenvolvi o estágio, por me acolher com muito carinho e alegria e por participar ativamente neste percurso.

A todas as profissionais da instituição e, em particular aos membros da direção, D. Beatriz e D. Joaquina, por me terem apoiado na concretização da iniciativa em que me envolvi.

Aos meus amigos e, em especial, à Isabel Varela, pelo seu companheirismo, carinho, apoio e palavras de incentivo ditas no momento certo, pois, a sua ajuda foi muito importante para ultrapassar algumas das dificuldades presentes no início desta caminhada.

À Professora Carla Afonso pela sua disponibilidade e apoio ao nível da tradução do resumo.

À minha família e, em particular, ao meu marido e à minha filha, pela sua presença, incentivo e apoio nos momentos mais frágeis, pelas horas de escuta intermináveis, pela sua compreensão em relação aos momentos em que não estive tão presente e por acreditarem ser possível concretizar este desafio.

A todos, o meu obrigado por tudo.

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar a prática de ensino supervisionada desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, numa instituição particular de solidariedade social, com um grupo de crianças de quatro anos de idade. Considerando a importância que no processo de ensino-aprendizagem assumem as estratégias educativas adotadas, acentuamos a reflexão sobre as mesmas, no quadro de diálogo e aproximação entre pessoas e contextos.

Neste sentido, aprofundamos saberes acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como sobre as linhas de ação a ter em conta para promover o diálogo e a cooperação com membros da comunidade local, em ordem à valorização dos saberes de todos para a enriquecimento sociocultural do grupo. Salientam-se perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento de matriz socio construtivista, enquanto suporte de construção colaborativa do processo educativo.

Tomando em consideração as linhas de orientação do projeto curricular da instituição tivemos como principal objetivo aprofundar o conhecimento sobre as estratégias que melhor poderiam ajudar as crianças a compreenderem as atividades e tradições locais. Do ponto de vista metodológico recorreremos à observação participante, como técnica principal de recolha de dados, obtidos através de notas de campo e registos fotográficos, bem como à análise de documentos disponibilizados pela instituição.

Procedemos à descrição e análise de um conjunto de quatro experiências de ensino-aprendizagem promovidas no decurso da prática educativa.

Os resultados apontam para a valorização dos contributos dos recursos humanos e institucionais locais na construção cultural e identitária das crianças.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, estratégias, aprendizagem, saberes culturais.

ABSTRACT

This report is intended to illustrate the supervised teaching practice developed within the Master Course in Preschool Education, in a private charitable organization, with a group of children four years of age. Considering the importance of the teaching process as educational strategies adopted, in this report, we emphasize the reflection as a framework for dialogue and rapprochement between people and contexts.

In order to know more about the processes of learning, development of children and on the lines of action to be taken into account to promote dialogue and cooperation with local community members, working for the recovery of all of knowledge for the socio-cultural enrichment of the group. We emphasize perspectives of learning and development as a socioconstructivste matrix, while building collaborative support of the educational process.

Taking into account the guidelines of curriculum design of the institutions, we had as main objective to further knowledge about strategies that best could better help children to understand the activities and local traditions. From the methodological point of view we participant observation, as main technique of collecting data, obtained through field notes and photographic records, as well as analysis of documents provided by the institution.

We proceed to the description and analysis of a set of four teaching-learning experiences promoted, earning us particular reflection the educational strategies that we use.

The results point to the appreciation of the contributions of human and institutional resources in the local cultural and identity construction of children.

Keywords: Preschool education, strategies, learning, cultural knowledge.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	5
1.1. Caracterização da Instituição.....	5
1.2. Caracterização do grupo de crianças	6
1.3. Organização do ambiente educativo.....	8
1.3.1. Organização do espaço/sala de atividades.....	8
1.3.2. Organização do tempo	12
1.3.3. A interação com as crianças	13
1.3.4. Instrumentos de regulação da vida em grupo	14
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
2.1. Perspetivas de intervenção pedagógica	15
2.2. A aprendizagem enquanto processo significativo e em continuidade.....	17
2.3. Princípios de orientação curricular da educação pré-escolar.....	25
CAPÍTULO III - QUADRO METODOLÓGICO.....	31
3.1 Contextualização e objetivos do estudo	31
3.2. Opções metodológicas.....	32
CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA	37
4.1. Conhecendo como se produz o azeite.....	37
4.2. Conhecendo como se faz pão	44
4.3. Aprendendo como se faz sabão e sabonete	50
4.4. Conhecendo o museu da Misericórdia.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Planta da sala dos 4 anos.....	11
Figura 2 - Expressão plástica, pintura com azeitonas.....	40
Figura 3 - Azeitona.....	42
Figura 4- Decantação do azeite.....	42
Figura 5 - Azeite.....	42
Figura 6 - Participação das crianças na confeção de pão	47
Figura 7 - Observação da massa para fazer o pão	49
Figura 8 - Visita à padaria.....	49
Figura 9 - Moldes de glicerina	51
Figura 10 - Confeção de sabonete de glicerina.....	51
Figura 11 - Confeção de sabonete de azeite e mel.....	53
Figura 12 – Visita ao Museu etnográfico Belarmino Afonso.....	54
Figura 13 – Objetos expostos no museu.....	54

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina da sala do grupo de crianças de 4 anos.....	13
---	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.º - Artigo

C – Criança

Ed. E – Educadora Estagiária

JI – Jardim-de-infância

Nº - Número

ME/DEB- Ministério da educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

DQP- Desenvolvendo a qualidade em parcerias

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da prática ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar, através da qual se pretende que os futuros educadores possam desenvolver saberes que lhes permitam fazer face às exigências com que as sociedades de hoje se defrontam e tirar partido dos desafios emergentes.

Em conformidade com Nóvoa (2009), “o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (p. 16). Por conseguinte, como também refere o autor (*idem*), é importante que a formação contribua para que os futuros professores criem hábitos de reflexão e autorreflexão, pois, estes são essenciais para o desempenho de uma profissão que se apoia não apenas em matrizes científicas e pedagógicas e que se define a partir de referências pessoais.

Pretende-se que os futuros educadores/professores se tornem capazes de um desempenho profissional de qualidade, para o que, de acordo com Ferreira (2010), se requer que desenvolvam competências técnicas, comportamentais, sociais, cognitivas, emocionais e pessoais. Refletindo sobre as dimensões que caracterizam estas competências, é de considerar que, como afirma o autor (*idem*):

As Competências Técnicas estão relacionadas com a inteligência intelectual (QI), ou seja, a quantidade de conhecimento formal e académico que o indivíduo conseguiu adquirir (domínio de idiomas, formação académica, domínio de metodologias de trabalho, etc.). As Competências Comportamentais são relativas à atitude, comportamento e valores, nomeadamente à ética profissional, à deontologia, ao respeito pelos objetivos, à autorresponsabilidade. É a capacidade de identificar as próprias emoções, motivações e pensamentos, vivenciando e gerenciando-os conscientemente, para expressá-los eficazmente na forma de comportamentos e atitudes que garantam mais satisfação e realizações na vida profissional e pessoal. As Competências Sociais são comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com os outros e que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos da pessoa que os emite, de um modo adequado à situação. Estão relacionadas com a colaboração em equipas, comunicação e cooperação. As Competências Cognitivas são relativas ao desenvolvimento de capacidades, tais como, leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados/factos/situações, acesso à informação acumulada, interação crítica com os média. As Competências Emocionais são capacidades adquiridas, baseadas na inteligência emocional que resulta num desempenho destacado no trabalho. As Competências Pessoais são inerentes ao próprio indivíduo e dependem de alguns fatores relacionados com as suas origens e com o seu desenvolvimento infantil (p. 14).

Para promover e manter estas competências é importante que os futuros educadores possam envolver-se em processos de aprendizagem ativa, de colaboração e reflexão (Alarcão, & Roldão, 2009), aspetos que nos parecem estar subjacentes à prática educativa em que nos envolvemos e que procuramos retratar neste trabalho.

Desenvolvemos essa prática educativa com um grupo de crianças de 4 anos de idade, em contexto de Jardim-de-infância, numa instituição da rede privada de solidariedade social. Merecendo, no projeto curricular da instituição, particular relevo o conhecimento dos costumes e tradições da região, procurámos ter em conta estes conteúdos ao nível da nossa intervenção, promovendo de forma integrada a abordagem das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular.

Neste sentido, propusemo-nos aprofundar o conhecimento sobre as estratégias educativas que melhor poderiam favorecer a compreensão de atividades e tradições locais. Para dar resposta a este objetivo, procedemos à pesquisa bibliográfica e à recolha e análise de dados sobre a prática educativa que desenvolvemos.

Ao nível da estrutura, o relatório integra cinco capítulos. No primeiro capítulo procedemos à caracterização do contexto em que se desenvolvemos a prática educativa, descrevendo e refletindo sobre a organização do espaço, do tempo e do grupo.

No segundo capítulo incluímos o enquadramento teórico da ação educativa que desenvolvemos, incidindo sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tomando em consideração os contributos de autores de matriz construtivista e ecológica, como Piaget, Bruner, Vygotsky e Bronfenbrenner. Reconhecendo a importância de favorecer o desenvolvimento integral e significativo das crianças, abordamos ainda esta dimensão, bem com a importância que o meio envolvente assume nesse processo.

No terceiro capítulo, apresentamos as opções metodológicas relativas ao processo de recolha e análise de dados acerca da ação investigativa que desenvolvemos sobre a prática educativa, bem como os objetivos que orientaram esse processo. Sublinhamos o recurso à observação participante como técnica principal de recolha de dados, obtidos através de notas de campo e registos fotográficos, bem como à análise de documentos disponibilizados pela instituição.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos quatro experiências de ensino-aprendizagem que ilustram a ação educativa que desenvolvemos e os resultados obtidos.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, relevando os contributos dos referenciais teóricos e da análise da prática educativa para a

interpretação do processo educativo pré-escolar e percurso formativo em que nos envolvemos.

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo consta a descrição do contexto institucional e do ambiente educativo em que desenvolvemos a prática educativa, atendendo às características do grupo, do espaço/sala, do tempo e das interações.

1.1. Caracterização da Instituição

O jardim-de-infância onde desenvolvemos a ação educativa enquadrava-se na rede privada de solidariedade social e encontrava-se em funcionamento desde 1988. Situava-se em contexto urbano, numa zona residencial da cidade de Bragança, que inclui habitações sociais. Tinha capacidade para abranger cento e quarenta e cinco crianças, dos quatro meses aos seis anos de idade.

A instituição proporcionava respostas educativas e sociais, integrando as valências de creche, jardim-de-infância, centro de dia e cantina social.

Ao nível da distribuição destes serviços no espaço da instituição, no rés-do-chão encontravam-se o centro de dia e a cantina social, incluindo ainda o gabinete de atendimento social, o gabinete de psicologia, o posto médico, entre outros espaços de apoio. No primeiro piso situavam-se os espaços destinados à educação Pré-Escolar, incluindo três salas de atividades, bem como os serviços de secretaria. No último piso funcionava a creche, incluindo dois espaços destinados ao berçário e três salas de atividades, uma para as crianças de um ano de idade e duas para as crianças de dois anos. Existia um salão polivalente, que podia ser usado como espaço de recreio interior, para a realização de atividades expressão motora e dramática, bem como para festas e convívios com as famílias e comunidade. Todos os espaços interiores estavam devidamente equipados com sistema de aquecimento central e de iluminação, o que ajudava a criar um ambiente acolhedor e de bem-estar.

O espaço exterior da instituição era restrito, mas agradável e encontrava-se delimitado por um muro com grades, de forma a possibilitar segurança às crianças. Encontrava-se organizado de modo a potenciar atividades diversas de recreação, dispondo de alguns equipamentos fixos, como escorregas e baloiços. Este espaço de recreio era utilizado, nas horas de entrada e saída das crianças na instituição, como local de paragem de veículos dos pais/famílias, facilitando o seu acesso à instituição, mas limitando as oportunidades de recreação que podia proporcionar-lhes.

A respeito dos espaços exteriores, corroboramos a opinião de Hohmann e Weikart (2011) defendendo os autores que é fundamental que as crianças usufruam de espaços de recreio ao ar livre, nos quais possam estabelecer interações alargadas e assumir neles o papel de construtores imaginativos. A valorização desta dimensão não é, por si só, condição para que estes espaços desempenhem essa função, os materiais disponíveis ou a falta deles e o tempo que as crianças dispõem para frequentá-los podem apresentar-se como facilitadores ou inibidores desse processo. As condições atmosféricas constituem ainda, na nossa região, outro fator que condiciona a sua utilização. Apesar de alguns condicionalismos, o espaço de recreio foi encarado e valorizado como um importante recurso para o encontro entre as crianças da instituição e para a sua recreação.

No que se refere à equipa pedagógica da instituição, esta era constituída por seis educadoras de infância do quadro da instituição (três na valência de Jardim de infância e três na de creche), duas educadoras em estágio profissional ao serviço da creche e uma educadora do ensino especial que apoiava crianças com necessidades educativas especiais. Uma das educadoras exercia funções de coordenação do departamento de docentes, numa ação articulada com os membros da direção executiva da instituição.

A equipa de pessoal não docente era constituída por doze assistentes operacionais, uma cozinheira e duas assistentes de cozinha, que asseguravam o funcionamento da componente não letiva e de apoio à família, e por uma assistente administrativa que exercia funções ao nível dos serviços de secretaria. A instituição contava ainda com os serviços de uma psicóloga e de uma assistente social que exercia as funções de diretora técnica do centro de dia para os idosos.

A instituição enquadrava-se num organismo com fins caritativos, de desenvolvimento humano e de defesa do bem comum, visando contribuir para a autonomia de cada um e para o desenvolvimento local. Estava habilitada e equipada para integrar crianças e idosos e para apoiar pessoas carenciadas, com bens alimentares, vestuário, medicamentos, entres outros.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

O modo de funcionamento de um grupo, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é influenciado por diversos fatores, como os que têm a ver com “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (p. 35).

No sentido de melhor compreender as características do grupo foi importante o recurso à consulta dos documentos que faziam parte do processo de matrícula das crianças e à observação do seu comportamento, quer ao nível da sala, quer ao nível dos espaços de recreio.

No que se refere à constituição do grupo, este integrava 21 crianças, todas de quatro anos de idade, com exceção de uma que tinha apenas três anos. Doze crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Tratava-se de crianças que, na sua grande maioria (N=18), já tinha frequentado a creche da instituição desde o berçário e, por conseguinte, mantendo o mesmo grupo.

A diversidade ou a heterogeneidade do grupo pode, como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), facilitar o desenvolvimento das crianças, considerando que pode permitir-lhes estabelecer interações com crianças em níveis diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se oportunidades de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou na concretização de tarefas comuns.

O grupo de crianças procedeu a uma progressiva interiorização das regras de vida e de grupo, sendo estas definidas, de forma coerente e envolvendo a participação de todos os membros do grupo. Tratava-se de um grupo que se manifestava sociável, respeitador e muito comunicativo, embora algumas crianças se expressassem com mais facilidade do que outras. As crianças, geralmente, demonstravam interesse e entusiasmo em relação às atividades propostas, manifestando-se atentas, com vontade de participar e mantendo uma relação de amizade umas com as outras e com os adultos.

Ao nível das áreas de trabalho verificou-se que a área menos pretendida por parte das crianças era a área da expressão plástica, talvez pelo facto de terem de estar mais concentrados e que entre as áreas preferidas se situava a das construções e a da casa, para o que a implicação em jogos de faz de conta parecia contribuir.

