

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Teresa Daniela Rodrigues de Oliveira

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2013

Dedicatória

À minha mãe

Agradecimentos

O percurso desenvolvido ao longo desta etapa formativa foi apoiado nos contributos de todos os que me acompanharam, apoiaram e incentivaram a ir em frente nessa caminhada. Consciente do importante suporte que constituíram para mim, quero, neste momento, manifestar-lhe a minha gratidão e agradecimento.

À Escola Superior de Educação de Bragança por possibilitar que o sonho de uma vida se tornasse possível.

À professora Angelina Sanches pela amizade, apoio, disponibilidade e partilha de saberes que sempre colocou ao meu dispor.

Aos docentes da Escola Superior de Educação, que ao longo dos anos de formação contribuíram para o meu crescimento como profissional.

À educadora Élia Cordeiro pela partilha de conhecimentos, ajuda no meu crescimento como profissional e amizade.

À assistente operacional Carolina pela amizade e disponibilidade manifestada.

Aos colegas do curso pela partilha de experiências e saberes.

Às colegas e amigas que da residência de estudantes do Instituto Politécnico de Bragança pela amizade e apoio manifestados.

Aos meus colegas do ensino secundário, pelo encorajamento e por me ajudarem a enfrentar os momentos mais difíceis.

Aos professores do ensino secundário pelo incentivo e amizade demonstrados.

Aos meus grandes amigos Filipa e Daniel por se manterem sempre ao meu lado.

À Sara e à Susana por serem um amparo e uma força mesmo sem o notarem.

Às crianças por contribuírem para a realização deste trabalho e pelo que me permitiram aprender e reconhecer a importância de continuar a aprender.

À minha mãe pelo auxílio, compreensão e incentivo nesta caminhada, e por tudo o que sempre fez por mim.

Bem-haja a todos!

Resumo

O presente relatório inscreve-se no processo de reflexão acerca da Prática do Ensino Supervisionada que desenvolvemos num contexto de jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Considerando os desafios, mas também as exigências que a ação educativa pré-escolar representa, relevamos neste trabalho o trajeto de intervenção e formação desenvolvido, atendendo às diferentes dimensões que o caracterizam.

Neste sentido, começamos por refletir acerca das linhas e dinâmicas organizacionais do contexto, considerando a instituição, a sala de atividade e o grupo de crianças. Procurámos aprofundar conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as perspetivas curriculares de orientação da ação educativa. São descritas, analisadas e interpretadas um conjunto de quatro experiências de aprendizagem de entre outras que desenvolvemos com as crianças, visando retratar a ação educativa que promovemos.

Pretendemos, deste modo, relevar os contributos dos conhecimentos de natureza teórica e prática, de modo a favorecer a progressão e o bem-estar das crianças e adultos envolvidos neste processo.

O trabalho que desenvolvemos aponta para a criação de oportunidades educativas potencialmente facilitadoras do desenvolvimento da criança num sentido amplo e integrado, de modo a tornarem-se competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual. Permite, ainda, evidenciar o importante contributo para a construção da nossa profissionalidade e desenvolvimento do contexto em que decorreu a prática profissional.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; aprendizagem, desenvolvimento, prática profissional, experiências de aprendizagem.

Abstract

This report is part of the process of reflection on the Supervised Teaching Practice we have developed in a Kindergarten context within the Preschool Master's in Education.

Considering the challenges, but also the requirements that the preschool educational activity represents, in this work we highlight the path of intervention and training developed, taking into account the different dimensions that characterize it.

In this sense, we begin by reflecting on the lines and dynamic organizational context, considering the institution, the activity room and the group of children. We have sought to deepen knowledge about the process of learning and development of children, the curricular perspectives concerning the orientation of educational action. Among a set of learning experiences developed with children, four are described, analyzed and interpreted in order to portray the educational action we seek to promote.

In this way, we intend to reveal the contributions of theoretical and practical knowledge, in order to encourage the progress and well-being of the children and adults involved in this process.

The work we have developed points to the creation of educational opportunities potentially facilitating the child's development in a wide and integrated sense in order to become competent within an emotional, social and intellectual perspective. This work also allows us to highlight the important contribution of the context in which our practice took place to the construction of our professional development.

Keywords: Pre-school education, learning, development, professional practice, learning experiences.

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice Geral	V
Índice de Figuras	VI
Índice de Gráficos.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Caracterização do contexto da prática profissional	3
1.1. Contexto institucional	3
1.2.Caracterização do ambiente educativo.....	5
1.2.1.Caraterísticas do grupo de crianças	5
1.2.2.Organização do espaço da sala de atividades.....	7
1.2.3.Organização e gestão do tempo.....	12
1.2.4.O processo de interação.....	13
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico das Opções Educativas.....	15
2.1.O processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: Que desafios?	15
2.2.Valorizando as emoções no processo educativo das crianças	18
2.3.Construindo um ambiente pré-escolar cultural e emocionalmente positivo.....	21
2.4.Perspetiva(s) de orientação curricular.....	24
Capítulo 3 – Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Aprendizagem ...	29
3.1.Experiência de aprendizagem: reconhecendo e partilhando emoções.....	29
3.2.Experiência de aprendizagem: partindo da história “A maior flor do mundo”	37
3.3.Experiência de aprendizagem: o crescimento das plantas	43
3.4.Experiência de aprendizagem: descobrindo outros contextos e processos artísticos	51
Capítulo 4 - Considerações Finais	63
Bibliografia.....	71
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala de atividades	9
Figura 2 - Regras definidas pelo grupo para áreas da casa e dos jogos.....	12
Figura 3 - Interpretando emoções e expressões faciais	31
Figura 4 - Registo da história elaborada em grupo.....	32
Figura 5 - Crianças a experimentar as roupas da área do disfarce	36
Figura 6 - Capa elaborada pelo grupo	41
Figura 7 - Exploração de instrumentos musicais.....	41
Figura 8 - Realização de sementeiras	45
Figura 9 - Atividades de expressão motora	50
Figura 10 - Observação das obras de Almada Negreiros	51
Figura 11 - Painel realizado pelas crianças	52
Figura 12 - Imagens a preto e branco e a cores da obra O Peixe Cantor de Joan Miró..	53
Figura 13 - Tela pintada com as mãos pelo grupo de crianças.....	55
Figura 14 - Ilustração da figura realizada em conjunto.....	57
Figura 15 - Produções das crianças expostas no Museu Abade Baçal	58
Figura 16 - Contorno do corpo de cada criança.....	59
Figura 17 - Uso das silhuetas para configuração do cenário	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de irmãos das crianças	6
Gráfico 2 - Habilitações académicas dos pais	7

Introdução

A educação de pré-escolar é reconhecida como uma etapa fundamental no processo educativo a desenvolver ao longo da vida, devendo, como estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), oferecer oportunidades para uma aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, em ordem à sua inserção na sociedade como cidadãos autónomos, livres e solidários.

Neste sentido, importa que lhes assegure oportunidades de desenvolverem competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos, bem como promover a sua autoestima e autoconfiança (ME/DEB, 1997), admitindo o papel ativo que cada criança assume nesse processo e a importância do seu envolvimento em experiências formativas que as convidem à (inter)ação e à relação com os outros, crianças ou adultos.

Estas ideias estiveram subjacentes às linhas de orientação da prática profissional que desenvolvemos e que pretendemos descrever e refletir neste relatório.

Este encontra-se estruturado em três capítulos, com as respetivas considerações finais, e procura responder ao previsto no Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação para a docência na Escola Superior de Educação de Bragança.

Assim, no primeiro capítulo procedemos à caracterização do contexto em que decorreram as atividades educativas, tendo em conta a instituição, no que se refere ao espaço físico, organização e comunidade educativa, o grupo de crianças e a sala de atividades em que nos integrámos mais diretamente. Em relação a estas dimensões relevamos a existência de condições que nos parecem possibilitar um desempenho profissional de qualidade.

No segundo capítulo procuramos aprofundar conhecimentos que nos ajudem a fundamentar, compreender e analisar as opções educativas em que apoiamos a ação educativa. Neste sentido, tomamos em consideração alguns referenciais teóricos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a importância que nesse processo podem assumir as emoções vividas por cada um e o papel do educador na construção de ambientes potencialmente facilitadores do bem-estar e aprendizagem de crianças e adultos. A abordagem do tópico relacionado com as emoções prende-se com o facto de, nas primeiras observações constatarmos que algumas crianças manifestavam, por vezes, atitudes de tristeza que tentavam conter e que não partilhavam oralmente com

o grupo, como a que envolvia a separação dos pais na hora de entrada e a ansiedade de espera, na hora da tarde, pela sua chegada. Também outras dificuldades, características da faixa etária do grupo (3 anos de idade) em gerir alguns estados emocionais decorrentes da necessidade de partilhar materiais/brinquedos e espaços.

Num terceiro capítulo apresentamos e refletimos algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos ao longo do ano letivo. Procuramos assumir uma atitude reflexiva sobre as iniciativas promovidas, o envolvimento das crianças e dos adultos e as áreas e domínios em que se centraram as aprendizagens promovidas.

Por último, apresentamos as considerações finais, procurando efetuar uma reflexão global sobre o percurso educativo e formativo experienciado, acentuando os aspetos que entendemos mais pertinentes para a nossa formação e desenvolvimento profissional, enquanto futuros educadores de infância.

Capítulo 1 – Caracterização do contexto da prática profissional

A compreensão das práticas educativas que desenvolvemos pressupõe ter em conta o contexto em que decorreram e as dinâmicas organizacionais que o caracterizam.

Nesta linha, procedemos, neste capítulo, à descrição e reflexão sobre a localização e funcionamento da instituição e a organização do ambiente educativo, nas várias dimensões que o integram.

1.1. Contexto institucional

O jardim-de-infância onde desenvolvemos a prática profissional situa-se a nordeste da cidade de Bragança, num bairro habitacional, no qual se encontram alguns espaços comerciais e de lazer, entre os quais sublinhamos um campo polidesportivo e uma piscina.

As vias de acesso à instituição são amplas, encontram-se em bom estado de conservação e apresentam baixo fluxo de tráfego, o que torna o meio envolvente num espaço calmo e agradável para o acolhimento e construção de respostas educativas para as crianças da faixa etária pré-escolar.

Ao nível da tutela, trata-se de um jardim de infância que se enquadra na rede pública de educação pré-escolar e inclui um dos Agrupamento de Escolas que existem na cidade acima indicada.

Começou a funcionar em 2003 e encontra-se equipado e autorizado a ser frequentado para um limite máximo de setenta e cinco crianças, embora, no ano letivo em que desenvolvemos a prática profissional, 2010/2011, o jardim de infância fosse frequentado apenas por 60 crianças.

No sentido de melhor responder às necessidades das famílias, a instituição integra, para além da componente educativa (com cinco horas diárias de atividades), a componente de apoio à família, permitindo esta que as crianças frequentem a instituição por um período mais alargado, considerando as necessidades e ocupação laboral dos pais/família, pelo que se encontra aberta das oito às dezanove horas.

Sendo a equipa de trabalho um elemento fundamental na construção da resposta educativa e social a proporcionar por uma instituição pré-escolar, é importante considerar a sua constituição. Esta era constituída por quatro educadoras de infância, três com funções letivas e uma com funções técnico-pedagógicas, uma professora do ensino especial (não permanente), cinco assistentes operacionais, das quais duas

apoiavam a componente letiva e três a componente social, e duas educadoras-estagiárias.

Considerando que, como refere Bronfenbrenner (2002), os contextos em que a pessoa se integra influenciam o seu desenvolvimento, e são também por ela influenciados, importa atender à diversidade de fatores a ter em conta para assegurar a construção de um ambiente educativo de qualidade.

No que diz respeito ao espaço físico e equipamento da instituição, trata-se de um edifício de piso único, com salas de atividades amplas, dotadas de portas e janelas que oferecem luz natural, bem como de aquecimento central, o que permite criar as necessárias condições de bem-estar, independentemente das condições e variações climáticas que ao longo do ano se fazem sentir.

Integra três salas de atividades, ligadas por um amplo corredor, equipado com cabides para guarda dos pertences das crianças e expositores para divulgação e informação das famílias e comunidade dos trabalhos e projetos desenvolvidos. Possui, ainda, vários outros espaços comuns de apoio, entre os quais sublinhamos, o salão polivalente, utilizado para o desenvolvimento de atividades promovidas, quer no âmbito da componente educativa, quer da componente de apoio à família, uma biblioteca escolar, gabinetes e refeitório. A dimensão deste último espaço é limitada, o que faz com que se torne necessário proceder a uma organização diferenciada dos horários de almoço dos grupos de crianças.

Ao nível do espaço exterior existe à volta do edifício um amplo recreio, constituído por diferentes tipos de espaço, como recreio coberto, espaço relvado e parque, equipado com várias estruturas como escorregas, baloiços, molas de baloiçar, cordas para subir e descer. Existe ainda um amplo pátio de entrada cimentado, que pode e é utilizado para a realização de algumas atividades, o que, no conjunto com os espaços antes referidos e os materiais que podem ser deslocados do interior para o exterior, oferecem às crianças um leque diversificado de oportunidades de recreação e aprendizagem. Pode entender-se que, como sugerem as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997)¹, o espaço de recreio constitui um prolongamento do espaço interior, possibilitando a realização de diversas atividades educativas informais, mas também atividades intencionais, planeadas pelos adultos e

¹ Considerando que vão ser citadas várias vezes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, passamos a utilizar a expressão Orientações Curriculares e identificando o editor Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica pela sigla ME/DEB.

pelas crianças. Por conseguinte, merece, tal como o espaço interior, uma contínua atenção e investimento, no sentido do seu enriquecimento e garantia da segurança que se exige e requer que assegure às crianças.

1.2. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo constitui, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “o suporte do trabalho curricular do educador” (p.31), pelo que a reflexão sobre o modo como este se apresenta é fundamental para a compreensão das oportunidades e das potencialidades formativas que apresenta, em termos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adultos que dele fazem parte.

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta os vários elementos que determinam a constituição do ambiente educativo pré-escolar como as características do grupo de crianças, da sala de atividades e do tempo educativo.

1.2.1. Características do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a prática profissional integrava quinze crianças de três anos, sendo quatro do sexo feminino e onze do masculino.

Todas as crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, tendo usufruído na etapa anterior de diversas formas de atendimento.

A grande maioria das crianças foi assídua, como os dados do quadro de registo das presenças nos permitiu verificar, o que facilitou a sua integração no grupo e a continuidade das experiências em que se envolviam.

Entre as áreas pelas quais revelavam interesse surgia a da casinha das bonecas e a dos jogos e, embora, nem sempre lhes fosse fácil aceitar a partilha dos brinquedos preferidos, observou-se existir um clima de interação salutar.

As crianças envolviam-se, de modo ativo, nas atividades propostas pelo educador ou da sua iniciativa e nos diálogos estabelecidos sobre as experiências realizadas e a realizar, participando na planificação das mesmas.

Reconhecendo o papel importante que a família assume no desenvolvimento das crianças e que esta, como referem Hohmann e Weikart (1997) “dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (p. 99) importa ter em consideração as suas características.

No que se refere à composição do núcleo familiar, de acordo com os dados obtidos a partir das fichas de inscrição das crianças, das quinze que integravam o grupo,

a maioria (N=10), era constituído pelos progenitores e um irmão e as restantes cinco crianças são filhas únicas, vivendo três com os pais, um com apenas a mãe e outra com os avós, por motivos de trabalho laboral dos pais fora da localidade. Parece-nos que para estas cinco crianças, que (con)viviam apenas com adultos em casa, a frequência do jardim de infância poderia entender-se como uma oportunidade de interação mais frequente com pares da mesma idade ou idade próxima. Os dados do gráfico 1 dão conta das crianças com ou sem irmãos.

