



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

Sandra Raquel Rodrigues Pereira de Sousa

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2013

Dedicatória

Aos meus pais, Pedro e Inês,

À Joana

Agradecimentos

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem o apoio e incentivo de várias pessoas, que de uma forma ou outra foram importantes ao longo desta etapa, às quais quero agradecer e expressar-lhes toda a minha consideração.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Angelina Sanches pela disponibilidade demonstrada, pela partilha do seu saber científico e pelo apoio e palavras de incentivo que sempre soube transmitir-me.

À comunidade educativa da instituição em que realizei o estágio com particular agradecimento às crianças e à minha educadora cooperante, pela constante partilha de saberes, auxílio, apoio e sorrisos trocados.

Às minhas colegas de estágio Marina, Lídia e Regina, pelo carinho e apoio prestado nas longas horas de reflexão em conjunta nas quais partilhámos as nossas dúvidas, medos e anseios, pela amizade que se afirmou que perdurará sempre.

À Alexandra, à Nat, ao Marquinho, à Sílvia, ao Carlos, ao Luís, à Andreia, à Sónia, à Belinha pela preocupação e amizade.

A toda a minha família um especial e sentido agradecimento por todo o carinho e incentivo demonstrado, principalmente aos meus avós.

Aos meus pais, o meu maior e mais sentido obrigada pois esta caminhada só foi possível de ser realizada devido ao vosso esforço e determinação em ajudar-me a concretizar um sonho para mim tão importante e a tornar-me na pessoa que hoje sou. Obrigada por acreditarem em mim.

À minha irmã Joaquina pela paciência, vontade, apoio, troca de saberes e sobretudo, pela amizade que nos une.

Um sentido e verdadeiro obrigada a todos!

Resumo

Os desafios e responsabilidades com que se apresenta na atualidade a educação de infância suscitam-nos reflexão sobre o processo de formação e intervenção que desenvolvemos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, ao qual se refere o presente relatório.

É nessa linha de pensamento que abordamos, de forma contextualizada, a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de vinte e duas crianças, num jardim de infância da rede pública de educação pré-escolar.

Procedemos, no primeiro capítulo, à caracterização desse contexto, atendendo a dimensões que se prendem com a organização da instituição, do grupo e do ambiente educativo ao nível da sala de atividades.

Num segundo capítulo, fundamentamos as opções educativas incidindo sobre as perspetivas e princípios pedagógicos em que apoiar o processo de aprendizagem ao nível da educação pré-escolar.

Apresentamos, num terceiro capítulo, um conjunto de experiências de aprendizagem através das quais procuramos descrever e interpretar a prática educativa que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2012-2013, relevando aprendizagens que se inscrevem no despertar da curiosidade e espírito de descoberta das crianças em relação ao mundo físico e social local, no quadro de uma dinâmica formativa globalizante e integrada.

Por último, incluímos uma reflexão sobre o processo educativo na sua globalidade, procurando atribuir um novo e diferente olhar ao trajeto de formação e intervenção que desenvolvemos e que requer ser continuado, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: educação pré-escolar, aprendizagem, exploração e descoberta.

Abstract

The challenges and responsibilities with which presents nowadays the childhood education raise us reflection on the process of formation and intervention which have developed within the framework of the master's degree in pre-school Education, to which this report refers.

It is in this spirit that we approach, contextualised, educational action that we have developed with a group of twenty-two children in a kindergarten of public pre-school education.

We're making a first point, the contextualization of educational practice, given the dimensions relating to the Organization of the institution, of the Group and of the educational environment at the level of the activities room.

A second point, we base the educational options, focusing on the perspectives and pedagogical principles that support the learning process at the level of pre-school education.

We present, a third point, a set of learning experiences through which we seek to describe and interpret the educational practice that developed throughout the academic year 2012-2013, raising learning enrolling in the awakening of curiosity and spirit of discovery of children in relation to the physical and social world location, within the framework of a global and integrated formative dynamics.

Finally, we have included, a reflection on the educational process as a whole, looking for assigning a new and different look to the path of formation and intervention which have developed and that requires be continued within the framework of life-long learning.

Keywords: pre-school education, learning, exploration and discovery

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice Geral	VI
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Introdução	10
I. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	12
1.1. Caracterização da Instituição	12
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	14
1.3. Aspectos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala	16
1.3.1. Organização do espaço e dos materiais da sala de atividades	16
1.3.2. Organização do tempo pedagógico	23
1.3.3. Desenvolvimento das interações	25
II. Fundamentação das opções educativas	28
2.1. Educação pré-escolar: desafios para a aprendizagem	28
2.2. Princípios fundamentadores do processo educativo	35
2.3. Perspetivas pedagógicas	38
2.3.1. Contributos de Vygotsky e Bruner	38
2.3.2. Contributos de alguns modelos curriculares	42
III. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	46
3.1. Experiência de Aprendizagem: Conhecendo as características de alguns animais	46
3.2. Experiência de Aprendizagem: Construindo uma nova área na sala – área das ciências	62
3.3. Experiência de Aprendizagem: Aprendendo a cultivar uma horta	67
3.4. Experiência de Aprendizagem: valorizando o papel da família	74

Reflexão Crítica	80
Considerações Finais	86
Bibliografia	89

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala _____	18
Figura 2 - Área das expressões _____	19
Figura 3 - Área da biblioteca _____	20
Figura 4 - Área das construções _____	20
Figura 5 - Área das ciências _____	20
Figura 6 - Área da casa/bonecas _____	21
Figura 7 - Área dos jogos _____	21
Figura 8 - Dramatização _____	47
Figura 9 - Construção do puzzle e associação das barras cuisener _____	48
Figura 10 - Exploração dos símbolos gráficos _____	48
Figura 11 - Alimentação dos animais _____	50
Figura 12 - Ilustração do cartaz _____	51
Figura 13 - Construção do puzzle _____	52
Figura 14 - Contacto direto com uma a ovelha _____	53
Figura 15 - Exposição dos cartazes _____	54
Figura 16 - Jogo dos animais _____	55
Figura 17 - Observação da galinha _____	57
Figura 18 - Impermeabilidade do ar _____	57
Figura 19 - Impermeabilidade da água _____	57
Figura 20 - Observação e exploração das penas e cascas de ovo _____	59
Figura 21 - Processo de construção dos animais _____	60
Figura 22 - Construção da capoeira _____	61
Figura 23 - Capoeira elaborada pelo grupo _____	61
Figura 24 - Exploração da área das ciências _____	66
Figura 25 - Dramatização da narrativa _____	68
Figura 26 - Jogo das sementes _____	69
Figura 27 - Processo de semear/ plantar _____	70
Figura 28 - Exposição do canteiro na sala _____	70
Figura 29 - Construção da tabela de registo _____	71
Figura 30 - Exposição dos registos _____	71
Figura 31 - Exploração dos legumes _____	71
Figura 32 - Cultivo da horta _____	73

Figura 33 - Recorte e colagem de tecidos _____	76
Figura 34 - Exposição da "família" _____	77
Figura 35 - Ilustração do cartaz _____	77
Figura 36 - Exposição do cartaz na rua _____	77

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Grupo de crianças _____	14
Tabela 2 - Habilitações académicas _____	14

Introdução

Ao longo das últimas duas décadas a educação pré-escolar tem vindo a merecer particular atenção, reconhecendo-se a importância que, como primeira etapa da educação básica, representa nos processos de educação ao longo da vida da criança (Lei nº 5/7, de 10 de fevereiro). Pretende-se que favoreça a construção de oportunidades para que todas as crianças possam desenvolver-se integralmente e acederem à sua progressiva autonomia e inserção social.

Neste sentido, relevamos o importante papel que cabe aos educadores de infância na construção de um ambiente rico em experiências educativas que orientem à participação das crianças. Importa que os educadores desenvolvam competências que lhe permitam saber escutar, atentamente as crianças (Oliveira-Formosinho, 2011), demonstrar interesse pelo que estas fazem e aprendem, entendendo-as como seres ativos no que respeita à construção da própria aprendizagem e desenvolvimento.

Por conseguinte, os educadores devem criar estratégias de intervenção que levem as crianças a participar e a dialogar com os outros, crianças e adultos, partilhando vivências e opiniões.

Apresentamos, neste relatório, o trabalho que desenvolvemos com um grupo de 22 crianças, de 3 e 4 anos, guiando-nos por uma metodologia assente em princípios de aprendizagem ativa e de colaboração entre os diferentes intervenientes.

Neste processo, apoiámo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997)¹, nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010)² e no projeto curricular da instituição/grupo de crianças.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo consta a caracterização do contexto institucional. O jardim de infância situa-se na rede pública de educação pré-escolar, em contexto urbano de Bragança, integrando no momento da ação, quatro salas/grupos em funcionamento, numa das quais desenvolvemos a prática educativa. Abordamos, ainda os aspetos pedagógicos que caracterizam o ambiente educativo ao nível da sala de atividades.

¹ Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB) – Considerando que vamos utilizar ao longo do texto várias vezes a designação Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, passamos a utilizar a sigla OCEPE.

² As Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar encontram-se divulgadas no portal do Ministério da Educação (ME) em <http://mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.

No segundo capítulo procedemos à abordagem de pressupostos teóricos em que procuramos fundamentar as opções educativas, merecendo-nos particular atenção as linhas e princípios de orientação da ação educativa. De entre as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE (MED/DEB, 1997), merecem-nos particular abordagem a área de Conhecimento do Mundo, considerando o enfoque que integraram algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos. No sentido de uma melhor compreensão da orientação a atribuir ao processo de aprendizagem das crianças debruçamo-nos ainda sobre os contributos teóricos de Vygotsky e Bruner, bem de alguns modelos curriculares para a educação de infância.

No que respeita ao terceiro capítulo, fazemos referência à descrição e análise das experiências de aprendizagens desenvolvidas, bem como à reflexão sobre as mesmas.

Como forma de reforçar e compreender o processo educativo promovido, recorreremos a algumas notas de campo sobre os diálogos estabelecidos com as crianças, e a registos fotográficos realizados no decurso da ação educativa.

Num último capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a intervenção que desenvolvemos, tendo em conta os vários aspetos contemplados para organizá-la, caracterizá-la e analisá-la, bem como os seus contributos para o nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

I. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

O contexto em que se desenvolve a educação pré-escolar merece particular atenção, considerando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que importa assegurar a todos os que nele se integram, crianças e adultos.

Assim, e no sentido de melhor poder compreender-se o contexto em que decorreu a prática educativa que desenvolvemos, procuramos, neste ponto, explicitar as características da instituição, do grupo de crianças e do ambiente educativo, atendendo à organização do espaço da sala de atividades, do tempo pedagógico e das interações promovidas.

1.1. Caracterização da Instituição

A ação educativa que desenvolvemos decorreu num jardim-de-infância enquadrado na rede pública da educação pré-escolar e integrado num Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança. Encontra-se licenciado para uma frequência de cento e vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, mas no período em que desenvolvemos a ação educativa, ano letivo de 2012-2013, era frequentado apenas por setenta e cinco crianças.

O jardim-de-infância encontrava-se situado em contexto urbano, numa zona próxima do centro da cidade. Possuía um amplo espaço exterior, delimitado por muros, de forma a favorecer a segurança das crianças. Este integrava um espaço relvado, no qual podiam ser realizadas pelas crianças atividades/brincadeiras diversas, um campo de futebol e outro de basquetebol, bem como uma zona com vários equipamentos lúdicos, como escorrega, cordas para trepar, baloiços e cavalinhos. Importa salientar que o piso desta zona era constituído por placas de borracha, que permitem amortecer os efeitos de eventuais quedas das crianças. A contribuir para o enriquecimento das atividades lúdicas que poderiam ser promovidas no espaço de recreio, existia ainda uma zona com jogos tradicionais representados no chão, como o da macaca. Estavam disponíveis vários recursos materiais, como por exemplo bolas e cordas, que podiam ser usados pelas crianças nos tempos de recreio, mas arquivados no espaço de recreio interior.

Quanto aos espaços interiores, a instituição era constituída por cinco salas de atividades, quatro em funcionamento com grupo de crianças e uma usada para apoio às mesmas. Integrava, ainda, uma biblioteca de pequena dimensão, mas com um número

elevado de livros, que podiam ser consultados e requisitados para levar para as salas de atividades ou para casa, pelas crianças e adultos. Faz ainda parte da instituição um gabinete de coordenação, instalações sanitárias e um salão polivalente, apresentando este uma dimensão ampla, permitindo reunir aí todo o grupo de crianças da instituição e ser usado como zona de recreio interior, quando as condições climáticas não permitem a ida para o exterior. Este era ainda utilizado para a realização de atividades de expressão motora e para o desenvolvimento das atividades integradas na componente de apoio à família. Este espaço dispunha de alguns equipamentos e materiais, como televisão com suporte DVD, rádio e leitor de CD's, DVD's e Cd's de música infantil, arcos, bolas, cordas, colchões, escorrega e uma "casa" para incentivar o jogo de faz de conta.

Os espaços interiores encontravam-se interligados por um corredor central e, nas paredes deste, encontravam-se vários expositores, utilizados para afixar produções e informações sobre as atividades e projetos promovidos, de forma a serem partilhados com os pais e a comunidade escolar. Junto de cada sala encontravam-se cabides para a arrumação dos pertences das crianças. Estes encontravam-se devidamente identificados com o nome e fotografia de cada criança, de modo a que pudessem orientar-se na arrumação e acesso aos mesmos, sem a ajuda dos adultos.

No que se refere à equipa educativa, esta era constituída por quatro educadoras titulares de grupo, desempenhando uma delas as funções de coordenação da instituição. Faziam ainda parte da equipa educativa, quatro educadoras que exerciam funções de cooperação com a equipa educativa encontrando-se a aguardar colocação, uma educadora da equipa de educação especial e uma terapeuta da fala que se deslocava uma vez por semana à instituição. No que se refere ao pessoal auxiliar exerciam funções na instituição sete assistentes operacionais, assegurando para além do apoio à componente educativa, o desenvolvimento da componente de apoio à família.

No que respeita ao horário de funcionamento o jardim-de-infância encontrava-se em atividade desde as 08h00m até às 19h15m por forma a responder às necessidades das famílias das crianças. A componente letiva no período da manhã decorria das 09h00m às 12h00m e no período da tarde das 14h00m às 16h00m. Os restantes tempos incluíam o horário da componente de apoio à família, abrangendo o período de almoço, bem como o do início e do fim do dia de trabalho.

1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

Considerando que o modo próprio de funcionamento de um grupo pode ser influenciado por fatores que se prendem com a sua dimensão, a diversidade de idades, o número de crianças de cada sexo que inclui e as características individuais das crianças que o compõem (ME/DEB, 1997), importa atender a estes aspetos.

Assim, e de acordo com os dados apresentados na tabela 1, é de considerar que o grupo era formado por vinte e duas crianças, sendo dez do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade.

Tabela 1 - Grupo de crianças

Idade \ Sexo	3 anos	4 anos	Total
Rapazes	3	7	10
Raparigas	6	6	12
Total	9	13	22

Segundo os dados que constavam nas fichas de inscrição, no que se refere à constituição do núcleo familiar das crianças, vinte crianças viviam diariamente com os progenitores, pai e mãe, e duas viviam com a mãe e avó. Residiam todas na localidade, provindo de várias zonas da cidade.

Quanto às habilitações académicas dos pais/mães, como pode observar-se na tabela 2, a maioria (n=22) possui o ensino básico, entendido, no momento da aquisição das habilitações, como a escolaridade básica obrigatória. Por sua vez 10 pais/mães apresentam habilitações académicas de nível superior e as restantes (n=8) com o ensino secundário. Em relação a três pais e a uma mãe não nos foi possível obter dados, em relação às suas habilitações académicas.

Tabela 2 - Habilitações académicas do agregado familiar

Habilitações \ Agregado familiar	Pai	Mãe	Total
Ensino Básico	12	10	22
Ensino Secundário	3	5	8
Ensino Superior	4	6	10
Sem dados	3	1	4
Total	22	22	44

Ao nível da atividade profissional, grande parte dos pais/mães trabalhavam por conta de outrem em atividades profissionais diversas, encontrando-se porém, no momento, três pais e seis mães em situação de desemprego.

No que diz respeito à idade dos pais/mães, esta situava-se entre os dezanove e quarenta e seis anos, ou seja, no grupo dos pais entre os vinte e três e quarenta e quatro anos e, no grupo das mães, entre os dezanove e quarenta e seis anos de idade.

No que se refere às características pessoais e de aprendizagem das crianças, importa considerar que se tratou de um grupo assíduo e que se manifestou ativo e participativo nas diversas atividades propostas pelos adultos ou da sua própria iniciativa. Mostravam particular interesse em ouvir histórias, lengalengas, em entoar canções e realizar atividades de expressão motora. Manifestavam possuir ainda algumas dificuldades no cumprimento das regras da vida em grupo/sala, assim como as que se relacionavam com o uso dos equipamentos e materiais de recreio. Ao nível da escolha das áreas, as suas opções incidiam mais sobre a área dos brinquedos/bonecas, a área das construções e a área dos jogos.

No sentido de melhor podermos contribuir para a aprendizagem e progressão de todas as crianças, sublinhamos a importância de desenvolvermos competências profissionais e pessoais que facilitem a criação de um ambiente educativo organizado e estável, que inspire confiança e respeite as diferenças. Importa, ainda, dominar saberes que permitam dar atenção, apoiar todas e dar respostas às necessidades formativas individuais das crianças e do grupo.

Neste âmbito, é de ter em conta que, como afirmam as OCEPE (MEB/DEB, 1977) “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitam que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p.18).

Trata-se de dimensões que mereceram a nossa atenção e reflexão, esforçando-nos por aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que nos ajudem a promover atividades e apoiar a iniciativa das crianças de modo a favorecer a sua progressão, bem-estar e integração no grupo e na instituição.