No que se refere às características da família das crianças, importa considerar que no que diz respeito à atividade profissional dos pais, a maioria trabalhava por conta de outrem (N = 20) e em variadas atividades profissionais.

A organização do ambiente educativo é outra dimensão que nos merece reflexão, pois, ajuda a melhor compreender a dinâmica educativa.

1.3. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo pré-escolar pressupõe que este possa proporcionar às crianças bem-estar, incentivo e desafio à ação e à descoberta. Para tal, requer-se criar um ambiente físico e social estável, acolhedor e rico em oportunidades de trabalho e recreação, de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças.

Assim, e procurando enveredar por pedagogias que valorizam a participação, (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011) devem encarar-se as crianças como seres ativos na co construção desse ambiente e equacionar as oportunidades que este lhes proporciona para agir sobre os objetos e interagir com pessoas, ideias e acontecimentos e a partir destes processo construir novos entendimentos do mundo físico, social e cultural em que se integram.

Considerando que a organização do ambiente educativo é um importante “suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p. 31), importa explicitar o modo como cada uma das dimensões que o compõem se apresentava na instituição e grupo/sala em que desenvolvemos a prática educativa.

1.3.1. Organização do espaço/sala de atividades

A organização do espaço pressupõe levar em conta a dimensão formativa que encerra, sugerindo Gandini (2008)¹ que se entenda como “como algo que educa a criança”(p. 157). Neste sentido, é importante que proporcione às crianças oportunidades de explorar, descobrir e interagir, mas também que se lhes apresente esteticamente agradável e que lhes inspire confiança e segurança. Releva-se, neste sentido, a importância de equipar e organizar o espaço por áreas que possibilitem o envolvimento das crianças em atividades de natureza diversa e significativas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere à sala em que nos integrámos, esta apresentava uma dimensão limitada face ao pretendido para a diversificação das áreas e materiais de trabalho. Assim, procurou-se distribuir o espaço por áreas consideradas de maior interesse e organizar os materiais de modo a torná-los acessíveis e de fácil acesso. Pontualmente, iam sendo integrados novos materiais e renovando alguns dos existente, no sentido de as crianças poderem envolver-se em novas e diferentes oportunidades de jogo e de

¹ O autor toma como referência a experiência do modelo *Reggio Emilia*.

trabalho. Como sublinha Zabalza (1998) é fundamental ter em conta que a educação pré-escolar possui características muito particulares, no que se refere à organização dos espaços, pois, “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos (p. 50). Por sua vez, Hohmann e Weikart (2011) sublinham que para estimular diferentes tipos de diversão, é necessário, organizar o espaço por áreas de interesse, pois esta disposição faz com que as crianças desenvolvam a iniciativa, a autonomia e estabeleçam relações sociais.

Na organização da sala promovida no início do ano letivo, foram delimitadas as seguintes áreas: faz de conta, jogos, construções, biblioteca e expressão plástica.

No que se refere às condições ambientais da sala, tratava-se de um espaço bem iluminado, possuindo janelas que proporcionavam boa luminosidade natural e que permitiam olhar e ver o meio exterior. O pavimento era resistente, lavável e antiderrapante, garantindo um bom isolamento térmico e acústico.

Ao nível dos espaços verticais existiam placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, permitindo divulgar as suas produções, valorizando-as e promovendo a partilha de experiências e saberes. A alegria que acompanhava a exposição desses trabalhos ou projetos permitia dar conta da importância que esse processo assumia para cada criança e para o grupo, constituindo-se como um importante incentivo ao envolvimento em novas e diferentes propostas de trabalho. Era ainda um importante meio de partilha de informação com os pais/famílias, pois, ajudava a melhor compreender o que as crianças faziam e aprendiam na educação pré-escolar, bem como ver, em algumas situações, retratada a sua colaboração.

Neste sentido, concordamos com Zabalza (1992) quando defende que “o espaço constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p. 120), mas devendo atender-se a que, conforme a natureza da sua organização, tanto pode beneficiar como dificultar o envolvimento e a progressão das crianças. Requer-se uma organização que possibilite o recurso a materiais diversificados e que permita às crianças mover-se livremente, explorar, escolher e arrumar facilmente. Oliveira-Formosinho (2013) sublinha, também, a importância da organização do espaço e dos materiais, referindo que “facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p. 85).

Considerando ainda que, como se defende nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “a organização e a utilização do espaço são a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (p. 37), é importante que nos interroguemos sobre a sua função e finalidades, no sentido de melhor podermos planear e fundamentar essa organização. Como se afirma no documento citado, é de ter em conta que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (*idem*, p. 38), aspeto que tivemos presente ao longo da nossa intervenção educativa.

Assim, nas primeiras sessões de intervenção promovemos a identificação das áreas da sala e o reajuste da sua disposição, em conjunto com as crianças e educadora cooperante, discutimos, negociámos e decidimos o número de elementos que, em simultâneo, podiam frequentar cada área. A par deste processo, definimos regras a respeitar para promover o bom funcionamento da vida em grupo (Hohmann, & Weikart, 2011) e equacionámos formas possíveis de utilizar esses mesmos espaços.

Dando continuidade a essa tarefa, a organização da sala foi sendo enriquecida e reajustada ao longo do ano, de modo a responder a interesses das crianças e a apresentar-se como um espaço gerador de oportunidades educativas de natureza diversificada. Para uma melhor compreensão do modo como o espaço estava organizado podemos observar a figura, onde é representada a planta da nossa sala.

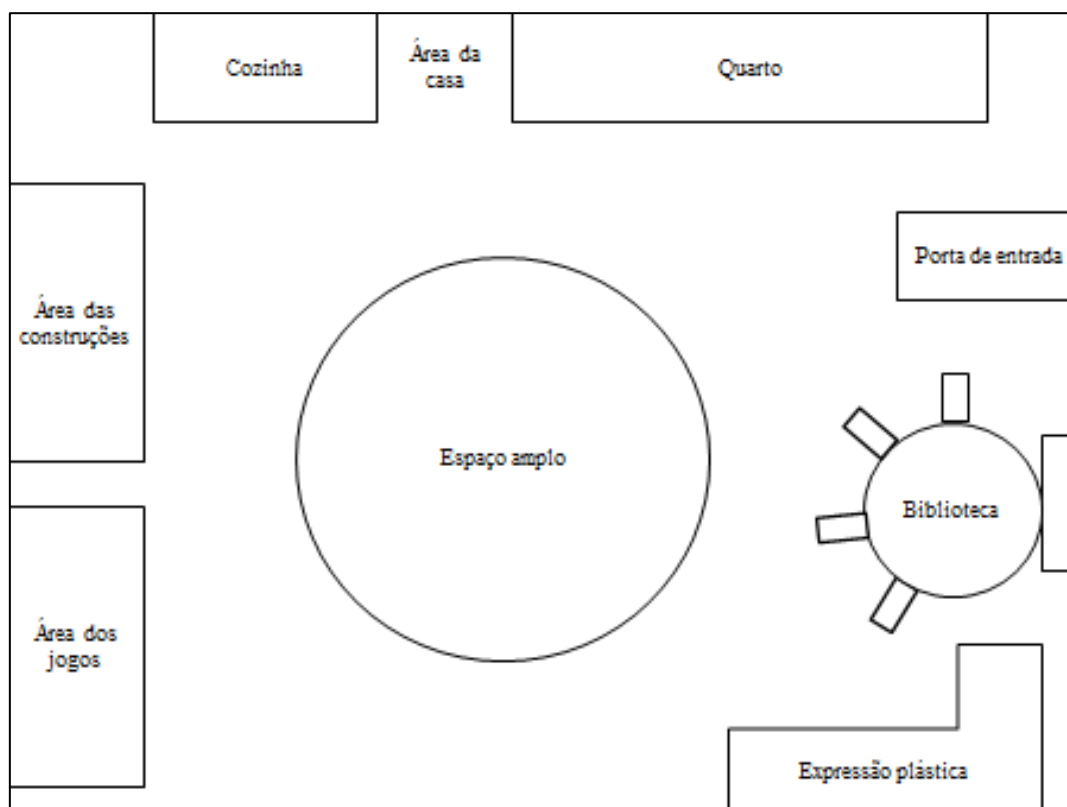


Figura 1- Planta da sala dos 4 anos

Tal como se pode observar na figura anterior, a sala estava organizada por cinco áreas de atividades, sendo estas: a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da casa, a área das construções e a área da expressão plástica (incluindo atividades de pintura, recorte e colagem, modelagem e desenho). Devido à pequena dimensão apresentada pela sala, sentimos-nos limitadas em termos de oferta de diferentes áreas e de procura de melhor coerência organizativa das mesmas.

As áreas estavam distribuídas à volta da sala e o espaço central era utilizado para a reunião das crianças, em grande grupo, para concretizar atividades como as de acolhimento, leitura de histórias, entoação de canções ou momentos de diálogo. Este espaço central servia também para as crianças se poderem movimentar de umas áreas para as outras sem perturbar o trabalho dos restantes elementos do grupo. Neste âmbito, Hohmann e Weikart (2011) defendem que na organização do espaço se deve ter em conta a disposição das áreas de forma a criar um espaço central amplo para a realização de atividades coletivas e possibilitar às crianças uma fácil locomoção entre as elas, devendo existir locais de travessia que permitam às crianças um acesso fácil e a oportunidade de brincar em tranquilidade.

No que diz respeito aos materiais foram sendo introduzidos em quantidade e diversidade suficientes para que crianças pudessem fazer opções e trabalharem, várias, em simultâneo e concretizar propostas em função de interesses pessoais e de pequenos grupos. O uso dos materiais disponíveis na sala era flexível, sendo possível a transição dos mesmos entre as diferentes áreas, desde que considerado oportuno para a concretização de determinadas atividades ou projetos.

1.3.2. Organização do tempo

A articulação da gestão do espaço com a distribuição do tempo, no desenrolar das aprendizagens, promove a aquisição de rotinas que importa valorizar no quotidiano de um grupo. Nesse sentido, procurámos organizar o tempo de atividades segundo uma rotina diária flexível, contemplando momentos de trabalho em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.

O valor educativo da rotina diária decorre de as crianças melhor poderem compreender a continuidade dos acontecimentos e ajudar também os adultos a organizarem os tempos de atividades. No entender de Hohmann e Weikart (2011) a “rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p. 8). Os autores (*idem*) consideram que a rotina diária inclui “segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas atividades-tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem (p. 224). Por sua vez, Zabalza (1998) sublinha que:

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia da criança (p. 52).

De facto, é através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades de aprendizagem ativas, que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.

No sentido de melhor poder compreender-se o modo como se organizava o tempo diário do grupo, apresentamos no quadro 1, de forma resumida, a rotina estabelecida, salvaguardando a flexibilidade da gestão dos tempos indicados.

Quadro1 - Rotina da sala do grupo de crianças de 4 anos

Tempos	Sequência das atividades
7h45m-9h30m	Atividades de Animação e Apoio à Família
9h30m-12h00m	Acolhimento
	Atividades e projetos, em grande grupo
	Atividades nas áreas
12h00m-14h00m	Higiene Pessoal
	Almoço
	Atividades livres/descanso
14h00m-15h30m	Atividades e projetos, em pequenos grupos
16h00-16h30m	Lanche
16h30m-17h0m	Atividades nas áreas
17h00m-18h00	Atividades de Acompanhamento e Apoio à família

1.3.3. A interação com as crianças

De forma a valorizar as crianças e desenvolver nelas aprendizagens socializadoras e afetivas, como, confiança, autonomia e iniciativa, procurámos ter em consideração o desenvolvimento de relações de cooperação, incentivando-as nas suas explorações, escutando-as, observando-as e dialogando com elas, no sentido de lhes proporcionar um clima de apoio.

Para que as crianças usufruíssem de oportunidades de estabelecer interações com as outras crianças, tanto no espaço exterior, como no espaço interior da instituição, foram contempladas ao nível da planificação atividades a desenvolver em grande e pequeno grupo, estimulando a partilha e a cooperação entre os elementos do grupo e criando uma relação baseada na interajuda e no respeito.

Assumimos o papel de apoiantes do processo de ensino-aprendizagem de cada criança e do grupo, prestando atenção e acolhendo as suas propostas, promovendo a sua implicação na resolução de problemas emergentes e valorizando a sua tomada de iniciativa.

Empenhámo-nos em favorecer o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo (educadoras, pais, crianças e parceiros da comunidade), o que possibilitou vivenciar experiências de aprendizagem estimulantes, conhecer outros espaços educativos da comunidade e estabelecer interações mais alargadas.

Reconhecemos, neste sentido, que como é afirmado nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos” (p.

65). Assim, procurámos valorizar os contributos que membros da instituição, das famílias e da comunidade podiam proporcionar-nos para concretizar atividades e projetos que nos propusemos desenvolver, no quadro de partilha de saberes e, por conseguinte, de enriquecimento mútuo.

1.3.4. Instrumentos de regulação da vida em grupo

Ao longo do ano letivo foram utilizados vários instrumentos para regulação da vida em grupo, como por exemplo, o quadro das presenças, desenvolvendo desta forma aprendizagens socializadoras. Este era constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na vertical se encontravam as fotografias de todas as crianças, seguindo a ordem alfabética do nome das crianças, e na horizontal encontravam-se indicados os dias da semana, seguindo a sequência semanal dos mesmos e identificados com diferentes cores. O uso deste instrumento integrava várias funções, pois, para além de as crianças poderem através dele indicar a sua presença no grupo/sala, permitia também para que melhor se apercebessem da presença ou ausência de colegas, compreender a sequência dos dias da semana e dos meses, favorecendo a compreensão de diferentes unidades de tempo.

Outro instrumento utilizado, ao longo do ano, e que pode entender-se articulado com o funcionamento do quadro das presenças, foi o do calendário semanal, no qual era feita pelas crianças a marcação do dia e assinalado, o dia anterior e o dia seguinte. A indicação dos dias integrava a mesma cor da utilizada no quadro das presenças, de forma a ajudar as crianças a melhor memorizarem o nome dos dias da semana e a sequência com que se apresentam.

O quadro de aniversários permitia, por sua vez, familiarizar as crianças com os meses do ano, estando as datas de nascimento das crianças agrupadas por meses. A leitura deste quadro permitia às crianças observarem que havia meses em que faziam anos várias crianças, podendo ou não ser no mesmo dia, e que havia meses em que não havia pessoas a fazerem anos. Aquando da elaboração do quadro foi feita a contagem e comparação dos dados, observando semelhanças e diferenças entre os mesmos. Por vezes essa leitura era retomada pelas crianças e solicitada a nossa ajuda para a confirmar ou ajudar a superar dúvidas.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste segundo capítulo, apresentamos os referenciais teóricos e legislativos em que se apoia a ação educativa que desenvolvemos, perfilhando a ideia que, como afirma Oliveira-Formosinho (2013), “se deseja que a teoria inspire as práticas e não que as dite” e, por conseguinte, “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (p. 81).

Assim, num primeiro ponto debruçamo-nos sobre as perspectiva(s) pedagógica(s), procurando identificar linhas de orientação da ação educativa.

2.1. Perspetivas de intervenção pedagógica

A orientação da ação educativa não pode entender-se à margem das perspetivas de desenvolvimento e aprendizagem para que apontam os princípios preconizados nas Orientações Curriculares e nas metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar, no sentido de tornar mais consistentes as oportunidades de aprendizagem e de progressão das crianças.