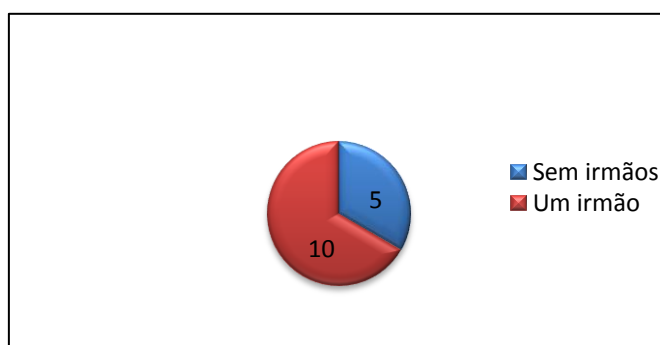


Gráfico 1- Número de irmãos das crianças

No que se refere às habilitações académicas dos pais/mães ou seus representantes, os dados permitiram verificar que, quanto ao grupo dos pais, do total de 14 que apresentavam dados, as habilitações situavam-se maioritariamente ao nível do ensino secundário e terceiro ciclo do ensino básico (5 e 4 respetivamente), indicando apenas dois ter habilitações de nível superior e dois sem posse da escolaridade mínima obrigatória.

No que se refere ao grupo de mães, do total das 15, uma maioria relativa (N=8) possuía habilitações académicas de nível superior, três com formação pós-graduada, indicada no gráfico como “outras” formações e cinco com o grau de licenciatura. As restantes integravam habilitações académicas situadas entre o segundo ciclo e ensino secundário, como o gráfico 2 permite verificar.

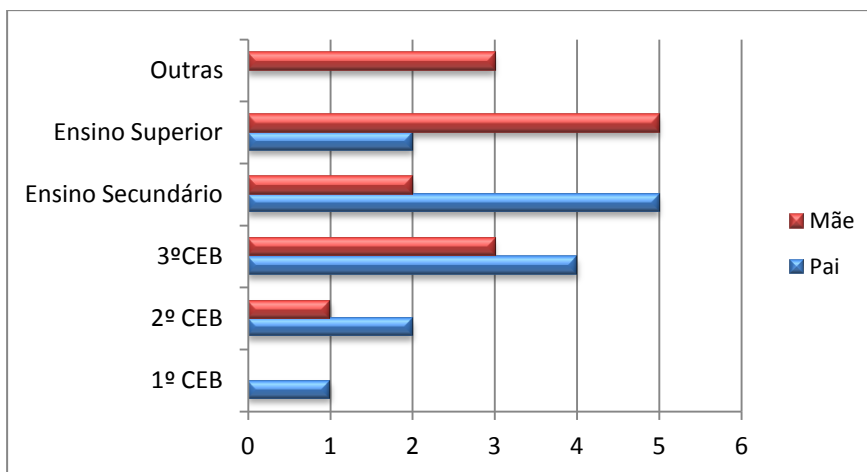


Gráfico 2- Habilitações académicas dos pais

Pode assim, considerar-se haver diversidade de habilitações académicas entre os dois grupos e ao nível de cada grupo, sendo ligeiramente superiores as das mães.

Observa-se também grande diversidade nas profissões exercidas, predominando o trabalho por conta de outrem. É de considerar que três mães indicam não exercer trabalho remunerado (incluindo a situação de doméstica) e duas não indicam ocupação profissional, podendo inferir-se que se encontram em idêntica situação ou desempregadas.

No que se refere à interação com as famílias, a nossa principal preocupação centrou-se em procurar compreender e respeitar cada uma, em valorizar a sua colaboração e manifestar abertura à partilha de informações, de modo a contribuir para a construção de uma ambiente de franca cooperação, baseada no respeito mútuo.

1.2.2.Organização do espaço da sala de atividades

As Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) alertam para a importância a atribuir à organização e utilização do espaço educativo pré-escolar, sublinhando que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p.37).

Assim, e considerando que esse processo é a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (*idem*), importa que nos interroguemos sobre o modo como a sala de atividades foi organizada e as potencialidades educativas que apresentava, no quadro de resposta às necessidades formativas e de progressão do grupo.

A organização da sala de atividades e a reflexão sobre a mesma suscita preocupações que se prendem com a criação de um ambiente que promova oportunidades de aprendizagem, mas também, como alerta Formosinho (1996), que

garanta, a todas as crianças, a igualdade de oportunidades, no respeito pelas características individuais e interesses, bem como no alargamento dos mesmos.

Nesta linha de pensamento, importa considerar que, como afirmam Hohmann e Weikart (1997):

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

A sala de atividades em que nos integramos era ampla e com grandes janelas, dotando o espaço de arejamento e luz natural, bem como da possibilidade de regular a entrada dessa mesma luz, o que facilitava a criação de ambientes em função de necessidades e atividades específicas, como as de projeção de imagens ou a realização de teatro de sombras.

Entre os equipamentos que possuía encontravam-se estantes, armários de arrumo dos materiais educativos, mesas e cadeiras. Existia, ainda, uma bancada, equipada com um lavatório para suporte às atividades, o que facilitava a implicação das crianças no uso, limpeza e arrumo de alguns materiais e equipamentos relacionados, sobretudo, com a expressão plástica.

Nas paredes encontravam-se três placares, que possibilitavam a exposição dos trabalhos realizados, bem como outras produções e informações relacionadas com as vivências e atividades promovidas.

A sala estava organizada em cinco áreas de trabalho, incluindo: a área da biblioteca; a área dos jogos; a área da casa/faz de conta; a área das construções/garagem e a área de expressão plástica. O espaço central da sala estava livre, proporcionando às crianças liberdade de movimentos e de acesso às diferentes áreas.

A organização do espaço foi realizada de modo progressivo, tendo em conta os interesses e evolução do grupo, bem como a preocupação de que os materiais pudessem ser vistos e facilmente identificados e arrumados pelas crianças.

O envolvimento das crianças na exploração das áreas possibilitou a descoberta das intencionalidades educativas, assim como a sua participação na elaboração de regras que permitissem uma melhor organização e funcionamento de cada espaço, como mais adiante procuraremos explicitar.

A planta da sala que se apresenta na figura 1 ilustra as áreas e alguns equipamentos que deram expressão à organização da sala.

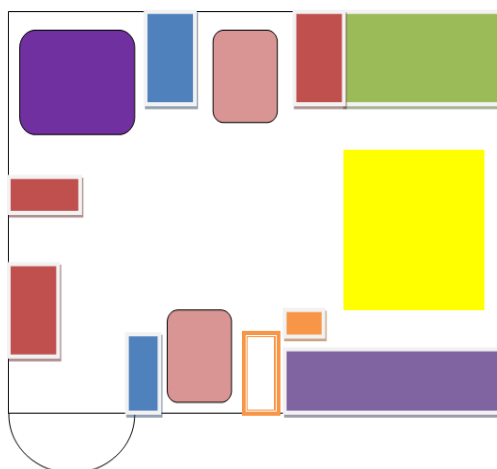
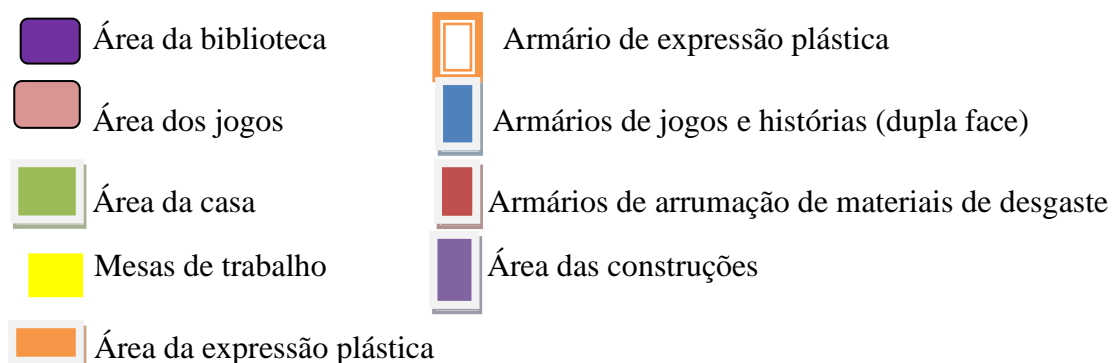


Figura 1- Planta da sala de atividades

Legenda:



No sentido de melhor se compreender o modo como as áreas se encontravam organizadas, passamos a descrever cada uma delas, ainda que de forma resumida.

No que se refere à *área da biblioteca* esta situava-se sob duas janelas que proporcionavam a entrada de luz natural, nesse espaço, existia uma manta com almofadas e uma estante com livros ao alcance das crianças. Tratava-se de um espaço tranquilo e acolhedor, pelo que era utilizado também para o acolhimento das crianças, o desenvolvimento de atividades em grande grupo e para uso das crianças, a nível individual, quando desejassem usufruir de momentos de tranquilidade. Neste âmbito, importa considerar que como referem Hohmann e Weikart (1997) “os sítios tranquilos são particularmente importantes para as crianças que permanecem durante o dia todo no Jardim de Infância, uma vez que lhes permitem ter momentos de descanso relativamente ao fluxo de interações” (p. 164). Os livros e materiais de leitura eram em número limitado, mas que iam sendo, pontualmente, renovados com recurso à biblioteca da instituição, a qual tinha uma grande variedade de livros e, também frequentada, embora

não com a mesma regularidade por ser um espaço de uso comum por todos os grupos da instituição.

A *área dos jogos* ocupava um espaço delimitado por duas mantas, nas quais se encontravam algumas almofadas para proporcionar às crianças conforto na realização das actividades. Alguns jogos eram realizados em mesas, não incluídas nesse espaço, tendo sido acordado com as crianças poderem ser utilizadas para esse fim.

No que diz respeito à *área da casa*, esta encontrava-se situada num dos cantos da sala e integrava materiais e mobiliário semelhantes ao de uso doméstico. No decurso do ano esta área foi alargada, incluído um espaço e materiais de disfarce, favorecendo assim a interpretação de vários papéis e, por conseguinte, o faz de conta, como mais adiante merece maior desenvolvimento. Como sabemos trata-se de uma área experiencialmente rica, oferecendo às crianças “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 188)

A área da *expressão plástica* estava situada entre um armário destinado à arrumação dos materiais para utilizar nesta área e uma bancada com lavatório, proporcionando um fácil acesso a ambos. Para além das mesas, onde eram realizadas actividades de desenho, recorte, colagem e modelagem, integrava, também, um cavalete, no qual se encontravam recipientes com tintas, pincéis e aventais para as crianças poderem proteger as suas roupas. Os materiais eram diversificados e organizados de modo a poderem ser usados e conjugados pelas crianças em função dos trabalhos que pretendiam concretizar e a poderem, no final, arrumá-los.

A *área das construções* integrava um espaço em que se encontravam diversos blocos para encaixe, montagem e fazer de conta e um espaço de garagem com brinquedos relativos a diferentes meios de transporte. A delimitação destes espaços era feita por uma mesa para a realização de construções com materiais de menor dimensão e, por uma manta, para a realização de construções de maior dimensão e brincadeiras com carros.

A *área central* da sala, para além de proporcionar às crianças liberdade de movimentos, era utilizada para a realização de actividades de movimento/dança e qualquer outra atividade que exigisse mais espaço.

Importa, ainda, relevar a existência de um computador que, não integrado, especificamente numa ou noutra área, mas que era um recurso utilizado com alguma

frequência, nomeadamente para exploração de programas de software, utilizados para desenho, pintura, visualização de histórias e exploração de alguns jogos didáticos.

Entendemos ser, também, de considerar que envolvemos as crianças na organização do espaço físico da sala. Nesse processo mereceram particular atenção a *área da casa* e a dos *jogos*, por serem aquelas que se apresentavam como sendo as que careciam de uma melhor organização, identificação dos materiais e delimitação das regras a ter em conta na sua utilização.

As crianças manifestaram reconhecer que às vezes se gerava confusão na utilização dos brinquedos e materiais, pelo que lhe propusemos pensarmos, em conjunto, sobre possíveis soluções para ultrapassar essa situação. As crianças apresentaram várias sugestões, que depois de discutidas em grupo, acordamos tomá-las como base para a definição de algumas regras a ter em conta no funcionamento e uso das áreas referidas, propondo:

- *Depois de brincarmos temos de arrumar* (Francisco)².
- *Dentro de casa não se joga à bola, não podemos jogar na casinha* (Diogo).
- *Podem ir seis meninos para os jogos* (Beatriz).
- *Os jogos são feitos na mesa e na manta dos jogos* (João).
- *Não se pode espalhar e misturar tudo* (Miguel).
- *Portar-nos bem e não fazer muito barulho* (Lourenço).

(Nota de campo, 18 de novembro, 2010)

A preocupação com o estabelecer de normas que possibilitem uma convivência organizada e salutar parece estar subjacente ao pensamento manifestado pelas crianças, relevando a necessidade de cada um aprender a arrumar o que desarrumou, atender às finalidades com que os espaços são criados, delimitar o número de crianças que podem frequentá-lo e criar um ambiente organizado, em que os materiais de trabalho e jogo sejam utilizados de forma ordeira e em que o clima comunicacional proporcione o bem-estar de todos.

Para melhor lembrar e poder respeitar as ideias apontadas, seleccionámos e acordámos escrever e afixar, em cada área, as opiniões entendidas pela maioria das crianças do grupo como as mais importantes a ter em conta para o bom funcionamento das áreas acima referidas, como a figura 2 ilustra.

² Os nomes das crianças são fictícios, no sentido de preservar o anonimato das crianças.



Figura 2 - Regras definidas pelo grupo para áreas da casa e dos jogos

Nesta linha de pensamento, relevamos e corroboramos a ideia expressa nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), quando afirmam que:

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (p.38)

1.2.3. Organização e gestão do tempo

Na educação pré-escolar a organização do tempo deve proporcionar referências para as crianças compreenderem a estrutura de actividades e acontecimentos que realizarão ao longo do dia, porém, com uma estrutura flexível.

Neste âmbito, Hohmann e Weikart (1997) defendem que estabelecer uma rotina diária permite aos adultos organizarem o tempo de modo a proporcionar às crianças actividades ativas e enriquecedoras. Para as crianças permite-lhes acompanhar e compreender uma sequência de acontecimentos, sublinhando os autores (*idem*) que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas ‘à dimensão da criança’ no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

Nesta linha de pensamento, importa sublinhar que a rotina diária do grupo/sala em que nos integrámos consistia em segmentos de tempo específicos, correspondentes a actividades diversas em que as crianças envolviam-se ao longo do dia. Assim, o dia encontrava-se estruturado do seguinte modo:

Ao nível da manhã: tempo de chegada/acolhimento no salão polivalente, em conjunto com os outros grupos; acolhimento e planificação das actividades/sala; actividades e projetos, trabalho em grande grupo; lanche; recreio; trabalho em pequenos grupos ou individual nas áreas da sala; higiene e almoço.

Ao nível da tarde: Atividades e projetos em grande grupo; trabalho em pequenos grupos ou individual nas áreas da sala; lanche e tempo de partida/componente de apoio à família.

Para além do tempo educativo diário, o calendário escolar é também de grande importância, decorrendo este no ano letivo 2010/2011, em que desenvolvemos o estágio, de 13 de setembro e 5 de julho, incluindo as interrupções letivas previstas ao longo do ano. Não nos foi possível acompanhar todo esse período, considerando as 270 horas apenas atribuídas a esta componente curricular, iniciando mais tarde e terminando em maio.

1.2.4. O processo de interação

A interação pedagógica que se estabelece no grupo é uma dimensão importante na concretização do processo de formação e desenvolvimento das crianças, requerendo-se que promova a participação, valorização e afirmação de todos.