1.3. Aspectos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala

Tendo em conta as características pessoais e de aprendizagem do grupo tentámos organizar um ambiente educativo que pudesse suscitar o seu envolvimento no desenvolvimento de aprendizagens experiencialmente significativas, prestando particular atenção à organização do espaço, dos materiais e do tempo, bem como das oportunidades de interação que estes possibilitavam às crianças.

1.3.1. Organização do espaço e dos materiais da sala de atividades

O espaço físico de um contexto educativo pré-escolar deve ser organizado de modo a desafiar as crianças à ação e a favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento. Pretende-se que possibilite às crianças usufruírem de uma rede de benefícios relacionados com o seu bem-estar, o criar gosto pela descoberta, a participação e o envolvimento na realização experiências da natureza diversa, bem como com o (re)descobrir os materiais. Por isso, é fundamental que se crie um ambiente acolhedor, que ofereça o essencial para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Como defende Niza (2007) “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (p.148).

Por conseguinte implicámo-nos na organização de um ambiente educativo que proporcionasse às crianças oportunidades que lhes permitissem assumir um papel ativo e construtivo na sua aprendizagem. Foi ainda nossa preocupação, promover a criação de um ambiente educativo apoiante da iniciativa das crianças, que favorecesse a sua autonomia e autoconfiança.

Seguindo esta linha de pensamento, procurámos organizar um espaço que facilitasse a experimentação, a (re)descoberta e a exploração de materiais, bem como a vivência de experiências em que as crianças contassem com o acompanhamento e apoio do adulto. Aspeto que entendemos sublinhar, pois, como referem Hohmann e Weikart (2011) “o apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança” como as que se referem a “crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65).

Importa considerar que, quando iniciámos a prática educativa, o espaço/sala já se encontrava organizado, mas que este poderia, como nos informou a educadora, ser

transformado e enriquecido de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e recreação das crianças, envolvendo-as nesse processo.

Assim, procurámos, num primeiro momento observar e refletir sobre a estrutura física da sala e a organização do espaço e dos materiais, tomando em consideração as orientações apresentadas por Hohmann e Weikart (2011), sublinhando que:

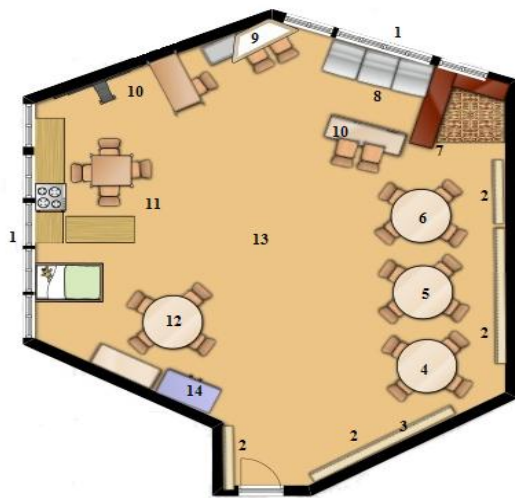
- o espaço se apresente atraente e dividido em áreas bem definidas, de modo a encorajar diferentes tipos de atividades;
- as áreas de trabalho sejam organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais, a locomoção entre as mesmas e a ter em conta as mudanças de interesse das crianças;
- os materiais e objetos sejam em quantidade suficiente para permitir uma grande variedade de atividades/brincadeiras;
- a arrumação dos materiais proporcione a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (pp.163-164).

Considerando que o espaço/sala deve favorecer a interação social e que o modo de organização integra mensagens educacionais específicas, procurámos ainda ter em conta o modo como estas dimensões se apresentavam (Gandini, 1999).

No que se refere à estrutura da sala, importa sublinhar que esta era ampla e acolhedora. Possuía duas paredes ocupadas por janelas de grandes dimensões, o que permitia a entrada de luz natural e a observação do meio exterior e, por conseguinte, a identificação do estado meteorológico do dia, tarefa diariamente realizada e registada. A sala integrava possibilidades de arejamento e aquecimento. O pavimento era antiderrapante, lavável e encontrava-se, tal como o seu equipamento, em bom estado de conservação.

No que se refere às áreas de trabalho, como podemos observar na figura 1, inicialmente a sala encontrava-se dividida em sete espaços, integrando: a área de expressão plástica; a área das construções; a área do computador; a área da biblioteca; a área dos brinquedos/bonecas e a área dos jogos. No decurso do ano letivo, foi incluída a área das ciências, de forma a atender às necessidades formativas e interesses que foram sendo manifestados pelo grupo.

Nesta linha de pensamento, e no sentido de melhor compreender a forma de organização do espaço/sala, começamos por apresentar, na figura 1, a planta da mesma.

**Legenda:**

1 - Janelas

2 - Placardes

Áreas:

3 a 6 - Área das expressões: pintura, desenho
modelagem, recorte e colagem

7 - Área das construções

8 - Área da biblioteca

9 - Área das ciências

10 - Área da informática

11 - Área dos brinquedos/ bonecas

12 - Área dos jogos

Figura 1 - Planta da sala

No que se refere à organização das áreas importa considerar que como alertam Hohmann e Weikart (2011) quando bem pensadas e estruturadas, permitem aos adultos ficarem mais livres para “observar e interagir com as crianças”, bem como para poderem “concentrar-se no apoio a dar às brincadeiras das crianças e à sua capacidade de resolução de problemas” (p. 182). Neste sentido, relevamos que as áreas da sala em que nos integrámos se encontravam delimitadas, apresentavam boa visibilidade e os materiais que integravam se encontravam acessíveis e identificados, podendo ser utilizados e arrumado pelas crianças sem recurso ao adulto, facilitando-nos ficarmos mais disponíveis para observar, interagir e apoiar a sua ação.

No que se refere à **área das expressões** esta incluía atividades de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem. No que refere à atividade de pintura, apenas duas crianças podiam fazê-la, em simultâneo, considerando que esta era realizada num cavalete e que este não permitia o envolvimento de mais elementos. Em relação às restantes cada mesa de atividades abrangia quatro crianças. Tratava-se de uma área que dispunha de uma grande variedade de materiais, em particular, de recorte e colagem, de modo a favorecer as possibilidades de escolha, representação e criação.

Os materiais estavam dispostos numa prateleira de baixas dimensões e organizados em caixas transparentes, bem à vista das crianças, facilitando a procura e a arrumação por parte das crianças, como as imagens da figura 2 permitem observar.



Figura 2 - Área das expressões

Importa sublinhar o importante papel que o espaço vertical assumia para exposição dos trabalhos das crianças, como a primeira imagem da figura 2 também permite observar. Esse placar encontrava-se acessível às crianças, permitindo que pudessem elas próprias expor e retirar os trabalhos, ainda que com o apoio do adulto.

A **área das construções** era dimensionada para o trabalho individual ou em grupo, num máximo de três crianças, em simultâneo. O espaço encontrava-se delimitado por uma carpete e incluía materiais variados, como por exemplo, legos de diferentes formas e tamanhos, peças de encaixe e carros.

Os materiais encontravam-se arrumados em caixas grandes, dispostas umas no chão e outras em prateleiras baixas.

A área da informática integrava um quadro interativo, frequentemente usado para a visualização de imagens e vídeos, sendo usado como suporte para a leitura no momento de trabalho grande grupo. Incluía ainda o equipamento *kidsmart*, porém, este não pode ser usado no decurso da nossa prática educativa, devido a problemas técnicos.

A **área da biblioteca**, como podemos observar na figura 4, encontrava-se situada num local com boa visibilidade e calmo, de modo a proporcionar concentração. Esta podia ser frequentada por três crianças, em simultâneo. Apresentava-se como um lugar que consentia procura de informação em suporte de papel e um espaço que apelava à fruição e à produção (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011).

Neste espaço as crianças observavam, folheavam e liam os livros, simulando a leitura com base na memória (Hohmann & Weikart, 2011). Os livros eram constantemente renovados, facilitando a variedade e a diversidade de oportunidades de exploração. A organização dos livros era conhecida pelas crianças e tida em consideração entre as regras da sala.



Figura 4 - Área das construções



Figura 3 - Área da biblioteca

A **área das ciências** podia ser frequentada apenas por duas crianças, em simultâneo. Estava colocada num local com muita boa luminosidade o que permitia uma boa visualização face às explorações realizadas pelas crianças. Localizava-se, próximo da área da biblioteca, ver figura 5, o que permitia que as crianças pudessem ir consultar livros, quando entendessem ser pertinente para alargar ou completar informações.

Esta área era constituída por materiais relacionados com a exploração de conceitos que dizem respeito à área de Conhecimento do Mundo, surgindo entre os mais procurados pelas crianças, as lupas manuais e a lupa binocular. Alguns materiais estavam organizados em pequenos recipientes transparentes de plástico, como os que eram recolhidos no exterior (folhas, pedras, entre outros), ou os trazidos de casa pelas crianças.

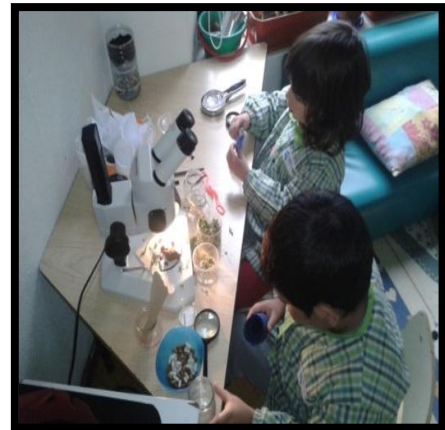


Figura 5 - Área das ciências

Foram, pontualmente, integrados aí animais de pequeno porte, como caracóis, grilos, joaninhas, minhocas, uns levados pelos adultos e outros recolhidos pelas crianças no espaço de recreio exterior.

A **área da casa/bonecas** permitia que pudessem trabalhar/brincar nela quatro crianças, de cada vez. Esta área incluía dois espaços, o da cozinha e o do quarto, como a figura 6 mostra.

O espaço destinado à cozinha dispunha de armários e prateleiras de tamanho adequado à altura das crianças. O material aí incluído era semelhante ao que as crianças encontravam em casa o qual lhes permitia entrarem no faz-de-conta e reproduzir situações do quotidiano familiar. Por vezes, incluíamos neste espaço alguns alimentos

“verdadeiros”, de modo a favorecer a descoberta das características dos mesmos e alimentar o jogo de faz de conta. A zona do quarto incluía uma cama, de tamanho reduzido, comoda e roupas variadas, mesa-de-cabeceira, dois telefones e vários bonecos, tratados pelas crianças como bebés ou filhos.



Figura 6 - Área da casa/bonecas

Por último encontrava-se a **área dos jogos** (figura 7), dispendo de um vasto leque de materiais, como puzzles, dominós, blocos lógicos, jogos de tabuleiro, barras *cuisenaire* e jogos de enfiamento, entre outros. Nesta área podiam trabalhar quatro crianças, em simultâneo, e os materiais existentes favoreciam a implicação das crianças na resolução de problemas.

No centro da sala havia uma área para a reunião em grande grupo, onde decorria o acolhimento e atividades diversas, geralmente da iniciativa do educador, como as que se prendiam com a leitura de histórias, poemas, a expressão musical e a reflexão em conjunto, entre outros. Nesses momentos de reunião, eram utilizadas cadeiras para as crianças se sentarem, organizadas sob um semicírculo, permitindo ao educador uma visualização do grupo e vice-versa.



Figura 7 - Área dos jogos

O tempo de trabalho nas áreas permitiu-nos interagir e observar as crianças nas diversas atividades que as diferentes áreas da sala lhes proporcionavam realizar.

No que se refere aos espaços verticais é de considerar que estes integravam uma cor neutra e incluíam expositores que ocupavam grande parte das paredes da sala, utilizados com vários fins, entre os quais, como já antes referimos, para dar a conhecer as produções de cada um e do grupo. Nesses espaços encontravam-se ainda afixados

alguns instrumentos pedagógicos de gestão do quotidiano do grupo, tais como o quadro do tempo, o quadro das presenças e o quadro das responsabilidades.

No que respeita ao **quadro do tempo** as crianças diariamente, no período da manhã, faziam a observação das condições atmosféricas e atualizavam a informação apresentada no quadro, conforme as alterações observadas. Para tal, recorriam a imagens, que nele existiam e representavam, por exemplo, o sol, a chuva, o vento e o nevoeiro. Essa tarefa era realizada pela criança designada como responsável do dia, favorecendo o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e do diálogo com os elementos do grupo, apresentando e partilhando ideias sobre o tempo que entendiam observar-se.

Quanto ao **quadro das presenças** tratava-se de um quadro de uma só entrada e a indicação da presença era feita através da afixação de um cartão com a fotografia de cada criança. As crianças em falta eram identificadas e contadas pelo elemento do grupo que, nesse dia, assumia o papel de responsável pelo desempenho de algumas tarefas da sala, sendo ajudado por outras crianças a lembrar-se do nome das que se encontravam ausentes. Considerando que alguns elementos do grupo era o primeiro ano de contacto com o jardim-de-infância, este tipo de quadro pareceu-nos adequado, permitindo que ficassem a conhecer-se melhor uns aos outros.

Para organização da participação das crianças e identificação das responsabilidades a assumir ao nível do grupo/sala, construímos uma tabela de dupla entrada. Na linha vertical e no lado esquerdo do quadro consta a identificação de cada criança através de fotografia e, na horizontal, encontravam-se, na parte superior do quadro, indicadas as tarefas a cumprir no decurso do dia. Entre essas tarefas, e para além da já antes referida, incluíam-se a distribuição do leite fornecido pela instituição, a rega do canteiro das plantas que existiam na sala e a ordem para a “formação do comboio”, sempre que o grupo saía ou se direcionava para a sala. O desempenho dessa tarefa era objeto de reflexão de pela própria criança e grupo, no momento de reunião em grande grupo que decorria no final do dia de trabalho.

Existia ainda na sala, um placar para apresentação de informação sobre as atividades e projetos desenvolvidos e outro, de tamanho mais reduzido, para apresentação de dados de identificação das crianças do grupo e dos seus encarregados de educação, bem como para afixar mensagens enviadas.

1.3.2. Organização do tempo pedagógico

O tempo pedagógico deve ser organizado no jardim-de-infância de modo a respeitar o ritmo de trabalho das crianças e a sua participação em atividades e interações de natureza diversificada. Pretende-se promover a construção gradual de uma rotina diária coerente, que seja promotora de diferentes oportunidades de diálogo, partilha de saberes, planear, refletir, trabalhar individualmente ou em grupo, brincar, explorar e descobrir. Neste sentido, revela-se que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p.72).

Por sua vez Hohmann e Weikart (2011) sublinham que “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses” (p.224). Importa, assim, que ofereça às crianças oportunidades de explorarem, se auto-organizarem e obterem conhecimentos da realidade, em ordem a tornarem-se progressivamente mais autónomas na tomada de decisões.

Organizámos uma rotina diária com o objetivo de ir ao encontro do afirmado anteriormente, criando um ambiente educativo que transmitisse segurança e confiança às crianças, perante os vários momentos e (inter)ações que o dia de trabalho proporcionava realizar.

A rotina diária apresentava-se estruturada em dois períodos, o da manhã e o da tarde. O período da manhã incluía os seguintes momentos:

- *Acolhimento*: desenvolvido em grande grupo, no qual eram partilhadas vivências e novidades entre os elementos do grupo, contribuindo para estreitar laços de amizade entre todos.
- *Trabalho em grande grupo*: tempo em que eram desenvolvidas atividades da iniciativa do educador, relacionadas com as várias áreas e domínios de conteúdo curricular, como por exemplo, a narração de histórias, entoação de canções, lengalengas, poemas, exploração de jogos, entre outras atividades.
- *Higiene Pessoal*: momento destinado aos cuidados de asseio e higiene corporal, favorecendo a criação de hábitos de lavagem das mãos antes das refeições, neste caso o lanche.

- *Lanche*: tempo em que as crianças tomavam uma refeição ligeira, indo autonomamente buscar e arrumar a sua mochila no cabide que lhe correspondia.
- *Recreio*: tempo de interação e recreação no espaço de recreio exterior ou interior, no salão polivalente, dependendo das condições climatéricas. Neste tempo as crianças podiam utilizar os equipamentos e materiais disponíveis e interagir com as crianças de outros grupos da instituição;
- *Trabalho nas áreas*: tempo em que as crianças usufruíam de oportunidades de escolha de áreas e materiais a explorar e a utilizar para concretizar as suas iniciativas.
- *Almoço*: momento que começava pela realização da higiene pessoal das crianças que beneficiavam do serviço de almoço incluído na componente de apoio à família, seguida da deslocação para a cantina do Agrupamento de Escolas, sendo as crianças acompanhadas por assistentes operacionais.

O período da tarde incluía os seguintes momentos:

- *Trabalho em grande grupo/acolhimento*: tempo em que era promovido o diálogo, em grande grupo, incluindo relatos relacionados com o ocorrido no período de almoço;
- *Relaxamento em grande grupo*: tempo destinado a atividades calmas que ajudassem a libertar energias, incluindo o escutar sons e ritmos calmos, ouvir uma poesia em silêncio, imaginar situações ou ouvir música e interpretá-la através de movimentos, entre outra;
- *Trabalho em pequeno grupo nas áreas*: momento no qual as crianças escolhiam a área em que gostariam de trabalhar/brincar, podendo dar continuidade a trabalhos iniciados no período da manhã ou realizarem um novo.
- *Higiene pessoal*
- *Lanche*: momento em que as crianças tomavam o leite fornecido pela instituição;
- *Recreio*: momento de livre recreação que, tal como já antes foi referido, tanto poderia ocorrer no espaço de recreio exterior como no salão polivalente;

- *Componente socioeducativa/saída*: momento em que as crianças eram encaminhadas para o salão polivalente, no qual eram desenvolvidas atividades socioeducativas diversas enquanto aguardam a chegada dos pais/saída.