Nesta linha de pensamento, e partindo de uma leitura atenta sobre os documentos acima mencionados, entendemos apontarem para pedagogias, que Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) designam de participação, integrando uma matriz socio construtivista.

Esta perspetiva opõe-se às teorias de aprendizagem transmissivas associadas ao behaviorismo. Através de uma abordagem de cariz socio construtivista desenvolvem-se projetos educacionais que favorecem a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento, o desenvolvimento do seu pensamento crítico, atitude democrática e trabalho cooperativo, permitindo-lhes adquirir agência² (Oliveira-Formosinho 2007). Pretende-se incentivar a criança a observar, experimentar, pesquisar, questionar e questionar-se, implicando-a na construção do processo de aprendizagem. Nesta linha, entende-se a criança, como “agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes e organizador do domínio progressivo das suas competências” (Roldão,1995, p. 37).

² Possuir agência, significa, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), conceber a criança como alguém que, “lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 33).

Todavia, para que ocorra uma verdadeira aprendizagem é necessário que as crianças se envolvam cognitivamente e afetivamente nas atividades, para o que se requer promover uma aprendizagem ativa.

Procurando explicitar o conceito de aprendizagem ativa, retomamos aqui a perspectiva de Roldão (1995), defendendo que:

A aprendizagem ativa significa (...) toda e qualquer forma de aprender em que o sujeito se envolve ativamente, mobilizando as suas funções cognitivas e o seu potencial de adesão afetiva para o ato ou tarefa que lhe é apresentado ou que ele próprio escolhe face a determinado conceito ou conteúdo de aprendizagem (p. 39).

Para Oliveira-Formosinho (2006) trata-se da “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56), atribuindo-lhe sentido. Como alerta a autora é preciso ter em conta que “ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança” (*idem, ibidem*). Os seus interesses pessoais, as suas perguntas, as suas intenções, os seus planos conduzem-na à exploração, à experimentação e, por conseguinte, à construção de conhecimentos que levam à compreensão da realidade física e social. Este processo como refere Oliveira-Formosinho (2006), “não é, muitas vezes, nem fácil de compreender nem fácil de apoiar” (p. 42), mas é preciso criar condições para que estes processos ocorram.

Neste sentido, o educador deve privilegiar a experiência direta das crianças, de modo a que se apropriem dos elementos do seu meio físico, social e cultural, sendo crucial reconhecer-se a importância que, nesse processo, assume o aprender fazendo (Dewey, 2002). A aprendizagem pode, assim, ser entendida como um processo criativo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias, permitindo-lhes ir descobrindo o meio, mais ou menos próximo, em que se integra e as suas regras.

É de considerar, como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) que “a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e processos sociais e ambientais dependentes da cultura” (p. 41). O entendimento das crianças como seres culturais requer repensar os seus ambientes de vida e as suas experiências. Exige ainda que sejam criados ambientes responsivos e desafiantes onde sejam encaradas como sujeitos de aprendizagem e não como meros respondentes. Como afirmam os autores acima citados “as crianças como seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto a criança como as famílias e que sejam provocativos no que diz respeito ao

desenvolvimento das identidades e da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). Nesta linha, pede-se aos educadores que criem contextos educativos que sejam pensados e organizados de modo a promover possibilidades múltiplas de interação e de participação, orientando-as para projetos colaborativos.

Foi, nesta linha de pensamento, que perspetivámos a nossa intervenção educativa, tanto ao nível da organização do ambiente educativo como das atividades e projetos promovidos, recorrendo a diversos meios, como a pesquisa através da internet e da consulta bibliográfica, o diálogo com diversos interlocutores, a projeção de vídeos e saídas ao exterior, como poder ver-se no capítulo três do relatório.

2.2. A aprendizagem enquanto processo significativo e em continuidade

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças são elementos que carecem de particular atenção por parte dos educadores. Assim e considerando a crescente importância que tem vindo a ser reconhecida às perspetivas de matriz sociocontruivista e ecológica na educação e mais, especificamente, aos pressupostos teórico-metodológicos para que apontam as ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner, importa debruçar-nos sobre eles, no sentido da procura de informação que nos ajude a melhor podermos conceber, concretizar e analisar a prática educativa.

Segundo Piaget (1973) na construção de conhecimento não deve valorizar-se apenas o meio ou o sujeito mas sim o papel interativo de ambos. Para o autor, de acordo com Vieira e Lino (2007) “o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive” (p. 199). Neste sentido, salienta-se a importância que a criança assume como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento e também a importância atribuída ao meio ambiente nesse processo. Nesta ótica construtivista entende-se o conhecimento e a aprendizagem como sendo uma construção da criança em interação com o ambiente que a rodeia (Vieira, & Lino, 2007). O meio e a ação são entendidos como elementos intervenientes no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Torna-se assim importante promover experiências educativas que favoreçam a implicação das crianças em interações com objetos e pessoas, que lhes suscitem o necessário desequilíbrio e reequilíbrio cognitivo, no sentido de promover a construção autorregulada de conhecimento.

Por outro lado, e considerando que a criança “liga o seu eu à representação dos outros e à dos objetos materiais” (Piaget, 1986, citado por Novo, 2009, p. 53), entendendo a sua forma de observar, pensar, sentir e experienciar como se fossem as únicas possíveis, torna-se importante que o seu pensamento seja confrontado com pontos de vista diferentes para gerar a reconstrução de saberes. A este respeito, Novo (2009, retomando o pensamento Piaget) sublinha que “só quando confrontada em experiências reais de participação, ou mesmo na pesquisa/verificação de ideias conjuntas, é que a criança poderá ter consciência de si e dos outros e, deste modo, garantir o enriquecimento dos seus esquemas pessoais (p. 54). Importa assim considerar que, “no plano intelectual, o confronto permite à criança atingir crítica com objetividade e coerência de pensamento, o que no plano moral, lhe possibilita alcançar solidariedade e as ideias de igualdade e justiça” (*idem, ibidem*).

Na teoria de Piaget pode ver-se relação entre o desenvolvimento cognitivo e os processos lúdicos, sublinhando o autor que ao brincar a criança vai adquirir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia e assim desenvolver-se, progredindo nos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Lopes, 1998). Não tendo a criança noção do mundo real vai simulá-lo nas suas brincadeiras, fazendo uma conjugação da realidade real com a realidade irreal. De facto, o jogo é uma das práticas que mais promove a interação das crianças, classificando-o Piaget (1975), em três categorias:

- *Jogos de exercício*, nos quais se desenvolvem atividades que dão prazer, mas que não apelam à representação;

- *Jogos simbólicos*, os que se baseiam na representação de um objeto ausente, estabelecendo-se uma representação fictícia;

- *Jogos de regras*, são os que implicam relações sociais, marcando a mudança intencional da atividade individual da criança para a social.

Tal como Piaget, Vygotsky foi um pedagogo que se debruçou sobre o estudo do desenvolvimento da criança, valorizando nesse processo a interação educativa com os outros. Vê também a criança como um ser ativo, mas deu mais ênfase à cultura do que à herança biológica como elemento promotor do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (1991), o conhecimento constrói-se através da influência dos fatores sócio históricos e culturais. Defendendo a teoria de que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento são uma construção eminentemente sociocultural, Vygotsky (*idem*) atribui grande importância ao meio e ao indivíduo, uma vez que estes

se influenciam reciprocamente. Vygostky defende, de acordo com Novo (2009), que “a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza socio-histórica cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam” (p. 57).

Vygostky (1991) aponta dois conceitos fundamentais, que importa tomar em consideração ao nível educativo: o da formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento, o real e potencial. Postula que o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. As primeiras têm um caráter inato e voluntário e as segundas têm uma génese social, originando-se da interação e da atuação com e no meio social. Defende, assim, como refere Novo (2009), que “a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores processa-se, num primeiro momento, na interação que o sujeito estabelece com o meio sociocultural e é esta construção interpessoal que possibilita a construção intrapessoal e o desenvolvimento” (p. 57). É a interação que vai facilitar o desenvolvimento humano, “fruto das relações sociais que o indivíduo protagoniza ao longo da vida” (Lopes, 1998, p. 148). Por conseguinte, a interação educativa deve ser entendida como um elemento fundamental, quer no desenvolvimento da criança, quer na apropriação dos instrumentos e símbolos construídos pela cultura em que se integra.

Vygostky (1991) enfatiza o papel da comunicação no desenvolvimento e aprendizagem, sublinhando que os conceitos quotidianos da criança necessitam ser explicitados para que possam aceder a um nível superior, para o que se requer que o interlocutor se situe num nível mais avançado para que possa atuar na “zona de desenvolvimento proximal” (p. 97). Esta zona representa o espaço entre o nível real de desenvolvimento já adquirido e que permite à criança agir sozinha e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de concretizar atividades ou resolver problemas com ajuda de outros. Para o autor, de acordo com Novo (2009), o bom ensino deveria tender para a intervenção com base no desenvolvimento potencial das crianças, o que reforça o papel dos adultos na estimulação e apoio à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta linha, na interação que estabelece com as crianças o adulto assume o papel de duplo mediador. Por um lado medeia a aquisição dos instrumentos culturais que são fruto de gerações anteriores e, por outro lado, medeia a estimulação das funções

psicológicas superiores das crianças. Importa destacar o papel que pode ser desempenhado pelo educador, cabendo-lhe a tarefa de organizar e orientar um processo de ensino-aprendizagem que se requer facilitador destes processos.

Para Vygotsky (1991), o brincar é um elemento também muito importante, entendendo funcionar como meio de desenvolvimento das crianças. Considera que o jogo favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal, admitindo, de acordo com Pimentel (2007), que nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p. 226). Ou seja, instiga a criança a experimentar habilidades ainda não dominadas, a controlar o seu comportamento impulsionando ao desenvolvimento de novos pensamentos.

Ao brincarem as crianças entram num mundo imaginário, onde os seus desejos se tornam realizáveis, como permitir-lhes assumir o papel de mães e poderem tentar comportar-se de acordo com o mesmo. O desenvolvimento do processo imaginativo vai permitir à criança agir sobre os objetos independentemente daquilo que estes lhes sugerem através da perceção imediata, regendo-se por ideias e regras que cria ou adota. Neste deslocamento de significados, ações e objetos incorporam propositadamente outro valor que não aquele que lhes confere. Pimentel (2007) sublinha que “brincando, a criança desenvolve a capacidade de fingir ou substituir um objeto ausente por outro que, de modo abstrato, conserve o vínculo com o original: a boneca é um bebé, o lápis, um soldado que marcha” (p. 231). Assim, fingindo e imaginando, a criança vai desenvolvendo o pensamento abstrato e conhecendo o mundo em que se integra.

A atividade lúdica constitui-se, assim, como um meio de desencadear o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porque vai permitir-lhes desenvolver processos imaginários e de desenvolvimento psicológico, ajudando a que se tornem capazes de aceder, interpretar, dar significado e modificar a realidade e modificarem-se a si próprias (Pimentel, 2007). Vai ainda ajudar a criança a transformar desejos que não são possíveis, em desejos realizáveis, complementando as suas necessidades. Por isso é fundamental garantir que as motivações que as crianças encontram nos jogos estejam presentes no ambiente educativo, garantindo desta forma a liberdade de condução da atividade e, sobretudo, respeitar os momentos de negação e oposição, procurando conhecer, junto delas, as suas origens.

Considerando as ideias expressas permitem perceber torna-se fundamental que na ação educativa pré-escolar seja levado em conta o importante papel que pode assumir a atividade lúdica, merecendo enveredar por procedimentos metodológicos que apontem para uma prática que valorize o lúdico como meio de apropriação da cultura e de progressão de cada um.

Bruner, tal como os autores anteriormente referidos, perspetiva a criança, de acordo com Tavares e Alarcão (1992) e Pimentel (2007), como um ser ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento, mas atribui particular relevo ao contexto sociocultural, entendendo que este pode acelerar ou aumentar as suas capacidades de compreensão e de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Neste sentido, sublinha a importância de entender o desenvolvimento da criança na sua relação com o processo educativo e no quadro de um sistema de valores sociais e culturais. Defende que o conhecimento se constrói a partir dos problemas que se levantam, das expectativas que se criam, das hipóteses que se avançam e verificam e das descobertas que se fazem. Entre os aspetos suscetíveis de influenciar a motivação e interesse das crianças por aprenderem e se implicarem na resolução de problemas surgem os que se prendem com os fatores culturais. Por isso, é importante que os educadores dominem saberes que lhes permitam construir ambientes educativos que despertem a curiosidade das crianças, desencadeiem o seu interesse e facilitem a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Tavares e Alarcão (*idem*), Bruner defende que o desenvolvimento cognitivo integra dois processos, um de representação e outro de integração de informação, estando o primeiro ligado à ideia de que a criança representa aquilo de que vai tendo conhecimento e o segundo diz respeito à capacidade da criança relacionar os seus conhecimentos anteriores com os que vai adquirindo. Para classificação do desenvolvimento da criança aponta três estádios, que correspondem a três modos de diferentes de aprendizagem, implicando diferentes linguagens e que caracteriza, segundo Libório (2000), como: “ativo, ou aprender fazendo; icónico, ou aprender por imagens ou gravuras e simbólico, aprender por meio de palavras ou números” (p. 52).

Dando relevância à forma de como o conhecimento é estruturado, Bruner defende que o educador deve atender à adequação dos conteúdos às competências de interiorização das crianças, devendo estruturar o processo de ensino-aprendizagem de modo a que seja favorecida a sua progressão. Considera ainda, que é possível ativar o

desenvolvimento das crianças, desde que para isso se utilizem procedimentos adaptados aos seus estilos cognitivos e capacidades de interiorização, recorrendo para o efeito ao que denomina como *currículo em espiral*, no qual se procure articular o desenvolvimento e aprendizagem. Neste âmbito, defende que “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos” (Tavares, & Alarcão, 1992, p. 103).

Bruner defende um processo de ensino-aprendizagem por descoberta, relevando o recurso a uma aprendizagem ativa. Considera que o educador assume um papel fulcral em todo este processo, uma vez que é necessário que ele crie estratégias para despertar as crianças para a descoberta e incentivem a sua curiosidade e interesse pelo mundo em que integram (Kishimoto, 2007). Bruner faz referência à importância dos fatores culturais como um dos meios capazes de promover a motivação e o interesse das crianças. Valoriza a linguagem como “uma ferramenta pela qual passam ou são trabalhados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, etc., de uma determinada cultura” (Tavares, & Alarcão, 1992, p.70), relevando a importância desta para comunicar, mas também para a formação do pensamento e das relações sociais.

O conceito de “andaime”, definido pelo autor para caracterizar o papel pelo qual os educadores podem orientar o processo de descoberta do mundo pela criança, é, como refere Kishimoto (2007), outra ideia amplamente reconhecida entre os princípios defendidos por Bruner. O trabalho em equipa é outro pressuposto que o autor defende e que constitui mais um importante e desafio para a prática educativa.

No que diz respeito à atividade lúdica, Bruner acredita, segundo Libório (2000), que o jogo construtivo deve ser a atividade dominante na idade pré-escolar, mas acrescenta que para que através dele as crianças acedam a novas compreensões, é importante que o adulto as incentive e encoraje a brincar/jogar. É, neste sentido, de considerar que o jogo fornece prazer às crianças e que os obstáculos que apresenta são encarados como meio de aceder a mais prazer, ao conseguirem ultrapassá-los. O autor vê no jogo qualidades para a implicação das crianças em atividades de resolução de problemas, podendo levar a que as crianças alcancem mais facilmente a solução.