Todavia, importa considerar que, como afirma Novo (2009), “a qualidade das interações que o adulto desenvolve configura-se no ambiente que rodeia a criança e em todas as dimensões que a compõem” (p. 48). Aspectos que procurámos, como vimos em pontos anteriores, ter em consideração, atendendo à organização do espaço físico do espaço e do tempo, dimensões que, como também refere a autora se constituem como “enquadramentos potenciadores ou inibidores das experiências educativas efetuadas” (idem, ibidem).

No que se refere às interações adulto-criança(s) que estabelecemos com as crianças, entendemos terem integrado a possibilidade de uma aprendizagem experiencial e relacional positivas. Essas interações tinham por base a comunicação e a relação de afeto, procurando promover a construção de confiança mútua, o respeito por cada um e a participação ativa de todos .

Nessa linha, Hohmann e Weikart (1997) sublinham que “as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p.64). É ainda considerar que a construção de identidade se vai estruturando ao longo das sequências de interações que as crianças vão experienciando.

Quanto às interações criança(s)-criança(s), estas assentavam no companheirismo e no respeito de uns pelos outros.

No que diz respeito às interações adulto(s)-adulto(s) foram favorecidas relações de empatia e de cooperação entre toda a equipa de trabalho. Hohmann e Weikart (*idem*) lembram que, quando os adultos procuram criar um clima de apoio às crianças, contribuem para que desenvolvam capacidades de iniciativa, autoconfiança, autonomia, empatia e crença nos outros. Parece-nos que a cooperação que existia entre os adultos da instituição ia também neste sentido, permitindo-lhes fortalecer as qualidades de relacionamento com os outros.

Integrando a instituição pré-escolar características e especificidades que a diferenciam do contexto familiar, importa relevar o papel que vivência e a partilha de um espaço e um tempo comuns proporcionam às crianças em termos de relações mais alargadas das que têm oportunidade de experienciar no contexto familiar. Assim, para além da relação com crianças e famílias que possuem experiências de vida e culturais diversificadas, possibilita também o contacto com serviços e instituições da comunidade, os quais influenciam, ainda que nem sempre de forma direta, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em síntese, são diversos os fatores aos quais se requer dar atenção para criar um ambiente educativo que se constitua como potencialmente facilitador da progressão das crianças. Nesse processo requer-se ter em conta não apenas o papel e ação do(s) adulto(s), mas também o das crianças e membros da comunidade, incluindo as famílias.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico das Opções Educativas

Neste capítulo procedemos à abordagem de alguns pressupostos que podem ajudar-nos a uma melhor compreensão e orientação da ação educativa em que nos envolvemos.

Neste sentido, num primeiro ponto centramos a reflexão em torno dos desafios que, na atualidade, se colocam ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Num segundo ponto debruçamo-nos sobre o papel e importância das emoções no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar e as estratégias de atuação dos educadores. Por último, relevamos as linhas de orientação curricular definidas para a educação pré-escolar.

2.1. O processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: Que desafios?

Vivemos numa época em que as sociedades se confrontam com uma crescente instabilidade e em que os progressos da tecnologia e da ciência dominam as vivências do ser humano (Prette & Prette (2006), pelo que novas exigências e desafios se colocam aos sistemas educativos, no sentido de ajudar a formar cidadãos capazes de se integrarem e terem sucesso nessa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa.

Assim, os tempos de hoje desafiam-nos a prestar uma melhor atenção às condições de aprendizagem e desenvolvimento que ao nível da educação de infância são proporcionadas às crianças. Aspeto que se torna, particularmente pertinente, se atendermos a que, como lembra Bronfenbrenner (2005) com o ritmo acelerado a que, nos dias de hoje, as famílias estão sujeitas são vários os condicionalismos com que se confrontam para assegurar às suas crianças o apoio e cuidados de que estas necessitam.

Do que se defende acerca da forma como as crianças aprendem e se desenvolvem decorrem princípios educativos que enfatizam a natureza holística do desenvolvimento e da aprendizagem, a importância de favorecer a autonomia das crianças, de promover experiências ativas e significativas e de valorizar a participação das crianças nesse processo (Piaget; 1973; Bruner, 1999, Vygotsky, 1979).

Também Portugal (2009) defende que “as perspetivas atuais da criança, enquanto aprendiz reconhecem a importância do ‘apetite’ para aprender, salientando a importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades socio-emocionais (amor,

segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (p. 14). Retomando a autora (*idem*) a perspectiva de Whitebread (1996) acentua que para “se desenvolver emocional e intelectualmente as crianças necessitam de amor e auto-estima”, ou seja, de “se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo” (*idem, ibidem*).

Enfatiza-se, igualmente, a construção de relações positivas, considerando que, como referem Hohmann e Weikart (1997), geram segurança, sentido de pertença e compreensão do mundo social. Neste âmbito, os autores (*idem*) sublinham que:

As interações nas quais as crianças experimentem os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros. Para além disso, os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a ‘energia emocional’ que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (p.574).

É de considerar que os dados da investigação apontam no sentido de que as crianças que desenvolvem uma autoimagem positiva e sentido de competência e valor próprio, são as que, ao longo da infância, experienciaram interações positivas (Portugal, 2009). Neste sentido, Portugal (2009) afirma que:

responsividade por parte dos adultos, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer as coisas (p. 15).

Importa, por isso, ter em conta a consistência dos espaços e dos tempos educativos, no sentido de proporcionarem às crianças estabilidade.

Para as crianças se desenvolverem é ainda importante que as crianças beneficiem de desafios cognitivos por parte dos adultos, devendo proporcionar-lhes oportunidades de se envolverem em atividades experiencialmente significativas. Tal, pressupõe reconhecer a necessidade das crianças poderem usufruir de oportunidades de exploração, expressão, comunicação e de implicação na resolução dos problemas com que se confronta. Bronfenbrenner (2005) sublinha a importância que representam no desenvolvimento das crianças as características do ambiente físico em que se integram, requerendo-se que estas convidem à manipulação, investigação e atividade imaginativa, aspetos que estão entre as preocupações que norteiam a nossa intervenção educativa.

Se as crianças estiverem inseridas num contexto estimulante e que lhes proporcione uma construção ativa do seu conhecimento, desenvolver-se-ão como

indivíduos emocionalmente seguros e capazes de efetuar explorações do meio em que se integram (Portugal, 2009) e envolver-se na procura de respostas e soluções para as questões e problemas emergentes.

Os adultos devem estar conscientes de que o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de relações interpessoais emocional e intelectualmente gratificantes e que a melhor forma de ajudar crianças a progredirem é proporcionar-lhes respostas consistentes e promotoras da sua iniciativa e autonomia.

Assim, um dos desafios que se coloca ao educador é o dever atender às diversas formas de comunicação e expressão das crianças e utilizar o jogo enquanto oportunidade de aprendizagem. Ao brincarem elas procuram resolver os problemas com que se confrontam, fazem descobertas, expressam-se de formas diversas, mobilizam e utilizam conhecimentos em contexto e situações específicas (Kishimoto, 2007; Vygotsky, 1996). O brincar envolve oportunidades para experimentação, estabelecer relações, pensar e discutir situações, atendendo a diferentes pontos de vista, o que requer flexibilidade de pensamento.

O brincar, como refere Portugal (2009, citando Moyles e Adams, 2001), permite às crianças:

experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afetiva e socialmente, em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade, permite ainda experienciar situações abertas de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar. Sendo uma atividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer (p. 18).

Nesta linha de pensamento, importa que incorporem na nossa prática profissional o que a literatura e a investigação têm vindo a sublinhar acerca das crianças e das suas possibilidades de aprender, que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afetivos e experienciais e que ocorre através das interações que estabelecem com as pessoas e contextos em que se integram.

Colocam-se-nos, assim, importantes desafios que passam por prestar atenção à perspectiva das crianças, tendo em conta as suas aprendizagens, motivações e emoções, procurar compreender o seu desenvolvimento e vivências, articular os interesses e as necessidades individuais e compreender como é percebido pelas crianças o contexto educativo em que se integram. Importa, assim, que sejamos capazes de entender e respeitar a perspectiva das crianças, criar oportunidades para o seu envolvimento nas atividades, compreender e apoiar esse processo.

Em síntese, importa que nos esforcemos por contribuir para que as crianças possam desenvolver uma autoestima positiva, estabelecer relações construtivas entre si e com os adultos, construir uma visão alargada e compreensiva do meio em que se integram, comunicar abertamente, manifestar autonomia e sentido de iniciativa, responsabilidade e autoconfiança, não esquecendo as condições que, nesse sentido, o ambiente educativo pré-escolar lhes proporciona.

2.2. Valorizando as emoções no processo educativo das crianças

Conforme o afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) “é nos contextos sociais em que vive e nas relações e interações com os outros que a criança vai construindo referências que lhes permitem compreender o que está certo e errado, o que pode ou não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (pp. 51-52). No que diz respeito ao contexto pré-escolar, este vai permitir à criança interagir com outras crianças e adultos com valores e perspetivas, possivelmente, diferentes das partilhadas ao nível da família, usufruindo de outras oportunidades de aprender a tomar consciência de si e do(s) outro(s). É na inter-relação que as crianças vão aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e aos dos outros, conhecendo e identificando modos de ser, estar e interagir diferentes.

A forma como o ambiente educativo se apresenta e é percebido pelas crianças constitui um suporte essencial para essa aprendizagem, pretendendo-se que se constitua como um contexto relacional securizante, em que todas se sintam valorizadas, escutadas, amadas e encorajadas a progredir.

Assim, e fazendo as emoções parte integrante do pensamento e da tomada de decisão, devemos compreendê-las e tomá-las em consideração no processo aprendizagem das crianças, pois, como sublinha Day (2004, citando Golman, 1995), “uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é tristemente limitada” (p. 80). Também Brearley (2004) refere que emoções fazem parte da condição humana, sendo importante que cada um se torne emocionalmente inteligente, favorecendo a sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor (*idem*), importa considerar que “as emoções formam uma ponte entre o pensamento, o sentimento e a ação” (*idem*, p. 66), levando a pessoa a assumir determinada atitude perante as situações que enfrenta. Além do mais, ajudam a pessoa a reagir quando se depara com situações inesperadas, a tomar decisões e a comunicar de forma não verbal com as outras pessoas.

Não podemos deixar, por isso, de considerar a importância que as emoções assumem na vida de cada um, afetando os seus pensamentos, sonhos, relações humanas, tomadas de decisão e escolhas.

Segundo Martin e Boeck (1996) a primeira infância oferece uma oportunidade importante para o desenvolvimento emocional das crianças. Elas aprendem, desde cedo, a identificar emoções, mas é importante ajudá-las a nomeá-las, geri-las e regulá-las. Ao ajudar as crianças a gerirem e regularem as suas emoções, está-se a contribuir para um melhor funcionamento da vida em grupo.

Katz e McClellan (1996) referem que os professores ajudam as crianças a educar as emoções e os sentimentos na medida em que respondem à sua manifestação.

Nesta linha, e no sentido de melhor se compreender ao que nos referimos, quando falamos em emoções, importa considerar que, como refere Day (2004), estas podem ser de dois tipos: primárias e secundárias.

As emoções primárias são entendidas “como estados intrínsecos, respostas naturais accionadas por circunstâncias ou eventos”, incluindo nelas, por exemplo, a alegria, a tristeza, o medo, a raiva e a surpresa (*idem*, p. 77). As emoções secundárias são, por sua vez, vistas como “uma amálgama mais complexa de emoções primárias” (*idem, ibidem*). Estas são adquiridas socialmente, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento social em contextos específicos e incluem, por exemplo, a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho.

Importa ter em conta que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pode ser influenciado não apenas pelo seu estado emocional, mas também pelo daqueles com os quais interage, entre os quais os pais e professores/educadores. E, ainda, que o desenvolvimento de relacionamentos emocionais positivos pode contribuir para evitar e reduzir os problemas comportamentais e aumentar o gosto por aprender.

Day (*idem*) alerta que os sentimentos e as emoções têm um papel vital na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois, é através do mundo emocional subjetivo que cada um desenvolve as suas realidades internas e externas e compreende os seus relacionamentos e, eventualmente, o seu lugar no mundo. O autor (*idem*), citando Goleman (1995), releva a importância do desenvolvimento da inteligência emocional, identificando cinco domínios a considerar:

1. Conhecer as suas próprias emoções, isto é, a capacidade de monitorizar os sentimentos.

2. Gerir as emoções, que tem a ver com a capacidade de cada um se tranquilizar, evitando a ansiedade, a tristeza e a irritabilidade.
3. Motivar-se a si próprio, que se refere ao autocontrolo emocional;
4. Reconhecer as emoções dos outros, o que tem a ver com a capacidade de empatia.
5. Lidar com relacionamentos, que se refere à capacidade de gerir as emoções dos outros, na qual se baseiam as capacidades de liderança e relação interpessoal.

Os autores defendem ainda que é essencial desenvolver a literacia emocional para que cada um possa ter sucesso na vida e que a iliteracia emocional pode ser evitada, surgindo esta expressa através de mau comportamento e aborrecimento.

Neste sentido, é importante promover o desenvolvimento de competências reflexivas, de modo a permitirem reconhecer, compreender e gerir as emoções. Gottman e Declaire (1999) indicam algumas estratégias a adotar pelos educadores para favorecer o desenvolvimento da inteligência emocional, como:

- Ter consciência das emoções da criança;
- Reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem;
- Escutar com empatia e validar os sentimentos da criança;
- Ajudar a criança a classificar oralmente as emoções;
- Estabelecer limites, ao mesmo tempo que se ajuda a criança a resolver os problemas.

Considerando que se trata de uma responsabilidade dos pais mas também dos professores, Day (2004), considera que estes últimos “necessitam de estar confiantes e de ter destrezas para intervir e auxiliar a literacia emocional dos alunos, deixando-os contudo ter a sua própria literacia emocional” (p. 142). Assim, “compreender e gerir (não suprimir) as suas próprias emoções e as dos outros é uma parte central do trabalho de todos os professores” (*idem, ibidem*).

Em nosso entender, é ainda tarefa importante do professor/educador criar um ambiente interacional em que as emoções sejam tidas em conta e valorizá-las como meios de aprendizagem de desenvolvimento, pois, como referem Prette & Prette (2006), quando a criança vive num ambiente onde a expressividade emocional não é valorizada, ela pode camuflar as emoções e evitar relacionamentos afetivos.

Coloca-se-nos, assim, a questão sobre quais serão algumas das estratégias a utilizar para compreender as emoções da criança, o que procuraremos abordar no ponto a seguir.

2.3. Construindo um ambiente pré-escolar cultural e emocionalmente positivo

O jardim de infância é considerado um lugar privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens determinantes para a progressão das crianças, cabendo ao educador de infância a responsabilidade de promover atividades educativas que as fortaleçam física, social, cognitiva e emocionalmente.

Nesse sentido, a intencionalidade educativa deve ter subjacente um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação de modo a melhor responder às necessidades formativas de cada criança e do grupo. Nesse processo, importa prestar atenção às perspetivas das crianças, de forma a atender à diversidade de interesses e necessidades com que o grupo se apresenta e criar condições que visem favorecer a aprendizagem de todos.

O papel do educador é, de acordo com Portugal (2009), o de “identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando ‘pontos de atenção’ e atendendo ao bem-estar emocional” (p.65). Tem, ainda, a tarefa de se questionar e de refletir sobre se todas as crianças recebem suficiente estímulo e atenção. Se estas dimensões forem promovidas, certamente, pode considerar-se que se possibilitam às crianças oportunidades de se desenvolverem emocional e cognitivamente, no quadro de formação de cidadãos capazes de vencer barreiras e viver de modo autónomo.

Importa ter em conta que as crianças podem expressar as suas emoções de forma indireta e se soubermos escutar e ser observadores atentos “podemos descodificar as mensagens que as crianças inconscientemente escondem nas suas interações, brincadeiras e comportamento diário” (Gottman & Declaire, 1999, p.89).