1.3.3. Desenvolvimento das interações

As possibilidades de interações experienciadas pelas crianças nos contextos de educação de infância em que se integram, devem ser tidas em atenção, considerando a importância que assumem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entre elas destacam-se as que dizem respeito à interação adulto-criança(s) para o que se requer explicitar o entendimento que se faz desse processo.

Segundo Powell (1996) pode entender-se como “o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com as crianças” (p. 27). Ao participar nesse diálogo os adultos podem encorajar e apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Como refere Hohmann (1996) ao manifestarem-se os adultos “genuinamente interessados e empenhados em observar, escutar e comunicar com as crianças; encorajam-nas e apoiam-nas na resolução de problemas que surgem” (p. 19) podendo, assim, contribuir para o seu desenvolvimento.

O educador deve promover a confiança, a iniciativa e a autonomia das crianças e do grupo, pelo que é importante que favoreça a criação de uma relação de escuta, apoio e incentivo à participação na tomada de decisões em questões que lhes dizem respeito. Importa ainda considerar que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança” (p.65).

Nesta linha de pensamento procurámos desenvolver interações que pudessem constituir-se como promotoras da construção do conhecimento e, potencialmente, facilitadoras do desenvolvimento das crianças, nas suas múltiplas dimensões, cognitiva, social, física e emocional. Procurámos ainda criar um clima de apoio que, como sugerem Hohmann e Weikart (2011) estimulasse e fortalecesse o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança das crianças.

Assim, procurámos estabelecer com as crianças uma comunicação e relação aberta ao diálogo, de respeito por cada um e valorização dos contributos de todos para a

construção de um ambiente educativo que se constituísse potencialmente facilitador do desenvolvimento de todos, crianças e adultos.

A diversificação da organização dos grupos de trabalho foi outra dimensão tomada em consideração para que as crianças pudessem experienciar diferentes oportunidades de interação e interajudas.

Encorajámos e apoiámos a interação entre as crianças, atribuindo, nesse processo, particular atenção aos tempos de trabalho nas áreas e às brincadeiras promovidas nos tempos de recreio.

A interação com os educadores e outros profissionais da instituição, bem como com as famílias das crianças, foram dimensões que procurámos também ter em conta e valorizar no quotidiano educativo que desenvolvemos.

II. Fundamentação das opções educativas

Neste ponto procedemos ao aprofundamento de conhecimentos em torno dos princípios e linhas de orientação curricular do processo educativo pré-escolar, no sentido de melhor compreender e podermos responder às exigências e desafios que este nos apresenta.

Assim, começamos por nos interrogarmos sobre o processo de aprendizagem a desenvolver pelas crianças ao nível da educação pré-escolar e, de seguida, sobre algumas perspectivas e modelos pedagógicas em que poderemos apoiar a intervenção e a reflexão sobre a mesma.

2.1. Educação pré-escolar: desafios para a aprendizagem

A educação de infância é entendida atualmente como uma etapa fundamental do percurso educativo a desenvolver pelas crianças ao longo da vida (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2º) e que requer integrar uma dinâmica formativa globalizante e integrada. É definida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e como complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer cooperação, no sentido de favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua formação como cidadãos com autonomia, livres e solidários (*idem*).

Estas ideias fundamentam o definido nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem, documentos que constituem o quadro de referência para o trabalho a desenvolver pelos educadores de infância nesta etapa educativa.

Pressupõe-se que se criem condições necessárias para as crianças poderem aceder a um desenvolvimento que lhes facilite enfrentar de forma positiva os problemas emergentes, bem como aproveitar e tirar partido dos desafios que o mundo de hoje também apresenta. Neste sentido, a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem que contribuam para obterem sucesso.

Nesta linha de pensamento, releva-se também a importância de criar condições para as crianças criarem interesse e gosto por aprender e por continuarem a aprender, pelo que se requer que “aprendam a aprender” (*idem*, p. 17). No sentido de favorecer uma maior igualdade de oportunidades, é sublinhado no documento que vimos a citar, a

importância do recurso a uma pedagogia estruturada, que permita distanciar-nos de certas práticas tradicionais e valorizar o caráter lúdico que assumem muitas das aprendizagens promovidas em contexto pré-escolar, sendo de atender ao esforço, concentração e investimento pessoal que integram. O reconhecimento do papel ativo que as crianças assumem na interação com o meio em que se integram, da importância de partir do que sabem, da sua cultura e saberes próprios, bem como o de respeitar e valorizar as suas características individuais, são dimensões que merecem atenção nas práticas educativas pré-escolares e as quais procurámos ter presentes no decurso da nossa ação educativa.

As OCEPE especificam áreas de conteúdo que devem constituir “as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 14) distinguindo três que designam-se como: a área de formação pessoal e social; a área de expressão/comunicação e a área de conhecimento do mundo. Estas áreas são entendidas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (*idem*, p. 47). Todavia, como também referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) e como acentuam as Metas de Aprendizagem (ME, 2010), importa não esquecer que na educação pré-escolar se deve procurar promover uma construção articulada do saber, em que as áreas sejam abordadas de uma forma globalizante e integrada

Considerando esta linha pensamento, mas também a importância de promover uma prática educativa que possa atender às diferentes dimensões acentuadas em cada área de conteúdo, debruçamo-nos, em seguida, sobre cada uma delas.

A área da Formação Pessoal e Social é segundo as OCEPE (ME/DEB,1997) considerada transversal, para o qual as outras áreas devem contribuir, no sentido de promover um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de atitudes, valores e pensamento crítico, em ordem à formação de cidadãos conscientes, solidários e autónomos. Tal pressupõe que no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida desenvolvam saberes que lhes permitam enfrentar e resolver, de forma positiva, os problemas com que se confrontam e que se integrem socialmente.

Neste sentido importa considerar que a criança se constrói, como ser humano, em interação social e que esse processo é influenciado pelos contextos mais ou menos próximos em que se integra (Bronfenbrenner, 2002) entre os quais devem merecer

particular atenção os seus primeiros contextos de vida, a família e a instituição pré-escolar, não podendo esquecer-se a influência que também elas exercem nestes contextos.

É ainda de considerar que é através das experiências de interação que lhe é possível realizar, que a criança vai interiorizar e criar modelos de pensamento que lhe permitem distinguir e compreender o que se entende como certo ou errado, assim como o que poderá ou não fazer e quais os direitos e deveres que possuem. Como sublinha Lino (2007, retomando a ideia de Oliveira-Formosinho, 1991) merece ter em conta “que as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento” (p. 95) experiências que originarão a construção de valores, quando diversificadas, ricas e evolutivas.

Desta forma, as atividades que os educadores proporcionam às crianças devem “organizar-se à volta do processo de valorização” (Lino, 1996, p. 95), cabendo-lhes a importante tarefa de criarem situações que as levem a progredir ao nível da construção dos valores essenciais para uma cidadania ativa e responsável.

Todavia, importa ter em conta que os valores “não se ‘ensinam’”, mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros” (ME/DEB, 1997, p. 52). É, nas interações que as crianças estabelecem que vão aprendendo a atribuir valor ao seu comportamento e ao dos outros. Por conseguinte, os valores subjacentes à prática do educador e o modo como a concretiza, fazem com que a educação pré-escolar se constitua como um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. Importa, por isso, considerar que “as relações e interações que o educador estabelece com cada criança e com o grupo, a forma como apoia as relações e interações entre crianças no grupo, são o suporte dessa educação” (*idem*, p. 52).

Por outro lado, não podemos deixar de ter presente que o desenvolvimento pessoal e social pressupõe a constituição de um ambiente relacional securizante, no qual a criança seja valorizada e escutada, de modo a contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento.

Parece-nos, por isso, que a relação e a comunicação que educador estabelece com as crianças, o modo como as aceita, respeita e valoriza, influencia a natureza das oportunidades de formação pessoal e social que se criam num contexto pré-escolar.

No que se refere à *área de expressão e comunicação* esta abrange “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que

determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME/DEB, 1997, p.56). Nesta área incluem-se diferentes domínios, nomeadamente: o das expressões, integrando quatro vertentes (motora, dramática, plástica e musical); o da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática. Como argumento de inclusão destes diferentes domínios na área referida, as OCEPE (*idem*) afirmam que “todos eles se referem à aquisição dos códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (p. 56).

Quanto à *expressão plástica* este domínio tem como objetivo principal apoiar a criança na exploração de materiais e instrumentos específicos de expressão, permitindo que a criança exteriorize as ideias que construiu e que se envolva no desenvolver de atividades que se tornam educativas pelo envolvimento que, nelas, coloca e pelo prazer que retira desse processo. Importa que, como referem Godinho e Brito (2010) que as crianças possam desempenhar, nesse processo, os papéis de executantes, criadores e apreciadores, pois, é “na vivência desta tripla dimensão artística que diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11).

A *expressão musical* está relacionada com a comunicação musical, que no pré-escolar se desenvolve em volta de quatro eixos considerados cruciais, como escutar, dançar, tocar e criar. Assenta, desta forma, num trabalho de exploração de sons e ritmos, que as crianças vão aprendendo a identificar, produzir e apreciar.

A *expressão dramática* permite às crianças um conhecimento de si própria e dos outros, assumindo várias personagens e explorando o papel que a cada uma cabe representar. É através da comunicação com o próprio corpo que as OCEPE (ME/DEB, 1997) definem o jogo simbólico, entendendo-o como uma atividade espontânea, que poderá ser reforçada com o apoio de materiais diversos e da interação com outros permitindo assim a criação do faz-de-conta. O educador, através da sua intervenção, pode permitir “um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos ‘papéis’ e sua caracterização” (OCEPE, p.60). Esta área pode ainda ser enriquecida através do uso de fantoches que tendem a ser percebidos como mediadores e facilitadores de expressão e comunicação das crianças.

Por sua vez, a *expressão motora* incide em formas de as crianças utilizarem e sentirem o seu corpo, exercitando o desenvolvimento da motricidade global e fina, de

modo a melhor poderem dominá-lo. Importa considerar que, pelo facto de as crianças explorarem diferentes movimentos permite que tenham a perceção dos diferentes segmentos do corpo, as suas possibilidades e limitações, favorecendo a interiorização do esquema corporal e o conhecimento da sua localização em relação ao espaço físico.

O domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita* é entendido como uma componente formativa fundamental na educação pré-escolar, quer ao nível da comunicação oral, quer da emergência do código escrito. Relewa-se que, na atualidade, as crianças quando chegam ao jardim-de-infância possuem já conhecimentos dentro deste domínio, pelo que é fundamental saber tirar partido do que já sabem e permitir-lhes contactar com as diferentes funções do código escrito para, deste modo, facilitar a emergência da escrita. Importa considerar que

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (ME/DEB, 1997).

É ainda de ter em conta que, como sublinha Glauert (2004), as “crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias” (p. 79) ao mesmo tempo que sentem uma necessidade de serem encorajadas a articular questões, afirmações, explicações e observações.

O domínio da *matemática* envolve a construção de conceitos que se fundamentam na vivência do espaço e do tempo estando muitas das aprendizagens ligadas à linguagem. Castro e Rodrigues (2008) sublinham que é grande o “desenvolvimento das crianças relativamente aos números, e à numeração, à representação e comparação de quantidades e mesmo às operações (sobretudo de adição e subtração) (p.12)” na faixa etária pré-escolar.

Nesta linha de pensamento, cabe ao educador, através de situações que vão surgindo no dia-a-dia, “apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p.73) valorizando nesse processo a dimensão lúdica. Através das várias experiências que o educador vai promovendo deverá colocar questões que levem as crianças a construir noções matemáticas.

No que diz respeito à área do *Conhecimento do Mundo* as OCEPE (ME/DEB, 1997) sublinham que as aprendizagens a promover devem enraizar-se “na curiosidade natural das crianças e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p.79) entendendo estas como a manifestação da procura de sentido e de compreensão do mundo.

A curiosidade poderá e deverá ser estimulada na educação pré-escolar através das oportunidades formativas que se proporcionam às crianças devendo proporcionar-lhes o contacto com novas situações e usufruírem de momentos de investigação e descoberta, no sentido de obterem respostas para dúvidas e questões que se lhes colocam.

Um dos objetivos centrais desta área, é fomentar a curiosidade das crianças, de modo a poderem contactar e descobrir o mundo físico, social e cultural em que se integram, construindo sobre ele saberes que possam ajudá-las a melhor compreendê-lo e colaborar na melhoria das condições de vida para todos. Importa, então, apoiar o desenvolvimento do desejo de descoberta que as crianças possuem, devendo os adultos, como defendem Martins *et al.* (2009) “proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (p.17).

Pelo simples facto das crianças já serem possuidoras de um vasto leque de conhecimentos aquando da sua primeira passagem pelo pré-escolar o educador deve valorizar esses mesmos saberes, criando situações que lhes possibilitem um novo descobrir, podendo recorrer ao meio local, como ponto inicial para as descobertas, mas também ao menos próximo, no sentido de desencadear explorações mais alargadas.

Nesta linha de pensamento a área do conhecimento do mundo é encarada como “uma sensibilização às ciências” (ME/DEB, 1997, p. 80) podendo estar relacionada com um meio considerado mais próximo, que leva ao conhecimento centrado em vários domínios do conhecimento humano como a história, sociologia, a geografia, a física, a química, entre outros. Todos estes domínios devem ser explorados com rigor científico.

Tendo consciência das oportunidades de informação que oferecem hoje as tecnologias da informação e comunicação, mas também das rápidas mudanças que nas sociedades de hoje ocorrem, importa promover aprendizagens que ajudem os cidadãos a tornarem-se capazes de mobilizar os recursos que lhes permitam, em cada momento, compreender melhor, analisar criticamente e responder adequadamente às necessidades e aos desafios emergentes. Nesta linha de pensamento Reis (2008) defende que “numa sociedade democrática espera-se que os cidadãos desenvolvam e defendam os seus

próprios argumentos” (p. 16). No sentido de poderem promover uma “argumentação fundamentada, as crianças necessitam de ser confrontadas com situações educativas que lhes permitam aprender a formular e a investigar problemas” (*idem, ibidem*).

Cada vez mais cedo, as crianças contactam com objetos relacionados com a atividade científica, favorecendo assim, como afirma o autor (*idem*) a formação de “cientistas ativos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que a rodeia” (p. 16). Importa considerar que as crianças contactam, desde cedo, com objetos envolvidos em ciência, como o levantar objetos, puxar, empurrar, entre outros, e que, mais tarde, vão questionar o porquê desses e outros fenómenos que a rodeiam, pelo que deve promover-se a sua exploração. Daí que a recolha de informações poderá ocorrer com base em recursos diversos, como livros, enciclopédias e material informático, bem como em materiais do dia-a-dia ou materiais mais específicos, disponíveis nos laboratórios. Como sublinham as OCEPE (*idem*), “é importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência” (p.82) como é o caso das lupas, *imans*, entre outros.

As ideias das crianças face ao mundo que as circunda, começam desde cedo a ser construídas através de vivências com as quais se vão deparando. Como Reis (2008) defende “as crianças possuem estruturas cognitivas constituídas por uma rede de conhecimentos interligados” (p. 18) cujas redes vão sendo construídas ao longo do tempo sendo possível, em alguns casos, que os conhecimentos adquiridos não correspondam aos atuais conhecimentos científicos.

No decurso das atividades é importante ouvir as ideias iniciais das crianças a fim de implementar experiências de aprendizagens que atendam às suas necessidades formativas. Como afirma Reis (2008) a “promoção das capacidades só ocorre num ambiente de interesse e respeito” (p. 20) incentivando-as, o educador, a um registo ilustrado das suas ideias prévias para que, mais tarde, as possam comparar com as observações finais, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de comunicação, através da partilha de observações e resultados obtidos.

As atividades a promover devem ser entendidas como oportunidades de realizar descobertas com sucesso, o que requer a interação do educador com as crianças, de forma a gerar um clima de apoio, tanto ao nível das explorações que efetuam como de resposta às dificuldades que possam surgir. Neste sentido, importa lembrar que, como

afirma Reis (*idem*) “depois de a criança ter experimentado o sucesso, estará mais apta a enfrentar os desafios de atividades mais difíceis” (p. 153).

Torna-se ainda importante considerar que a ciência proporciona oportunidades consideradas valiosas, para o desenvolvimento de qualidades e atitudes pessoais que facilitam a cooperação, a perseverança e a predisposição para questionar (Glauert, 2004).

Em síntese, importa que, ao longo da educação pré-escolar, as crianças possam usufruir de um processo formativo que lhes permita progredir ao nível das diferentes áreas e domínios curriculares, experienciando um percurso formativo integrado e facilitador de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e do grupo. Neste âmbito, é de considerar que, como lembram Bassedas, Huguet e Solé (1999) “a maneira como viveram, o tipo de aprendizagens que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização” (p. 53).

Requer-se, por isso, promover aprendizagens que favoreçam a continuidade educativa, sem que tal signifique “escolarizar” em função da preparação das crianças para etapa seguinte (OCEPE (ME/DEB, 1997, p. 17), mas antes encaradas no sentido de uma educação ao longo da vida, em que seja favorecida a sua progressão e bem-estar presente e futuro.

2.2. Princípios fundamentadores do processo educativo

O desenvolvimento de um processo de aprendizagem que se apresente como um todo integrado e dinâmico (ME/DEB, 1997) pressupõe que aprofundemos a reflexão sobre as dimensões em que pode ser apoiado.

Nesta linha de pensamento, entendemos poder retomar quatro princípios pedagógicos referidos por Máximo-Esteves (1998, baseando-se na perspectiva McGuire, 1997) como devendo ser tidos em conta na educação das crianças mais pequenas, acentuando a importância do desenvolvimento de aprendizagens integradas, com significado, ativas e baseadas em valores. Importa debruçar-nos sobre o modo de entender cada uma destes princípios, no sentido de melhor compreendermos esse processo.