Mencionando os estudos realizados por Bruner, Kishimoto (2007) refere que em contexto de brincadeira a criança vai potencializar a metacognição que tem a ver com a descoberta, fator essencial para a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o autor defende dever deixar-se a criança fazer as tarefas sozinha, aprender e desenvolver-se, mas ao mesmo tempo apoiar a aprendizagem da criança, na procura de soluções para os problemas. Para Bruner o jogo exhibe características de diálogo, apoiando-se na antropologia para explicar como o folclore e atividades culturais contribuem para a construção de uma mente narrativa. As brincadeiras tradicionais contêm a estrutura para desenvolver o pensamento narrativo. Por essa razão, Bruner dá grande importância aos contos e propõe que, na educação das crianças, se valorizem os jogos e as narrativas das crianças. Considera que, se toda a brincadeira tem regras, brincando a criança aprende a utilizá-las. Quando as brincadeiras são acompanhadas por um adulto ou outras crianças, as aprendizagens tornam-se mais complexas. Como refere Kishimoto (2007, retomando o pensamento de Bruner), “através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e o significado das coisas”, ou seja, “constrói conhecimento, sentimentos, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se” (p. 268).

Por sua vez, Bronfenbrenner (2002) entende o desenvolvimento humano, segundo uma perspectiva ecológica, considerando que este ocorre através da interação com os contextos, mais ou menos próximos em que a criança se integra, devendo estes merecer particular atenção. O autor (*idem*) define o desenvolvimento humano como sendo um processo de interação da pessoa e as propriedades dos contextos em que ele se insere, processo este que é influenciado pelas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos e a pessoa em desenvolvimento.

Para caracterizar o ambiente ecológico, Bronfenbrenner (*idem*) apresenta um conjunto de quatro níveis estruturais ou sistemas, partindo de uma dimensão mais próxima para uma mais vasta, que designa como: o microsistema, o meso sistema, o exo sistema e o macro sistema.

O microsistema refere-se às atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados nos contextos próximos. O meso sistema diz respeito às inter-relações entre os diferentes contextos em que o indivíduo participa ativamente. O exo sistema é referente a um ou mais contextos e, embora o sujeito não participe ativamente, ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo que acontece no contexto imediato em que ele se movimenta. O macro sistema, caracterizado como o nível mais global e externo do ambiente, não se refere a nenhum contexto específico mas sim a um conjunto de crenças, valores, padrões, formas de ser ou de fazer, estilos

de vida que caracterizam a sociedade em que o sujeito se desenvolve (Portugal, 1992; Bronfenbrenner, 2002). Segundo Shaffer (2005) “o macro sistema é, na realidade, uma ideologia ampla que dita (entre outras coisas) como as crianças devem ser tratadas, o que lhes deve ser ensinado e os objetivos que devem alcançar” (p. 61).

Segundo Portugal (1992) Bronfenbrenner perspetiva o desenvolvimento humano como “um processo pelo qual o sujeito adquire uma conceção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (p. 42). Contudo, não é pelo facto de ocorrerem determinadas mudanças comportamentais que a criança se desenvolve, sendo necessário que estes comportamentos perdurem e evoluam ao longo do tempo.

No entender de Bronfenbrenner (2002) o processo de desenvolvimento humano processa-se, de modo simultâneo, em dois domínios: a perceção e a ação. Quanto ao primeiro nível, considera que a criança vai, progressivamente, incluindo outros elementos, contextos e relações que estabelece entre estes, na sua visão do mundo, embora não participe, neles, diretamente. Em relação ao nível da ação, a criança vai aumentando a sua capacidade de desenvolver atividades cada vez mais diversificadas e complexas, utilizando estratégias adequadas aos seus conhecimentos.

Bronfenbrenner alerta, ainda, que o ambiente físico pode afetar, positiva ou negativamente a aprendizagem da criança. Nesta linha, considera ser importante que as crianças beneficiem de ambientes que as convidem à exploração e lhes inspirem confiança e segurança. Neste âmbito, devemos considerar o modo como o ambiente educativo se encontra organizado, não apenas em relação às suas características físicas mas também o significado que lhe é atribuído pelas crianças e adultos que neles se integram.

Foi nessa linha de pensamento, que nos debruçámos, no capítulo um, sobre a organização do contexto educativo em que nos integrámos, merecendo-nos particular reflexão o ambiente educativo ao nível da sala, enquanto contexto imediato (micro) de integração do grupo.

Neste contexto, é de todo relevante que se realcem os princípios pedagógicos que sustentaram a ação educativa, que de seguida se elencam.

2.3. Princípios de orientação curricular da educação pré-escolar

Reconhece-se à educação pré-escolar cada vez mais importância, no que diz respeito ao grande universo que é a educação.

No que se refere ao nosso país, a educação pré-escolar é reconhecida como primeira etapa de educação básica (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), e entende-se, como refere Marchão (2012), que “deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (p. 36). Pretende-se que a educação pré-escolar proporcione às crianças espaços, nos quais possam adquirir experiências positivas para o seu desenvolvimento, respeitando as suas necessidades e características.

As Orientações Curriculares (Despacho 5220/97 de 4 de agosto; ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME, 2010) constituem-se como os documentos de referência para a ação educativa a desenvolver com as crianças nesta etapa educativa, já que, ao contrário de todos os outros níveis de ensino, não existe um programa para ser seguido.

Entre o conjunto de princípios que neles se encontram para apoiar e conduzir o processo educativo pré-escolar, constam as áreas de conteúdo a ter em consideração para promover respostas educativas de qualidade. Tomando em consideração o definido no último documento referido, distinguem-se as seguintes áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação que compreende os domínios de expressão motora, plástica, musical, dramática e dança; a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; a área da Matemática; a área de Conhecimento do Mundo e a área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Embora se definam essas áreas e domínios de conteúdo curricular, considera-se que na prática no jardim-de-infância não se devem trabalhar isoladamente, mas sim “procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME/DEB, 1997, p. 49).

A área de Formação Pessoal e Social constitui-se como a área integradora do processo educativo pré-escolar, pois, diz respeito à forma como “a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (*idem, ibidem*).

Salienta-se também a relação entre a área de Expressões, da Matemática e a da Linguagem oral e abordagem à escrita e a das Tecnologias da informação e

comunicação, pois, para além de ser importante, em si mesmo, o domínio destas linguagens, “elas são também meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação” (*idem*, p. 21). Por sua vez, a área de Conhecimento do Mundo permite também a articulação de conteúdos com as restantes áreas, na medida em que, através das relações com os outros, se vai construindo a identidade, pessoal e coletiva, e tomando posição em relação ao mundo social e físico (*idem*).

Os tópicos a trabalhar devem, portanto, articular conteúdos de diferentes áreas e domínios curriculares, permitindo assim uma aprendizagem mais significativa e integrada dos mesmos. Foi nesta linha que foi promovido o projeto curricular do grupo com o qual desenvolvemos a nossa intervenção, merecendo nele particular desenvolvimento a área de conhecimento do mundo, como mais adiante veremos.

Outro dos aspetos importantes, referido nas OCEPE, é a valorização da ação criança e da sua família na educação pré-escolar. A criança deve ter um papel ativo ao longo do seu percurso educativo, pois “já sabe valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p. 14) e as famílias devem ter, também, um papel ativo neste processo proporcionando assim às crianças, oportunidades de aprendizagem e cooperação com os outros, pois “estas crianças também se relacionam e interagem com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade [...] as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança” (*idem*, p. 33).

As OCEPE (ME/DEB, 1997) contemplam algumas estratégias possíveis de desenvolver, no que respeita à relação do jardim-de-infância com a família, que de seguida se enumeram:

- O educador deve estabelecer uma boa comunicação com os pais através de conversas informais ou formais, como as que decorrem em reuniões;
- Os pais devem participar em atividades educativas e/ou lúdicas planeadas pelo educador para o grupo e com grupo ou, então, atividades sugeridas pelos pais como, por exemplo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, colaborar em passeios, festas e outras atividades;
- O educador deve dar valor aos saberes dos pais e às experiências que permitem desenvolver o trabalho dos pais com as crianças;
- O educador deve ter em atenção que, muitas das vezes, os pais não se valorizam a eles próprios, ou seja, acham que o seu contributo pouco ou nada

servirá para o enriquecimento das crianças e, nesta altura, o educador deverá incentivar os pais a participar, valorizando ele mesmo, as intervenções dos pais.

Uma realidade que nem sempre é vivenciada no jardim-de-infância é a participação dos pais na construção do projeto educativo do jardim-de-infância, bem como na planificação pedagógica que o educador constrói para o seu grupo de crianças. Essa participação está prevista nas OCEPE (ME/DEB, 1997), indicando que “os pais e os outros membros da comunidade podem também participar no projeto educativo do educador” (p. 44), através de contactos informais e em reuniões, onde pode ser solicitada a participação dos pais. Esta estratégia é importante, considerando que “a família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança [e] importa por isso que haja relação entre estes (...) sistemas” (*idem*, p. 43).

Os educadores têm como função dar continuidade à educação que a criança recebe no seu seio familiar, mas, para isso, é necessário que o educador conheça o contexto familiar de cada criança para que possa agir conforme as necessidades de cada uma. Deste modo, as OCEPE salientam que “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família” (*idem*, p. 22).

Antes de iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já têm certos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, no entanto, é através da sua interação nesse contexto que elas se desenvolvem, aprendem e encontram respostas às suas dúvidas. Através da interação com os idosos, as crianças podem aceder a saberes culturais importantes para a construção da sua identidade e inserção social.

Tendo este aspeto em consideração, devem-se proporcionar às crianças oportunidades para experienciarem novas situações, para que possam descobrir, investigar e explorar o mundo, fomentando a sua curiosidade natural. Estas situações passam, por exemplo, pelas deslocações ao exterior ou simplesmente pelas vivências das crianças no seu contexto social, familiar e também cultural, pois através da investigação e descoberta é que se promove a aprendizagem.

As experiências de aprendizagem relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo devem ser realizadas de forma transversal e não serem vistas como atividades isoladas, permitindo desta forma o enriquecimento das outras áreas curriculares (*idem*). O educador deverá contribuir para esse enriquecimento, pois, tal como é referido nas

OCEPE (ME/DEB, 1997) tem o dever de escolher “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (p. 83), levando assim ao pensamento crítico da criança.

Cabe a cada educador interpretar e explorar as OCEPE responsabilmente, através da proposta de atividades que facilitem a promoção do desenvolvimento de cada criança, sem esquecer que cada uma é um ser único e com necessidades específicas. É ainda sua responsabilidade o desenvolver o currículo de modo a fomentar a aprendizagem de todas. Deverá fazê-lo de forma criativa, utilizando estratégias que promovam a sua concretização, tendo como base as diferentes áreas e domínios de conteúdo. Assim, importa ter em conta que:

o educador é o construtor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos [...] deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações dos outros níveis” (ME/DEB, 1997, p. 15).

Nesta linha de pensamento, valorizamos no presente trabalho o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagens que acentue a ação baseada na descoberta, o que implica, segundo Hohmann e Weikart (2011), atender a quatro elementos: (1) ação direta sobre os objetos; (2) reflexão sobre as ações; (3) motivação intrínseca, invenção e produção; e (4) resolução de problemas (p. 22).

Os adultos desempenham assim um importante papel neste tipo de aprendizagem apoiando a ação das crianças, isto é, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 27). Para Oliveira-Formosinho (2007) o papel do adulto passa por criar situações que desafiem a ação e o pensamento da criança.

Nesta linha de pensamento, sublinhamos a importância de promover situações de ensino-aprendizagem que desafiem as crianças e agir e a refletir sobre as suas ações, suscitando-lhes dúvidas e incentivando-as à pesquisa de respostas para as mesmas. Trata-se de dimensões que nos mereceram reflexão neste trabalho, bem como a de que as crianças possam envolver-se em ações que respondam aos seus interesses, incluam as suas intenções e que lhes permitam desenvolver novos saberes, tornando-se agentes

ativos na construção do seu próprio conhecimento, questionando-se sobre o mundo em que se integra e valorizando nesse processo a interação com os outros, pares e adultos.

2.4. Conhecimento do Mundo: uma área que valoriza saberes culturais

Considerando que, como já referimos, no projeto curricular em que se enquadrou a nossa ação mereceram particular ênfase a exploração de saberes e tradições culturais, importa que aprofundemos a abordagem da área que engloba este tipo de conteúdos, ou seja, a área curricular de Conhecimento do Mundo.

Encontrar estratégias adequadas para que as crianças construam aprendizagens significativas, apropriando-se de saberes produzidos historicamente, contextualizando-os tendo em conta a sua cultura, conhecimentos e vivências não é uma tarefa fácil, mas importante de se fazer para que possam conhecer e enriquecer-se social e culturalmente. De facto, ao longo da intervenção promovemos a abordagem da área do Conhecimento do Mundo, procurando sensibilizar as crianças para a descoberta do meio em que se inserem. Para tal, foi valorizada a participação de diferentes intervenientes, em particular dos idosos que frequentavam outra valência da instituição (centro de dia), os profissionais que exerciam funções na referida instituição e outros membros da comunidade.

Segundo Mateus (2008a) a articulação da escola com o meio e a valorização desta relação vão permitir sensibilizar as crianças para atribuir importância ao meio em que se inserem e ganhar consciência sobre os recursos, quer individuais quer da comunidade local, levando a uma aproximação à comunidade e "possibilitando o seu conhecimento através de uma participação activa na realidade social (p. 3).

Nesta linha de pensamento, a autora afirma ainda dever promover-se o conhecimento das características do meio próximo, pois, este é o "locus privilegiado de ponto de partida do estudo da realidade social e ambiental" e intervir nele "pressupõe conhecer que o mesmo comporta implicações económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades (*idem, ibidem*).

Por sua vez, Nico e Nico (s/d) defendem que um dos maiores contributos que o currículo podia dar para a construção de narrativas educacionais social e culturalmente mais fortes, passa pela "construção de contextos de aprendizagem que promovam o diálogo, a partilha e a cooperação entre indivíduos de diferentes idades de uma determinada comunidade (p. 3). Os autores (s/d) reforçam a ideia de que a não inclusão

da cultura e da história das comunidades locais nos currículos escolares e formativos é um dos fatores que dificulta o (re)conhecimento dos contextos em que as pessoas se inserem, limitando o relacionamento intergeracional e interferindo diretamente na construção da sua identidade pessoal. Consideram também, que dificulta a sobrevivência das culturas locais, tendendo estas a perder-se pela emergência de outros recursos e saberes, pelo que importa promover esforços para valorizá-las como herança cultural e histórica.

Neste contexto, a exploração de tópicos relacionados com a área de conhecimento do mundo pode entender-se que, como refere Mateus (2008b), pode contribuir para o conhecimento dos outros, de si próprio e do meio em que os indivíduos se inserem. Por outro lado, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), importa considerar que:

Se o educador tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças, quer de uma proposta do educador, seja negociada com o grupo, mais ou menos alargado, que está interessado em participar. É este grupo que em conjunto com o educador decide as formas como o processo se deve desenvolver, sistematizar, registar e avaliar (p. 84).

Como se acrescenta nesse documento pretende-se, sobretudo, que se proporcionem às crianças aprendizagens pertinentes que podem não estar relacionadas com a sua experiência imediata. Por outro lado, importa também ter em conta que mesmo que as crianças não dominem inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos desperta a curiosidade e o desejo de aprender. Como se refere nas OCEPE (*idem*) “O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (p. 85).