Os autores (*idem*) alertam ainda, que “escutar é muito mais do que recolher informações com os ouvidos” (p. 93). Uma pessoa que escuta, presta atenção às diversas manifestações físicas das emoções das crianças e recorre à imaginação para ver a situação segundo a sua perspetiva.

Para poder ajudar as crianças a lidarem com as suas emoções, é importante que aprendam também a perceber, identificar e nomear os seus estados emocionais. É através dessa aprendizagem continua que as crianças se tornam capazes de identificar as

próprias emoções para entendê-las e para, só depois, conseguirem entender as dos outros. Todavia, não podemos deixar de considerar que a aprendizagem da regulação das emoções próprias ocorre, também, por imitação das atitudes dos adultos, acrescentando por isso a sua responsabilidade formativa e ética.

Como futuros educadores, devemos estar atentos a situações que favoreçam essa aprendizagem e, por conseguinte, serem criados ambientes que proporcionem a aprendizagem e bem estar de cada criança e do grupo.

Nesse processo reveste particular importância a organização do ambiente educativo, nas diferentes dimensões que o caracterizam.

Como afirmam as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), é necessário ter em conta que “o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (pp.20-21).

Marujo e Neto (2004) referem que as crianças devem beneficiar de um ambiente “motivador, propício a uma aprendizagem envolvida, desejada e atraente” (p.48). Para que seja possível construí-lo, é necessário a criação de um espaço físico e emocional de acolhimento onde o bem-estar seja considerado um aspeto crucial do desenvolvimento e da aprendizagem. Nessa linha de pensamento, os autores (*idem*) alertam que:

num processo de aprendizagem (...) poder fazer a diferença, entre sentir-se bem ou mal com a escola e a vida, o andar feliz ou desanimado, o ter vontade de se dedicar e aprender ou desmotivar-se, o gostar de si ou ter baixa estima pessoal, muita ou pouca confiança nas suas capacidades e possibilidades (pp. 92-93).

Por sua vez, Esteves (2005) refere ser importante que as experiências de aprendizagem decorram em ambientes “em que seja possível aprender sem constrangimentos nem tensões, proporcionando um bom desenvolvimento ao nível emocional e intelectual” (p.12). Segundo a autora (*idem*), o educador de infância desempenha um papel importante na vida das crianças pelo que, a sua figura deve ser afetuosa de modo a que as crianças se sintam seguras de si e que fortaleçam os seus sentimentos básicos, aspecto que é vital para o seu desenvolvimento.

Além do mais, torna-se essencial que as crianças se desenvolvam pessoal e socialmente, interagindo com crianças de idades próximas e, para isso, é importante que sejam capazes de se expressar criticamente e de tomarem decisões, pelo que o incentivo à comunicação, por parte do educador, é vital. Como tal, deve promover atividades que favoreçam a expressão e comunicação, verbal e não-verbal, considerando a pertinência

que todas elas revestem para a compreensão e conhecimento de cada um e do modo como é por elas percebido o mundo em que se integram e as experiências que nele realizam.

Nesse processo, merece considerar que, como refere Roberts (2004), no caso das crianças pequenas, “a linguagem corporal ainda é, em grande medida, a sua linguagem principal, sobretudo no que diz respeito a assuntos emocionais” (p. 146). A linguagem corporal do adulto pode apresentar-se, também, de acordo com a sua natureza como fator facilitador ou inibidor da sua comunicação e bem-estar emocional.

O educador deve ter um relacionamento afetuoso com as crianças, devendo o seu comportamento basear-se em três características fundamentais, como a congruência, a aceitação incondicional positiva e a empatia (Esteves, 2005). Espera-se que este seja verdadeiro e se mostre como ele é e que compreenda os sentimentos dos educandos e das emoções que estes estejam a vivenciar.

Além do mais, deve ter em perspectiva ajudar a formar cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos e deveres. Nesta linha de pensamento, deve perspetivar a criança como um “cidadão” com poder de questionar a realidade, de ter voz e participar nas decisões relativas a questões que lhe dizem respeito.

Neste âmbito, importa salientar que a Convenção dos Direitos da Criança estabelece que “a criança tem direito à liberdade de expressão” (art. 13º), sob diversas formas (oral, escrita, artística ou outra), pelo que não deve ser inibida de exercer esse direito. Prevê, ainda, que a criança possa viver uma vida justa e adequada ao seu desenvolvimento, cabendo a todos o dever de fazer valer os seus direitos básicos.

Deste modo, devemos questionarmo-nos sobre como proporcionar-lhes ambientes que lhes permitam desenvolverem-se intelectual, social, moral e emocionalmente, sem esquecer que os direitos das crianças devem ser respeitados e, entre este, se inscreve o de, dentro das suas possibilidades, ter voz ativa em questões que lhe dizem respeito.

São muitas as oportunidades que os educadores têm de proporcionar às crianças experiências que lhes facilitem vivenciar situações de tolerância, justiça, cooperação, partilha e autocontrolo, podendo entender-se a melhor maneira de conseguí-lo através do exemplo dado por eles próprios, no modo como se relacionam e tratam entre si e no modo como se relacionam com as crianças e como as tratam.

Por outro lado, importa considerar que, como referem Hohmann e Weikart (1997), “os adultos apoiam o desenvolvimento da iniciativa e das relações interpessoais

nas crianças ao exibirem benevolência, ao centrarem a sua atenção nos seus talentos das crianças, e ao viverem com divertimento as brincadeiras das crianças” (p. 575).

2.4.Perspetiva(s) de orientação curricular

A educação pré-escolar, conforme o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar³, visa favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, em ordem à sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

É deste princípio que decorrem os objetivos gerais definidos para esta etapa educativa, prevendo-se que esta se organize de modo a criar as condições necessárias para as crianças aprenderem e continuarem a aprender, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar⁴ acentuam as dimensões a levar em consideração no desenvolvimento do processo educativo pré-escolar, sublinhando dever considerar: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; a importância de partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios como fundamento de novas aprendizagens; uma abordagem integrada das diferentes áreas e domínios curriculares e recorrer a uma pedagogia diferenciada, que facilite a progressão de todos.

No sentido de melhor favorecer esse processo pressupõe-se o recurso a uma pedagogia estruturada, a qual implica uma organização intencional e sistemática do processo educativo. Enveredar por uma pedagogia desta natureza, como alertam as Orientações curriculares (ME/DEB, 1997):

não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas ‘tradicionalis’ sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (*idem*, p. 18).

Releva-se o recurso a um pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007) a qual permite entender as crianças como intervenientes ativos, competentes e com direito a participar na definição o itinerário do projeto formativo em que se envolvem e, por conseguinte, a participarem na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

³ Despacho 5220/97, de 4 de agosto; Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997).

⁴ Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto; Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica - ME/DEB)

Sublinha-se, ainda, a importância de criar condições para o sucesso na aprendizagem das crianças, para o que se requer promover a sua autoestima e autoconfiança, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos (*idem*).

Para tal, importa ter em conta a organização do ambiente educativo, nas múltiplas dimensões e níveis de interação que integra. Refira-se, por isso, a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização da instituição e a comunicação e relação com os pais das crianças e outros membros da comunidade. Pressupõe-se ainda, prestar atenção ao processo de planificação e avaliação das situações de aprendizagem, áreas e domínios de conteúdo curricular previstos, como: a formação pessoal e social; a comunicação e expressão (abordagem oral e à escrita, matemática e expressões: motora, musical, plástica e dramática) e o conhecimento do mundo.

As metas de aprendizagem para educação pré-escolar (ME, 2010) constituem outro importante referente para a planificação e desenvolvimento das experiências de aprendizagem a promover nesta etapa educativa, nas quais surgem explicitados alguns conteúdos a promover em cada uma das áreas acima enunciadas e, ainda, ao nível do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Não se entendendo essas áreas como compartimentos estanques, releva-se a importância de as interligar e de as contextualizar no ambiente educativo em que o processo de aprendizagem ocorre.

Este processo requer ainda ter em conta a articulação com a família das crianças e comunidade, procurando a conjugação de esforços e a potencialização de meios e recursos educativos.

No sentido de melhor podermos apoiar e fundamentar a prática profissional que nos propomos desenvolver, torna-se importante atender aos contributos de modelos curriculares, como os do Movimento da Escola Moderna (Niza, 2007), do modelo *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 1997) e do modelo *Reggio Emilia* (Malaguzzi, 1999), dada a pertinência que apresentam para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

No que se refere ao Modelo da Escola Moderna, importa relevar que, como refere Niza (2007), se baseia em princípios de vida democrática, de cooperação e participação direta das crianças no processo de aprendizagem. Neste modelo é atribuída grande ênfase à vida em grupo e ao recurso a atividades de descoberta que estimulem a

autonomia de cada criança e do grupo, num ambiente de organização participativa. Valoriza a heterogeneidade do grupo, os seus saberes, a sua cultura e a sua diversidade.

No que diz respeito à organização e regulação de vida em grupo, é valorizado o recurso a um conjunto de instrumentos de monitoração da ação educativa, tais como o plano de atividades, o quadro semanal de tarefas, o mapa de presenças, a lista semanal dos projetos e o diário de grupo.

A adoção de uma rotina diária é considerada fundamental, sendo contemplados momentos de reunião em que se comunica ao grupo os processos e os resultados dos projetos desenvolvidos, no sentido de melhor estruturar as aprendizagens realizadas.

Ao nível da organização do espaço, para além da área central, a qual permite o trabalho em grupo, a sala inclui os seguintes espaços: biblioteca e documentação; brinquedos, jogos e faz de conta; laboratório de ciências e experiências; oficina de escrita e reprodução; expressão plástica; construções e carpintaria.

Quanto ao modelo *High/Scope*, a sua estrutura curricular encontra-se orientada para promover a autonomia intelectual das crianças, ideia que está entre as principais preocupações de Piaget. Entre as características do modelo surge valorizada a interação adulto-criança, entendida como meio de criação das oportunidades que cada criança necessita para desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas e socio-emocionais. A organização do tempo caracteriza-se pela existência de uma rotina diária consistente que promova a estabilidade, sem cair na rigidez. Estas incluem tempos de trabalho da iniciativa da criança e do adulto, estrutura-se a partir de segmentos temporais como os que incluem o ciclo de planear, fazer e rever. A organização do espaço assume também um papel fundamental na criação de um ambiente facilitador de aprendizagem. A quantidade e diversidade dos materiais, mas também a sua identificação, organização e acessibilidade são dimensões valorizadas neste modelo.

Estes princípios traduzem a preocupação com a promoção de uma aprendizagem ativa e por resolução de problemas, no quadro de uma construção ativa de conhecimento.

No que se refere ao modelo *Reggio Emilia*, sublinha-se a importância atribuída às diferentes formas de exploração e expressão simbólica, o que denomina como “as cem linguagens” da criança, bem como o relevo que atribui à intensificação de interações e relações entre todos os intervenientes, no sentido de se tornarem mais conscientes da importância da colaboração para a obtenção de melhores resultados (Edwards, Gandini & Forman (1999; Lino, 2007). As crianças são entendidas como

seres ativos, competentes que buscam a realização através da interação com os outros. É atribuída particular importância à documentação pedagógica, a qual pressupõe escutar as crianças, selecionar e interpretar documentos e projetar, criando cultura.

Considerando estes contributos, na sua globalidade e complementaridade, parecem permitir-nos dispor de elementos em que apoiar a prática profissional, no quadro de uma ação pautada por princípios de valorização e implicação de adultos e crianças, e relevando nesse processo o envolvimento das famílias, tendo o em vista a construção de respostas gratificantes do ponto de vista do desenvolvimento e aprendizagem de todos, bem como da instituição em que nos integramos.

Capítulo 3 – Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Aprendizagem

No presente capítulo a abordagem centra-se em torno de algumas experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, relançando sobre elas um olhar reflexivo e crítico, de modo a melhor compreender os seus possíveis contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de nós próprias.

Subjacente ao desenvolvimento dessas experiências esteve a preocupação de promover uma observação atenta do processo de aprendizagem e das características pessoais e de aprendizagem das crianças, bem como de favorecer a sua participação e integrar as suas opiniões e sugestões.

Assim, e tendo em atenção as necessidades formativas e interesses que íamos identificando, em relação a cada criança, bem como do grupo, procurámos orientar e reajustar a planificação e a intervenção de modo a que todos usufruissem de oportunidades de progressão, considerando as várias áreas e domínios curriculares. Procurámos, também, favorecer a tomada de consciência desse processo, promovendo com as crianças, no final do dia, o balanço reflexivo sobre o trabalho desenvolvido, o que gostariam ou achavam poder fazer-se para lhe dar continuidade. Tratando-se de um grupo etário, muito novo (3 anos de idade) este processo exigiu-nos esforços redobrados para atender à informação que, em grande parte, provinha das atitudes, expressão facial e gestos manifestados pelas das crianças.

Procedemos, então, à descrição, análise e interpretação de quatro experiências de aprendizagem, visando que, na sua globalidade e complementaridade, possibilitem ilustrar a prática profissional que, ao longo do ano letivo, desenvolvemos.

3.1. Experiência de aprendizagem: reconhecendo e partilhando emoções

Considerando que a integração num novo contexto e grupo, como acontece com a frequência pela primeira vez do jardim de infância, suscita emoções e sentimentos nas crianças que importa ter conta e compreender para que cada uma possa aceder ao bem-estar e segurança que se requer que usufrua, entendemos desenvolver uma atividade que fosse ao encontro desse aspeto.

Martin e Boeck (1996) relevam a importância de cada um aprender a compreender e controlar as próprias emoções de modo a melhorar a qualidade de vida e cada um ser capaz de se colocar no lugar dos outros.

Assim, recorrendo ao jogo simbólico, através da interpretação de uma personagem de “mimo”, procurámos entrar em interação com as crianças através de expressões faciais e corporais diversificadas. Entrámos na sala de actividades disfarçadas e agindo em função do comportamento e das atitudes das crianças, foi sendo criado um cenário em que as crianças eram impulsionadas a comunicar com o personagem. Comentavam as expressões efetuadas e questionavam o personagem sobre as mesmas, incidindo em várias problemáticas, como por exemplo, sobre a sua higiene pessoal, as vivências do seu quotidiano, os seus gostos e preferências, a sua atividade, ao mesmo tempo que lhe iam falando de si próprias, dizendo-lhe o que elas faziam, do que gostavam e como se sentiam.

Um dos objectivos desta actividade era que as crianças se expressassem oralmente, o que, pelo que pudemos observar, foi conseguido de forma bastante positiva. No início, com a entrada em cena do “mimo”, gerou-se um silêncio, observando-se algumas expressões de apreensão e até desconfiança face ao desconhecido e ao novo, que o personagem representava, mas a expressividade e ludicidade que a representação integrava, fez com que não demorasse a emergir a surpresa, a recreação e o diálogo, gerando um momento rico de expressão e comunicação, na qual todas as crianças participaram.

Procurámos que a interação promovida contribuisse para que as crianças pudessem tomar consciência de diferentes formas de reação e enriquecer o domínio da sua expressão oral, utilizando frases simples de diversos tipos, exclamativa, afirmativa e interrogativa.

A este respeito, importa retomar a ideia expressa nas Orientações Curriculares (1997), quando sublinham que é importante que o educador forneça ocasiões que motivem o diálogo e permitam aceder a formas progressivamente mais elaboradas de expressão e comunicação.

Outro aspecto que consideramos ser de sublinhar, tem a ver com as características de identificação das pessoas, pois, embora não tivéssemos previsto explorar as interrogações levantadas pelas crianças sobre se o “mimo” seria um rapaz ou uma rapariga, levou a que fossem tidos em conta os elementos que poderiam caracterizá-lo, como pertencendo a um ou outro sexo. O tipo de roupas, os acessórios, os adereços do cabelo, a fisionomia do rosto, etc. foram alguns dos elementos tidos em consideração.