O desenvolvimento de *aprendizagens integradas* assenta na ideia de que se requer o processo de aprendizagem apresente uma articulação coerente de diferentes

saberes, no sentido de melhor poder enfrentar a complexidade incerteza com que o mundo atual se apresenta. Para tal, a criança necessita de desenvolver “muitos e variados conhecimentos e (...) a capacidade de imaginar vias alternativas e inovadoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 143). Neste sentido a autora (*idem*) sublinha a importância de desenvolver competências que permitam que cada um se torne capaz de resolver problemas, trabalhar colaborativamente com os outros, debater questões manifestando opiniões diferentes, levantar questões pertinentes imaginar e prever soluções, investigar e utilizar as tecnologias, etc. Resumindo, deve promover-se a formação de pessoas socialmente integradas e capazes de responder às necessidades e contingências do mundo atual.

Nesta linha de pensamento, Sanches (2012) alerta que um dos desafios que se colocam aos contextos pré-escolares, se refere a “mobilizar novos e diferentes esforços para o desenvolvimento de uma ação e uma cultura profissional integradoras, no sentido de maior diálogo, colaboração, articulação e conexão entre os diferentes agentes, contextos e momentos educativos” (p. 80). Importa atender à articulação que se estabelece quer a nível horizontal, ou seja, entre as diferentes áreas de conteúdo, no sentido de promover uma formação globalizante, bem como à atuação dos diferentes agentes educativos que interagem com o grupo de crianças, não esquecendo nesse processo as famílias. Requer ainda, ter em atenção a articulação curricular que se estabelece entre as diferentes etapas educativas, nomeadamente com os outros grupos e níveis educativos, em particular aqueles que integram o mesmo Agrupamento de Escolas.

No que respeita a promover *aprendizagens com significado* implica “permitir que as crianças efetuem aprendizagens, de acordo com os seus quadros de referência” (Máximo-Esteves, 1998, p. 144). Nesse processo, merecem particular atenção, as estratégias utilizadas pelo educador, devendo, de acordo com a autora, integrar as dimensões que a seguir se indicam

- *Partilha de conhecimentos*: refere-se à partilha de perspetivas entre as crianças, os processos de cooperação e colaboração na identificação e resolução de problemas, bem como a importância que o debate e o confronto de opiniões assumem na ajuda à mudança de pontos de vista.

- *Conhecimento de possibilidades*: pressupõe a exploração das situações problemáticas segundo diversos aspetos, recorrendo aos saberes que as crianças já dominam e à sua capacidade imaginativa.

- *Conhecimento prévio*: requer ter em conta que no processo educativo se deve atender aos conhecimentos prévios das crianças.

- *Partilha de perplexidades*: pressupõe atender a dúvidas e indecisões, para o que se requer um ambiente que transmita segurança e que favoreça uma procura partilhada de soluções. Como refere Máximo-Esteves (1998) “não se trata apenas da partilha entre pares, mas entre níveis simétricos de conhecimento e de poder, de modo a que a criança se atreva a sugerir, confiantemente, percursos e saídas do labirinto da indecisão” (p. 146).

- *Desenvolvimento de um “conhecimento comum”*: diz respeito a uma zona de conhecimento comum, desenvolvida pela partilha de conhecimento entre professor/educador e crianças. Trata-se de um conhecimento não apenas cognitivo, mas também pessoal, devendo, nesse processo, ser respeitada a identidade e a cultura do seu ambiente familiar. Pretende-se que o desenvolvimento de um conhecimento comum permita à criança enfrentar desafios, gerir conflitos relacionais, cooperar e tomar decisões esclarecidas.

Quanto ao desenvolvimento de *aprendizagens baseadas em valores*, sublinha-se a importância de favorecer o exercício da cidadania, no quadro de valores que favoreçam a cooperação, tolerância, respeito pela diversidade e por diferentes pontos de vista, participação ativa, autonomia e pensamento crítico. Neste âmbito, importa considerar que, como afirma Ribeiro (2010, retomando a perspectiva de Martins 1991)

a escola só conseguirá ter um papel preponderante na dinâmica social se se converter num local para todos, se procurar respostas para os mais emergentes desafios e problemas da sociedade contemporânea e seja, em simultâneo um lugar onde se adquiram e desenvolvam competências que permitam um total envolvimento com o real e verdadeiro projeto da sociedade, na participação e tomada de decisões (p. 21).

No que se refere a *aprendizagens ativas* releva-se a ação e a interação enquanto meio de construção de saberes. A aprendizagem pela ação é definida por Hohmann e Weikart (2011) como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimento, constrói novos entendimentos” (p. 22).

Num processo aprendizagem pela ação, como sublinha Novo (2009), referindo a ideia de Piaget, 1983) “o essencial não é a palavra nem a transmissão do adulto, mas sim a ação do sujeito, origem primeira do conhecimento e o responsável último da sua própria aprendizagem” (p. 53).

Nesta perspetiva, o papel do adulto é de apoio ao desenvolvimento da criança, requerendo esse processo a partilha do controlo com as crianças, focalizado na construção de relações autênticas e de encorajamento à ação. Nessa linha os adultos devem observar e interagir com as crianças de modo a descobrir o que pensam e como pensam para poderem colocar-lhe desafios e responderem aos seus interesses e necessidades formativas.

Promover uma aprendizagem ativa requer ainda, atender à organização do ambiente educativo, de modo a que a ação e as interações sejam facilitadas.

Seguindo esta linha de pensamento, importa debruçar-nos sobre os contributos de alguns autores, como Bruner e Vygotsky, no sentido de melhor poder perspetivar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

2.3. Perspetivas pedagógicas

2.3.1. Contributos de Vygotsky e Bruner

Vygotsky (1979) valoriza a interação educativa como um elemento importante de desenvolvimento da criança, bem como de apropriação dos instrumentos simbólicos que medeiam esse processo, favorecendo a interiorização dos símbolos e dos sinais que lhe permitem desenvolver-se.

O autor enfatiza a natureza social e histórico-cultural do desenvolvimento humano e o papel da linguagem, enquanto elemento crucial de interação e integração.

A linguagem é entendida pelo autor (1996) como imprescindível na formação do pensamento e do carácter, tendo como tarefa a função de ligar o sujeito e o meio, recorrendo a vários instrumentos, sejam eles signos falados, escritos, representações gráficas, gestos, entre outros. Assim, sem a linguagem o indivíduo, enquanto ser humano, não se poderá desenvolver social e culturalmente.

Valoriza também o papel da comunicação na construção dos conceitos científicos, sublinhando que as ideias quotidianas das crianças necessitam ser explicitadas para que possam aceder a um nível superior de desenvolvimento, sendo essencial que a pessoa com a qual interage se situe num nível mais avançado e atuar no que o autor designa de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

O autor (1978, citado por Vasconcelos, 1997) entende a ZDP como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (p. 35).

Segundo o autor o nível de desenvolvimento real compreende aquilo que a criança já é capaz de fazer, autonomamente, onde as funções que já desenvolveu lhe permitem agir sozinha. Por sua vez, o desenvolvimento potencial refere-se ao nível de desenvolvimento que permite à criança concretizar atividades, com a colaboração e apoio de outros mais experientes.

Este conceito destaca o papel do educador, que como membro experiente do grupo poderá ajudar as crianças a atingir níveis superiores de desempenho.

Considerando que se pretende que as crianças aprendam, deve procurar-se, como aponta Vygotsky, que se evite que operem mecanicamente sobre os conhecimentos que já dominam e ter em conta que através da colaboração e da ajuda que lhe pode ser proporcionada por outras pessoas com um nível de desenvolvimento superior, aprendem a prestar atenção, a pensar de forma adequada a memorizar e concretizar ações para além das suas capacidades.

Importa ter em conta a natureza social e cultural que a interação assume, sendo portanto o comportamento e o desenvolvimento influenciados pelo meio em que a criança está inserida. Desta forma, é importante considerar que o desenvolvimento da criança também dependerá das interações que estabelece com o meio sociocultural em que se integra, assim como da natureza das experiências de aprendizagem em que se envolve.

Bruner, de acordo com Tavares e Alarcão (1992) também encara a pessoa como um elemento ativo no seu processo de aprendizagem, atribuindo particular importância ao ambiente cultural e social em que se integra. O conhecimento é entendido como sendo construído a partir dos problemas que se levantam, as expectativas que se criam, as hipóteses que se formulam e verificam, bem como das descobertas que se fazem (*idem*).

Dá ser importante que as crianças se envolvam em experiências de aprendizagem que apresentem situações em que as crianças possam implicar-se na procura de respostas para as questões com que se confrontam.

No que se refere às metodologias Tavares e Alarcão (1992) acentuam a importância do recurso a uma aprendizagem por descoberta, que favoreça a resolução de problemas e a investigação. Nesta linha, como Tavares e Alarcão (1992) afirmam, a aprendizagem por descoberta conduz a atividades de “pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados (...), explicações” (p. 103).

Cabe ao educador, com base nas questões que coloca às crianças aumentar a curiosidade, manter o interesse e provocar o desenvolvimento do pensamento, relevando o conceito que Bruner e colegas, de acordo com Vasconcelos (1997), designam por “*scaffolding*”, entendido por “colocar de andaime” (p. 37). O conceito de andaime “mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do educador” (*idem, ibidem*), pressupondo que este assume o seu papel como um apoio face às tentativas de descoberta incrementadas pelas crianças de modo a adquirirem mais competências, ao mesmo tempo que é visto como promotor de desafios.

Bruner ao estudar os problemas de organização curricular nos seus trabalhos, defende que o currículo deve ser organizado em espiral, ou seja, que o mesmo assunto pode ser abordado em vários níveis, devendo essa abordagem ser realizada de forma cada vez mais abrangente e profunda. Os conteúdos deverão ser estruturados de modo a ter em conta as características e as etapas de desenvolvimento dos educandos e integrar diferentes formas de favorecer a sua progressão.

O desenvolvimento cognitivo da criança, segundo Bruner, é caracterizado por três estádios de representação que caracteriza como: o estádio da representação ativa; o estádio da representação icónica e o estádio da representação simbólica, é entendido por Bruner, de acordo com Tavares e Alarcão (1992).

No primeiro estádio, a representação ativa, situa-se entre os zero e três anos destacando a ação da criança como meio de conhecimento do mundo que a rodeia. Essa representação é caracterizada pelas ações que a criança realiza sobre os objetos e situações com que se depara, descobrindo a realidade através da ação sobre os mesmos, manipulando-os e explorando-os.

Quanto à segunda representação, a icônica situa-se entre os três e dez anos no qual a criança reproduz o mundo que lhe está à volta recorrendo a imagens. É segundo Tavares e Alarcão (1992), o momento no qual a memória auditiva e visual aumenta, desenvolvendo-se de forma significativa, o que possibilita que a criança se torne mais capaz de captar os estímulos mais sensíveis, como a luz, o som, a cor. No decorrer deste estágio é possível observar que a criança “se libertou do mundo da imagem interiorizando-a para começar a usá-la como símbolo em ordem a exprimir o real e a agir sobre ele a um outro nível” (*idem*, p. 74).

Por último, surge a representação simbólica, que ocorre a partir dos dez anos momento em que a criança já é capaz de recorrer à linguagem para caracterizar a realidade que lhe é circundante, sendo desta forma capaz de usar a linguagem simbólica.

Importa ter em conta que os períodos indicados podem entender-se de modo flexível, podendo atender aos múltiplos fatores que podem influenciar o processo de desenvolvimento de uma criança.

O desenvolvimento cognitivo da criança é facilitado conforme o meio em que esta está inserida, pelo que o ambiente deve ser rico em aprendizagens, estimulante do ponto de vista cultural e linguístico.

Bruner considera a linguagem como uma das “ferramentas” fundamentais do desenvolvimento humano, pois é “através dela que os outros comunicam connosco e nos apresentam as suas conceções do mundo; é também por seu intermédio que exprimimos as nossas conceções do mundo e nos interrogamos sobre a sua maneira de funcionar” (Tavares & Alarcão, 1992, p. 76). Importa ter em conta que é através dela que passam ou são explorados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, os ritos, etc., de uma determinada cultura que não só condiciona os processos de ensino-aprendizagem, mas determina também o próprio desenvolvimento humano (Tavares & Alarcão, 1992).

Daí a importância em promover um processo de aprendizagem em que a expressão e a comunicação sejam valorizadas nas variadas linguagens que pode integrar. Não pode nesse processo ser esquecida a organização do ambiente educativo de modo a tornar-se potencialmente rico do ponto de vista da (inter)ação, do diálogo e do apoio de que cada um deve beneficiar para poder desenvolver-se.

2.3.2. Contributos de alguns modelos curriculares

Para aprofundar a reflexão acerca da organização do processo educativo pré-escolar em que nos envolvemos, procurámos ter ainda consideração os princípios orientadores de modelos curriculares, como o *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2011), o *Reggio Emilia* (Eduards, Gandini & Forman, 1999) e o do *Movimento da Escola Moderna* (Niza, 2007), sobre os quais se reúne um crescente entendimento de poderem proporcionar o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Assim, passamos a abordar cada um desses modelos.

O modelo *Curricular High-Scope* começou a ser implementado no Estados Unidos, na década de 1960, tendo vindo a ganhar, nas duas últimas décadas, uma crescente visibilidade no nosso país. Este modelo centra-se nas perspetivas de Piaget e Dewey, se bem que no decorrer do tempo tenham sido integrados os contributos de Vygotsky (Oliveira-Formosinho, 2007). Centra-se na aprendizagem ativa, como o ponto crucial para o desenvolvimento humano (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a estrutura curricular do modelo *High-Scope* apoia-se na “construção da autonomia intelectual da criança” (p.64). Acentua a aprendizagem pela ação e a interação adulto-criança. Os adultos são entendidos como apoiantes nas conversas e brincadeiras com as crianças, de modo a proporcionar-lhes um ambiente equilibrado, protegido e saudável, enveredando por estratégias de interação positivas (Hohmann e Weikart, 2011).

Os adultos promovem estratégias de interação positivas, procurando compreender como as crianças pensam, partilhando com elas o controlo, “centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras (...), apoiando-se nas suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (*idem*, p. 6). Pressupõe, assim, estabelecer interações que permitam que as crianças expressem os seus pensamentos e sentimentos com confiança e liberdade perante um diálogo, tendo oportunidade de guiá-lo de acordo com o seu conteúdo.

No que se refere à organização do ambiente educativo, entende-se que as crianças necessitam de espaços amplos, previamente planeados e equipados para que possam vir a desenvolver uma aprendizagem ativa. Requer-se, dispor de materiais que cativem a atenção e a concentração e que estimulem a criatividade das crianças. Atendendo a estes parâmetros é necessário que se harmonizem tempos e espaços delineados para brincarem, explorarem, quer individualmente, quer em grupo.

Quanto ao espaço/sala de atividades, este integra uma organização por áreas de interesse, com objetos e materiais organizados cuidadosamente de modo permitir que as crianças possam fazer escolhas e tomar decisões em função das suas opções. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p. 68).

O modelo defende ainda a implementação de uma rotina diária, que “consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades” (Hohmann & Weikart, 201, p. 224) que englobam tempo para as crianças planejarem e porem em prática os planos, participarem em atividades em grupo, comerem e brincarem no recreio. O ter conhecimento dos segmentos da rotina permite à criança poder agir com maior autonomia, organizando o seu tempo em torno dos acontecimentos, ao mesmo tempo que pode tornar-se mais independente do adulto e adquirir maior segurança. Possuindo uma rotina estabelecida a criança sabe o que a espera, conhece o momento em que está, o que o antecedeu e que pode esperar pelo próximo tempo para fazer o que lhe interessa fazer (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, como refere a autora (*idem*) “a rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (p. 70).

No que respeita ao modelo *Curricular Reggio Emilia* teve como grande impulsionador Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 1999) e tem vindo a contribuir para a reconstrução da imagem da criança, entendida como competente. Sustenta-se em princípios pedagógicos que remetem para uma participação ativa por parte das crianças.

Segundo Lino (2007) este modelo procura “promover as relações, as interações e comunicações” (p.102) acreditando-se que o conhecimento, no seu todo, surge de uma construção social e pessoal, onde a criança é entendida com um papel ativo e construtivo.

Enfatiza as interações como meio de construção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de relações de reciprocidade e respeito entre as crianças e os adultos. As famílias são também entendidas como fontes recíprocas de informação e como recursos (*idem*). Acentua a importância do ouvir e do falar, privilegiando-os, sendo as crianças incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver

problemas com que se vão deparando” (Lino, 2007, p.102). A comunicação surge como um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, quer no que respeita à autonomia individual quer da autonomia do grupo.

O educador assume o papel de incentivar as crianças a descobrir o ambiente que as rodeia e expressarem através das várias formas da linguagem, devendo ser capazes de representar através de observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho (Lino, 2007).

No que respeita ao espaço, é pensado e organizado de forma a refletir ideias, valores, atitudes e o património cultural de todos que nele trabalham. (*idem*), sendo cuidadosamente planeado para atender às necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças. Pressupõe-se uma boa visualização de todo o espaço, contribuído para a promoção da interação social e cooperativa. Desta forma os materiais disponibilizados, assim como os respetivos espaços são organizados de forma a criar um ambiente agradável e familiar onde os educadores, pais e crianças se sintam como em casa.

O modelo *Reggio Emilia* defende a exposição interna dos trabalhos realizados pelas crianças. Esta exposição é entendida como uma forma de transmitir aos pais e aos colegas, o trabalho realizado ajudando a tornar as crianças mais conscientes do valor dos mesmos.