Neste sentido e para que se possa contextualizar o presente relatório de estágio, de seguida descreve-se o quadro metodológico, que justifica as metodologias utilizadas e as estratégias educativas concretizadas.

CAPÍTULO III - QUADRO METODOLÓGICO

Neste capítulo pretendemos explicitar as opções metodológicas em que apoiámos a dimensão investigativa que acompanha o desenvolvimento da prática de ensino aprendizagem que descrevemos e analisamos no presente relatório.

Neste sentido, procedemos à contextualização do estudo, explicitação da metodologia, objetivos, técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.

3.1 Contextualização e objetivos do estudo

Considerando que o meio é, por si mesmo, um fator de motivação natural para a criança e que o conhecimento da realidade próxima possibilita o seu enriquecimento sociocultural, torna-se importante valorizá-lo, quer do ponto e vista da ação quer da pesquisa que se requer promover para a construção de práticas educativas de qualidade.

Nesta linha e ainda porque o projeto curricular da instituição visava aprofundar conhecimentos sobre as tradições locais, o que dado a idade do grupo (4 anos) representava um desafio envolto em acrescida complexidade, o objetivo principal deste trabalho centrou-se em aprofundar o conhecimento sobre as estratégias que melhor poderiam favorecer a compreensão de atividades e tradições locais.

Assim, e considerando que, como referem Pardal e Correia (1995) “a investigação parte de um problema, pergunta de partida (...) formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – objeto de estudo (p. 13), neste trabalho propusemo-nos estudar “Que estratégias poderão ajudar as crianças a melhor compreenderem as atividades e tradições locais?”.

Incidindo este estudo sobre a nossa prática educativa importa levar em conta o tempo destinado ao estágio, que correspondia a dois dias e meio por semana, pelo que a articulação do trabalho da nossa iniciativa e o da iniciativa da educadora era desejável para que pudéssemos assegurar às crianças um percurso formativo com e em continuidade.

A relação com a família das crianças e com a comunidade são dimensões para que apontam os documentos legais (Despacho 5220/97, de 4 de agosto; ME/DEB, 1997) e para que alguns estudos têm vindo a alertar, o que entendemos também dever considerar.

Tendo por base a questão enunciada, constituíram-se como os objetivos do projeto de intervenção/investigação:

- Identificar estratégias que facilitassem o conhecimento de atividades e tradições locais;
- Analisar as opiniões das crianças acerca experiências de ensino aprendizagem em que participam;
- Refletir sobre as práticas educativas pré-escolares, no quadro de uma construção partilhada de saberes.

3.2. Opções metodológicas

Visando favorecer o desenvolvimento de práticas educativas orientadas segundo uma pedagogia participativa, reconhecemos a importância de atribuir-lhes um olhar reflexivo que facilite reajustá-las e, se possível, melhorá-las em ordem à construção de respostas educativas de qualidade.

Nesta linha de pensamento, corroboramos a opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) quando defendem que “a realidade social e educacional está prenha de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática” (p. 9). Relevamos, nesse processo, a pesquisa e a reflexão sobre ação enquanto meios de construção de saberes e de procura de soluções para as questões e problemas emergentes.

Assim, e no sentido de recolhermos informação que nos permitisse aprofundar conhecimentos sobre os contextos e ação educativa neles desenvolvida, recorreremos essencialmente à observação de tipo participante e ao registo de dados através de técnicas e instrumentos diversos, como as notas de campo, as descrições/reflexões das produções orais das crianças e das nossas próprias práticas, os registos fotográficos e análise de documentos disponíveis na instituição, bem como às planificações que elaborámos.

A **observação**, como afirma Máximo-Esteves (2008) “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Referindo-se ao papel da observação na formação de professores/futuros, como é o nosso caso, Estrela (1994) sublinha que “a observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser primeira e

necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29).

A observação que desenvolvemos foi de tipo participante, entendendo que, como refere Estrela (*idem*), esta ocorre “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31), sendo desenvolvida ao longo da prática educativa. Assim, observação e a intervenção caminharam juntas, pois, para podermos fazer era necessário conhecer e para conhecer era necessário observar.

Recorremos a esta técnica, diariamente, no sentido de recolhermos o máximo de informação possível, de modo a conseguir descobrir o sentido e modo de desenvolvimento dos acontecimentos observados.

O recurso à observação, como já referimos decorreu ao longo do ano letivo, e no que se refere à organização do ambiente educativo apoiámo-nos em algumas dimensões de análise do manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Pascal, & Bertand, 2009). Segundo o referido no documento, este Manual DQP foi criado para “apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas” (*idem*, p. 35). Os documentos a que recorremos para recolha de dados foram:

- A ficha do estabelecimento educativo;
- A ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo;
- A ficha do espaço educativo da sala de atividades;
- A ficha da educadora de infância;
- Projeto anual do estabelecimento educativo.

Para registo da informação recorremos, como já referimos a **notas de campo**, recolhendo dados sobre as situações observadas e diálogos estabelecidos, ao nível da sala de atividades ou no exterior da mesma. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem originar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (pp. 150-151). Segundo Máximo-Esteves (2008) são “um instrumento imprescindível ao professor-investigador” (p. 85) uma vez que permitem fazer registos descritivos e interpretativos daquilo que ocorre no decurso da ação.

Estes registos foram feitos através da escrita e de uma forma que Máximo-Esteves (2008) designa de condensada (*anotações condensadas*), ou seja, as notas foram registadas enquanto decorriam as situações que estávamos a observar, algumas vezes de forma abreviada, completando-as no final do dia. Neste caso, recorremos ao uso do

bloco, onde íamos registando os acontecimentos com relevância para a investigação e, depois, relíamos as notas e organizávamo-las de modo a obter uma leitura mais detalhada dos acontecimentos, o que a autora (*idem*) designa como *anotações extensas*. Fomos incluindo estas notas no dossiê de estágio, o qual se revelou num instrumento crucial para a análise e interpretação da ação educativa, uma vez que ilustrava o trabalho desenvolvido.

As **produções das crianças**, destacaram-se como um instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento que elas iam demonstrando, uma vez que refletiam as suas aprendizagens. Os trabalhos e registos das crianças foram, assim, outra forma de recolha de dados. Neste âmbito, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) diz que “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p. 121). As autoras (2008) sublinham que “registar pode ser um rico instrumento para aquele que procura reconstruir os conhecimentos, porque o retrato vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (p. 121).

No que se refere às produções das crianças e porque estas eram datadas, possibilitaram-nos ir compreendendo as transformações que através do tempo apresentavam. A análise das produções das crianças ia, assim, permitindo-nos refletir sobre os seus interesses, capacidades, progressos e necessidades individuais.

Através da escuta das suas afirmações e do registo das interpretações que cada uma fazia das suas representações e ações, pudemos ir compreendendo o sentido e o significado que atribuíam às experiências que vivenciavam.

Os **registos fotográficos**, a que também se recorremos, foram feitos sistematicamente no decurso das atividades desenvolvidas, principalmente as que envolviam a comunidade e idosos da instituição. O uso constante da máquina fotográfica não se assumiu como algo que as crianças evitassem e, por vezes, queriam ser elas a fotografar, não sendo um objeto estranho para as crianças, pois já estavam habituadas. Corroboramos, neste sentido, a opinião de Máximo-Esteves (2008) que afirma que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p. 91).

No que respeita à **planificação das atividades**, e tendo em consideração que se pretende que “a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que

contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME/DEB, 1997, p. 26), refletimos sobre as intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo.

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

A planificação foi realizada semanalmente, em conjunto com a educadora cooperante, procurando ter em conta as diferentes áreas de conteúdo, no sentido de nenhuma ser descurada, de respeitar as opiniões e as motivações do grupo. O plano de ação era suscetível de alteração, se considerado oportuno, entendendo portanto a planificação como flexível.

Recorremos, assim, a meios e instrumentos diversos de recolha de dados, de modo a chegar a melhor poder interpretar e compreender a prática educativa. Para tal, é fundamental cruzar informações, comparando e relacionando os dados entre si, aspeto que procurámos ter em conta ao longo da ação educativa e da descrição e análise das experiências de aprendizagem que a seguir apresentamos.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo procedemos à narração e análise de experiências de aprendizagem promovidas no decurso da prática educativa, desenvolvida entre novembro e maio do ano letivo de 2013/2014. De entre um leque diversificado de oportunidades de aprendizagem criadas, elegemos aquelas que nos parecem permitir dar uma visão alargada do trabalho realizado e ilustrar os objetivos que orientaram a nossa prática educativa e a ação investigativa sobre a mesma.

Para o seu desenvolvimento apoiámo-nos nos referenciais curriculares e linhas definidas no projeto curricular e plano anual de atividades da instituição, na escuta de ideias e opiniões das crianças, integrando-as nas intencionalidades educativas delineadas. Procurámos, nesse percurso, equacionar estratégias e recursos que ajudassem ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas e à sua avaliação, no quadro de articulação de conteúdos curriculares e de documentação do processo de ensino-aprendizagem promovido.

Para a concretização de algumas iniciativas que nos propusemos desenvolver, foi fundamental a colaboração de elementos da comunidade local e da família das crianças, o que constituiu uma mais-valia (in) formativa que merece ser destacada.

É de considerar que, como já antes referimos, as experiências de aprendizagem a seguir apresentadas tiveram como linha orientadora o enriquecimento cultural das crianças, conhecendo tradições e práticas que, embora fazendo parte do passado, representam toda uma herança sociocultural importante para a sua formação e construção identitária. Seleccionámos, assim, um conjunto de quatro experiências de aprendizagem que passamos a descrever e analisar.

4.1. Conhecendo como se produz o azeite

Estando previsto, no âmbito do projeto curricular da instituição, o desenvolvimento de atividades que permitissem às crianças conhecer como se produz o azeite, entendemos ser pertinente aproveitar e tirar partido do diálogo estabelecido entre duas crianças que trabalhavam na área das construções da sala, para envolvermos todo o grupo na abordagem desse tópico.

O diálogo foi observado enquanto assumíamos o papel de participantes na construção de uma casa, para o que as crianças que trabalhavam na área das construções haviam solicitado a nossa ajuda. Enquanto iam fazendo a construção, as crianças iam

conversando entre si sobre a tarefa, mas também sobre vivências do cotidiano. Neste âmbito, surgiu o seguinte diálogo entre duas crianças:

- “Amanhã, vou com o meu pai ao lagar de azeite do meu avô” (C1).
- “O que é isso? É do azeite? (C17)
- “É, é para fazer o azeite” (C1)
- “Queria ir contigo ver!” (C17).
- “Não podes ir, é muito longe” (C1).

(Nota de campo, de 7 de janeiro de 2014)

No sentido de melhor se compreender o diálogo estabelecidos pelas crianças (C1 e C17), importa referir que, como pode ver-se pela data da nota de campo, nos encontrávamos no período da colheita da azeitona e de fazer o azeite e que as experiências que o contexto em que cada um se integra lhe permitem viver, influencia a natureza dos saberes de que se vai apropriando. Assim, se C1 manifestou estar familiarizado com a situação, ao nível do espaço e do modo de produção do azeite, o mesmo não deixa permitir perceber pelas afirmações de C17.

Na sequência deste diálogo, no momento de reunião em grande grupo para reflexão sobre o dia de trabalho, perguntámos a C1 se queria contar ao grupo onde estava a pensar ir com o pai, como era e onde era esse espaço, ao que a criança aceitou, gerando-se um momento de partilha de saberes, o que suscitou interesse em várias crianças em conhecerem esse espaço.

Uma criança questionou-nos diretamente no sentido de levá-las a visitar um lugar de azeite, dizendo: podes levar-nos a ver onde os senhores fazem o azeite? (C5), ao que respondemos que podíamos tentar ir, mas primeiro tínhamos que dirigir o pedido ao dono do lagar para autorizar a visita e, como não havia nenhum perto do jardim-de-infância, tínhamos que tentar arranjar autocarro para nos transportar. Acrescentámos que, entretanto, poderíamos descobrir do que se faz o azeite e como esse processo é desenvolvido. Aproveitámos, ainda, o momento para recolher dados que nos permitissem conhecer as ideias e experiências que as crianças possuíam acerca do tópico em análise.

Algumas (n=10) crianças manifestaram conhecer o produto que dava origem ao azeite e algumas das utilidades do azeite, como as seguintes afirmações permitem perceber: “Eu sei que o azeite vem das azeitonas” (C8); “Eu gosto muito de azeite nas batatas” (C21).

Considerando que não nos era possível observar o processo de cultivo e apanha da azeitona, entendemos recorrer à expressão dramática para representar essas atividades, utilizando roupas, adereços e alguns utensílios que ajudassem a melhor contextualizar e retratar essas atividades.

Assim, escolhemos um texto em que a personagem principal era a D. Rosa que tinha tratado ao longo do ano da oliveira e que agora ia colher azeitona, recorrendo a uma vara para varejar, uma cesta de verga para apanhar a azeitona e a uma saca para a recolher. Estes adereços faziam parte do cenário, tal como alguns ramos de oliveira e azeitonas. No decurso da atividade as crianças manifestaram-se muito atentas, observando e comentando a mesma, deixando perceber que para algumas talvez fosse o primeiro contacto com esse tipo de experiência, por outro lado, tentamos mostrar através do computador a diferença dos tempos de hoje, uma vez que as técnicas são mais mecanizadas. As crianças ficaram curiosas e desde esse momento realizaram um pequeno debate entre elas, algumas já conheciam bem as técnicas outras não.

Num outro momento, procedemos à leitura do livro “O ciclo do azeite”, ajudando a que as crianças melhor compreendessem o conteúdo do texto dramatizado. Para a apresentação do conteúdo e imagens do livro procedemos à projeção da mesma, utilizando o projetor de vídeo e o programa informático Power Point, o que permitiu que as crianças pudessem acompanhar melhor a narrativa e idealizar o cenário em que decorria.

No sentido de criar um ambiente em que todas se sentissem confortáveis e pudessem observar as imagens e ouvir a narração, organizámo-nos em meio círculo. Manifestando um olhar atento à projeção, foram surgindo vários comentários e questões acerca do que iam observando, sendo estes por nós tidos em conta e utilizados no final da atividade para promover a exploração do conteúdo do livro.

A respeito deste tipo de atividade, Mata (2008) alerta que “para a construção de sentido terá de se ter cuidado com a escolha do livro, mas também com a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança” (p. 80). Acrescenta dizendo que “é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão” (*idem, ibidem*), aspetos a que prestámos atenção.

Colocámos à disposição das crianças, numa mesa e organizadas em caixas, azeitonas e folhas de oliveira para que as crianças pudessem manuseá-las, observá-las e descobrir as suas características. Tirando partido destes materiais, propusemos às crianças, em pequenos grupos de trabalho, fazerem conjuntos, explorando conteúdos do

domínio matemático, como o conceito de número e o de conjunto. Neste sentido, solicitámos às crianças que verbalizassem que conjuntos tinham feito, procedessem à contagem e indicassem o número de elementos que cada um tinha.

No que se refere à contagem, Castro e Rodrigues (2008) sublinham que “contar objetos implica o domínio de determinadas capacidades que (...) se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p. 18).

Com esses materiais, construímos uma árvore, que designámos a árvore dos conjuntos, onde estavam representadas os conteúdos explorados, incluindo: folhas grandes e pequenas de oliveira; azeitonas pequenas e grandes; azeitonas verdes e pretas; e ramos grossos e finos, desenvolvendo assim o sentido de tamanho, cor e de espessura.