Após o debate de opiniões, algumas referiram que “o mimo” seria uma menina porque “*usava totó no cabelo e ganchos*”, mas outras manifestavam ter dúvidas, sugerindo uma delas que soltasse o cabelo para verificar se parecia ou não uma rapariga. A caracterização utilizada, o disfarce da voz e pouco tempo de contacto com as crianças, mas também a possibilidade de entrar no jogo de faz de conta criado pelo adulto, são alguns dos fatores que podem estar subjacentes às dúvidas manifestadas pelas crianças: A imagem da figura 3 dá conta da atividade referida.



Figura 3 - Interpretando emoções e expressões faciais

Seguindo a sugestão das crianças, o personagem soltou o cabelo e uma criança (Francisco) disse que era uma rapariga, argumentando que elas é que tinham cabelo, assim, comprido. Outra criança (Miguel), não foi totalmente a favor da sua opinião, dizendo “*eu vi na televisão, um senhor com o cabelo muito grande*”. Entretanto, relançando um olhar sorridente para a personagem do “mimo”, sorriu e disse, “*és a Daniela e tu tens o cabelo assim*”, ao que, de imediato, o Francisco contra-argumentou: “*não é a Daniela, a Daniela tem óculos*”, elemento em falta não utilizado pelo personagem referido.

No sentido de ajudar as crianças melhor perceberem que a caracterização pode ajudar-nos a melhor interpretar um personagem e cada um pode interpretar diferentes personagens fomos, na presença das crianças, retirando alguns adornos e a pintura da cara e colocando outros em falta como os óculos. Alguns pareciam dececionados por não ter descoberto de imediato que quem representava aquele papel, era alguém que eles conheciam e lhes estava próximo.

Na continuidade desta atividade colocámos à disposição das crianças quatro fantoches, feitos com material reutilizável, que apresentavam diferentes expressões faciais. O objetivo centrava-se em proporcionar-lhes a observação de figuras que ajudassem a recordar expressões emocionais. As crianças comentaram com entusiasmo

as expressões faciais de cada fantoche, dizendo que o primeiro parecia estar *contente*, o segundo *triste*, o terceiro *zangado* e o último, o quarto, com *medo*.

A enumeração da ordem de entrada de cada um dos fantoches permitiu explorar o sentido ordinal do número, o qual, como referem Castro e Rodrigues (2008), “diz respeito a compreender que uma sequência numérica está organizada de acordo com uma ordem” (p. 19). Procedemos ainda à contagem desses objetos, explorando o sentido do número cardinal, sendo esse processo também facilitado pela sua disposição em fila. Importa que, como acentuam os autores (*idem*) citados, a aprendizagem dos números se apresente como desafiante e com significado, estimulando e encorajando as crianças a compreenderem os aspetos numéricos e a discuti-los, em conjunto, com as outras e adultos.

As crianças puderam manipular os fantoches e para que pudessem continuar a fazê-lo, discutimos com eles onde colocá-los, procurando um espaço onde pudessem estar acessíveis, organizados e próximos da área do faz de conta, o que exigiu um pequeno reajuste desse espaço.

No sentido de alargar as possibilidades de representação simbólica, apresentámos às crianças uns cartões com imagens e propusemos-lhes a observação atenta dos mesmos e, partindo dela, que construísimos uma história. Nas imagens era possível indentificar uma situação em que o personagem parecia manifestar que sentia medo, mas também outras em que o seu semblante era bem diferente, deixando perceber segurança. Observámos todos os cartões, escolhemos por qual começar e os que se lhe seguiam, estabelecendo uma sequência. Em seguida, com os contributos de todos e envolvendo alguma negociação para chegar a consenso sobre as ideias a registar, foi elaborada a história que se encontra registada na figura 4.



Figura 4- Registo da história elaborada em grupo

O conteúdo da história permitiu perceber a transposição de algumas situações vividas, no dia a dia, como as que se referem ao medo de dormir sozinhos e a estratégias que possam contribuir para superar os receios sentidos. Importa, assim, relembrar algumas das ideias expressas:

- *Era uma vez uma menina que estava deitada na cama* (Tomás).
- *Não está a dormir porque tem os olhos abertos e está zangada porque a mamã apagou a luz* (Miguel).
- *A menina está agarrada ao ursinho, porque tem medo* (Beatriz).
- *A menina não gosta do escuro e não gosta das árvores na rua* (Mariana).
- *A mãe e a menina estão sentadinhas na cama. A mamã deu um abraço à menina* (Francisco).
- *A menina ficou a dormir porque já não tinha medo e a mamã da menina apagou a luz* (Luís).

(Nota de campo, 16 de fevereiro, 2011)

Muitos foram os comentários que surgiram em torno desta questão, deixando perceber que este tipo de receios invadia algumas crianças.

Assim, e corroborando a ideia de Martin e Boeck (1996), quando os autores afirmam que “as emoções do medo podem ser superadas quando se dá uma interpretação mais positiva à situação que se supõe ameaçadora” (p 59), procurámos refletir e partilhar opiniões com as crianças em torno da situação referida. Foi interessante observar como algumas crianças davam sugestões aos colegas para ultrapassarem os receios sentidos, recorrendo às experiências vividas por si próprias:

- *Eu não quero ficar sozinho no quarto* (Francisco).
- *Eu não me importo, a minha mãe deixa-me a luz acesa e assim não tenho medo* (Mariana).
- *Pois, e podemos chamar pelo mãe* (João).
- *E pelo pai. Eu às vezes chamo e ele vem ...e depois durmo* (Lourenço).
- *Sim, muito bem. E tu Francisco como fazes, quando sentes medo?* (Educadora estagiária)
- *Choro* (Francisco).
- *E depois?* (Educadora Estagiária)
- *Vem a minha mãe* (Francisco).

- *Estás a ver, então a tua mãe está atenta e está perto, por isso não há motivo para teres medo de ficar sozinho no quarto. Tu já sabes que cada um deve dormir no seu quarto, não é?* (Educadora estagiária)

- *É, mas as vezes não choro* (Francisco).

- *Pois, e isso vai passar. não achas?* (Educadora estagiária)

Dirigindo-se a outra criança, a educadora estagiária disse: *Beatriz disseste que tinhas medo dos meninos grandes, é dos da nossa escola ou é de outros?*

- *Da escola* (Beatriz).

- *E porquê Beatriz? Algum deles te fez mal?* (Educadora Estagiária)

- *Não me deixam andar no escorrega* (Beatriz).

- *Então o que será que temos que fazer?* (Educadora Estagiária)

- *Falar com eles* (Lourenço).

- *E ralhar-lhes* (Mariana).

- *Muito bem, temos que falar com eles e se calhar não é preciso ralhar-lhes. Eu acho que temos que lhes lembrar que têm que ter cuidado para todos os meninos poderem brincar e não é só no escorrega. Vamos conversar quando estivermos todos juntos no salão. Vais ver que vais deixar de ter medo. Parece que ainda vamos fazer brincadeiras todos juntos. Achas bem?*(Educadora Estagiária).

- *Sim* (Beatriz).

(Nota de campo, 16 de fevereiro , 2011)

No diálogo descrito releva-se o papel mediador que, o educador e o grupo de pares, podem assumir de forma a ajudar cada um a ultrapassar os receios sentidos. Importa, por isso, sabermos estar atentos e respeitar cada um, no modo como se sente e encara as situações, e procurar fornecer-lhe o apoio que, no momento, seja oportuno para a conquista de segurança e autoconfiança.

Em relação à elaboração do texto da história, merece sublinhar a participação ativa das crianças, emitindo ideias e fazendo esforço por encontrar uma sequência na narração dos acontecimentos e, ainda, o respeito demonstrado para com os colegas, dando a vez a outros de falar quando considerado pertinente.

Em relação ao registo da história, releva-se a ideia de sensibilização das crianças para a escrita, permitindo-lhe compreender que o que se diz oralmente se pode escrever e que o que se escreve pode ser lido em vários momentos. Importa por isso relevar a

importância que este tipo de atividades representa no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como refere Mata (2008):

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade de participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada (p.14).

Reconhecendo a importância do recurso a outros domínios de expressão, entendemos que o jogo dramático poderia permitir ao grupo expressar os seus receios através da comunicação verbal e não verbal. Ao interagir com as outras crianças poderia ainda usufruir de oportunidades de se conhecer melhor a si própria e aos outros, pois, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59).

Sugerimos às crianças que imaginassem uma situação que suscitasse algum medo e que tentássemos representá-la, apresentando um exemplo. As crianças manifestaram entusiasmo em concretizar a proposta. À medida que cada uma ia indicando uma coisa ou situação que podia provocar medo, as outras davam sugestões de como fazer para enfrentá-lo e superá-lo.

Uma criança mencionou que tinha medo de estar sozinho e uma criança disse que então na escola não precisava ter medo, pois, havia muitos meninos e que podiam estar todos juntos e brincar. Então, levantando-se fizeram de conta que brincavam com ela, dando-lhe atenção e carinho. Por exemplo, outra referiu que tinha muito medo de aranhas e corria de um lado para o outro, manifestando não saber o que fazer. Do grupo surgiu a sugestão de que subisse para uma cadeira e chamasse pela mãe para matar as aranhas. A criança subiu para cima da cadeira e, então, perguntámos: *Onde está a mãe?*, deixando em aberto a possibilidade de entrar na representação desse papel, qualquer uma das crianças. Sem que alguém indicasse o nome de quem assumiria esse papel, uma criança (Diana) levantou-se dirigiu-se à área do faz de conta, vestiu uma saia e pegou numa vassoura para fazer de conta que ia matar a aranha.

Observámos que para desenvolvimento dessa atividade, as crianças procuraram utilizar, de forma autónoma, os materiais disponíveis na sala. Aspeto que nos parece ir ao encontro do afirmado nas OCEPE (ME/DEB, 1997), quando referem que os materiais existentes na sala podem ser utilizados pelas crianças para apoiarem a recreação das experiências em que se envolvem, podendo atribuir-lhes múltiplos significados.

Refletindo sobre as possibilidades de representação oferecidas pelos materiais existentes na área da casa/faz de conta, entendemos poder ser enriquecida, integrando novos materiais e implicando as crianças na sua organização. Para sensibilizá-las para esse processo recorreremos, também, ao jogo de faz de conta. Nesse sentido, e considerando que a integração nesse espaço de uma mala poderia ajudar a uma melhor organização das roupas para utilizar no disfarce, levámos uma e solicitámos às crianças que tentassem imaginar e indicar para que seria e o que estaria dentro dela. Surgiram várias ideias, incidindo na utilidade das malas para guardar e levar roupas quando se viaja. Em relação ao que a mala poderia conter foram também muitas as sugestões. Em seguida, abrimos a referida mala e fomos retirando as roupas e os adornos que esta continha, confrontando com o imaginado. As crianças foram comentando e explorando o modo de utilização dos mesmos, manifestando gostos e preferência e aproveitando para experimentar alguns deles. Recorreram ao espelho para ver e apreciar a transformação da sua imagem, como a figura 5 dá conta.



Figura 5- Crianças a experimentar as roupas da área do disfarce

No momento de descoberta dos recursos materiais disponíveis, as crianças demonstraram bastante entusiasmo, sobretudo por parte dos elementos do sexo masculino, desejando experimentar, apreciar e explorar mais profundamente os novos adornos colocados à sua disposição. Importa considerar que houve da nossa parte a preocupação de integrar roupas e adereços diversos para uso pelos dois sexos, já que

antes tínhamos verificado que havia pouco material para representação de papéis masculinos. Entre os comentários, surgiram afirmações como:

- *Este é um cinto de senhor* (Tomás).
- *Eu tenho uma carteira como a da mamã. Vou às compras e tenho aqui o dinheiro* (Diana).
- *Olha a minha camisa! Pareço o meu pai* (Miguel).
- *Estou gira com a minha saia nova?* (Mariana).
- *Anda! Vamos fazer um desfile.* (Mariana).
- *Eu também quero ir, mas estou a por a gravata* (Francisco).

(Nota de campo, 23 de fevereiro, 2011)

Uma etapa importante e desafiadora à cooperação de todos prendeu-se com a arrumação das roupas, em cabides e gavetas, os adereços, como colares e pulseiras em guarda-joias, os sapatos numa caixa e elaboração dos respetivos rótulos de identificação desses materiais.

A reorganização deste espaço ajudou ainda a enriquecer as situações de jogo ao nível da área da casa, no que tem a ver com a representação de tarefas ligadas ao desempenho de diferentes papéis e atividades familiares e sociais. Os sentimentos e emoções ligadas a essas situações surgiam também expressas nos seus diálogos, como por exemplo, estar cansado(a), alegre, triste ou zangado(a), por razões diversas.

Nesta linha de pensamento, retomamos a opinião de Rogers (1996) quando a autora lembra que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos (...) é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras”. Outro aspeto tomado em consideração, diz respeito a colocar à disposição das crianças “materiais de uso aberto” (*idem*, p. 155), entendendo-se estes como podendo ser utilizados de várias modos e por todas as crianças, encorajando a sua criatividade e interação.

3.2.Experiência de aprendizagem: partindo da história “A maior flor do mundo”

Reconhecendo a importância de promover experiências que permitam às crianças aprender a viver em harmonia com os outros e a compreender o mundo à nossa volta, resolvemos escolher uma história para trabalhar com as crianças que incidisse sobre estes valores.

Optámos assim, pela história “A maior flor do mundo” de José Saramago produzida por Pancho Casal em vídeo com adaptação escrita de Juan Pablo Etcheverry.

A história consta de um menino que decidiu ir correr o mundo, atravessando vales e rios e subiu até a uma montanha, onde encontrou uma flor muito murcha e sentiu que tinha que a salvar. Desceu a montanha e voltou a percorrer o mundo para levar água à flor e, fazendo isso várias vezes, ela cresceu e tornou-se numa enorme flor. O menino cansado adormeceu, junto dela. Os pais e os vizinhos, preocupados e tristes, correram o mundo à sua procura e encontraram-no a dormir, tendo uma pétala da flor a protegê-lo do fresco da tarde.

Ao longo da visualização e audição da história, as crianças manifestaram-se muito atentas e no final pediram para repetir. Repetimos a apresentação do vídeo da história, indo as crianças tecendo comentários sobre a mesma, incidindo particularmente nas imagens. Ainda em grande grupo, dialogámos sobre a história, explorando o seu conteúdo.

A aventura do percurso, a amplitude do trajeto e os vários elementos que o personagem ia encontrando, ajudaram a contextualizar e acentuar a importância da ação e da relação de ajuda que o menino estabeleceu com a flor que deu nome à história. Outro aspeto sublinhado pelas crianças foi o risco que correu de se perder, mas também o da proteção, por parte dos pais e da vizinhança, procurando garantir o seu bem-estar e segurança, como os comentários a seguir indicados deixam perceber.

- *A flor estava muito longe* (Beatriz).
- *O menino andou muito e cansou-se* (David).
- *Mas ele ia contente... ia muito feliz* (Miguel).
- *E porque seria?* (Educadora estagiária)
- *Porque gostava de ver coisas* (Luís).
- *E de correr...* (Carlos).
- *E então o que aconteceu depois?* (Educadora estagiária)
- *Viu a flor a morrer* (Mariana).
- *Não era assim, era, como se diz Daniela?* (Diogo)
- *Murcha!* (Tomás)
- *Pois estava muito murcha e ia morrer, mas o menino não deixou* (Diana).
- *Então o que fez o menino?* (Educadora estagiária)
- *Foi buscar água com as mãos, mas era pouquinha de cada vez* (Carlos).
- *Até se cansou e dormiu* (Francisco).
- *O pai e a mãe é o que o foram buscar e estavam tristes, muito tristes* (Miguel).