A rotina diária integra tempos que levam a diversas interações, com um tempo predeterminado para cada uma das diferentes atividades, como o brincar em grande ou pequeno grupo, o desencadear de projetos comuns, assim como investigações em pequenos grupos, atividades que envolvam todas as crianças da sala, sendo dada a estas múltiplas oportunidades de trabalho (Lino, 2007). Desta forma a gestão do tempo leva à possibilidade de se realizar diversas atividades nos espaços proporcionados pela sala, sendo visto como flexível.

O Modelo *Curricular da Escola Moderna* (MEM) centra-se sobretudo num projeto entendido como democrático de autoformação, onde os educadores juntamente com as crianças desempenham práticas de cooperação, solidariedade e de vida democrática. As crianças, em colaboração com os educadores, deverão construir “condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada uma a apropriar-se dos conhecimentos, dos

processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu processo histórico-cultural” (Niza, 2007, p. 127).

Este modelo valoriza a negociação, tida em conta no planeamento, na partilha de responsabilidades, assim como na avaliação, procedendo-se à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que centra a educação e o desenvolvimento (Niza, 2007).

Ao nível da organização do espaço/sala de atividades integra um espaço mais central e várias áreas básicas de atividades distribuídas à sua volta. O ambiente geral deve ser encarado como agradável e estimulante ao desenvolvimento das crianças, recorrendo a expositores de parede para a divulgação das produções das crianças.

A gestão do tempo leva à criação de oportunidades que permitam o desenvolvimento de atividades em grande e pequeno grupo e/ou individuais. O educador deve encorajar as crianças ao planeamento e concretização dos projetos e trabalhos.

No MEM os professores/educadores são entendidos como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2007, p. 139), procurando estimular a autonomia e responsabilidade de cada criança.

Em síntese, os modelos curriculares descritos, permitem-nos, no seu conjunto, desenvolver uma prática sustentada que procure responder às necessidades formativas das crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, num quadro de diálogo, de conquista de autonomia, respeito e responsabilidade. Permitem ainda ajudar-nos a atribuir um olhar colaborativo com as famílias e comunidade, bem como com os profissionais e crianças da instituição, de modo a criar um ambiente educativo, afetivo e culturalmente estimulante.

III. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste capítulo pretendemos descrever, analisar e interpretar algumas experiências de aprendizagem que desenvolvemos no âmbito da prática educativa, atendendo às intencionalidades que as orientaram e as estratégias e os recursos a que recorreremos para promovê-las.

Na planificação da ação educativa procurámos atender ao nível de compreensão das crianças, interesses e necessidades formativas que nos era possível ir identificando. Foi, ainda, nossa preocupação promover o seu envolvimento nesse processo, bem como suscitar o desejo de exploração e descoberta, no sentido da procura de resposta para as questões e problemas com que o grupo se confrontava.

Incentivámos as crianças a uma participação ativa nas atividades, estimulando e apoiando o seu desejo de criar, explorar e transformar. Considerando a dimensão globalizante e integrada que deve integrar o processo de aprendizagem pré-escolar, procurámos contemplar articuladamente as diferentes áreas e domínios de conteúdo definidos nas OCEPE (ME/DEB, 1997), no sentido de favorecer a progressão de todas as crianças.

3.1. Experiência de Aprendizagem: **Conhecendo as características de alguns animais**

Num momento de acolhimento uma criança referiu que o avô tinha vários animais o que suscitou discussão e partilha de ideias e de vivências entre os elementos do grupo acerca dos animais que cada um conhecia, as suas características e vozes.

O diálogo foi-se desenvolvendo, deixando perceber que as crianças do grupo integravam diferentes tipos de experiências de contacto e conhecimento de animais que fazem parte dos contextos rurais da nossa zona, como a vaca, o cavalo, a galinha e o coelho, entre outros.

Assim e, considerando o entusiasmo que se gerou no diálogo estabelecido acerca dos animais, entendemos enveredar pela exploração deste tópico. Começamos por explorar uma canção que referia alguns animais e dava conta das suas vozes, apresentando um vídeo e projetando as imagens do mesmo no quadro interativo. Solicitámos que escutassem a canção com atenção e, em seguida, para que as crianças memorizassem a letra da mesma recorreremos à repetição oral da mesma lendo dois

versos de cada vez e pedindo ao grupo que os repetisse. Num segundo momento e para lembrar os animais pela ordem que apareciam na canção íamos mostrando antecipadamente, uma placa com a imagem de cada um dos animais, reproduzindo assim a letra da canção. Observámos a sua interpretação, recorrendo novamente à projeção do vídeo no quadro interativo, acompanhando a entoação da mesma.

Essa melodia passou a ser contemplada entre as entoadas no momento de acolhimento quer por iniciativa das crianças quer dos adultos, no sentido de lembrá-la e de alargar a sua exploração.

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta que, como referem Hohmann e Weikart (2011) é importante fornecer às crianças o máximo de atividades musicais, para que haja a oportunidade de desenvolverem e enriquecerem a sua capacidade de expressão e compreensão musical. Merece ainda considerar que como afirmam as OCEPE (MEB/DEB, 1997) “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz!” (p. 63).

Recorrendo às figuras dos animais representadas nos cartões e utilizando-os como fantoches (figura 8) as crianças procuraram reproduzir uma dramatização integrando como personagens os animais enunciados na canção. Tivemos que intervir de forma a apoiá-las na concretização da iniciativa.



Figura 8 - Dramatização

Corroboramos assim as palavras de Hohmann e Weikart (2011) quando defendem que é importante que haja tempo para que o momento de faz-de-conta se possa desenvolver considerando que “ter tempo suficiente para explorar, descobrir e treinar é um elemento essencial da brincadeira de faz-de-conta” (p. 503).

Num outro momento e utilizando também a projeção de imagens no quadro interativo propusemos a realização de um jogo que consistia em reproduzir a voz de vários animais (vaca, ovelha, cabra, bode, cavalo, galinha, galo, porco e cão). Este consistia em escutar atentamente os sons apresentados e tentar identificar de que animal se tratava e só quando as crianças entrassem em consenso ou a maioria estivesse de acordo é que era apresentada a imagem do animal que lhe correspondia.

A respeito da possibilidade de explorar este tipo de jogos, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que devemos encorajar as crianças a reconhecerem os sons que ouvem e instigá-las a fazerem comentários sobre essas experiências.

Tirando partido das imagens dos animais, em grande grupo, procedemos à exploração do conceito de número. Neste sentido organizámo-nos em semi-círculo e colocámos no chão cartões, com duas ou quatro barras registadas, indicado o respetivo símbolo gráfico. Apresentámos ainda às crianças um conjunto de cartões com imagens de alguns animais (coelho, o porco, a galinha e o cavalo), propondo-lhes que escolhessem um desses cartões e contassem as patas que o animal nele representado tinha, que o colocassem num dos cartões com o mesmo número de barras (imagem 9). A tarefa



Figura 9 - Construção do puzzle e associação das barras cuisener

consistia ainda em indicar esse número colocando no cartão barras de material *cuisenaire*. A identificação do número das patas e a contagem das barras que as representavam em termos numéricos foi em muitos casos, acompanhadas e apoiadas pelos restantes colegas.

Com base ainda nesses cartões, promovemos uma atividade no domínio da compreensão linguística e abordagem à escrita. Propusemos às crianças que escolhessem um dos cartões, observassem a palavra que representava o nome do animal nele apresentado e que tentassem identificar os elementos gráficos que a compunham entre o conjunto de letras dispostas no chão à sua disposição e colocá-las segundo a ordem que integravam na palavra, como a figura 10 permite observar.



Figura 10 - Exploração dos símbolos gráficos

Ao desenvolverem a proposta as crianças iam descobrindo e nomeando letras (grafemas) que faziam parte da escrita de outras palavras, como seja a do seu próprio nome ou de outras crianças da sala. Procurámos que esse processo incluísse uma vertente lúdica olhando o processo de identificação das letras como um jogo onde eram

utilizados símbolos gráficos. A interajuda e o prazer em conseguir descobrir os símbolos ou letras pretendidas eram motivo de alegria e entusiasmo.

Neste âmbito, relevamos a ideia de Mata (2008) quando defende que, “a descoberta e reconhecimento das letras é importante, mas deve ser feita de modo contextualizado” (p. 37). E ainda, quando a autora (*idem*) alerta para que:

qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita (*idem, ibidem*).

Procurando dar continuidade à exploração de questões sobre os animais acima referidos, auscultámos as crianças sobre quais seriam os alimentos que estes comeriam, começando pelo coelho. Várias crianças mencionaram que este *come erva*, ao que uma criança (Joana)³ acrescentou que *come cenouras*, argumentando que tinha sido a irmã que lhe tinha dito. Prosseguimos a auscultação das crianças sobre os alimentos que consomem os outros animais apresentados nas imagens tendo as crianças feito referência a alguns alimentos que cada um desses animais comia, como por exemplo que o porco comia *nabos, bolotas e castanhas*, argumentando uma criança (Marina) que tinha visto a avó, na aldeia, dar-lhes esse tipo de produtos. Foram apresentadas e discutidas diferentes ideias utilizando argumentos diferentes tendo por base diferentes fontes de informação.

No sentido de promover a integração de novos conhecimentos sobre a alimentação destes animais propusemos a realização de um jogo, elaborado por nós e apresentado em suporte informático, utilizando para o efeito o quadro interativo que existia na sala. Esse jogo consistia na apresentação da imagem de um animal e as crianças iam, uma de cada vez, escolher uma de entre várias setas nele apresentadas e ao carregar nela aparecia um alimento que fazia parte dos seus hábitos alimentares. O fator surpresa e a possibilidade de descoberta de novos produtos que poderiam ser considerados como fazendo parte da alimentação do animal indicado contribuíram para que as crianças comentassem e revelassem grande interesse em participar na atividade. Foram sendo lembradas as opiniões manifestadas pelo grupo, quando auscultados sobre o que os animais indicados comiam, confrontando essas ideias com a informação

³ Os nomes das crianças apresentadas são fictícios de modo a assegurar a privacidade da sua identidade.

apresentada. Este processo levou as crianças a pensar e enunciar outros produtos alimentares.

Propusemos às crianças a elaboração de um cartaz com o registo desses dados, colocando no mesmo os quatro animais que pretendíamos conhecer melhor e à frente de cada um deles os alimentos que faziam parte da sua alimentação. Para tal, recorremos a imagens sobre os mesmos e em relação a alguns deles a produtos reais, como por exemplo a palha e a farinha (figura 11).

O grupo aderiu à proposta, manifestando-se entusiasmado em concretizá-la. A escrita do título do cartaz foi feita na presença das crianças, no sentido da sua sensibilização para a escrita.

Refletimos com as crianças sobre o trabalho elaborado, processo que permitiu ao grupo aprofundar conhecimentos sobre a origem dos alimentos apresentados.

Reconhecemos e relevamos a importância da implicação das crianças na reflexão sobre as experiências realizadas, pois, como defendem Hohmann e Weikart (2011), as crianças “ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas” (p.134).

Demos continuidade ao trabalho, enveredando pela abordagem dos alimentos que os animais que vínhamos a tentar conhecer, nos fornecem, seguindo estratégias semelhantes às anteriormente referidas. Assim, através do quadro interativo, visualizámos de novo as imagens dos animais tentando descobrir os alimentos que estes podem fornecer-nos, surgindo entre as referências apresentadas pelas crianças as seguintes ideias:

- *O porco dá a carne para nós comermos* (Duarte)
- *A vaca dá leite que nos ajuda a crescer* (Tânia)
- *E faz bem à saúde!* (Ana)



Figura 11 - Alimentação dos animais

Nota de campo, 26 de fevereiro, 2013

O diálogo apresentado gerou uma discussão alargada a todo o grupo querendo todos comunicar o que já sabiam sobre os animais e alargando a discussão sobre alguns derivados dos produtos enunciados. Nos diálogos que foram sendo tecidos, em momentos posteriores o grupo mostrou particular interesse por falar sobre os produtos alimentares que a vaca fornece, como o leite e a carne. Surgiram algumas questões e dúvidas acerca de como era feita a extração do leite.

De forma a encontrar resposta para essas questões e considerando que não nos era possível ir visitar uma vacaria onde esse processo pudesse ser observado, levámos para a sala dois vídeos de curta duração. Um vídeo abordava a extração do leite (ordenha) de forma tradicional, com as mãos, e um outro mostrava a extração de forma mecanizada.

O grupo observou atentamente os dois vídeos. No final as crianças fizeram comentários sobre o observado e dialogámos sobre os dois processos de extração do leite das vacas, sendo a ordenha mecanizada a que suscitou maior questionamento, percebendo-se a existência de um menor conhecimento da mesma.

Propusemos às crianças o registo gráfico ou pictórico dos animais e produtos alimentares que forneciam, podendo recorrer a diferentes formas de expressão plástica, como o desenho, a pintura e a colagem (figura 12). A liberdade de escolha e a possibilidade de expressão criativa foram princípios que estiveram na base da proposta. Por isso algumas crianças optaram por desenhar, outras por ir procurar imagens, recortá-las e colá-las, outras utilizaram as duas técnicas.

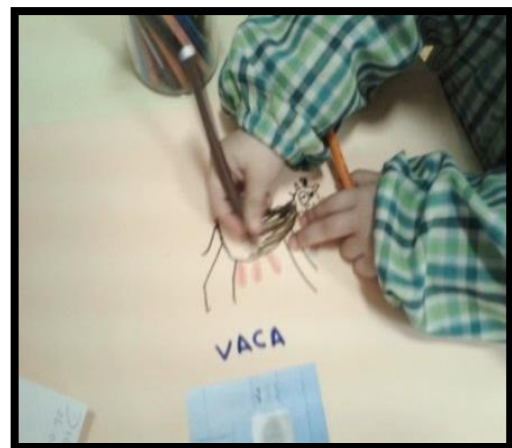


Figura 12 - Ilustração do cartaz

Na procura de elementos que as ajudassem a melhor representar os animais algumas crianças pediram-nos para rever as imagens no quadro interativo, outras pesquisaram nos livros que havia na biblioteca.

Com os trabalhos produzidos elaborámos um cartaz que foi exposto no corredor da instituição juntamente com o elaborado anteriormente procurando partilhar com os outros grupos e famílias os conhecimentos e experiências realizadas.

A leitura de narrativas e a exploração de lengalengas e canções foram de grande importância para a construção de saberes do grupo, em articulação com as atividades que vimos a descrever. Como referem as OCEPE (MEB/DEB, 1997), importa ter em conta que:

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (p. 67).

Mais tarde refletimos sobre a palavra “habitat” e procurámos descobrir o seu significado favorecendo a pesquisa bibliográfica.

Dialogámos em grande grupo acerca dos locais em que os quatro animais referidos, descobrindo que todos existem na nossa zona e que tanto podem andar no campo como em espaços junto às nossas casas. No sentido de ajudar as crianças a descobrirem o nome da “casa” em que cada animal vive, propondo-lhes a observação de algumas imagens desse tipo de espaço, como uma coelheira (coelho), uma capoeira (galinha), uma pocilga (porco) e uma cavalaria (cavalo).

Introduzimos um *puzzle* cujo objetivo consistia em estabelecer correspondência entre o animal e a “casa” que lhe correspondia (figura 13), esta atividade ocorreu em grande grupo.



Figura 13 - Construção do puzzle

Na realização do jogo as crianças revelaram capacidade de autocontrolo e concentração, aguardando a sua vez de jogar e seguindo atentamente a concretização do mesmo.

Procurando enriquecer as oportunidades de descoberta e de conhecimento das características dos animais que temos vindo a indicar realizámos uma visita ao exterior, nomeadamente à quinta pedagógica da Escola Superior Agrária de Bragança, na qual pudemos observar vários animais, sobre os quais já tínhamos procurado recolher informações e saberes.

No local as crianças aproveitaram para reproduzir os sons de cada animal, conversar sobre o seu revestimento, sobre o que comem, entre outros aspetos, relembrando o que foram aprendendo anteriormente, na exploração feita ao nível do contexto sala. Neste sentido, importa ter em conta que, como refere Kamii (1990) seguindo a linha de pensamento de Piaget, “a criança aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação com os conhecimentos anteriores” (p. 21).

Em relação a alguns animais, as crianças puderam tocar-lhes com a mão (burro, ovelha e a cabra) ver imagem da figura 14, permitindo que alguns usufríssem de novas experiências e ultrapassassem receios.



Figura 14 - Contacto direto com uma a ovelha

Na sala refletimos, em grande grupo, sobre a visita realizada, estabelecendo a relação entre o que observámos e o que tinha sido abordado na sala a respeito das características de alguns animais, recorrendo para o efeito a cartazes elaborados e que integravam o painel intitulado “À descoberta dos animais”, como a figura 15 permite perceber. Importa relevar que a definição do título a atribuído à exposição dos cartazes mereceu discussão entre os elementos do grupo.

As crianças ao observarem a exposição final dos trabalhos, manifestaram-se satisfeitas dos resultados alcançados sobretudo por saber que adultos e crianças da instituição e as suas famílias, bem como outros membros comunidade poderiam



Figura 15 - Exposição dos cartazes

conhecer o seu trabalho. As palavras de apreço que iam sendo feitas por alguns dos elementos referidos fizeram com que essa satisfação aumentasse. Assim entendemos corroborar a ideia expressa nas OCEPE (MEB/DEB, 1997) quando sublinham a importância de favorecer a curiosidade das crianças, a qual “é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (p. 79).

Parece-nos ainda poder considerar que o trabalho, a exploração e as descobertas que promovemos com o grupo foram importantes para que as crianças pudessem aceder a novas experiências e saberes. Permitiram usufruir de vários momentos de trabalho, em grupo, através de descobertas interiorizadas, assim como dos registos elaborados, nos quais, o respeito pela vez de falar e de emitir a sua opinião foram tomados em consideração. A observação e o diálogo iniciados tanto pelos adultos como pelas crianças levaram a que fosse possível partilhar ideias e aprofundar saberes.