Surgiram, por parte das crianças, questões acerca dos conteúdos explorados, revelando um grande interesse por parte das mesmas na realização das atividades.

As azeitonas foram ainda utilizadas para a realização, ao nível da expressão plástica, uma atividade de pintura, com base numa técnica em que, geralmente, são utilizados berlindes, aqui substituídos por azeitonas, como mostra a figura 2. A polivalência dos materiais, pelas possibilidades que oferecem para a realização de atividades e construção de aprendizagens de natureza diversa, foi de extrema importância para a concretização com sucesso, da atividade.



Figura 2 - Expressão plástica, pintura com azeitonas

Esta técnica foi, inicialmente, experimentada por uma criança e quando a deu a conhecer o seu trabalho ao grupo, surgiram comentários positivos, como os seguintes exemplos retratam:

- “Oh! Parece mesmo um quadro de um pintor” (C15)
- “Como conseguiste? É lindo!” (C7)

- “Eu também quero fazer, para oferecer à minha mãe” (C16)

(Nota de campo, 8 de janeiro de 2014).

A apreciação estética do trabalho surge relevada nos comentários das crianças, estabelecendo relação com obras de arte (C15) e apreciando como algo que pode oferecer-se a alguém, como à mãe (C16).

A criança (C1), autora deste trabalho, manifestou-se orgulhosa com os comentários dos colegas. Entusiasmadas com o seu trabalho, outras crianças quiseram realizar essa atividade, produzindo trabalhos recorrendo à mesma técnica de pintura, mas todos eles diferentes, como o são este tipo de produções. A observação e a apreciação desses trabalhos suscitaram o diálogo entre o grupo, incidindo sobre o uso do material, as cores escolhidas e os resultados obtidos.

Considerando o acordado com as crianças, e tomadas as necessárias diligências à concretização da visita ao lagar de azeite, chegou o momento de realizar a visita. Assim, numa manhã do mês de janeiro em que as temperaturas eram pouco animadoras, mas sem chuva, realizámos a referida visita, utilizando como meio de deslocação o comboio turístico da cidade. Antes disso, logo no início da manhã, em grande grupo, auscultámos e registámos as opiniões das crianças sobre como achavam que seria o lagar, o que iríamos lá encontrar e o que gostariam de perguntar à pessoa que nos iria receber e acompanhar na visita. Surgiram várias ideias, algumas delas baseadas, no observado nas imagens e conteúdo do livro que havíamos explorado, mas também sobre o que gostariam de poder fazer, como: “Eu quero provar azeite” (C1); “Eu quero azeite e azeitonas, gosto muito” (C7); “Eu não gosto de azeite, mas vou provar” (C19).

Reconhecemos ser pertinente dar a necessária atenção às ideias e intenções manifestadas pelas crianças, pois, como alertam Hohmann & Weikart (2011) aquilo que interessa às crianças é a chave para a sua aprendizagem.

A deslocação permitiu não só observar os equipamentos e processo de fabricação do azeite, como também ir observando o espaço geográfico percorrido do jardim-de-infância até à zona industrial da cidade, aproveitando para ir identificando elementos da paisagem e o modo como esta se apresentava, bem como os locais por onde íamos passando, contribuindo, como sugerem as OCEPE (ME/DEB, 1997), para a realização de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo. No que se refere, mais especificamente, ao espaço visitado, o grupo teve oportunidade de observar atentamente, registar em fotografia, os equipamentos e processo de fabricação

do azeite, questionar e escutar as informações que a pessoa que orientou a visita nos foi dando.

Assim, foi possível aprendermos que, conforme o senhor nos foi informando à medida que íamos observando o trajeto feito pelo produto até se obter o azeite pronto a consumir, a sua fabricação exige atenção e alguns cuidados para que seja de qualidade. Fomos informados e observámos a lavagem da azeitona, depois a moagem da mesma e a prensagem da pasta para obtenção do azeite. Tem depois de passar pelo processo de depuração (decantação) e centrifugação para lhe ser retirada a água, ser filtrado para eliminar impurezas e depois armazenado em vasilhas. Faz-se ainda a análise ao azeite para conhecer o seu nível de acidez/gordura, o que permite avaliar a qualidade do mesmo.

A curiosidade foi grande em relação observação do azeite, bem como ao uso de utensílios tradicionais (cântaros em metal) para transvasar e medir o azeite, como a imagem da figura, mostra. Apresentamos ainda nessa figura algumas das imagens desse processo.



Figura 3 - Azeitona



Figura 4- Decantação do azeite



Figura 5 - Azeite

No período da tarde, em grande grupo, solicitámos às crianças que manifestassem a sua opinião acerca da visita realizada, levando-as a refletir sobre as descobertas feitas por cada um e pelo grupo. No que se refere ao que mais gostaram as opiniões foram diversas, como os seguintes exemplos deixam perceber: “Eu gostei de ver tanta azeitona” (C19); “Eu gostei de ver o azeite a correr (C7).

Ao nível do observado foram também enunciados aspetos e elementos diversos, como por exemplo: “Eu vi a máquina grande a apertar as azeitonas” (C21); “Eu vi na mão do senhor um garrafão cheio de azeite” (C9); “Eu vi e ouvi o senhor a explicar” (C19).

Relembámos algumas ideias manifestadas antes da visita e confrontámo-las com o observado. Propusemos às crianças fazer o registo gráfico do observado, através do desenho, e expor os trabalhos produzidos no placar da entrada da instituição para

partilhar, para dar a conhecer às crianças e adultos das outras sala e aos pais ou outras pessoas, o que tínhamos observado e descoberto com a visita, em conjunto com algumas fotografias. Como refere Pereira (2002) nesta etapa da educação em que as crianças não sabem ainda escrever, o desenho assume-se como “uma forma de representar o que vê, o que observa” (p. 104).

Ainda no período da tarde realizámos a prova do azeite, embebendo-o em pão. As crianças manifestaram-se entusiasmadas e, embora algumas dissessem que nunca tinham comido e tivessem manifestado ter dúvidas sobre se gostariam ou não, todas quiseram provar e apreciaram o paladar do azeite. Quando planificámos esta atividade refletimos sobre quais poderiam ser as reações das crianças e que algumas poderiam não quer experimentar, o que não se verificou. As opiniões manifestadas pelas crianças em relação ao paladar do azeite, deixaram perceber que, embora algumas não gostassem muito, outras disseram gostar e querer repetir, como os seguintes excertos evidenciam:

- “Afinal eu gosto muito de pão com azeite, vou pedir à mãe para fazer” (C19)
- “Eu adorei o pão com azeite” (C2)
- “É bom, quero mais” (C17)
- “Vou pedir à mãe para me dar em casa” (C8)

(Nota de campo, 14 de janeiro de 2014).

As afirmações de C19 e C8, não só permitem perceber que apreciaram o paladar, como também podem passar a mensagem aos pais que o uso desse produto alimentar pode ser utilizado de forma diferente da que, habitualmente é utilizada, ao nível da culinária. Podem ainda ver-se expressas nestas afirmações ideias que se prendem com a influência que uns contextos podem exercer sobre outros (Bronfenbrenner, 2002).

Ainda relacionado com este tópico promovemos, num outro momento, uma atividade também sensorial de prova de azeitonas, utilizando azeitonas verdes e pretas. Para além da observação das diferenças de cor, procurámos tentar também possíveis diferenças de paladar. Embora descobrindo que o paladar era diferente, não era fácil descrevê-lo, mas era possível apreciá-lo, referindo, como exemplo: “Eu gosto mais das azeitonas pretas” (C7); “À noite, vou pedir azeitonas pretas à mãe, são muito boas” (C11); por outro lado também houve uma criança (C3) a referir que gostava muito de azeitonas verdes que tinha comido em casa da avó.

No sentido de ajudar as crianças a questionarem-se sobre o porquê de as azeitonas possuírem uma cor diferente, dissemos-lhes que aquelas azeitonas tinham sido colhidas da mesma árvore, só que em épocas diferentes, umas quando ainda estavam

verdes e as outras quando estavam a ficar maduras. Parecendo ter dúvidas sobre o facto, relembrámos o que referia o livro trazido para a sala sobre o ciclo do azeite. Com base nas imagens procurámos explicitar que a cor da azeitona muda pelo evoluir do seu amadurecimento.

Promovemos ainda a discussão em torno de algumas formas tradicionais de tratamento da azeitona para consumo, como seja, golpeá-la ou descarocá-la, de tipo alcaparras, bastante apreciadas na nossa zona e que algumas crianças disseram também gostar.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem descrita, salientamos os seus contributos em termos da construção de conhecimentos sobre uma atividade de produção do azeite. Importa referir que, embora tivéssemos feito referência à importância de plantar e cultivar oliveira para poder produzir-se azeite, a intencionalidade da experiência centrou-se mais ao nível da fabricação deste produto, relevando nesse processo a observação direta.

A articulação de áreas e domínios de conteúdo esteve presente ao longo de toda a sua experiência. Em diversos momentos considerámos pertinente dialogar com as crianças, desenvolvendo assim a linguagem oral e o seu vocabulário, promovendo o trabalho em grupo, o respeito e a cooperação entre todos os elementos, desenvolvendo assim aprendizagens socializadoras.

Foi uma experiência de ensino-aprendizagem que despertou nas crianças interesse acerca da nossa cultura, manifestando grande envolvimento nas atividades promovidas. Com esta experiência as crianças aprenderam novos conceitos sobre o ciclo do azeite, aprenderam a distinguir sabores e diferentes utilidades da azeitona.

4.2. Conhecendo como se faz pão

Dando continuidade à discussão iniciada pela educadora com as crianças em que foi abordado que uma atividade tradicional da nossa terra dizia respeito ao cultivo e ao fazer do pão, entendemos ler-lhes e promover o questionamento sobre a história “A galinha ruiva” de António Torrado (2009). Esta história retrata todo esse processo, focando atividades que tem a ver com o semear, cuidar, ceifar e moer o cereal, transformando-o em farinha, que depois de peneirada, amassada e cozida é transformada em pão. Para além das possibilidades de exploração destes conteúdos, a história acentua ainda valores que se prendem com a importância de haver interajuda,

esforço e trabalho para se conseguir o que se pretende, no quadro de construção do bem-estar de todos.

A leitura da história foi acompanhada da projeção das imagens e respetivo texto, de modo a despertar o interesse e a atenção das crianças, valorizando nesse processo a representação escrita e icónica do mesmo. Refletimos sobre o conteúdo da história, as várias etapas que integra o ciclo do pão, solicitando as crianças a partilharem com o grupo experiências e saberes sobre os aspetos abordados. Em alguns momentos do diálogo tornou-se pertinente recorrer às imagens da história, ajudando a que algumas crianças percebessem melhor de que atividade alguns colegas falavam e do que se tratava. Isto, porque havia crianças que já tinham observado algumas das atividades referidas, pelo contato próximo com o meio rural, mas para outras era desconhecido. Releva-se, neste sentido, a importância do diálogo e discussão, em grande grupo, pelas possibilidades que oferece de partilha e confronto de opiniões, como as que se referem à interpretação individual das situações e valores expressos, como aconteceu em relação ao facto de os animais não ajudarem a galinha, quando podiam fazê-lo, e de esperarem que ela partilhasse com eles o alimento que sozinha e com muito esforço confeccionou. É ainda de relevar a abordagem integrada de saberes de diferentes áreas de conteúdo curricular que procurámos promover, indo ao encontro do referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), isto é, quando indicam que estas “não deverão ser vistas como compartimento estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p. 14).

Algumas crianças manifestaram não conhecer os produtos referidos, como as questões colocadas por C5 permitem perceber: “O que era aquilo que a galinha colocou na terra?”; “Como é que disseste que se chamava?”.

Aproveitámos este momento para apresentar e observar sementes e farinha de trigo de que falava a história, mas também outros produtos utilizados para fazer pão, que havíamos levado para a sala, como sementes e farinha de centeio e de milho.

Observando e manipulando os diferentes tipos de sementes, foram identificadas semelhanças e diferenças entre os três tipos de sementes e respetivas farinhas, nomeadamente ao nível da cor e da textura.

Foram ainda partilhados gostos pessoais sobre cada tipo de pão confeccionado a partir dos diferentes tipos de sementes, permitindo, conforme o esperado, que o produto predominantemente consumido era o pão de trigo. Algumas crianças disseram gostar de broa e outras também de centeio, embora em pequeno número, mas deixando perceber que estes produtos são consumidos apenas de vez em quando, como afirmações “a mãe

só compra às vezes” (vários) deixa perceber. Como sabemos, apesar de antigamente o centeio ser um dos produtos mais consumido, essa situação alterou-se e no que se refere à broa de milho não existe muita tradição de confeitura e consumo deste tipo de pão.

As crianças manifestaram-se entusiasmadas com a observação e manipulação destes produtos e uma delas (C21), sugeriu que fizéssemos pão, dizendo: “Podíamos fazer pão quentinho, como o da Galinha Ruiva”. Várias outras crianças se manifestaram ser uma boa ideia, pelo que acordámos entre todos, fazer pão.

Pensando em estratégias que possibilitassem gerar diálogo entre crianças e pais sobre as atividades e aprendizagens a promover, propusemos às crianças que pedissem aos familiares para os ajudar a descobrir uma receita de confeitura do pão e trazê-la para melhor conhecermos como fazer o pão, pois a história não referia quantidades de farinha, água ou de outros produtos a utilizar para fazer a massa e quanto tempo demoraria a cozer. As crianças demonstraram alegria e interesse em solicitar a ajuda da família, tanto mais que havia informações que era preciso possuir para que o pão ficasse saboroso e pudéssemos provar todos. Neste âmbito, sublinhamos a ideia que o envolvimento dos pais na vida pré-escolar dos filhos constitui um processo que se vai construindo, devendo por isso procurar-se os meios mais adequados para promover a sua participação OCEPE (ME/DEB, 1997). Assim, e no sentido de dar tempo aos pais para poderem colaborar com as crianças na concretização da proposta, acordámos só fazer a atividade na semana seguinte.

Os contributos de alguns familiares chegaram logo no dia seguinte e as crianças vinham entusiasmadas e desejosas de dar a conhecer a receita ao grupo. Procurando, ainda alertar para a importância de valorizar os saberes dos mais velhos e daqueles que nos estão próximos, propusemos às crianças solicitar também a colaboração das pessoas idosas que frequentavam o centro de dia, e decidimos ir um grupo de cinco crianças convidá-las para colaborarem na atividade, ao que elas acederam. Alertaram-nos que era preciso envolver e bater bem a massa para o pão ficar bom e que isso a elas já lhe custava fazer. Conforme foram chegando as receitas líamos e íamos percebendo que eram semelhantes, mas tínhamos dúvidas sobre se as quantidades a colocar para que o pão pudesse dar para todos comerem. Neste sentido e procurando rentabilizar o envolvimento de diferentes recursos da instituição, sugerimos solicitar a ajuda das profissionais que trabalhavam na cozinha. A sugestão foi bem acolhida pelas crianças, pelo que nos deslocámos a esse espaço para fazer-lhe o convite e acordar com elas qual seria a hora mais adequada para fazemos a atividade, no sentido de não perturbar o seu trabalho. A preocupação com que o pão ficasse saboroso era grande, como as seguintes

afirmações evidenciam: “Vai ficar muito bom” (C5); “Tem que ficar muito saboroso” (C11).