- *E os vizinhos, foram todos!* (Francisco)
- *Então o que acham que o menino deveria ter feito, para os pais e os vizinhos não ficarem preocupados e tristes?* (Educadora estagiária)
- *Não ir* (Beatriz).
- *Pois, até podia ter encontrado um leão... e eles são maus* (Luís).
- *E não acham que o menino poderia dizer aos pais que gostava muito de ir passear! Se calhar os pais até iam com ele?* (Educadora estagiária)
- *Sim* (vários).

(Nota de campo, 23 de março, 2011)

Aproveitando a mensagem deixada pelo autor, perguntámos às crianças o que poderíamos fazer para que alguém pudesse ler essa história.

- *Vem cá à nossa escola e contamos* (Diogo).
- *Podia ser, é uma boa ideia. Alguém tem mais ideias?* (Educadora estagiária)
- *Escrevemos a história e pomos no livro* (Francisco).
- *Também é uma boa ideia. Alguém tem mais ideias?* (Educadora estagiária)
- *Não* (vários).
- *Então como vamos resolver?* (aluna-estagiária)
- *Fazemos a história* (Diana).

(Nota de campo, 23 de março, 2011)

Esta última ideia mereceu a aprovação de todos. Assim, e no sentido de poderem ser redescobertas novas ideias para integrar no texto, visualizámos, mais uma vez, as imagens do vídeo. Organizámo-nos à volta da mesa de expressão plástica e relembrámos a importância de respeitar a vez de cada um e de todos darem o seu contributo. Passámos à criação e registo gráfico da história. Terminada essa tarefa, procedemos à leitura global do texto e discussão se gostariam de fazer alguma alteração e a procura do título. As opiniões manifestadas sobre o título incidiram em que deveria ser igual à versão original da história. O texto criado encontra-se em anexo, onde pode ver-se retratada a imaginação criadora das crianças na enunciação e inclusão na história de vários elementos diferentes da versão do texto e imagens observadas (Anexo 1).

Esta atividade permitiu viver situações diversas relacionadas com a escrita e a leitura, bem como com a função destes processos, procurando com a ajuda do adulto

inventar e registrar o imaginado e verbalizado, no sentido da produção de um documento que poder ser lido, agora e mais tarde, e não apenas por nós, mas também por muitas outras pessoas, partilhando com elas as nossas ideias e pensamentos. Para a elaboração da capa do livro, procurámos diversificar os meios de registo e implicar as crianças diretamente na concretização desse processo. Para tal, disponibilizámos-lhes um cartão, onde constava o título da história, e várias letras soltas dentro de um pequeno recipiente. Procurámos que as crianças identificassem as letras presentes no título e separassem as que necessitávamos para a escrita do mesmo, favorecendo, assim, o conhecimento de diferentes suportes de escrita. A seguir, procedemos à colagem das mesmas, seguindo a ordem com que apareciam no título escrito. Na procura das letras e na construção das palavras que constituam o título, foram surgindo, por parte das crianças, comentários que indicavam a tentativa de identificação das letras por associação com as que incluíam o seu nome.

- *Esta é a letra do meu nome* (Francisco).
- *Muito bem. Sabes como se chama essa letra?* (Educadora estagiária)
- *É a de Francisco* (Francisco).
- *Sim é a primeira letra do nome Francisco. É o “F”* (Educadora estagiária).
- *E esta é do meu. Tem duas letras do meu nome. É o “M”* (Miguel).
- *Mais alguém vê letras do seu nome?* (Educadora estagiária)
- *Esta é quase igual à minha* (apontando para a letra D). *A minha tem um tracinho aqui* (referindo-se à letra B).(Beatriz).

(Nota de campo, 23 de março, 2011)

A aprendizagem da letras, partindo da escrita do nome, ajuda as crianças a atribuir significado às letras e a diferenciá-las, como o excerto, antes apresentado, permite perceber. Aspeto para o qual Mata (2008) alerta que no processo de conhecimento das letras, “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p. 38). Neste sentido, a autora (*idem*) sugere que para esse processo ser facilitador de uma aprendizagem com significado “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” (p. 37). Estamos perante sugestões

tomadas em consideração nesta e em outra situações desenvolvidas com as crianças ao longo da nossa ação.

Para a ilustração da capa do livro, a Mariana sugeriu que podíamos colocar uma flor natural ou como ela disse uma “*flor verdadeira*”, o grupo concordou com a sugestão como podemos observar na figura 6.



Figura 6- Capa elaborada pelo grupo

Relacionada com esta temática desenvolvemos uma atividade de expressão musical.

Começámos por ouvir a canção “*Uma pequena flor*” da banda “Entre



Figura 7- Exploração de instrumentos musicais

Aspas” e propusemos a realização de batimentos corporais para acompanhar a entoação da mesma. A seguir, colocámos à disposição das crianças alguns elementos de percussão como suporte e incentivo ao envolvimento de cada uma na produção e exploração do ritmo da melodia, bem como da sua sensibilidade musical. Num primeiro momento deixámos as crianças explorarem

livremente os instrumentos, como a imagem da figura 7 dá conta.

Passámos, em seguida, à criação e reprodução de ritmos, manifestando as crianças interesse em utilizarem os instrumentos, de forma a conseguirem produzir sons que permitissem acompanhar o ritmo da canção referida. Perguntámos às crianças se conheciam o nome dos instrumentos musicais que estávamos a utilizar. Entre os que conheciam o seu nome encontravam-se os guizos e pandeireta e o tambor, mas havia outros dos quais as crianças não sabiam o nome, como o excerto a seguir apresentado evidencia.

- *Como se chama o meu?* (Francisco)
- *O teu é o reco-reco* (Educadora estagiária).
- *A Mariana tem igual à minha* (Miguel).
- *E como se chama?* (Educadora estagiária)
- *Não sei* (Miguel).

- *Quem quer ajudar o Miguel a dizer o nome do instrumento que ele e a Mariana têm?* (Educadora estagiária).
- *Já tocámos outra vez, mas não me lembro do nome* (Diana).
- *Pois foi... Chamam-se “maracas”* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, 24 de março, 2011)

Refletindo sobre o conteúdo da canção, as crianças acentuaram que, tal como a história, também esta falava de um flor, mas que eram diferentes, argumentando que uma era grande e outra era pequena. Surgiu a interrogação sobre qual seria o seu verdadeiro tamanho, ao que não era possível responder, pois, nenhum dos textos indicava esse dado. No entanto, entendemos propor que poderíamos arranjar flores, observá-las e medi-las para tentar descobrir possíveis semelhanças e diferenças de tamanho, entre outros aspetos. A ideia pareceu interessar a todos e combinamos realizar, no dia seguinte, essa tarefa. Para que todas as crianças pudessem participar e o adulto pudesse apoiar a sua ação, organizámo-nos em três grupos de trabalho e, enquanto um grupo realizava esse trabalho, os outros trabalhavam nas áreas. A situação que descrevemos refere-se ao trabalho realizado pelo primeiro grupo.

Colocando em cima da mesa de trabalho várias flores, começámos por questionar as crianças sobre o que entendiam que poderíamos fazer para descobrirmos qual seria a maior flor entre as apresentadas e qual a mais pequena. As respostas das crianças apontaram para que deveríamos medi-las. Para tal, e depois de discutirmos a possibilidade de utilizar várias unidades de medida, decidimos utilizar uma caneta.

- *Esta flor é pequenina. É até aqui* (Lourenço), indicando na caneta.
- *Esta é grande. É a maior. A caneta é que é mais pequena* (Diana).
- *Olha! A flor é como a caneta* (Beatriz).
- *Então quanto mede essa flor?* (Educadora estagiária)
- *Mede uma caneta* (Francisco).
- *E, então, quanto será que mede a flor pequena?* (Educadora estagiária).
- *Mede um bocadinho da caneta* (Diogo).
- *E a flor grande?* (Educadora estagiária)
- *Mede uma caneta. Espera, vou buscar outra. Mede esta caneta e um bocado desta caneta* (Francisco).

- *E de todas as flores que estão na mesa, qual é a maior de todas?* (Educadora estagiária)

- *É a que tem a Diana* (Tomás).

- *Muito bem* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, 24 de março, 2011)

A observação das flores prendeu-se, ainda, com a identificação e a nomeação da cor, a apreciação do seu perfume e a descoberta do nome de cada uma.

Na reflexão, realizada ao final do dia, sobre as atividades realizadas surgiu a pergunta “*como as flores saem da terra?*” (Lourenço) sobre a qual nós lançamos a interrogação se seriam flores o que vemos a sair da terra e para encontrar a resposta propusemos que perguntassem aos pais e procurassem nos livros e que no dia seguinte, tentaríamos descobrir. Esse trabalho encontra-se descrito na experiência que descrevemos mais adiante.

Considerando esta experiência, na sua globalidade, importa sublinhar que nos parece ter favorecido o despertar da curiosidade e o desejo das crianças em saberem mais sobre o mundo em que nos integramos e para o reconhecimento da importância que podem assumir pequenos gestos e atitudes que temos para com os outros. Levou à incursão pelas áreas de conhecimento do mundo, de expressão e comunicação e de formação pessoal e social.

3.3.Experiência de aprendizagem: o crescimento das plantas

Procurando responder à questão, anteriormente referida, entendemos explorar o livro subordinado ao título “*Ainda nada?*” de Christian Voltz, no qual o processo de germinação e florescimento de uma semente lançada à terra é descrito de modo simples e acessível à compreensão das crianças da faixa etária pré-escolar. O texto acentua ainda a importância que reveste o saber controlar o desejo e ganhar resiliência para, dia após dia, não desistir de aguardar que aconteça o esperado. Através da sementeira, crescimento e florescimento de uma planta, Christian Voltz apresenta uma metáfora da própria vida, com as suas alegrias e com as suas frustrações.

Iniciamos a atividade, lembrando às criança a ideia sugerida de, com a ajuda dos pais, tentar descobrir como nascem as flores. Algumas crianças lamentaram não se ter lembrado de lhes perguntar, mas partilhando uma com o grupo que tinha perguntado à mãe e ela lhe tinha dito que “*nasciam das sementinhas*” (Beatriz). Dialogamos sobre o

assunto e, em seguida, apresentámos o livro, começando por explorar os elementos para textuais do mesmo, em ordem a despertar a curiosidade e imaginação sobre o conteúdo do mesmo. Como afirma Mata (2008), a exploração que antecede a leitura de uma história é importante para desenvolver nas crianças a curiosidade e o seu interesse pelos livros e a leitura. A imagem apresentada na capa levou a várias sugestões em relação ao conteúdo do livro, porém, o título “Ainda nada?” fez emergir a dúvidas e aumentar a curiosidade sobre o que, de facto, este abordaria.

Passámos à leitura da história e à observação das ilustrações apresentadas ao longo da mesma.

Em jeito de recreação as crianças repetiam a expressão “Ainda nada?” a qual dá título ao livro. Procedemos à exploração da história, colocando questões acerca do seu conteúdo e, nas respostas às mesmas, as crianças foram descrevendo o processo de cavar, semear as sementes, cobrir, alisar e regar a terra, de modo a criar as condições essenciais para que a semente germine, cresça e floresça a planta. Prossequindo a exploração da história colocámos às crianças a seguinte questão:

- *E depois o que fez o Sr. Luís?* (Educadora estagiária)
- *Ele esperou muitos dias, mas a flor não saía da terra* (Luís).
- *Depois saiu. O pássaro é que a levou. A sementinha cresceu devagarinho e depois saiu uma flor e o pássaro arrancou-a da terra e voou com ela* (Francisco).
- *Por isso, o que disse o senhor Luís?* (Educadora estagiária)
- *Ele disse: Ainda nada?* (João)
- *O pássaro é que esperou. E ela cresceu* (Luís).
- *Pois, foi muito paciente e deu tempo à sementinha até se tornar numa flor* (Educadora estagiária).
- *Podemos pôr uma sementinha na terra?* (Luís)
- *Podemos. Mas vamos ter de ser o quê?* (Educadora estagiária)
- *Pacientes como o pássaro* (Beatriz).

(Nota de campo, 30 março, 2011)

O discurso apresentado permite verificar a importância de criar oportunidades para que as criança possam expressar-se e ser escutadas pelos outros, de modo a favorecer o seu desenvolvimento e aprendizagem e o dos outros.

Para proceder à sementeira pensámos elaborar um protocolo de planificação dos passos a contemplar no desenvolvimento da atividade, porém, como a história de Christian Voltz fornecia uma sequência de procedimentos, entendemos apoiar-nos no livro para realizar a atividade prática das sementeiras.



Figura 8 - Realização de sementeiras

Considerando que as condições meteorológicas não se encontravam favoráveis para a realização da atividade no espaço exterior, optámos por realizá-la na sala. Para o efeito, recorremos a garrações de plástico que, cortados a meio, servindo de vasos para fazer as sementeiras, como mostra a figura 8. Organizámo-nos, em dois grupos de trabalho. Algumas crianças não recorreram ao livro para seguir as indicações dos passos a dar, mas outras olharam várias vezes para as imagens do livro e incentivavam os colegas a observarem o que tinham de fazer para concretizar a tarefa, como as afirmações a seguir indicadas permitem perceber.

- *Primeiro temos de pôr as sementinhas na terra. Depois tapamos, deitamos água e depois cresce planta* (Miguel).

- *Vê na história Lourenço. O quê temos de fazer?* (Francisco)

- *E agora para regar a sementinha?* (David)

- *Deitamos água num copo como o Miguel fez* (Beatriz).

(Nota de campo, 30 março, 2011)

A implicação das crianças no desenvolvimento deste tipo de atividades é importante, pois, como refere Martins (2009) “é durante as observações que realizam nas acções que desenvolvem, acompanhadas ou autonomamente, que começam a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que as rodeiam”.

Ao colocar em prática o que estava representado no livro, o grupo teve a oportunidade de se envolver em tarefas que desafiaram a sua curiosidade e a construção de aprendizagens conceptuais sobre o mundo físico, como algumas das afirmações efetuadas, aquando da reflexão sobre o trabalho realizado, permitem perceber:

- *Eu gostei de mexer na terra* (Tomás).

- *E estava fofinha* (Diana).
- *Eu gostei de por a água, mas não sei para onde foi* (Francisco).
- *Alguém sabe explicar ao Francisco para onde foi a água?* (Educadora estagiária)
- *A água foi para a terra, para a sementinha beber e crescer* (Diana).
- *Muito bem. A terra absorveu a água. Agora as sementinhas vão bebê-la aos pouquinhos e vão crescer. E como é que ficou a terra?* (Educadora estagiária)
- *Molhada. E cheirava bem* (Diana).
- *Muito bem, e agora será que temos de fazer mais alguma coisa?* (Educadora estagiária)
- *Temos de esperar que nasçam as plantinhas* (Tomás).
- *Será que amanhã já podemos ver?* (Educadora estagiária)
- *Não. Temos de esperar muitos dias como o senhor Luís* (Mariana).
- *E para saber se ela tinha já germinado o que fez?* (Educadora estagiária)
- *Ia ver todos os dias, Só depois é que não* (Carlos).
- *Pois foi. Então, parece-me que nós também deveríamos ir ver todos os dias, e observar bem para sabermos se já nasceram e se precisam de alguma coisa* (Educadora estagiária).
- *De água, para não terem sede* (Diana).
- *Muito bem. Quando olharmos para a terra e ela estiver seca podemos pôr mais um bocadinho de água. O que acham? Podemos fazer isso?* (Educadora estagiária).
- *Podemos* (vários).
- *Eu tive outra ideia. Para vermos se as plantas demoram muito a nascer, podíamos ir marcando no calendário, os dias que passam, o que acham?* (Educadora estagiária).
- *Sim, podemos* (vários).