O facto de podermos implicar-nos em diferentes tipos de oportunidades de descoberta, ao nível da sala contribuiu para que, durante a visita, as crianças se mantivessem atentas a vários pormenores sobre a vida animal e falassem sobre os mesmos.

Não podemos deixar de relevar a grande importância que revestem as saídas ao exterior para a construção de um melhor olhar sobre o mundo que nos rodeia e

aproveitar as possibilidades formativas que o reveste, porém, também não podemos deixar de lamentar os muitos constrangimentos com que nos confrontamos para fazê-las, para o que contribuem, entre outros fatores, as exigências que se colocam ao nível da deslocação das crianças.

O facto de haver um fio condutor entre as atividades desenvolvidas, contribuiu para que o grupo se sentisse mais seguro e, por conseguinte, mais envolvido em todo o processo, sabendo com o que poderia contar e, dessa forma, participar com mais confiança.

- **Descobrimo melhor algumas características das aves domésticas**

No sentido de dar continuidade às experiências anteriores e, porque as crianças atribuíram particular relevo à discussão em torno dos animais que viviam na capoeira, tais como a galinha, o peru e o pato, nomeadamente no que se refere ao revestimento do seu corpo e ao modo como se reproduzem. Neste sentido, procedemos à leitura expressiva de um poema “o galo” que incidia sobre as diferenças físicas que existem entre o galo e a galinha, assim como as semelhanças, nomeadamente o revestimento do corpo de ambos.

Repetimos a leitura do poema variando a forma de entoação, no sentido de alargar as possibilidades ao imaginar a voz e o movimento do animal a que se referia, como o canta do galo, o bater das asas e correr e o tentar esvoaçar, articulando assim diferentes domínios de expressão, ou seja, a oral, a motora, a musical e a dramática. Num outro momento, em que relembámos o poema, as crianças sentiram, necessidade de acompanhar a leitura do mesmo com gestos.



Figura 16 - Jogo dos animais

A seguir promovemos o desenvolvimento de um jogo em que procurámos explorar o conceito de número cardinal. Este consistia em colocar no chão dois conjuntos de cartões, em que num se encontravam figuras das aves da capoeira e noutros os símbolos dos números de 1 a 12. A tarefa consistia em que, a criança escolhesse um determinado cartão, contasse as figuras dos animais presentes e que

procurasse, de seguida, o número correspondente, colocando-o ao lado, como a figura 16 permite perceber. Os objetivos do jogo foram compreendidos pelas crianças que participaram e quiseram repeti-lo por iniciativa própria, mantendo o entusiasmo.

Procurando explorar as características físicas das penas das aves, propusemos um jogo sensorial às crianças, que consistiu em tentar identificar o que estava dentro de uma caixa através da manipulação tátil. Explicámos-lhes que se pretendia que introduzissem a mão na caixa para que, a partir do tato, descobrissem o que estava no seu interior.

Foi notório um grande entusiasmo em concretizar a tarefa, mas também algum receio e ao mesmo tempo o desejo de enfrentar o desafio que o desconhecido e o não previsível encerravam, ampliados pelo facto de não poderem ver do que se tratava.

Num primeiro contacto, as crianças manifestaram retração e receio de colocar as mãos no interior da caixa sensorial. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011)

reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma forma importante de experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos. Os sinais e pistas sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representam objetos que não estejam imediata ou completamente presentes (p.482).

Quando, cada criança, tocava no objeto descrevia o que sentia e o que pensava estar no interior da caixa. A recreação e o impulso à descoberta caminharam aqui lado a lado.

No decurso deste jogo sensorial surgiram momentos em que o diálogo se tornava mais fluente entre os elementos do grupo, era grande. Neste âmbito, importa também ter em consideração a opinião de Hohmann e Weikart (2011), sublinhando os autores que “quanto mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus próprios pensamentos e experiências” (p.322). Neste processo cabe ao adulto colocar questões que “poderão ajudar as crianças a dar atenção, descrever e tornarem-se conscientes dos seus próprios processos de pensamento” (p. 326).

Quando as crianças descobriram que se tratava de penas as expressões faciais e verbalizações deixaram perceber a não necessidade de ter tido receio.

Retiradas as penas observámo-las e propusemos-lhes que tentassem adivinhar de que animal seria referindo que faziam parte do revestimento de algumas galinhas.

Como forma de dar continuidade a esta experiência de aprendizagem levámos uma galinha para a sala, dentro de uma gaiola, como pode observar-se na figura 17 possibilitando ao grupo a oportunidade de observarem algumas das suas características, das quais já havíamos falado antes, como o revestimento do corpo com penas, o possuir a boca em forma de bico, a locomoção em duas patas (bípedes).



Figura 17 - Observação da galinha

Face à observação do animal, surgiram alguns comentários, como, por exemplo:

- *Olha a galinha é castanha!* (Duarte)
- *Mas ela [a galinha] é de todas as cores, cor de laranja, até tem ali penas pretas* (Miguel)
- *Ela não tem dentes como nós, tem um bico afiado, olha!* (Sílvia)
- *A galinha não tem mãos, tem asas com muitas penas* (Pedro)
- *E também patas com dedos grandes, anda ver!* (Miguel)
- *As penas são para a galinha aquecer os filhinhos!* (Rui)

Nota de campo, 6 de março 2013

Para além de se gerar uma partilha de conhecimentos, gerou-se também o questionamento e o reconstruir de ideias com base em dados. O facto de estar numa gaiola gerou diferentes tipos emoções, por um lado pena de estar ali presa e não poder correr e andar livremente e, por outro, de segurança, dizendo que assim, não bicava, pois como disse uma criança às vezes *algumas ficam furiosas e picam* (Ana). Neste sentido, importa sublinhar a importância de atividades, como esta e outras, que ajudem

a que as crianças se tornem, como defendem DeVries e Zan (1998) “mais ativas intelectual, social e moralmente” (p.208).

Surgiram algumas questões face à importância das penas e quais as suas funções. Como forma de atender às questões do grupo e encontrar respostas para as mesmas, procedemos à exploração do conceito de impermeabilidade das penas quanto ao vento (ar) e à chuva (água). Assim, recorrendo a uma vela com chama e a uma pena de galinha, cada criança, uma de cada vez, soprou contra a pena que se encontrava à frente da vela (figura 18), observando que esta era impermeável à passagem do ar. Este efeito permitia entender, como alertámos, que era por isso que ajudava o animal a proteger-se do vento e, por conseguinte, do frio.

Para atender à impermeabilidade quanto à água, uma criança colocou gotas de água sobre a pena e de seguida uma de cada vez, com o auxílio de lupas de mão, que estas se mantinham à superfície, (figura 19), podendo assim concluir que a água, em pequenas quantidades, não entrava em contacto com o corpo do animal, por exemplo quando a galinha andava à chuva.



Figura 18 - Impermeabilidade do ar (vento)



Figura 19 - Impermeabilidade da água (chuva)

Esta atividade decorreu de forma muito positiva. O grupo manifestou envolvimento na sua concretização através de comentários e diálogos que se foram desencadeando, podendo entender-se que a descoberta e o lúdico se articularam, permitindo-lhes compreender e interpretar o significado da palavra “impermeabilidade” aliado às funções que as penas têm em proteger os animais do frio e da chuva.

Num outro momento, em pequeno grupo de trabalho, propusemos às crianças a observação de penas de diferentes tamanhos e cores utilizando as lupas (de mão e

binocular) e que registassem o que observavam, o mesmo aconteceu com as cascas de ovos, onde tiveram a oportunidade de observá-las através da lupa binocular, observando a porosidade que a constitui (figura 20).



Figura 18 - Observação e exploração das penas e cascas de ovo

O momento de trabalho em pequeno grupo foi importante do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes observar, refletir, registrar de forma gráfica e comunicar o próprio trabalho, bem como o dos colegas. Tornou-se ainda importante, ao nível das oportunidades de interação que proporcionou entre as crianças, aspeto sobre o qual as OCEPE (ME/DEB, 1997) sublinham que

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum. (p. 35).

Como uma criança num momento de reflexão em grande grupo, mencionou a importância da galinha ter um “sítio para viver” (Vera) achamos pertinente propor ao grupo construir uma capoeira. A ideia foi bem acolhida pelo grupo e foi promovida a partilha de ideias sobre como fazer a construção da capoeira e das figuras das aves domésticas, a galinha e o peru, selecionadas pelo grupo.

Em grande grupo combinámos que iniciariámos pela construção das aves, recorrendo à técnica de *papel maché* (figura 21) que consistia em revestir um balão com tiras de papel e cola, que mais tarde, com a cola seca, revestiríamos com penas de galinhas.



Figura 19 - Processo de construção dos animais

Ao longo do trabalho fomos acompanhando as crianças, auxiliando-as em alguns momentos, como foi o caso de quando uma criança não conseguiu segurar o balão e colocar a cola ao mesmo tempo. Tentámos, em conjunto, encontrar uma solução.

No que se refere ao nosso papel procuramos ser apoiantes das crianças (Hohmann & Weikart, 2011) promovendo e facilitando o diálogo sobre o processo, mas dando-lhes espaço para que pudessem apresentar, concretizar e afirmar as suas ideias. Como refere Tompkins (1996)

no decurso das experiências de aprendizagem ativa, as crianças falam com os adultos e com as outras crianças sobre aquilo que estão a fazer. É escutando as crianças e correspondendo às suas solicitações, em vez de as bombardear com perguntas, que os adultos lhe dão apoio (p. 9).

Quando terminada a construção das figuras dos animais, passámos à construção da capoeira. Esta tinha como suporte uma base de madeira, onde a sua estrutura física foi elaborada pelos adultos, devido à dureza do cartão utilizado e ao necessário manuseamento de materiais de corte.

Não havendo consenso em relação à cor a utilizar, entendemos que, por princípios de cidadania democrática, à votação entre três cores (as mais mencionadas pelo grupo) indicando a sua opinião com o braço no ar.

Em relação à escolha, como resolução de um problema, é importante que se discutam as várias opções, que haja liberdade para a contribuição de ideias por parte de todas as crianças, para assim se chegar a um acordo sobre uma solução possível (Brickman & Taylor, 1996).

O momento da pintura foi elaborado por alguns membros do grupo que, alternando os períodos de tempo, permitiram que outros colegas também o fizessem. A

figura 22 dá conta das diferentes etapas de envolvimento das crianças na construção da capoeira.



Figura 20 - Construção da capoeira

No dia seguinte concluímos a construção da capoeira e colocámos dentro desta os acessórios que o grupo mencionou serem importantes na caracterização da mesma, entre estes encontravam-se figuras de animais, como galinhas e um peru, recipientes para a comida dos animais, o ninho para as galinhas porem os ovos e para chocá-los, a palha e a terra para esgaravatarem, entre outros elementos (ver figura 23). O diálogo em grupo permitiu acentuar estes aspetos e a função que assumem.

Quanto ao espaço em que se expôs o trabalho, entendemos fazê-lo à entrada da instituição, colocando-o numa superfície baixa para permitir às crianças um adequado campo de visão.

O facto de o trabalho ser exposto na entrada da instituição permitiu também aos familiares observarem-no e dialogarem com as crianças sobre o mesmo.

No desenvolvimento da experiência as crianças tiveram oportunidades de contactar com materiais de natureza diversificada, de explorar de forma contínua e detalhada as características das aves, assim como os objetos a elas ligados.



Figura 21 - Capoeira elaborada pelo grupo

Neste sentido, sublinhamos que quando diversificados os recursos e as estratégias de aprendizagem criam-se oportunidades alternativas de envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Relevam ainda que a criação de um ambiente comunicativo potencia não apenas o enriquecimento da expressão oral das crianças, mas também a sua integração social e estimulação cultural e emocional.

Apesar da experiência da aprendizagem incidir na área do conhecimento do mundo, procurámos não perder de vista a formação globalizante que deve integrar a educação pré-escolar ao contemplar as outras duas áreas consideradas nas OCEPE, nomeadamente a área da formação pessoal e social e a área da expressão e comunicação.

O registo de ideias e atividades realizadas, bem como a exposição desses trabalhos contribuiu ainda para gerar satisfação em todos, crianças e adultos, incluindo nestes as famílias que foram tecendo comentários acerca dos trabalhos expostos.

Importa realçar que no decurso das atividades promovidas o grupo manifestou iniciativa e curiosidade perante as explorações desenvolvidas, assim como a conquista de autonomia e implicação na resolução dos problemas com os quais se foram deparando, tentando encontrar estratégias que os auxiliassem na construção de respostas positivas.

Nesta perspetiva sublinhamos que a criação e vivências de situações que alimentem a curiosidade das crianças merecem ser tidas em consideração e valorizadas de modo a ajudar as crianças a uma melhor exploração e conhecimento do meio em que se integram.

3.2. Experiência de Aprendizagem: Construindo uma nova área na sala – área das ciências

Reconhecendo a importância da integração de uma área de ciências em contexto de educação pré-escolar, entendemos promover a organização do espaço/ sala em que desenvolvíamos a prática educativa.

Assim, e considerando que os adultos devem ser promotores de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e construtivista (DeVries & Zan, 1998) que favoreça o desenvolvimento das crianças, importa que ao planeamos a construção de uma nova

área procuremos assegurar que esta favoreça a ação da criança e a construção de aprendizagens com significado.

Nesta linha de pensamento, procurámos, num primeiro momento, ajudar o grupo a pensar sobre a possibilidade de introduzirmos uma nova área na sala e que recursos materiais integrar para que lhes permitissem realizar atividades do seu interesse. Em grande grupo, dialogámos sobre este aspeto incidindo em materiais que faziam parte do espaço exterior ao jardim-de-infância e que poderíamos trazer para a sala. Então propusemos-lhes deslocar-nos ao espaço de recreio do jardim-de-infância para tentarmos encontrar recolher alguns materiais que aí encontrássemos. De regresso à sala, cada criança observou e refletiu sobre o que recolheu, criando um momento de partilha de saberes, em relação aos objetos recolhidos e descobertas realizadas. Como exemplo da abordagem do diálogo estabelecido durante esse momento, apresentamos a resposta ao questionamento dirigido a uma criança e comentários que surgiram em torno do material recolhido:

- *Rodrigo o que encontraste no jardim?* (Ed. Estag.)
- *Encontrei muita relva, olha! E também encontrei esta pedra* (segurando a pedra com a mão e mostrando-a aos colegas). *Está suja!* (Rodrigo)
- *E porque estará suja a pedra?* (Ed. Estag.)
- *Ela [a pedra] está suja porque estava escondida ali na terra* (Rodrigo)
- *Então foi na terra que se sujou?* (Ed. Estag.)
- *Sim, a terra também sujou as minhas mãos!* (Rodrigo)
- *E as minhas também!* (Ana)

Nota de campo, 30 de Abril, 2013

Como o diálogo permite perceber entre os elementos recolhidos pelas crianças encontravam-se elementos naturais como relva e pedras, bem como outros aí não mencionados, como paus, areia, gravilha, flores, folhas. Deixa ainda entender a implicação das crianças na pesquisa como pode inferir-se da afirmação apresentada pelo Rodrigo, quando indica o local onde encontrou a pedra, dizendo que *estava escondida na terra ali na horta*.

Questionámos as crianças acerca de possíveis formas de observarmos os materiais. Uma criança (Tânia) afirmou que podíamos observar melhor a pedra com a lupa binocular. Na base da resposta, parece-nos estar o facto de esse material ter sido utilizado em atividades anteriores e o seu uso ter despertado grande interesse. Daí o

nome e a sua função serem conhecidas, ainda que nem todas se lembrassem do nome. Outros elementos enumeraram as lupas de mão, como um dos possíveis objetos de observação. Relembrando como era a lupa binocular e refletindo sobre o tamanho da pedra, as crianças chegaram à conclusão que talvez tivéssemos que utilizar a lupa de mão para fazer a observação desse material. Questionámos ainda as crianças sobre o porquê de se utilizarem esse tipo de materiais, ao que várias crianças responderam que era para aumentar *o tamanho dos objetos e materiais* e podermos conhecer melhor como eram constituídas.

Foi neste ambiente de questionamento, descoberta, recolha e integração de diferentes materiais e equipamentos que a construção da área das ciências foi ganhando forma. Os materiais recolhidos serviram como ponto de partida para a construção da nova área de trabalho, a *área das ciências*.

Em relação este tipo de iniciativas importa considerar que de acordo com Martins *et al.* (2009) “no jardim-de-infância o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela” (p.13). Daí ser importante a construção desta área.

O local onde a área foi construída era, antes ocupado pela área da informática à qual devido a uma avaria do equipamento no momento não se encontrava em funcionamento, sendo o equipamento mudado para outro espaço.

Próximo desta área encontrava-se a área da biblioteca a qual poderia facilitar o recurso à pesquisa em livros de modo a complementar e alargar o campo das experiências e das aprendizagens a promover integrando nela livros de natureza científica, como mais tarde aconteceu.

O mobiliário utilizado para organização da área consistia numa mesa pequena, bem como numa prateleira para colocação de materiais de forma organizada, acessível e visível. Os materiais resumiam-se a pequenos recipientes de vidro e plástico, pinças, lupas de mão, *caixa - lupa*, uma lupa binocular, entre outros. Para poderem ser objeto de observação existiam materiais de natureza diversa, como os que já antes referimos e outros que pontualmente iam sendo levados por educadores e crianças.

Assim e como afirmam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “há materiais muito simples de vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados, e há materiais específicos tais como ímans, binóculos, microscópios...”, pelo que “é importante que as

crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência” (p. 82).