Decidimos, ainda em conjunto, realizar a atividade no refeitório, pois, as bancadas da cozinha eram muito altas. Todos ajudaram na confeção do pão e que, como não podíamos participar todos ao mesmo tempo, tínhamos que aguardar a vez de cada um. As senhoras idosas iam dando as indicações de como fazer para confeccionar o pão de forma e para que este ficasse saboroso. As crianças estavam curiosas e observaram com muita atenção a forma como a cozinheira e outra profissional da instituição amassavam o pão. Todas quiseram participar e participaram, umas colocando os ingredientes, outras amassando e, finalmente, cada uma fazendo um pãozinho.

No decorrer da atividade fomos propondo a observação e o questionamento sobre o tipo de ingredientes e as quantidades que colocávamos, explorando conceitos ao nível do conhecimento do Mundo e do domínio matemático.



Figura 6 – Participação das crianças na confeção de pão

A curiosidade das crianças em relação aos resultados da experiência em que se envolveram era grande como os seguintes exemplos de alguns comentários efetuados deixa perceber: “Quanto tempo demora o pão a ficar pronto?” (C5); “Estou com vontade de provar” (C7); “Podemos comer ao lanche?” (C20).

Enquanto o pão cozia, dialogámos em torno destas questões e de outras que foram surgindo em torno da atividade realizada. Enumerámos e contamos os ingredientes utilizados, o que colocámos em primeiro lugar no tacho, em segundo e em terceiro, explorando o conceito de numeral ordinal.

Os comentários das crianças permitiram perceber que algumas crianças já tinham visto as avós ou mães fazerem este tipo de atividade, mas para outras parecia apresentar-se como a primeira vez.

A vontade de querer partilhar com a família a experiência realizada foi acentuada por algumas crianças como o exemplo da afirmação de C8 permite perceber: “Acho que a minha mãe vai gostar de saber que fiz pão”.

A seguir propusemos às crianças elaborar um saco em papel para cada um levar um pãozinho para os pais poderem provar o pão que fizemos. A euforia surgiu, enunciando alguns o que iriam fazer, com quem iriam partilhar o pão que confeccionaram e porquê, como por exemplo:

- “O meu pai adora pão, e vai gostar deste” (C7);
- “Vou querer comer com a minha avó, para saber que sou capaz” (C21).

(Nota de campo, 11 de março de 2014).

No decurso da elaboração dos sacos, uma criança (C15) sugeriu que colocássemos no saco uma imagem de pão, argumentando que assim ficaria mais parecido com os da padaria. A ideia ficou ao critério de cada um, tendo algumas optado por procurar e colar imagens de pão e outras por desenhá-las.

Refletindo sobre a experiência realizada e sobre a questão se o fabrico de pão feito nas padarias seria ou não semelhante ao que aprendemos a fazer, as opiniões das crianças foram unânimes, afirmando que era diferente, mas não indicando em que aspetos seria diferente. Assim, entendemos promover um visita a uma padaria, que pela pelos equipamentos e pelo fabrico de grandes quantidades permitiria às crianças confrontar formas diferentes de fazer o pão, esta última de tipo industrial, sendo a mais utilizada na atualidade e através da qual o pão chega todos os dias às nossas casa.

Importa, neste sentido, ter em conta que como referem Spodek e Brown (1996) “o papel do professor é proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão” (p. 29), encorajando-a questionar, investigar e descobrir.

Alertámos as crianças para a necessidade de estabelecer contactos e acordar horas de visita, aproveitando para que as crianças vão integrando princípios e regras de vida em sociedade.

Ilustrando o desejo de participar e de usufruir de oportunidades para tal, surgiram questões, como: “Será que nos deixam ajudar?” (C10); “Eu queria mexer na massa como na nossa escola” (C2).

Todavia outras questões apontaram para a possibilidade de encontrar produtos que sabem ser aí produzidos, como: “Eu queria comer pão com chouriço” (C7).

No dia seguinte, fizemos a visita à padaria, efetuando uma longa caminhada a pé (cerca de 800 m), permitindo assim exercitar o domínio corporal. A alegria ia estampada no rosto das crianças.

Fomos bem acolhidos e o profissional que orientou a visita manifestou grande atenção às crianças, respondendo às suas questões, questionando-as e propondo-lhes que experimentassem, salvaguardando as necessárias condições de segurança, que um espaço dessa natureza exige, como o ilustram as figuras 7 e 8.



Figura 7 - Observação da massa para fazer o pão



Figura 8 – Visita à padaria

De regresso ao jardim-de-infância, as crianças muito felizes, tendo usufruído da oportunidade de observar todo o processo de fabrico utilizado na padaria e ainda retirar um bocado de massa para fazer um pãozinho que lhe foi oferecido para o lanche.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem descrita, importa sublinharmos alguns aspetos que nos parecem poder entendê-la como facilitadora da construção de aprendizagens significativas para as crianças.

Neste sentido relevamos que as crianças se envolveram com empenho na realização das atividades, experimentando, manipulando, refletindo e cooperando com o grupo de pares e com alguns adultos da instituição e da comunidade local. Procurámos que as crianças concretizassem iniciativas próprias e se envolvessem nas propostas por outros, crianças ou adultos, nomeadamente nas propostas por nós e pela educadora, no quadro de construção da sua progressiva autonomia. Neste âmbito, percebemos ser que é fundamental compreender o que as crianças sabem, para lhes propor experiências de aprendizagem desafiadoras e complexas, pois desta forma as crianças poderão melhor sentir-se motivadas para aprender (Hohmann, & Weikart, 2011).

O envolvimento da família, através da recolha de receitas, apresentou-se como uma estratégia que facilitou a sua colaboração na vida pré-escolar das suas crianças e que gerou motivação para o seu envolvimento nas atividades, favorecendo o desenvolvimento do processo educativo. Assim, parece-nos poder entender,

corroborando a ideia de Lopes (2011) que “o envolvimento das famílias é, também, um expediente para promover, através da partilha, afetos, responsabilidades e interesses” (p. 79).

A estratégia de promover o contacto com a comunidade e famílias permitiu-nos atribuir um olhar diferente às possibilidades de estabelecer continuidade entre a instituição (pré) escolar e a família das crianças, partilhando com elas saberes e aprofundando relações que podem ajudar a melhorar qualidade das respostas educativas pré-escolares.

4.3. Aprendendo como se faz sabão e sabonete

Esta experiência de aprendizagem procurou explorar tradições e costumes locais relacionados com o fabrico artesanal, enquanto bem essencial e necessário à higiene corporal e do vestuário, indo ao encontro das intencionalidades do projeto curricular da instituição.

Neste sentido, partimos de uma dramatização realizada em conjunto com os grupos das outras salas (3, 4 e 5 anos), em que representámos uma cena que retratava a lavagem tradicional da roupa e em que era utilizado sabão de fabrico caseiro. No sentido de melhor enquadrar a representação, no tempo passado, recorremos a músicas de outrora, aludindo à atividade de lavadeira, pessoa que fazia da lavagem manual de roupas a sua atividade laboral, ganhando a jorna e recorrendo a espaços como o rio, poços ou tanques de água públicos. Quanto ao sabão, as pessoas aprendiam a fazê-lo, e faziam-no utilizando alguns produtos naturais, como azeite ou gordura vegetal e cinza, mas também outros produtos químicos, como a soda cáustica (hidróxido de sódio).

Assim, entendemos promover uma atividade que ajudasse as crianças a conhecer este tipo de tradições. Procurámos ainda, com esta atividade diversificar as estratégias de intervenção, pois, como referem Martins *et al.* (2009), importa que as crianças no jardim-de-infância vivenciem

situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse (p. 12).

A dramatização foi desenvolvida no salão polivalente da instituição, no sentido de dispor de espaço que permitisse às crianças observarem, usufruindo de conforto e boa visibilidade, e pudessem compreender como se realizava a lavagem da roupa num passado e que produtos e espaços utilizavam.

Foi nossa intencionalidade identificar diferenças entre os produtos da atualidade e aqueles que as pessoas de gerações anteriores usavam. No sentido de nos ajudar a melhor identificar essas diferenças convidámos alguns idosos do centro de dia da instituição a participarem na atividade, partilhando connosco costumes e tradições de outros tempos.

Ao iniciar a representação as crianças proferiram comentários a respeito dos adereços que utilizávamos para contextualizar a situação no tempo, porém, estes foram dando lugar ao silêncio manifestando-se atentas ao desenrolar da dramatização do texto. Percebia-se grande interesse em participar, para o que contribuía, em nosso entender, estarmos perante uma atividade diferente das que vínhamos a desenvolver, quer em termos de conteúdo quer das estratégias utilizadas. Na parte final da dramatização envolvemos as crianças e os idosos na realização de danças populares, o que gerou alguma euforia e agitação, mas também um importante e momento de recreação e convívio entre todos.

Refletimos sobre a atividade e percebemos que eram poucas as crianças que tinham apreendido a mensagem do texto representado, mas que tinham apreciado as danças e de concretizá-las em conjunto com as senhoras idosas.

Refletindo mais aprofundadamente sobre a atividade, parece-nos que deveríamos ter valorizado mais a ação das crianças, pois, assumiram um papel mais de espectador do que de participantes ativos, para o que pode ter contribuído a dimensão extensa do grupo, incluindo os três grupos/salas da instituição, e o conteúdo não familiar da dramatização. Aspeto que nos criou alguma surpresa, dado que, no decurso da atividade, as crianças pareciam seguir atentamente os nossos movimentos e mantinham silêncio. Aprendemos que estes comportamentos não podem ser entendidos, linearmente, como sinal de envolvimento e compreensão das crianças, pelo que é necessário um cuidado maior ao nível da planificação e organização dos grupos de trabalho, no sentido de criar melhores oportunidades de aprendizagem.

Não perdendo de vista estas ideias enveredámos por uma outra atividade que envolveu aprender a fazer sabonete. Optámos por fazer sabonete em vez do sabão por se utilizar na sua confeção um produto menos cáustico e ser também destinado ao uso da higiene pessoal.

Ao comunicarmos às crianças o que pretendíamos fazer, ficaram curiosas e motivadas a tentarem descobrir como produzi-los e que produtos serão utilizados, para que obtenham algumas características que as crianças lhe reconhecem, como alguns dos seguintes exemplos das suas afirmações, dão conta:

- “O que vamos usar para por no sabonete” (C1).
- “Porque cheira tão bem?” (C16).
- “Porque são de várias cores os sabonetes?” (C8).
- “Deixam a pele macia!” (C10).

(Nota de campo, 1 de abril de 2014)

Começamos por explicar às crianças que iríamos fazer sabonete de glicerina e que produtos iam utilizar, como glicerina e corantes alimentares. Assim, organizámo-nos à volta de uma mesa de modo a que todos tivessem uma boa visualização e começámos por derreter a glicerina e juntar o corante alimentar para dar cor aos sabonetes.

Para explorar a noção de quantidade, informamos as crianças que íamos utilizar uma colher do café para medir o corante a adicionar, doseando-o segundo a cor desejada, ou seja, para esta ficar mais forte colocar uma colher cheia e para ficar mais suave uma colher mal cheia. Informámos ainda que para fazer a forma do sabonete íamos utilizar recipientes com diferentes formas, como por exemplo, as formas de silicone utilizadas para fazer gelo, aproveitando para fazer referência a conceitos de geometria, no sentido de articular a abordagem de diferentes conteúdos.

Considerando que existiam recipientes com formas diversas as crianças puderam escolher qual a da sua preferência, como os seguintes exemplos mostram:

- “Eu gosto do coração” (C9)
- “Eu gosto mais da joaninha” (C6)
- “Eu gostava de ficar com a letra do meu nome” (C2).

(Nota de campo, 1 de abril de 2014)

À medida que íamos realizando a atividade, surgiam interrogações sobre os resultados que iriam obter-se, referindo por exemplo: - “Será que vão ficar com essa forma?” (C11). As imagens das figuras 9 e 10 permitem observar algumas das formas usadas para fazer os sabonetes.



Figura 9 – Moldes de glicerina



Figura 10 - Confeção de sabonete de glicerina

À medida que os sabonetes iam ficando prontos, a alegria ia surgindo estampada no rosto de cada um, referindo C5: “ Era uma boa prenda para dar à mãe, no dia da mãe” (C5).

Respondendo ao comentário de C5, dissemos-lhe que concordávamos com ela que poderia ser oferecida à mãe como prenda. A criança ficou em silêncio como que dividida em relação às opções a fazer, pois, se por um lado queria dar à mãe por outro queria também ficar com ele, experimentá-lo e utilizá-lo. De facto nem sempre as decisões são fáceis de tomar e importa que as crianças comecem desde cedo a aprender a fazer opções e a tomar decisões, aprendizagens que podem entender-se básicas para sucesso de cada um, tanto na vida pessoal como social e, mais tarde, profissional.

No final da atividade, comparámos as formas, as cores e os tamanhos dos sabonetes. Descobrimos que havia sabonetes de várias formas, de várias cores e de vários tamanhos.

Dando continuidade a esta atividade, e no sentido de aprender a fazer outro tipo de sabonetes, convidámos uma pessoa da Associação de Apicultores de Bragança, por forma a utilizar estratégias de humanização. Essa senhora trouxe todo o material necessário à realização da atividade, utilizando alguns produtos naturais como cera, mel, pólen entre outros.

A senhora começou por explicar o que ia fazer e que ia precisar da nossa ajuda para a realização do sabonete. As crianças manifestaram não só querer participar como também obter repostas para questões que iam colocando sobre o processo, como: “Podemos fazer sabonetes de várias formas como os anteriores?” (C6); “Posso colocar os ingredientes?” (C19) “Posso mexer?” (C1).

O cheiro agradável do sabonete foi também motivo de questionamento por parte de uma criança que perguntou: “Por que cheiram tão bem?” (C5) ao que a convidada respondeu: “Sabem, é porque têm aromas para cheirar” (convidada).

As questões acompanharam ainda o desenrolar do processo com questões acerca dos ingredientes utilizados, como: “E por que pões a aquecer?” (C7); “Porque estás a por azeite e mel?” (C15).

A senhora procurou responder a todas as questões colocadas pelas crianças e manifestou ter disponibilidade para orientar e acompanhar as atividades do grupo.

A valorização do conhecimento do meio cultural e social é importante, como já referimos anteriormente, a presença de membros da comunidade no desenvolvimento de atividades é importante, uma vez que possibilita a construção de aprendizagens mais significativas.



Figura 11 - Confeção de sabonete de azeite e mel

No sentido de promovermos a comunicação com as famílias, decidimos colocar os nossos trabalhos à entrada da escola, para que assim as famílias das crianças pudessem observar o trabalho produzido.

4.4. Conhecendo o museu da Misericórdia

Considerando que as intencionalidades do projeto curricular da instituição se centravam no conhecimento de tradições e costumes da nossa região, considerámos pertinente realizar uma visita ao Museu Etnográfico Belarmino Afonso, da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, enquanto elemento importante do património cultural local, no qual existe um conjunto alargado de peças e alfaias agrícolas oriundas do distrito de Bragança.

O dia da visita foi esperada ansiosamente pelas crianças, não só por ser um espaço novo a conhecer para a grande maioria, considerando que em resposta a uma questão sobre quem já tinha visitado esse espaço, apenas duas crianças do grupo indicaram tê-lo feito, como também pela possibilidade de viajar, mais uma vez, de comboio turístico. Esta decorreu no dia 14 de maio de 2014, durante a manhã.