(Nota de campo, 30 de março, 2011)

As palavras das crianças dão conta da diversidade de sensações experienciadas e da partilha de responsabilidade em cuidar de um bem comum. A compreensão de que as plantas como seres vivos precisam de cuidados que se prendem com a sua alimentação, reprodução e crescimento encontra-se subjacente a esta experiência. A identificação de unidades de tempo (dia) e a repetição dos mesmos ajudam favorecem também a

compreensão do tempo cronológico. A necessidade de uma observação continuada, verificação das necessidades de rega e controlo da quantidade de água a colocar na planta incluiu todo um conjunto de procedimentos de recolha e registo de informações que pode entender-se como de iniciação à atividade científica.

Por outro lado, as expectativas face aos resultados e a ansiedade em que chegasse o dia de ver desabrochar as sementes foram dimensões que atravessaram esta vivência e que merecem ser relevadas do ponto de vista da formação pessoal e social das crianças.

Ao fim de duas semanas surgiram dois rebentos e a alegria foi grande. Anotámos no calendário e, lembrando data em que foi realizada a sementeira, contámos os dias que tinham passado. As crianças passaram a observá-la com frequência e cada nova folha era motivo de alegria, Todavia, o mais desejado pelas crianças não surgia, que era ver a flor, gerando alguma desilusão como as afirmações a seguir apresentadas permitem perceber:

- *As flores nunca mais nascem Daniela. Já passam muitos dias* (Francisco).
- *Pois é. Mas algumas flores demoram mais tempo a nascer* (Educadora estagiária).
- *Fico triste por não terem flores* (Beatriz).
- *Pois, e queríamos que tivessem já flores, não é? Custa-nos esperar muito tempo, mas temos que nos lembrar que quando fizemos as sementeiras estávamos contentes e também ao vê-las nascer, não estávamos?* (Educadora estagiária)
- *Eu estava* (Lourenço).
- *Eu também* (Miguel).
- *Por isso, temos que ter paciência e esperar que floresçam* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, 13 de abril, 2011)

Tal como as crianças tivemos que aprender a autocontrolar as expectativas, tanto mais que o período de estágio terminou antes de a planta florescer.

Todavia, entendemos ser pertinente enveredarmos pela realização de experiências que abordassem a importância da água no nosso quotidiano.

Recorremos também à leitura de uma história, a qual retratava o ciclo da água e a importância da água na nossa vida. Para sensibilização das crianças para o tópico a

abordar, entendemos recorrer a um fantoche que representava a figura de uma gota de água, o qual suscitou o diálogo e a participação das crianças na atividade. As crianças manifestaram carinho pela personagem e recorreram ao uso do fantoche para o reconto da história. Ideia que nos parece ir ao encontro do pensamento de Martins *et al.* (2009) quando defendem a importância de promover a literacia científica de modo “a alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.5).

Partindo da história procurámos recolher e registar as opiniões e conhecimentos das crianças acerca da importância da preservação da limpeza e pureza da água para que possa ser consumida e não apresente riscos para a saúde das pessoas e animais.

Nesse sentido, solicitámos as crianças para registar através do desenho e descrever oralmente as razões que poderiam ter levado o “peixinho”, do qual falava a história, a não querer viver naquele rio. Entre as várias ideias apresentadas, referem-se duas, como exemplo, apontando para elementos que apresentam riscos para a vida animal de natureza diferente:

- *O peixinho não queria viver no rio porque lá tem tubarões* (Lourenço).
- *O peixinho não quer estar na água com lixo* (David).

(Nota de campo, 31 de março, 2011)

A seguir, propusemos às crianças a observação de água que integrava resíduos sólidos. As crianças ao observarem o seu aspeto, estabelecendo relação com a história indicaram as causas que poderiam ter levado os personagens da história a não gostar e a não querer viver naquele rio. Relevamos, neste sentido a importância que a observação direta assume na construção de conhecimento e, quando tal não é possível, procuramos criar situações que ajudem a contextualizar a informação.

Utilizando água, resolvemos propor às crianças a realização de uma experiência sensorial tátil, para observar diferentes temperaturas que a mesma pode apresentar.

Para tal, recorreremos novamente a uma atividade prática intitulada *sentir a água* e recorreremos ao uso de protocolo e folhas de registo. Como referem Martins *et al.* (2009) “é durante as observações que [a criança] realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam” (p. 12).

Apresentando três recipientes com água, questionámos as crianças sobre que possíveis diferenças que poderíamos descobrir em relação à água que eles continham. As opiniões manifestadas pelas crianças foram no sentido de que se tratava de água limpa, deixando perceber que estabelecerem relação com os conteúdos anteriormente trabalhados. Sugerimos-lhes pensarem em possíveis alternativas de conhecimento do modo como se apresentava, sem ser apenas através da visão. Uma criança sugeriu que “*podemos mexer nela*” (Luís) e questionando-a sobre o que poderíamos descobrir ao colocar lá a mão. Respondeu-nos para “*ver se está fria*”.

Procedemos ao registo das opiniões de cada um, numa folha de registo, preenchendo o quadrado em que se solicitava preencher *O que eu acho*. A seguir propusemos a realização da atividade sensorial, mergulhando as crianças a mão na água de cada um dos recipientes. O contacto físico permitiu não só a descrição do modo como era percebida a temperatura que a água apresentava, como também relacionar essas sensações com outras situações em que a água era utilizada com uma temperatura próxima da observada, como os seguintes comentários indicam:

- *A água que não está muito fria e não está quente dá para tomar banho* (João).
- *A mamã faz chá com água muito quente* (Francisco).
- *A água muito fria fica gelo* (Mariana).
- *A água normal dá para beber* (Francisco).

(Nota de campo, 31 de março, 2011)

Como alertam Martins *et al.* (2009), importa ter em conta que:

As actividades devem ser desenvolvidas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção. Essas ideias devem ser encaradas como um importante contributo na procura de explicações e de respostas, devendo sentir-se incentivadas a questionar, a apresentar explicações, a levantar ‘hipóteses’ e a experimentar formas de as testar/avaliar (p. 22).

Considerando o entusiasmo demonstrado pelas crianças em falar sobre a água, e no sentido de alargar a abordagem dessa temática, na atividade de expressão motora propusemos a realização de exercícios físicos em que fossem realizados movimentos relacionados com a mesma, com por exemplo, pescar, fazer surf, mergulhar, entre outras (figura 9). Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a diversificação de formas de

utilizar o corpo (...) podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento” (p. 57).



Figura 9 - Atividades de expressão motora

Foi notório o empenho e a participação do grupo na execução das propostas, assim como, na apresentação de sugestões para a realização de novos exercícios. Por isso, procurámos não apenas apresentar como também integrar propostas das crianças sobre jogos de movimento a concretizar, como as afirmações apresentadas indicam:

- *Na água nós tomamos banho* (Miguel).
- *Na água da praia nadamos* (Luís).
- *Na água andam os barcos* (Diogo).
- *Temos que passar uma ponte para ir para o outro lado do rio* (Diana).

(Nota de campo, 31 de março, 2011)

Para além de exercícios de motricidade ampla, realizámos exercícios de lançamento de bola, deslocamento e equilíbrio. Entendemos que, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) “estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem” (p. 59).

Em relação à experiência de aprendizagem parece-nos poder afirmar que contribuiu, na globalidade das atividades, para as crianças formularem questões e expressarem ideias, recorrendo a diferentes meios e recursos, localizar vivências em determinados espaços, valorizar e reconhecer a importância de cuidar de elementos essenciais à vida animal e vegetal, como a água, devendo evitar-se poluí-la. Aspetos que relevam dimensões para que apontam as metas de aprendizagem (ME, 2010), entre

outras, a que sublinha a importância de manifestar “comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas” (meta 33, área de *conhecimento do mundo*), bem como de revelar interesse e gosto por aprender. O relembrar de atividades e abordagens realizadas permitem-nos inferir que as crianças e os adultos usufruíram de oportunidades experiencialmente facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, importa também referir que nem sempre nos foi fácil conciliar solicitações e proporcionar respostas, considerando a complexidade que esse processo envolve e acrescido pela pouca experiência profissional que ainda possuímos.

3.4.Experiência de aprendizagem: descobrindo outros contextos e processos artísticos

Esta experiência de aprendizagem mereceu desenvolvimento como proposta do trabalho em parceria com o museu Abade Baçal, prevista no projeto curricular da instituição e do grupo de crianças. A exposição das obras de Almada Negreiros foi o suporte aos desenvolvimento das iniciativas que passamos a refletir.

Numa primeira visita ao museu foram apresentadas e dadas a conhecer as fábulas associadas às produções artísticas (figura 10). As crianças demonstraram interesse em aprender e compreender a fábula, tendo a visualização do quadro como cenário ilustrativo da mesma.



Figura 10 - Observação das obras de Almada Negreiros

A articulação entre a arte plástica e a abordagem à escrita (fábulas) possibilita tirar partido dos dois meios de expressão para a criação de ambientes facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as responsáveis pela orientação da atividade propuseram ao grupo que efetuassem o registo gráfico do que tinham visualizado e ouvido narrar. De regresso ao jardim-de-infância, as crianças

comentavam, entre si, alguns aspetos do que tinham aprendido no decurso da visita, como os enunciados ilustram:

- *A história é do leão e do burro* (Tomás).
- *Os desenhos são pretos e brancos* (Diogo).
- *Tinha lá muitos animais* (Miguel).

(Nota de campo, 20 de abril, 2011)

No que se refere à área das artes plásticas, Godinho e Brito (2010) lembram que os saberes a desenvolver “na educação de infância assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (p.9). Alertam ainda, para a importância que hoje se reconhece ao *saber ser e ao saber fazer* e que aliado a estes existe o *saber que, ao nível das áreas artísticas*, inclui o conhecimento cultural e das manifestações artísticas. Nesta linha de pensamento, os autores (*idem*) defendem que “é fundamental integrar as crianças em ambiente onde possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores (p. 9).

Procurando desafiar e encorajar as crianças à expressão, propusemos-lhes que desempenhassem o papel de um pintor e que colaborassem na criação de um painel, utilizando as mãos como meio de pintura. Este foi, mais tarde, exposto numa das paredes da sala, com vista a poder ser observado e apreciado por todos e a assumir, ainda, uma função decorativa desse espaço. Inicialmente, as crianças demonstraram alguma hesitação em colocar as mãos na tinta, preferindo o recurso ao pincel, mas depois de encorajadas a experimentarem fazer, manifestaram prazer e envolvimento na concretização da iniciativa, cujos resultados podem observar-se na figura 11.



Figura 11 - Painel realizado pelas crianças

Ao apreciarem o painel as crianças iam identificando e descrevendo os elementos representados e os resultados obtidos, manifestando apreço e orgulho pelo trabalho realizado por si própria e pelos outros, partilhando direitos e responsabilidades.

Numa linha de continuidade do trabalho de apreciação das obras de Almada Negreiros, refletimos sobre a cor que apresentavam. Como várias crianças lembraram, tratava-se de obras elaboradas a preto e branco, pelo que acordámos ser esse o ponto de partida para a concretização do trabalho que nos propusemos realizar.

Como meio de sensibilização estética e de diferentes possibilidades expressivas de uma obra de arte, propusemos a apreciação do quadro *O Peixe Cantor* de Joan Miró, apresentando, num primeiro momento, uma cópia a preto e branco e, num segundo momento, uma cópia a cores, ilustrando o original (figura 12).

Na apresentação da cópia a preto e branco do quadro, informámos tratar-se de uma obra de um artista espanhol chamado Joan Miró⁵, mas não dissemos o nome do quadro, de modo a não influenciar os seus comentários. Colocámos questões às crianças sobre o que é se vê no quadro e o que parece transmitir-nos.



Figura 12 - Imagens a preto e branco e a cores da obra *O Peixe Cantor* de Joan Miró

- *Não consigo dizer o nome do senhor que fez o desenho* (Mariana).
- *Chama-se Joan Miró, é espanhol. Tenta lá de novo* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, 27 de abril, 2011)

A criança repetiu, acrescentando que é um nome que custa a dizer, ao que outra criança acrescentou, completando a informação.

- *É da Espanha? Eu já fui à Espanha. O que é isso que ele desenhou?* (Francisco)
- *O que é que achas que é?* (Educadora estagiária)
- *Acho que é um homem..., mas só tem um olho Daniela* (Francisco).
- *Tem um chapéu preto, tem um bico preto e muitos riscos aqui, assim, olha!* (Mariana)

⁵ A imagem a cores da figura 12 foi retirada de <http://www.masterworksfineart.com/inventory/miro>

- *Não se vê a boca, mas está triste* (Francisco).
- *Porque achas que ele está triste?* (Educadora estagiária).
- *Parece que vai chorar, olha o olho dele* (Francisco).

(Nota de campo, 27 de abril, 2011)

É de relevar a partilha de saberes e experiências, a observação e questionamento gerados que o excerto apresentado traduz. Os enunciados deixam perceber a implicação das crianças na identificação de elementos gráficos que lhes permitissem compreender o conteúdo do quadro, procurando descodificar as suas características físicas e emocionais.

No sentido de diversificar as oportunidades de apreciação da obra em análise, num segundo momento apresentámos, como já referimos, a observação de uma imagem do quadro a cores, solicitando que manifestassem o seu parecer sobre o mesmo.

- *Ai... Que giro, tem muitas cores* (Diana).
- *Olha o sol!* (Beatriz)
- *E são foguetes aqui* (Diogo).
- *O olho é vermelho e ali é preto* (David).
- *Parece um peixe* (Francisco).

(Nota de campo, 27 de abril, 2011)

Entendemos ser o momento oportuno para informarmos sobre o título do quadro, dizendo: *Este quadro chama-se: O Peixe Cantor.*

- *Está a cantar?* (Lourenço)
- *Pois está. Por isso é que tem muitas cores e ele está contente* (Diana).
- *Gostavam de pintar um quadro grande, assim como o de Joan Miró?* (Educadora estagiária).
- *Sim* (Todos).

(Nota de campo, 27 de abril, 2011)

Importa sublinhar não apenas a alegria que a cor do quadro suscitou nas crianças, mas também de constituir um importante elemento de apoio para acederem uma mais fácil leitura e descoberta do conteúdo do mesmo e de favorecer a sua imaginação. As Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) relevam que atividades desta natureza se apresentam como momentos potencialmente privilegiados de acesso à arte e

à cultura, que se traduzem no enriquecimento das crianças, ampliando o seu conhecimento do mundo e o desenvolvimento do sentido estético. Daí entender-se que, como referem Godinho e Brito (2010) “é fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos, nomeadamente no jardim-de-infância” (p. 99). Este contacto com as obras “pressupõe a experiência sensorial (observar, escutar, tactear...) e a experiência emotiva que resulta do confronto entre as obras e os sentimentos imediatos ou as memórias de vivências anteriores” (*idem, ibidem*).

Sugerimos, por isso, às crianças que pintassem uma tela em conjunto, usando apenas as mãos. Para tal, foram dispostas sobre as mesas tintas de diversas cores, mas acordando que cada criança deveria pintar apenas com uma cor o resultado final é apresentado na figura 13.



Figura 13 - Tela pintada com as mãos pelo grupo de crianças

No decurso da pintura as crianças teceram comentários, que davam conta de conhecimentos e emoções, como os exemplos relevam:

- *O amarelo é da cor do sol. E hoje está sol* (Francisco).
- *Eu gosto de pintar, por isso estou contente* (Tomás).

(Nota de campo, 27 de abril, 2011)

As crianças demonstraram interesse e satisfação na utilização das tintas de forma livre e na exploração de todo o espaço da tela. Interagiram e cooperaram na elaboração do trabalho, procurando atender ao espaço de pintura disponível na tela e ao uso de diferentes cores. É de sublinhar a importância que o envolvimento das crianças neste

tipo de atividades representa, considerando que implicam uma resolução conjunta de problemas e possibilitam experiências diversas de enriquecimento pessoal, social, estético e cultural. Por outro lado, merece também relevar que, como sublinha Rodrigues (2002), as atividades artísticas possibilitam às crianças expressarem-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” p.14), sendo por isso fundamental que a educação pré-escolar proporcione este tipo de experiências.