É de salientar que muitos destes materiais pertenciam à instituição, sendo outros requisitados por breves períodos na Escola Superior de Educação de Bragança e que tinham como objetivo contribuir para a criação de um espaço facilitador do desenvolvimento de atividades experiencialmente enriquecedoras.

O facto de o grupo estar perante um espaço bem organizado e com materiais diversificados ao seu alcance como a lupa de mão e binocular, permitiu uma maior independência da criança face ao adulto. Ao criarmos um espaço estimulante do ponto de vista da implicação na descoberta e de resposta aos interesses das crianças, irá potencialmente permitir, como defende Zabalza (1998) que estas sintam um maior apoio no que respeita ao seu desenvolvimento.

Quanto ao número de crianças que poderiam trabalhar, em simultâneo, na área optámos por apenas dois elementos, no sentido de criar um ambiente em que pudessem prestar atenção, observar e dialogar sobre as tarefas que estivessem a realizar.

Em grande grupo, o nome a atribuir à área a “área das ciências”, foi exposta a identificação da mesma, incluindo o nome e o número de elementos que nela podiam trabalhar, sendo a informação reforçada por ilustrações efetuadas pelas crianças.

Era necessário que o grupo compreendesse que o espaço foi criado para que todas pudessem escolher trabalhar nele, pelo que se requeria gerir esse tempo de modo a que todos pudessem ir usufruindo dessa oportunidade. Neste sentido sensibilizámos as crianças para a importância de gerir os interesses de quem queria ir lá trabalhar, mas atender a se havia também nesse momento interesse de crianças que ainda não tinham trabalhado ou raramente o tinham feito, apoiando assim a construção de uma consciência de cidadania que favoreça uma efetiva igualdade de oportunidades.



Figura 22 - Exploração da área das ciências

Refletindo sobre a criação da área das ciências, importa ter em conta que a sua utilização favoreça o desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças. Sobretudo, no que se refere à recolha de elementos para integrar nela, como a procura que faziam de animais de pequeno porte, como caracóis e joaninhas, no tempo de recreio.

Neste sentido, lembrámos que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “ao encorajar as crianças a descobrir, usar e desenvolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças” (p. 181). Por outro, importa ainda referir que a sensibilização às ciências deve partir “dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (ME/DEB, 1997, p.82).

Nesta linha e pensamento é importante salientar que o trabalho realizado potenciou momentos de diálogo, reflexão e cooperação entre as crianças e educadoras. Foi tido em atenção, ao longo da construção da área, as sugestões apresentadas pelas crianças, assim como as necessidades formativas que íamos identificando, tentando integrar materiais que ajudassem a ultrapassá-las.

Quanto à organização do espaço destinado à área, tentámos que este a se tornasse acolhedor e, ao mesmo tempo, desafiasse as crianças à exploração e descoberta, utilizando os equipamentos e materiais disponíveis de forma responsável e a tirar partido das possibilidades formativas que possibilitavam.

3.3. Experiência de Aprendizagem: **Aprendendo a cultivar uma horta**

Reconhecendo as potencialidades que o espaço de recreio exterior do jardim-de-infância em que realizámos o estágio dispunha em termos de integrar uma área em que as crianças pudessem experienciar situações de cultivo e cuidado de plantas e a importância deste tipo de atividades na sua aprendizagem e desenvolvimento, entendemos envolvermos na criação de uma iniciativa dessa natureza.

Partimos da leitura da narrativa “Ainda nada?” de Christian Voltz (2007) que alerta para o processo de germinação de uma semente e o crescimento de uma planta, bem como para o saber dar o tempo necessário para que as plantas possam desabrochar e desenvolver-se.

A leitura da história foi realizada de forma expressiva, optando pela projeção da mesma, utilizando o *quadro interativo*. Procurámos que a leitura fosse expressiva, de modo a suscitar interesse em escutá-la, compreender a sua mensagem com mais facilidade e desenvolver o gosto pela leitura. Importa ter em conta que, como é referido nas OCEPE (ME/ DEB,1997) “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (p.70). Seguindo esta linha de pensamento Rigolet (2009) afirma que aquando do momento da leitura “a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor/ ouvintes – o momento torna-se mágico” (p. 113).

Explorando o conteúdo da história abordámos questões relacionadas com as fases de crescimento de uma planta, ou seja, desde que a semente é colocada na terra até à fase em que se torna numa planta adulta, sublinhando as diferentes fases por que passa e os processos a ter em conta pelas pessoas para ajudá-la a nascer e crescer.

Refletimos sobre a importância do solo, a exposição solar a que a planta está sujeita, a necessidade de água para se alimentar e poder crescer e, por último, sobre a colheita. Esta reflexão permitiu-nos a nós adultos, ter uma melhor perceção acerca dos conhecimentos que o grupo já possuía sobre esta temática e, por conseguinte, melhor podermos orientar a nossa ação em ordem à sua progressão. Como se refere nas OCEPE (ME/DEB,1997) “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (p. 24).

As afirmações apresentadas pelas crianças no decurso do diálogo, permitiram-nos perceber que entenderam ou já sabiam que uma planta é constituída por várias partes e que existe uma determinada ordem no processo de germinação e crescimento.

Como forma de aprofundar conhecimentos, propusemos às crianças a dramatização da narrativa, como a imagem da figura 25 permite perceber.

Como indicava o texto da história, a representação integrou um homem e um pássaro enquanto personagens que ajudaram no processo de germinação e de crescimento da planta. Foram ainda tidos em consideração os diversos recursos que ajudaram no crescimento e em manter a vida saudável da planta.



Figura 23 - Dramatização da narrativa

Sendo a dramatização um meio de representação de diferentes papéis permite explorar, questionar, experimentar e, por conseguinte, auxilia as crianças no processo de aprendizagem, contribuindo para uma melhor interiorização e expressão de ideias e conceitos.

A representação foi apoiada por nós, fornecendo-lhes, quando necessário ajuda às crianças, no que respeita às falas a proferir, fazendo-o de forma a auxiliar o desenvolvimento da ação, mas também de modo a criar o necessário espaço para que elas o pudessem fazer.

Com a narração da história, aliada à dramatização, foi possível desenvolver outras atividades relacionadas com a germinação, seguindo uma linha orientadora idêntica e envolvendo as várias áreas de conteúdo, ou seja, incluindo o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão plástica, expressão dramática, bem como a área do conhecimento do mundo e a de formação pessoal e social.

No desenvolvimento desta experiência de aprendizagem, tal como nas restantes, procurámos ter presente que, como é referido nas OCEPE (ME/ DEB, 1997), a abordagem das áreas de conteúdo requer ter em conta “o nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexa” (p. 48).

Num outro momento, propusemos ao grupo a realização de um jogo matemático, ver figura 26, que consistia na formação de conjuntos com diferentes tipos de sementes. Em primeiro lugar distribuímos vários sacos transparentes, cada um com um tipo de sementes, permitindo que as observassem e explorassem livremente. Disposto sobre o chão colocámos uma base branca com todas as sementes já exploradas pelo grupo, pedindo-lhe que, um de cada vez, lançasse um



Figura 24 - Jogo das sementes

dado ao ar, no centro da roda, contasse, em voz alta, o número de pintas que apresentava a face do cubo, e que depois formasse um conjunto com sementes com igual número de elementos, explorando os números cardinais de um a seis.

Com algumas dessas sementes fizemos sementeiras em vasos que tínhamos na sala, tendo em vista que mais tarde pudessem ser utilizadas para plantar na horta, aproveitando assim para melhor poder compreender-se o porquê de as pessoas fazerem leira ou canteiros de cultivo, ou seja procurando antecipar o tempo de cultivo. Considerando que o cuidar desses canteiros passaria a ser uma responsabilidade de todos, ainda, lembrámos os cuidados a ter em atenção e o processo previsível de crescimento das plantas. Apresentamos um excerto do diálogo estabelecido, no âmbito dessa atividade, relevando algumas aprendizagens promovidas:

- *O que temos de fazer em primeiro lugar para que a semente cresça?* (Ed. Estag.)
- *Como vinha na história Sandra?* (Luís)
- *Sim...* (Ed. Estag.)
- *Temos de fazer um buracinho na terra e por lá dentro esta semente* (pegando numa das sementes apresentadas) (Luís)
- *E depois com a pá pomos mais terra e regamos todos os dias!* (Pedro)
- *E será que só precisamos de a regar? Vamos pensar bem* (Ed. Estag.)
- *Não, tem de estar sol lá fora, para ficarquentinha!* (Vera)
- *Não precisa de estar sempre sol, é sim necessário que o vaso com a semente ou planta esteja num lugar onde possa haver a entrada de luz natural. E que lugar poderá ser esse aqui na sala, por exemplo?* (Ed. Estag.)

- *Ali, nas janelas.* (aponta com o dedo em direção à janela, onde no momento havia sol) (Sílvia)

Nota de campo, 17 de abril, 2013

Deslocámo-nos para o espaço exterior, no sentido de concretizar o processo de semear e plantar, procurando que as crianças pudessem mexer na terra e na água à vontade e não limitadas pela preocupação de não sujar o chão da sala. Levámos os materiais necessários, manifestando as crianças curiosidade, colocando questões e encontrando para algumas elas próprias a resposta.

No sentido de podermos acompanhar o processo de germinação e crescimento de cada planta e de poder perceber semelhanças e diferenças entre elas, quer em termos de tempo, combinámos de seguida, identificar o espaço em que cada uma era semeada.

Assim, para as sementes que se colocavam no vaso, fazíamos a sua identificação, com ilustrações feitas pelas crianças, que representavam cada semente e colocávamos o nome da planta. Seguimos idêntico processo para as plantações que fizemos. As imagens a seguir apresentadas dão conta desse processo.

Transportados os vasos para a sala, refletimos sobre se o espaço que havia sido indicado, anteriormente, pela Sílvia (ver nota de campo antes apresentada) o mais adequado ou se haveria propostas alternativas. Discutida a ideia, chegámos à conclusão que esse parecia ser o mais adequado, considerando não apenas as condições, mas também o facto do mesmo ficar localizada no espaço contíguo ao destinado à área das ciências iria permitir uma observação e descoberta face ao crescimento.



Figura 26 - Processo de semear/ plantar



Figura 25 - Exposição do canteiro na sala

De modo a melhor podermos acompanhar e analisar o desenvolvimento das plantas, resolvemos elaborar uma tabela de registo, promovendo a implicação das crianças nesse processo, como a imagem da figura 29, permite perceber. Delinearam-se os espaços para os registos, quais as sementes e plantas que seriam assinaladas, e discutimos qual o dia da semana em que proceder à observação e como fazer proceder ao registo da informação, acordando fazê-lo às terças-feiras e indicá-lo através do registo fotográfico, fotografias tiradas pelos adultos.



Figura 27 - Construção da tabela de registo



Figura 28 - Exposição dos registos

Os registos foram realizados com a participação de todos os elementos do grupo, seguido de uma reflexão em conjunto, partilhando e discutindo as descobertas efetuadas e partilhando saberes, de modo a analisar se o crescimento das plantas estaria a ocorrer, ou pelo contrário, se estas não apresentavam desenvolvimento.

Relacionadas com os produtos semeados, procedemos à leitura e exploração de uma narrativa subordinada ao título “os legumes”, tendo como objetivo alargar as possibilidades de descoberta e compreensão o que se pode cultivar numa horta.

Levámos alguns legumes (cenouras, alho francês, nabos e couves) e promovemos a observação e descrição das suas características, tendo em conta a cor, textura, cheiro e tamanho, como as imagens da figura 31 ilustra.

As crianças entusiasmaram-se com todo esse processo, revelando serem possuidoras de conhecimentos diversos a respeito deste tópico. Gloton e Clero (1997)



Figura 29 - Exploração dos legumes

afirmam que “as descobertas constantes que se lhe fornecerão, através de elementos e materiais diversos, superficiais ou voluntários, representarão outros tantos pontos de apoio do desenvolvimento da sua atividade mental” (p. 109).

No final da atividade, discutimos o que fazer com os legumes acordando colocá-los na área da casa, mais precisamente na cozinha, podendo ser utilizados como produtos a incluir nas atividades culinárias que ao nível do faz de conta faziam.

As possibilidades que estes ofereciam de poder cortá-los e prová-los e acordar entre eles o que incluir ou não nos pratos a confeccionar, exigia que as crianças respeitassem gostos e preferências, potenciaram novos e diferentes momentos de descoberta e aprendizagem. Dado o interesse que todas as crianças demonstravam em querer frequentar essa área para trabalhar/brincar com esses produtos, fez ainda com que fosse necessário aprender a gerir tempos e respeitar o tempo de interesse das outras crianças, autocontrolando, por isso, interesses e vontades pessoais. Assim, e para além das experiências sensoriais, a exercitação da motricidade fina, sobretudo, a exigida por descascar e partir os nabos e as cenouras, bem como a formação pessoal e social, foram dimensões exploradas.

Considerando que, entretanto, tinha sido possível arranjar o espaço da horta e que poderíamos proceder ao seu cultivo, envolvemo-nos nesse processo.

Assim, em grande grupo, discutimos o que semear e plantar no espaço de horta de que dispúnhamos, resolvendo podermos recorrer a algumas plantas que havíamos semeado em vasos e, no momento, já se encontravam crescidas, transplantando-as.

O grupo começou por explorar o espaço e realizar, em pequenos grupos, algumas tarefas relacionadas com preparação da terra para o cultivo, como retirar algumas pedras e cavá-la. A seguir procedemos à realização das sementeiras e plantações. Cada grupo colocava a placa de identificação dos produtos semeados ou plantados, ilustradas estas pelas crianças (figura 32). Discutimos o nome a atribuir à horta, e considerando terem sido encontradas lá formigas, resolvemos tomar isso em consideração, ficando designada como a “Horta das formigas”.



Figura 30 - Cultivo da horta

O trabalho à volta da horta prolongou-se por várias semanas e incluíam atividades que suscitaram o envolvimento das crianças, tornando-se oportunidades primeiras para algumas crianças.

A reação de algumas crianças no início de retração ou não saber o que fazer e o à vontade como que, mais tarde, mexiam na terra e retiravam ervas que apareciam levamos a entendê-la como uma experiência com significado do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As crianças foram partilhando essa experiência e saberes construídos com os pais/família, havendo o caso de alguns membros do grupo construírem um canteiro em conjunto com os pais.

Importa assim relevar que como, afirmam Hohmann e Weikart (2011), “quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações” (p.75).

Refletindo sobre as oportunidades de aprendizagem que o conjunto de atividades nela incluídas parece-nos poder considerar que contribuíram para que as crianças pudessem, no dizer de Delors (1996) aprender *a conhecer, a fazer, a viver em conjunto e a ser*, respeitando as oportunidades de todos a participarem e a assumindo a responsabilidade de organizar e cuidar de algo que era de todos.

A partilha e reflexão sobre as explorações e descobertas feitas, quer individualmente, quer em pequeno e grande grupo, permitiram que crianças e adultos compreendessem melhor o modo como o processo estava a ser vivido pelo grupo.

3.4. Experiência de Aprendizagem: **valorizando o papel da família**

Estando incluído no plano de atividades da instituição a comemoração do dia da família, pensámos desenvolver com o grupo experiências de aprendizagem que contribuíssem para a valorização e compreensão do significado desse dia. Neste sentido, optámos por explorar a história “Com um Beijinho” de Oram e Joos (1999).

Começámos por explorar os elementos para textuais do livro, propondo a observação da capa do livro e questionando as crianças sobre o que abordaria, visando aumentar a sua curiosidade sobre o conteúdo do mesmo e manifestar a sua opinião sobre observação da imagem. Surgiram várias ideias, mas tornou-se particularmente importante este momento, pelo facto de todos terem querido manifestar a sua opinião. Neste sentido, importa ter em conta que, como referem as OCEPE (MEB/DEB, 1997) que “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (p. 67). Aspeto, portanto, que nos merece levado em consideração nas práticas que desenvolvemos.

Em seguida, procedemos à leitura da história, e no final, solicitámos as crianças que comparassem o que tinham imaginado ser abordado no livro e que ele abordava. As ideias expressas pelas crianças deram conta de diferenças e as semelhanças encontradas. Propusemos-lhes depois, o reconto da história. Impor, neste sentido, relevar que como é sublinhado nas OCEPE (ME/DEB, 1997)

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p. 70).

Em certos momentos do diálogo as crianças relataram com entusiasmo, o nome do pai, da mãe, irmãos, avós, entre outros, demonstrando sempre carinho e respeito pelos mesmos, ao mesmo tempo que partilhavam características muito próprias da família com os colegas.

Tirando partido da história explorámos conceitos matemáticos relacionados com a localização espacial da pessoa em relação a objetos, como em cima, dentro e fora, que caracterizavam episódios da personagem principal.

As crianças participaram na atividade inicialmente tecendo comentários sobre cada um dos conceitos, partindo depois para a exemplificação dos mesmos no

espaço/sala. Procurámos, assim, favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico matemático nas crianças, tendo como ponto de partida as atividades do quotidiano pré-escolar, iniciadas tanto pelo adulto como pelas crianças.

Num momento seguinte, solicitámos às crianças que pensassem sobre o que entendiam por família e que, no tempo de trabalho nas áreas, fizessem um desenho sobre a mesma. Registámos, na presença das crianças, o que cada um foi dizendo, sendo o registo lido, mais tarde, em voz alta para todos e afixado no placar das produções do grupo.

Recorrendo a três moldes, em cartão, colocados no chão, apresentámos três figuras desenhadas, solicitando às crianças para se questionarem sobre o que pensavam poder representar. Os comentários remeteram para a descoberta de partes “do corpo” humano, referindo, como exemplo: *Têm dois braços como eu* (Patrícia) e *duas pernas* (Luís).

No sentido de fomentar a curiosidade das crianças, sobre o que poderíamos pretender fazer com aquelas figuras, fizemos circular três sacos opacos, pedindo-lhes que através do tato, tentassem descobrir o que estava no seu interior. Foi com alguma facilidade que descobriram que se tratava de tecidos, identificando que alguns eram mais grossos e outros mais finos.