No dia anterior, auscultámos as opiniões das crianças sobre o que poderíamos observar nesse museu, surgiram respostas como: “A minha avó contou que havia coisas muito velhas” (C8); “Não sei” (vários). Enquanto a primeira afirmação deixa perceber que existe já algum conhecimento do que pode encontrar-se nesse espaço, ainda que sem nomear do que se trata, a segunda resposta aponta para o desconhecimento do mesmo. Uma criança (C20) em vez de resposta dirigiu-nos uma pergunta, deixando perceber querer confirmar se o que imaginava poder existir nesse espaço, existiria de facto: “Também há brinquedos?” (C20). Por sua vez, outra criança tentou obter informações sobre o comportamento a ter em relação aos materiais e espaço a observar,

perguntando: “Podemos tocar?” (C11), ao que respondemos: “Não podemos tocar, só podemos observar, pois são coisas antigas que fazem parte do nosso património cultural, pois, muitas delas hoje já não se fazem e sendo importante conhecê-las é preciso cuidados para que não se estraguem” (Ed. E.).

Tentámos que as duas crianças que haviam indicado que conheciam esses espaço que contassem aos colegas o que tinham observado lá, referindo ambas “Coisas antigas” (C10 e C14), mas não as nomeando, argumentando a primeira não se lembrar e a segunda que havia lá “Muitas coisas já velhas”.

Chegado o dia da visita, as crianças equiparam-se prontamente com chapéu para se proteger do sol que nesse tempo já se fazia sentir e, quando o meio de transporte chegou, dirigimo-nos todos ordeiramente ao mesmo, ocupando cada um o seu lugar sem que fosse necessária a intervenção do adulto. A alegria de partir à descoberta era grande. Seguindo nesta segunda visita um trajeto diferente do anterior, aproveitámos para ir identificando as ruas por onde passamos, desde que saímos do jardim-de-infância até ao Museu.

O técnico que nos recebeu e guiou a visita, informou sobre o que se pretendia com o museu e os cuidados a ter durante a visita, como não tocar nas peças, e alertou para que perguntassem quando no decurso da visita não percebessem bem o nome de uma peça ou como e para o que era utilizada.

As crianças ficaram admiradas com a existência de tantos objetos e tantos que elas não sabiam para o que serviam e nem imaginavam que existissem, alguns dos quais podem ver-se nas figuras 12 e 13.



Figura 12 – Visita ao Museu etnográfico Belarmino Afonso



Figura 13 – Objetos expostos no museu

Terminada a visita regressámos ao jardim-de-infância. Da parte de tarde refletimos sobre a visita, relevando as crianças objetos diversos, como os seguintes exemplos deixam perceber:

- “Gostei de ver um carro das vacas” (C17).
- “Gostei da cama que tinha” (C9).
- “Eu gostei do carrinho para os bebés” (C16).
- “Eu vi a estátua do senhor que fez o museu” (C8).
- “Eu gostei muito de ver o martelo” (C11).
- “Eu, foi de uma máquina para fiar a lã” (C19).
- “Gostei da sachola “ (C7).

(Nota de campo, de 14 de maio de 2014)

Como os comentários das crianças permitem perceber, a sua apreciação incidiu sobre objetos culturais diversificados, o que se pode também observar nos registos que efetuaram da atividade, recorrendo ao desenho. Como exemplo, indicamos as informações dadas por duas crianças sobre o registo efetuado da visita e diálogo que se surgiu em torno delas:

- “Eu desenhei a cama e a mesa” (C5)
- “Eu gostei de desenhar onde os burros levavam a água” (C1);
- “Lembras-te como se chamam essas coisas” (Ed. Est.)
- “Ai, já não sei...era para levar lá a água” (C1)
- “Sim, era para transportar os cântaros com água. Chamava-se-lhes cangalhas, mas noutras terras podem ser conhecidas por outros nomes (Ed. est.)

(Nota de campo, de 14 de maio de 2014)

Ainda que alguma informação recolhida durante a visita ao museu possa não ser interiorizada pelas crianças, como as afirmações de C1 ilustram, não pode deixar de reconhecer-se o papel formativo que este tipo de atividades representa. Assim, mesmo não se lembrando da designação do objeto, a criança tinha percebido a sua função.

Nesta linha, importa ainda considerar a afirmação de uma criança, indicando: “Eu nunca tinha ido ao museu” (C2). Esta afirmação, bem como a expressão facial manifestada quando a proferiu, parecem-nos poder ler como percebendo a perda de oportunidades de enriquecimento cultural pelo não envolvimento neste tipo de atividades.

Assim, e sabendo a importância que as idas a museus representam em termos de contribuir para uma apropriação de capital cultural (Marques, 2001), importa que os pais e os educadores lhe prestem atenção e promovam oportunidades de as crianças realizarem esse tipo de experiências e, por conseguinte, favorecerem o seu enriquecimento cultural. Neste âmbito, é de considerar as opiniões manifestadas pelos pais implicados num estudo de Sanches (2012) apontando os resultados para que promovem algumas vezes esse tipo de atividades com os filhos, mas deixando também perceber que estas poderiam ocorrer com maior frequência.

Acreditamos que esta experiência de aprendizagem contribuiu para a (re) construção das perceções das crianças sobre o contexto local, observando artefactos que podem ajudar a melhor compreender toda uma herança cultural que importa conhecer e valorizar.

O contacto com o espaço exterior proporcionado através desta e de outras atividades descritas neste relatório, suscitou nas crianças a vontade de descobrir e de usufruir de oportunidades para que isso acontecesse.

No que se refere ao papel dos adultos, houve da nossa parte a preocupação em envolver e apoiar as crianças nas atividades, dialogando e refletindo sobre as ideias e perspectivas que verbalizavam. Como tal, o nosso papel foi observar atentamente as crianças, documentar as situações observadas e intervir, em ordem à construção de um processo de aprendizagem social e pessoalmente significativo para todas os intervenientes, crianças e adultos.

Assim, e considerando a natureza das aprendizagens que procurámos promover, foi nossa preocupação ter em conta, como sugerem as OCEPE (ME/DEB, 1997), proporcionar às crianças a vivência de situações que lhes permitissem fazer a distinção entre o real e o imaginário e fornecer-lhes suportes para a exploração e conhecimento do Mundo. Esta área, como também se afirma nas OCEPE (*idem*):

poderá estar mais ou menos relacionado com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico (pp. 80-81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de um educador de infância representa um vasto campo de opções para aplicar e (re) construir conhecimentos, pretendendo-se que contribua para que sejam criadas respostas educativas de qualidade. Foi nossa preocupação, ao longo do ano letivo, promover esforços para assegurar e permitir às crianças oportunidades de se envolverem em experiências de aprendizagem de qualidade.

Neste sentido, considerámos importante enveredarmos por uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2007) que possibilitasse às crianças assumirem o papel de agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Por conseguinte, e tendo como principal objetivo a promoção do desenvolvimento das crianças, considerámos pertinente favorecer o seu envolvimento na organização e concretização das experiências de ensino-aprendizagem promovidas, valorizando nesse processo a descoberta, reflexão e investigação.

Sendo a aprendizagem através da ação um meio importante para favorecer um desenvolvimento significativo das crianças, é fundamental ter em conta o ambiente onde estas estão inseridas, pois como alerta Bronfenbrenner (2002) tanto pode influenciá-lo positiva como negativamente.

Neste sentido, empenhámo-nos em organizar o espaço físico com diferentes materiais e áreas que convidassem as crianças à exploração e à manipulação, de forma a inspirar confiança e segurança, uma vez que não importa apenas o ambiente real em que as crianças estão inseridas mas também a forma como este é, por elas percebido, no sentido de se tornar facilitador de desenvolvimento (*idem*).

De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses, pelo que foi clara a preocupação em tentar identificá-los e criar oportunidades para que pudessem implicar-se em atividades e projetos que permitissem dar-lhe resposta.

Nesta linha de pensamento e tendo em consideração que a criança é um ser social com características próprias (Vygotsky, 1991), ao longo da ação educativa procurámos valorizar e reconhecer as suas características, escutar e apoiar cada uma e o grupo, de modo a promover um clima de motivação e bem-estar individual e coletivo.

Foi clara também a preocupação em apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, levando em conta os seus ritmos e níveis de

desenvolvimento, bem como em escutar, valorizar e atender aos conhecimentos que já possuíam, mas também aos que ainda não dominavam, no sentido de as ajudar a adquirir novos saberes (Piaget, citado por Tavares, & Alarcão, 1992).

Procurámos ainda apoiar a nossa ação na teoria de Piaget (1977), quando o autor refere que as interações entre o sujeito e o meio exterior permitem a resolução de problemas específicos com que possam deparar-se e ainda a adaptação à realidade envolvente. Como importantes referentes para as práticas educativas desenvolvidas no presente trabalho tivemos ainda em consideração a perspetiva de Bruner (1991), reconhecendo o autor grande importância às dimensões socioculturais, bem como a perspetiva de Vygotsky (1991), acentuando o autor uma visão socio histórica da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nesta linha de pensamento, proporcionámos às crianças oportunidades de interação com o meio exterior, encorajando-as na descoberta do mesmo, realizando diversas atividades que lhes permitiram desenvolver competências nas diferentes áreas e domínios curriculares expressas nas OCEPE (ME/DEB, 1997).

Relativamente ao modelo curricular pelo qual os educadores de infância vão optar, importa que tenham em conta as suas orientações e modos de concretização, pois, pressupõe-se, como defende Oliveira-Formosinho (2007) que se constitua como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (p. 30). É ainda de considerar que, como também afirma a autora, o que apoia verdadeiramente “o educador, a criança e o grupo é (...) a ação, reflexiva sobre si próprio, comunicativa com o modelo curricular que co-construiu, partilhada com os seus pares” (*idem, ibidem*).

Na mesma linha de pensamento, Mesquita-Pires (2007) afirma que um modelo curricular “assenta num conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (p. 62).

Na construção deste trabalho recorreremos, particularmente, aos contributos dos modelos *High-Scope*, ainda que não o seguindo na íntegra. O modelo High-Scope para Oliveira-Formosinho (2013) “situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância” (p. 72). Nele a criança é entendida como devendo assumir um papel ativo na planificação, pelo que como afirma a autora “não há ação educativa

que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p. 61).

Outros dos princípios sustentadores da ação educativa foram as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem emanadas pelo Ministério da Educação (ME, 2010), enquanto orientações e princípios que dão apoio aos educadores de infância nas decisões e nas práticas que realizam, com a finalidade de promover um processo de ensino aprendizagem com sucesso.

A ação educativa não teria tido o mesmo desenvolvimento se não tivéssemos seguido as linhas de orientação curriculares referidas, bem como a perspetiva dos autores supracitados, na medida em que contribuíram para favorecer o desenvolvimento de autonomia e participação das crianças, estabelecer relações afetivas positivas e promover a cooperação entre os elementos do grupo.

As relações criadas com o grupo de crianças, educadora cooperante, direção e equipa educativa da instituição, contribuíram para a resolução de problemas que foram surgindo e o envolvimento da família das crianças e comunidade na ação pedagógica desenvolvida, num quadro de partilha de responsabilidades e de criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos, crianças e adultos.

Importa sobretudo sublinhar que o desenvolvimento deste trabalho permitiu-nos construir conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, sendo de relevar a importância que o meio envolvente e a cooperação da família e da comunidade assumiram neste processo.

Através da pesquisa bibliográfica foi-nos possível perceber que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa proporciona oportunidades de as crianças realizarem aprendizagens significativas, tal como pudemos constatar ao longo da nossa ação, uma vez que, as atividades que favoreceram a participação das crianças, envolvendo manipulação e descoberta, constituíram-se como meios mais favoráveis de construção de saberes.

Foi nossa preocupação valorizar os contributos que os espaços disponíveis na instituição e no meio local poderiam proporcionar para o enriquecimento do processo de aprendizagem das crianças, o que podemos considerar ter-se constituído como uma mais-valia formativa para crianças e adultos.

É pertinente referir que também a criação de uma rotina diária possibilitou momentos de interação entre as crianças e os adultos, realizando-se experiências individualmente e em grupos. Toda esta organização proporcionou às crianças um

ambiente agradável, e promotor do desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças (Hohmann, & Weikart, 2011).

Importa, ainda, referir que no decurso do trabalho valorizamos os diálogos fomentados com as famílias e comunidade, a partilha e cruzamento de saberes com educadoras e colegas, o que nos permitiu fomentar atitudes de auto-reflexão na reconstrução de significados, pensamentos e modos de fazer sobre a prática pedagógica, no quadro de uma progressiva aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma vez que a dimensão investigativa da nossa prática educativa incidiu sobre o meio em que estamos inseridos, torna-se fundamental referir a importância que esta assumiu para o desenvolvimento da mesma. Permitiu-nos compreender que as crianças e as suas famílias poderiam tirar mais partido das situações do quotidiano para promover o conhecimento da cultura e das tradições da nossa terra e, por esse motivo, considerámos necessário trabalhar com as crianças esta dimensão.

Concluimos que, através da exploração do meio envolvente, as crianças podem construir aprendizagens ativas, diversificadas, socializadoras e significativas. Compreendemos também a importância de os jardins de infância tirarem partido das oportunidades formativas que oferece o meio local e, em particular, dos espaços culturais que integra.

Desta construção de conhecimentos emergiram interesses relacionados com as diversas áreas de conteúdo, o que promoveu o desenvolvimento, de forma articulada e integrada, de competências das diferentes áreas e domínios salientadas nas OCEPE.

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

Consideramos que os objetivos a que nos propusemos no capítulo 3 do nosso trabalho foram atingidos, para tal reunimos esforços de forma a proporcionar às crianças aprendizagens ativas e socializadoras, para tal tentamos sempre que possível utilizar estratégias afetivas e de humanização, o que permitiu desencadear um olhar mais crítico sobre a aprendizagem das crianças nesta etapa da educação e, desta forma, continuar a investigar outras estratégias que contribuam, de igual modo, para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Roldão, M. C., (2009). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, S. M. S. P. (2010). *Competências Profissionais do Docente em Tempos de Mudança*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Universidade de Aveiro.
- Ferreira F., Silva, P., Madeira, R., & Sarmento, T. (org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Libório, O. (2000). *Perspetivas de Educadores e Crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional de jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.
- Lopes, C. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.249-276). Porto Alegre: Artmed.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo* (4ª Edição). Lisboa: ASA Editores.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/direção geral do Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. N. E. (2008a). *Contributos da Escola para o conhecimento da Realidade Social Local*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.
- Mateus, M. N. E. (2008b). *Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem. Disponível em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt
- Nico, B., & Nico, L. P. (s/d). *Educação e Território: O (Des) Encontro Geracional das Aprendizagens e a Fractura Cultural*.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Novo, R. M. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74). Lisboa: Textos Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). 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. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J.. (2011). A pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação Criança: O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 96-126). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editor
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CiDine.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. Brasil: Thomson.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de infância: Uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Torrado. A. (2009) *A galinha Ruivo*. Editora Sorega.
- Trigo, M. H. B. (1997). *Espaços e tempos vividos: estudo sobre os códigos de sociabilidade e relações de gênero na Faculdade de Filosofia da USP (1934-1970)*. São Paulo. Tese de Doutorado. FFLCH, USP.
- Vieira, F, & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância *In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, N. (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objectivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Zabalza, M. A., (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizonte da Didáctica. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A, nº 34, de 10 de fevereiro.
- Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Diário da República, II Série, nº 178, de 4 de agosto.