Retiramos os tecidos do saco e confirmámos, através do tato, que apresentavam texturas diferentes, bem como diferentes cores, nomeando-as.

Ao observar os tecidos uma criança comentou, *já sei para que são, é para vestir estes bonecos* (Rodrigo). De facto era esse o objetivo. Propusemos então a constituição de três grupos de trabalho, no sentido de cada um vestir uma figura. Tratava-se de figuras com diferentes estaturas, escolhendo cada grupo uma e ficando também ao seu critério como revesti-la e que pessoa representar, podendo ser do sexo feminino ou masculino.

No que se refere à escolha dos tecidos, as crianças não estavam em consenso, pelo que propusemos fazerem a escolha de forma democrática, ou seja, por votação. Como expressam as OCEPE (MEB/DEB, 1997) “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental da formação pessoal e social” (p.53), contribuindo desta forma para constituição de “um ambiente relacional securizante, em que cada criança é valorizada e escutada, o que contribuí para o seu bem-estar e autoestima” (MEB/DEB, 1997, p.53), colaborando ainda para o desenvolvimento do sentido de respeito pelos

resultados. Deste modo procedemos à votação, levantando o braço quem concordava com um determinado tipo de tecido e seguindo o mesmo procedimento para cada um dos restantes, sendo os votos registados de modo a apurar quais os que mais agradavam ao grupo.

Recorrendo ao espaço e materiais da área de expressão plástica procedeu-se à tarefa de vestir cada figura. As crianças confrontaram-se com a necessidade de recortar alguns tecidos em partes mais pequenas, para melhor poderem conjugar o tamanho do mesmo com o espaço do corpo da figura a preencher. Os adultos apoiaram esse processo, mas algumas crianças conseguiram fazê-lo sozinhas em relação a alguns tipos de tecidos (ver figura 33).

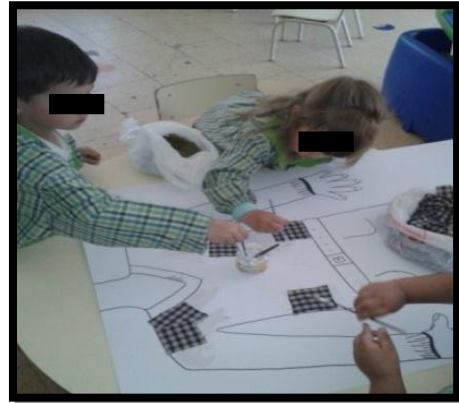


Figura 31 - Recorte e colagem de tecidos

Ao longo do trabalho, observamos atentamente as conversas que as crianças estabeleciam, sendo de salientar a forma colaborativa como tentavam superar as dificuldades que surgiam, ajudando-se mutuamente. Recorreram ainda a outras técnicas de expressão plástica, nomeadamente ao desenho para completarem as figuras, desenhando-lhe a face.

Terminados os trabalhos, cada grupo apresentou a sua produção e informou sobre a figura que tinham representado. Um grupo informou que fez um homem e que lhe tinham feito o bigode e era careca, porque era um senhor já velho. Outro grupo informou que tinha representado uma mulher, e o terceiro a figura de um menino.

Surgiu a sugestão de lhe atribuirmos nomes, tendo surgido várias sugestões. Então propusemos o recurso votação, tendo ganho os seguintes nomes André (homem), Mariana (mulher) e menino/rapaz (Ricardo).

Propusemos às crianças constituir uma família com aqueles três elementos e, portanto, imaginar o papel que cada um poderia assumir. Em relação à mulher e ao rapaz/menino mereceu consenso que poderia ser uma mãe e o filho dela. Porém, em relação à figura do homem havia opiniões diferentes, dizendo uns, que podia ser o pai, outros que podia ser o avô, argumentando estes últimos com o fator idade.

Este aspeto gerou um momento de diálogo e reflexão interessante pois conforme o papel atribuído a essa figura poderia mudar o das outras, como por exemplo a criança

poderia ser filho ou neto. As figuras elaboradas encontram-se na imagem que se apresenta na figura 34.



Figura 32 - Exposição da "família"

No que se refere à comemoração do dia da família, foi acordado com as restantes educadoras a realização de atividades que envolvessem a participação de todos os grupos. Neste âmbito foi elaborado um cartaz de grandes dimensões, participando na sua ilustração as crianças de todas as salas. Para elaborá-lo recorreremos ao espaço do salão polivalente em pequenos grupos integrando estas, crianças de diferente salas, no sentido de criar oportunidades de interação entre os elementos de diferentes grupos.



Figura 34 - Ilustração do cartaz



Figura 33 - Exposição do cartaz na rua

No dia dedicado à família decorreu uma saída ao exterior, nomeadamente ao centro da cidade, envolvendo toda a comunidade educativa.

De forma a promover a participação da família das crianças, foi enviada uma carta para casa, solicitando aos pais, avós e irmãos que, em conjunto com cada criança, elaborassem uma frase que retratasse a importância da família. Estas mensagens, em

conjunto com os trabalhos produzidos pelas crianças a partir da reutilização de materiais, foram distribuídas pela comunidade local, no dia do evento.

Conversámos com as crianças explicando o motivo da iniciativa a desenvolver nas ruas da cidade, sensibilizando-as para a importância de partilhar os afetos e símbolos dos mesmos, uma vez que iam distribuir algumas das suas produções (flores de papel) e mensagens pelas pessoas com que encontrassem na rua.

Em síntese, o desenvolvimento da experiência relatada, possibilitou ao grupo uma experiência de contacto com a comunidade local e envolver-se em atividades com a família, aprender poemas e canções que alertavam para o importante papel que esta assume na vida de cada um. Todavia, não podemos deixar também de refletir que nem sempre a família se apresenta como o porto seguro que dela se espera. É também por isso que iniciativas que alertem para a importância do seu papel na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças assumem pertinência de serem exploradas com o grupo.

Importa relevar que no desenvolvimento das atividades incluídas nesta experiência de aprendizagem, as crianças puderam compreender que para ser ouvida pelos colegas também tem de ouvir e respeitar as opiniões dos outros e aceitar as decisões das vontades expressas pela maioria. O facto de se terem votado propostas do grupo, leva a que a criança comece a perceber o que representa viver e decidir no exercício da cidadania democrática.

As relações de amizade e de colaboração em trabalhos comuns foram também promovidas, assim como a interação da comunidade escolar para com a família. A valorização não apenas dos espaços da instituição, mas também os exteriores, promovendo um contacto mais próximo com a comunidade de Bragança e partilhando, com ela, valores, pode entender-se como meio de implicação na procura de condições de integração e bem-estar social.

Reflexão Crítica

Ao longo do relatório fomos tentando refletir sobre a ação educativa que desenvolvemos tornando-se no entanto importante que lhe atribuamos um novo olhar no sentido de refleti-la na sua globalidade, procurando articular os conhecimentos teóricos e práticos em que nos apoiámos para elaborá-lo.

Temos consciência de que nos deparámos com algumas barreiras, nomeadamente as que dizem respeito ao controlo do grupo, principalmente no início do ano letivo, o tentar articular as atividades para que os conteúdos fizessem sentido para as crianças e que fosse notória a sequencialização dos mesmos, bem como encontrar estratégias que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança e do grupo. Estes aspetos, entre outros, permitiram-nos tomar consciência da tarefa árdua e exigente que representa a educação das crianças da faixa etária pré-escolar, mas também o importante desafio e prazer que coloca, pela responsabilidade e importante papel que nos cabe assumir para que possam aceder a oportunidades de aprenderem e se desenvolverem de forma integrada.

Pensamos que no decorrer da ação muitos dos constrangimentos sentidos foram sendo ultrapassados, para o que contribui não apenas o nosso investimento, mas também o apoio dos professores/supervisores, a educadora cooperante da instituição e de outros elementos que integravam a comunidade educativa da instituição onde a prática se desenvolveu, contribuindo para o fortalecimento dos nossos saberes, no quadro de uma formação pessoal, social, profissional e ética em continuidade.

Tentámos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas tivessem um fio condutor que proporcionassem integrar, por um lado, continuidade em termos da progressão das crianças e, por outro, a integração das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular. Reconhecemos a dificuldade sentida em articular e explicitar no relatório todas estas dimensões, embora empenhando-nos em tentar fazê-lo.

A ação educativa que descrevemos, embora incidindo mais na área de Conhecimento do Mundo, não descarta a exploração da expressão e comunicação, nos diferentes domínios que a integram, bem como da formação pessoal e social.

Neste sentido corroboramos a ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997) que releva que “o conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõem formas de expressão e comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação” (p. 49) bem como a de

que a formação pessoal e social é transversal às diferentes aprendizagens que possamos promover.

Ao tentarmos enveredar por atividades que permitissem às crianças (re)descobrir as características de animais domésticos, foi nosso objetivo despertar a sua curiosidade acerca do mundo físico e social que nos rodeia e promover, através de uma aprendizagem ativa (Homann & Weikart, 2011), o seu envolvimento na procura e descoberta de respostas para as questões que se lhe colocavam e recorrer aos recursos disponíveis e necessários para favorecer o seu desenvolvimento.

As OCEPE (ME/DEB, 1997) alertam que “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (p. 79). Por isso, importa promover esforços para que as crianças possam alimentar essa curiosidade.

Recorremos, em grande parte, a narrativas que, quer em forma de história, poesia ou lengalenga e a entoar canções, com a análise e reflexão sobre as mesmas. Trata-se de formas de expressão que assentam em aprendizagens baseadas “na exploração do caráter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações” (ME/DEB, 1997, p.67). Estas aprendizagens foram tidas como enriquecedoras e promotoras de saberes nas crianças, desenvolvendo, deste modo, a linguagem escrita e oral, ao mesmo tempo que possibilitaram que nós próprias, (re)construíssemos conhecimentos sobre a prática educativa que desenvolvemos.

Houve necessidade de atender à reorganização do espaço educativo, procedendo à introdução de uma nova área de trabalho na sala, a “área das ciências”, onde através da combinação de estratégias tidas como atraentes, lúdicas e ricas, as crianças puderam fazer observações, explorar e utilizar novos instrumentos e materiais, procurando diversificá-los de modo a que favorecessem o seu envolvimento na procura de novas e diferentes informações. Nesta linha de pensamento Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) salientam que “a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes que despertem os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo” (p.58).

A organização do espaço educativo mereceu-nos, particular, atenção e reflexão, sabendo que, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), este deve ser pensado como

um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...), aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades (...) que seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. (...) Um lugar para o(os) grupo(os) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p.11).

Atendendo desta forma ao ambiente educativo e às características individuais das crianças e do grupo, promovemos o bem-estar, o bom relacionamento e interações entre as crianças e os adultos.

A planificação por seu lado e ao longo de todo este processo foi vista como um instrumento de trabalho organizado e constante, tentando articular as linhas idealizadas com os interesses e necessidades formativas manifestados pelas crianças.

Assim, a par das atividades planificadas desenvolveram-se outras que emergiam dos comentários, observações e curiosidades manifestados pelas crianças, demonstrando vontade de aprender mais, de descobrir outros conceitos, o que levou a um desenvolvimento de competências em vários domínios, tornando-se, deste modo, facilitadoras da progressão de todos.

Tendo consciência da importância do lúdico na aprendizagem das crianças desta faixa etária fomos ao longo de toda a prática tentando articular a abordagem dos conceitos com jogos, criando um ambiente educativo envolto em ludicidade, onde o adquirir conhecimentos se tornava um processo prazeroso tal era a motivação e interesse demonstrados pelas crianças.

O facto de o tempo educativo estar organizado sob a forma de rotina diária contribuiu significativamente para a gestão do dedicado a cada atividade, assim como para a criação de um bom ambiente educativo possibilitando várias hipóteses de trabalho, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. Importa, neste sentido, relevar que a criação de uma rotina consistente, “permite às crianças aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

A rotina levou, deste modo, a um melhor acompanhamento das crianças, à interação os adultos e as crianças, de forma a encorajá-las, envolvê-las na promoção, exploração e cooperação entre todo o grupo. A interação entre as crianças também foi

favorecida, construindo, desta forma, bases para que as crianças se sentissem seguras, apoiadas, escutadas e valorizadas.

Para a concretização das atividades atendemos às opiniões expressas pelas crianças, à sua iniciativa, considerando a criatividade de cada uma, tendo plena consciência da necessária e constante construção de conhecimento por parte da criança, bem como o seu desenvolvimento centrado na imaginação e criatividade.

Neste âmbito, entendemos ser importante que o jardim-de-infância enquanto espaço promotor de saberes, proporcione, cada vez mais, e de forma mais aprofundada um vasto conjunto de conhecimentos e saberes que levem as crianças a encarar a sociedade enquanto cidadãos livres, autónomos e responsáveis. Importa ter em conta que, como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (p. 53), daí ser importante criar instrumentos que conduzem as crianças a encarar o mundo que as circunda com dignidade e responsabilidade, de forma a tomar as melhores atitudes perante possíveis problemas que possam surgir, vivendo de forma integrada na sociedade.

Neste enquadramento é necessário que o educador se sinta predisposto a atender às necessidades e interesses das crianças. Importa ter em conta que, como as OCEPE (*idem*) referem “a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a autoestima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (pp.52-53).

Nesta linha de pensamento o educador é tido como mediador no processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de agir, apoiar, incentivar, escutar, observar e avaliar cada criança e grupo, de forma a favorecer a sua progressão e bem-estar. Por conseguinte importa que promova o envolvimento das crianças no desenvolvimento de aprendizagens ativas, com significado, baseadas em valores assim como integradas, em ordem a um desenvolvimento que se requer capaz de ajudar as crianças a integrem-se e responderem de forma positivas aos desafios, exigências e riscos que o mundo de hoje apresenta.

Apoiando-nos nesta linha de pensamento é imprescindível que o educador crie construa e organize um ambiente educativo de modo a que as crianças disponham de um

vasto e diversificado leque de materiais que facilite a descoberta rica em criatividade e imaginação. Para tal importa que o educador saiba mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da sua formação e da vida, mas também que continue a aprender e a desenvolver-se ao longo da vida.

Ao longo da prática educativa procuramos promover a nossa formação, em ordem a um desempenho que pretendemos que nos permita responder de forma positiva as problemas e desafios emergentes.

Nesse processo, as crianças foram entendidas como seres únicos, competentes, mas que necessitam de uma apoio consciente e consistente para que possam desenvolver-se como seres que se requerem autónomos, livres e solidários. Tentámos, considerar as suas ideias e opiniões, promovendo também, em função das estratégias utilizadas, oportunidades de bem-estar. Realçamos também a preocupação que tivemos em favorecer uma ação que favorecesse o seu desenvolvimento nos múltiplos domínios que o mesmo integra, como o cognitivo, psicomotor, social e emocional.

Considerações Finais

No decorrer da ação educativa tivemos a oportunidade de observar o importante papel que se coloca aos educadores de infância para que possam exercer uma ação educativa que vá ao encontro de todas as crianças e que responda às solicitações diversas com que se confrontam no dia-a-dia da sua prática profissional. Houve ainda a possibilidade de ver valorizado o papel da família no processo educativo das crianças e a importância das instituições promoverem iniciativas que favoreçam a interação e partilha de saberes entre pais e educadores.

Assim e no quadro de uma cidadania ativa e responsável que hoje a todos cabe assumir, relevam-se as dinâmicas que cabe imprimir nas instituições educativas para que possam ser criadas oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes intervenientes e contextos em que se integram.

Esse é um importante desafio que se nos apresenta, bem como o de assumirmos um papel que contribua para favorecer a qualidade das respostas educativas pré-escolares e, por conseguinte, para dar continuidade à nossa própria formação, no quadro de construção de uma profissionalidade em desenvolvimento.

Conscientes de que a nossa formação constitui um processo inacabado e carece continuidade, salientamos o pensamento Damião (1997) que nos lembra que “a formação do professor nunca pode considerar-se completa, porque em cada dia que passa é preciso criar estímulos para conservação dos conhecimentos adquiridos e aquisição de outros pelo estudo e pela experiência” (p.109).

Bibliografia

- Aguera, I. (2008). *Brincar e Aprender na Primeira Infância*. Lisboa: Papa Letras.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damião, M. (1997). *De aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. (1999). 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: Artmed.
- Glauret, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-85). Porto: Texto Editores.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A Atividade Criadora na Criança* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *Artes no Jardim-de-Infância: Testos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hohmann, M. (1996). As múltiplas faces do planeamento feito pelas crianças. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 120-128). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1996). Desenvolvimento Social na Abordagem High/ Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 14-25). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1990). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahora, C. (2008). *Actividades Matemáticas na Pré-Escola: Para Crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa Letras.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho (org.), L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar: A Construção da Moralidade* (p. 95). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2007). O Projeto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 94-122). Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teória à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Milaret, G., & González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. M. (2010). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 42-92).
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-96). Porto: Porto Editora.
- Oram, H., Joos, F. (1999). *Com um beijinho*. Lisboa: Editoial Caminho.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, M. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Powell, A. (1991). Reagir e Corresponder. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Ativa* (pp. 26-34). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2008). *Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Braga: Universidade do Minho.
- Rigolet, S. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (1994). *O pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Liaboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, M. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas Concepções de Formação para Contextos Sociologicamente Instáveis e Pouco Previsíveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma Ação Educativa Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 5-13). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Voltz, C. (2007). *Ainda nada?* Lisboa: Kalandraka.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio de Água.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (2003). *Ciência para as Crianças* (2º ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do Desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (2ª ed.) Porto alegre: Artmed.

Legislação

Despacho nº 5220/ 1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Leinº5/77, de 1 de fevereiro – Cria a rede pública de Educação Pré-Escolar