Relembrando as obras de Almada Negreiros, observadas na primeira visita que realizámos ao museu Abade de Baçal, as crianças nomearam alguns dos animais que tinham identificado nos quadros, apresentaram e confrontaram pontos de vista sobre as imagens observadas. Entendendo que as fotografias poderiam constituir um importante suporte para ajudar as crianças a contextualizarem e aprofundarem as “leituras” das imagens observadas, propusemos-lhes a visualização das que tínhamos registado, em suporte digital, durante a visita. A par da observação das fotografias surgiam comentários que as crianças iam tecendo sobre os espaços percorridos, as atividades neles realizadas e leituras efetuadas sobre o observado, no quadro de uma reconstrução das mesmas e de uma crescente tomada de consciência da relação entre os símbolos e as coisas que efetivamente representam.

O entusiasmo pelas imagens de animais incluídos nas fábulas retratadas e da utilização do preto e do branco como meios de produção, levou-nos a optar pela seleção de uma história para trabalhar com as crianças, em que estes elementos estivessem presentes e que possibilitasse aceder a aprendizagens de natureza diversificada.

Assim, a escolha recaiu sobre a história *A Zebra Camila* de Marisa Núñez.

Considerando que, como afirma Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79), começámos por explorar os elementos para textuais do livro. Em seguida procedemos à leitura do texto, procurando ter em conta que “ouvir uma leitura fluente, com entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade” (*idem, ibidem*). A par destes aspetos, o conteúdo do texto gerava expectativa e facilitava a compreensão da mensagem, pela repetição de algumas palavras e a sequência de acontecimentos, incidindo no pedido e prestação de

ajuda para que o personagem principal da história (a zebra) superasse o problema que enfrentava, ilustrado pela “perda das riscas”.

Explorando o conteúdo da história, propusemos uma atividade de expressão plástica tendo como objetivo favorecer a participação e cooperação de todos na composição de uma figura alusiva ao animal da história, cuja tarefa consistia em completá-la, com tiras de papel, simbolizando as “riscas” do corpo da Zebra. Para o efeito, distribuímos pelas crianças tiras de papel branco, com formatos diferentes, propondo-lhe que as ilustrassem, recorrendo a marcadores pretos. Cada tira foi identificada com um número, o qual permitia encontrar, na figura base, o espaço correspondente.

A atividade possibilitou o contacto com diferentes técnicas de trabalho, como a pintura, o pontilhismo, o recorte e a colagem, das quais se espera que contribuam para que as crianças exercitem a motricidade fina (figura 14).



Figura 14 - Ilustração da figura realizada em conjunto

De acordo com as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” (p.61). Neste sentido, procurámos apoiar e incentivar as crianças, em termos quer da sua realização individual, quer coletiva.

As crianças demonstraram particular interesse em conhecer o número escrito na tira e que correspondia ao que identificava o espaço em que deveria ser colada. Relevase, por isso, a importância deste tipo de atividades, na familiarização com símbolos numéricos, lembrando Castro e Rodrigues (2008) que “é indispensável que o educador, na sua sala, disponha de materiais que apresentem numerais (...) e que deles faça uso, de modo a permitir que as crianças se apropriem e compreendam o seu significado e os comecem a utilizar.” (p. 37).

As crianças solicitavam a ajuda dos adultos para a identificação dos números e correspondência do mesmo aos assinalados na figura, como as afirmações a seguir apresentadas permitem perceber:

- Daniela qual é este número? (David)
- As minhas riscas são 1 e 3 e 11 (Miguel).

- *Já vou colocar. É aqui?* (Diana)

(Nota de campo, 12 de maio, 2011)

Esta e outras produções (figura 15) foram expostos no museu Abade de Baçal para a comemoração do dia dos museus.

Quando as crianças viram as suas obras expostas ficaram orgulhosas dos resultados obtidos e informavam sobre do que tinham feito e porque o tinham feito. Manifestavam ainda curiosidade e desejo em observar as produções



Figura 15 - Produções das crianças expostas no Museu Abade Baçal

dos colegas das outras salas e jardins de infância e de recolher informações sobre as mesmas.

No sentido de aprender a prestar atenção e apreciar obras de arte de natureza diversa, as crianças foram desafiadas a procurar descobrir figuras de animais em diversas peças expostas no museu, como por exemplo, em loiças, quadros e esculturas.

Durante a visita as crianças puderam ainda, apreciar esculturas feitas em pedra e assistir à narração de uma história e a uma atividade de expressão dramática, favorecendo a exploração e a integração de formas e domínios diversos de expressão, nomeadamente plástica, dramática, musical e oral.

O grupo manifestou entusiasmo e disfrutou de liberdade para observar, apreciar e comentar produções de natureza diversa, bem como peças de arte.

Pudemos perceber que a arte é de todos e para todos e que as actividades realizadas na visita ao museu favoreceram o enriquecimento dos diferentes intervenientes, crianças e adultos. Refletindo sobre o experienciado ao longo da visita, os comentários a seguir apresentados dão conta do significado que esta parece ter assumido para as crianças, possibilitando-lhes viver um leque alargado de sensações e emoções e aceder a novas compreensões:

- *Os porquinhos eram de pedra* (Miguel).
- *Estavam peixes nos pratos e leões no teto* (João).
- *Os nossos trabalhos estavam na sala do Almada Negreiros* (Tomás).
- *Os meninos tocaram e cantaram e dançaram no jardim* (João).
- *Eu também dancei* (Beatriz).

- *Vamos fazer mais trabalhos para o museu, Daniela?* (Francisco).
- *E o que acham que poderíamos fazer?* (Educadora estagiária)
- *Eu quero pintar com o preto e o branco* (Mariana).
- *Eu quero fazer uma boneca como a que fiz em casa com o papá* (Miguel).
- *Eu também quero fazer* (Carlos).
- *E eu também* (Diana).

(Nota de campo, 18 de maio, 2011)

Como o excerto ilustra, o incentivo para a implicação em novas produções fez-se sentir no interior do grupo. Os materiais utilizados, os locais onde se encontravam os elementos expostos e o que lhes foi possível fazer no local visitado foram dimensões valorizadas pelas crianças e que mereceram abordagem na reflexão realizada em grande grupo. Surgiram oportunidades de partilha de experiências realizadas e valorizá-las enquanto pontos de apoio para novas atividades, como aconteceu com a apresentada pelo Miguel.

Procurámos ajudar a sistematizar as ideias e propostas das crianças e, nesse sentido, perguntámos ao Miguel como é que tinha feito a boneca, em casa, como estava a pensar fazer e se alguém gostava de lhe dar uma ajuda. Explicou que o pai o ajudou a desenhar e pintar uma boneca grande, mas que na escola poderia ser ilustrada a preto e branco. Surgiu a interrogação sobre qual seria a dimensão da figura a representar e o tipo de folha a utilizar. As manifestações de outras crianças foram no sentido de quererem realizar idêntica tarefa e que a figura fosse grande ou “*muito grande*” como algumas crianças indicaram. Então, sugerimos que poderíamos representar o corpo de cada um, tarefa que nos poderia permitir explorar conteúdos relacionados como conhecer as partes do corpo e a

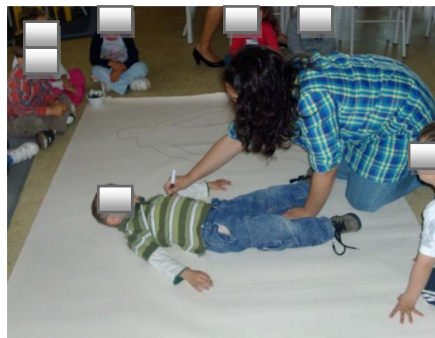


Figura 16 - Contorno do corpo de cada criança

representação figurativa das mesmas. A ideia foi aceite e procedemos à produção das silhuetas de todos os elementos do grupo. A atividade foi desenvolvida em grande grupo. Sentados em círculo na área central da sala, foi colocada no chão uma folha de papel de cenário, na qual, foi contornado o corpo de cada criança, fazendo a silhueta de todos, como pode ver-se na imagem da figura 16.

As crianças íam observando e comentando a representação do corpo de cada uma, assumindo este diferentes posições e, por conseguinte, permitindo atender a diferentes partes do corpo, como os exemplos dos comentários realizados permitem perceber:

- *A tua cabeça está muito pequenina* (Francisco).
- *Os teus pés estão de lado* (Diogo).
- *Olha! A mão do Luís esta aberta* (Tomás).

(Nota de campo, 19 de maio, 2011)

Posteriormente, cada criança pintou a sua silhueta e apreciando o produto final uma criança referiu “*a minha silhueta parece a minha sombra e está preta*” (Francisco).

Na reflexão semanal sobre a prática de ensino supervisionada, realizada com a equipa pedagógica, este trabalho foi tomado em consideração e entendeu-se que poderíamos valorizá-lo e tirar partido dele para a organização do cenário de enquadramento de uma atividade a incluir no festa de final de ano, possibilitando assim a sua divulgação junto dos pais e comunidade. Apresentámos a ideia às crianças, a qual gerou novo entusiasmo.

Todavia, entendeu-se que para tornar o cenário mais atraente do ponto de vista estético, seria melhor redecorar as silhuetas utilizando diferentes técnicas de expressão plástica. Esse trabalho foi feito por todos os elementos, independentemente da silhueta ser de um ou outro elemento, promovendo o trabalho em grupo, no quadro de uma ação



Figura 17 - Uso das silhuetas para configuração do cenário

em equipa, sem deixar de reconhecer e identificar a representação que, a cada um, correspondia. Recortou-se e colocou-se cada silhueta num pequeno expositor e utilizado estes na coreografia de uma dança incluída na festa de final de ano, como a figura 17 ilustra.

Em síntese, esta experiência de aprendizagem proporcionou a exploração de conteúdos curriculares de natureza diversificada, mas coerentemente articulados em ordem à integração de saberes relacionados com a área da comunicação e expressão,

no que se refere aos domínios da expressão plástica, dramática, motora e musical, da comunicação oral e da matemática, mas também ao nível do conhecimento do mundo, conhecendo espaços culturais e toda uma herança cultural que os museus tentam valorizar, tal como acontece com aquele que conhecemos e com o qual colaborámos. Permitiu ainda, favorecer a formação pessoal e social, através das múltiplas situações de interação e de cooperação promovidas, conhecendo a si próprio e aos outros, apresentado e refletindo sobre opiniões e ideias, observando a configuração da representação da figura humana e identificando semelhanças e diferenças.

Face ao afirmado, parece-nos poder concluir que o objectivo de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e das oportunidades de comunicação e expressão, conhecer e colaborar com instituições e pessoas da comunidade local foi conseguido, não podendo deixar de considerar também o prazer demonstrado pelo grupo na concretização e vivência desse processo.

Capítulo 4 – Considerações finais

Neste ponto procuramos apresentar uma reflexão global sobre o processo de intervenção desenvolvido em contexto de jardim de infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Um dos primeiros desafios que se colocam a um educador estagiário tem a ver com a sua integração na dinâmica e projeto educativo da instituição, o que requer esforço e dedicação para a recolha informações que lhe permitam aprofundar saberes, conhecer e compreender as características dos contextos e da comunidade educativa, em particular das crianças.

Para o aprofundamento dos saberes conceituais foi fundamental não apenas a pesquisa da literatura disponível como também o estabelecer de interações positivas com os elementos da comunidade educativa, o que nos permite corroborar a opinião de Mesquita-Pires (2007), quando refere que “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p.155).

Ao nível da experiência em que nos envolvemos foram criadas relações que facilitaram o desenvolvimento de competências facilitadoras de uma progressiva conquista de autoconfiança e autonomia na conceção e desenvolvimento da ação educativa. Esse processo contribuiu ainda para a criação de um ambiente educativo que procurava assegurar às crianças a necessária continuidade de projetos e atividades desenvolvidos, quer ao nível da instituição, quer do grupo de crianças.

- **Organização do ambiente educativo**

Neste ponto consideramos pertinente a realização de uma reflexão sobre a organização do ambiente educativo, pois, é neste contexto que as crianças desenvolvem aprendizagens que intensificaram o seu conhecimento.

Perfilhamos a ideia de que as crianças devem beneficiar de ambiente educativo harmonioso e estimulante do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento, no qual o espaço e o tempo sejam organizados de modo, como sublinha o Perfil de desempenho específico do educador de Infância (D.L. nº 241 de 30 de agosto), a proporcionar-lhes experiências educativas integradas.

Procurámos que as crianças assumissem um papel ativo na construção de oportunidades de aprendizagem e do necessário bem-estar ao seu desenvolvimento.

Neste sentido, importa lembrar que, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997) sublinham, “o bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (p. 20- 21).

Para a organização do espaço educativo mereceu-nos particular atenção o envolvimento de todos os elementos do grupo (crianças, educadora, educadora estagiária e assistente operacional), planeando e organizando um trabalho conjunto, de modo a que fossem obtidos resultados positivos e que respondessem às preferências, interesses e necessidades formativas do grupo. Concordamos com Zabalza (1992), quando enuncia que na educação pré-escolar o espaço se constitui como uma estrutura de oportunidades. Nesta linha lembra que “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades educativas.” (p.120). Por isso, procurámos valorizar o espaço como um elemento fulcral do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Atribuímos também particular atenção à organização do tempo. Apesar de no jardim de infância se verificar uma flexibilidade na gestão dos tempos da rotina diária, a construção dessa rotina foi importante para estabelecer uma organização e estilo de interação, de forma a criar uma maior autonomia, integração e desenvolvimento das potencialidades do grupo.

Segundo Zabalza (1992) “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.171). Foi nesse sentido que foram criados momentos de grande grupo onde se privilegiou a interação e partilha de saberes e experiências, bem como momentos de trabalho em pequenos grupos considerados essenciais para um envolvimento mais pessoal entre o adulto e a criança.

Consideramos que, como já antes referimos, a interação social entre os elementos da equipa educativa se torna, e se tornou no nosso caso, fundamental para a criação de oportunidades de desenvolvimento socioeducativo das crianças. Assim, com o empenho de todos foi possível criar um ambiente facilitador de aprendizagens mais ricas e mais produtivas, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outro aspeto que considerámos importante ter em conta, foi o facto de o educador se apresentar como um elemento de apoio e de referência para as crianças.

Por conseguinte, assumimos uma posição com disponibilidade para trabalhar, aprender e desenvolvermo-nos pessoal e profissionalmente e criar relações positivas

com todos aqueles com os quais tivemos oportunidades de contactar e partilhar a prática profissional.

- **O processo educativo numa dinâmica integradora**

Entre as intencionalidades que orientaram a nossa ação educativa, conforme o referido anteriormente, encontrava-se a atenção a prestar ao modo de as crianças se sentirem, atribuindo atenção às emoções e sentimentos que o quotidiano permite experienciar. Esta tarefa não foi fácil, exigiu empenho, pesquisa, apoio da educadora-cooperante e da professora-coordenadora, de modo a tornar possível desenvolver experiências de aprendizagem que, aliando as diferentes áreas de conteúdo curricular propostas para a educação pré-escolar, proporcionassem vivências em ordem ao bem-estar emocional de todos os elementos do grupo.

Nesta linha de pensamento, importa sublinhar que, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo”. Aspeto que procurámos ter em conta e desenvolver esforços para que, por todos, pudéssemos criar um ambiente educativo que permitisse despertar e encorajar o desejo e a curiosidade de aprender (p.93).

Procurámos abranger e promover aprendizagens relativas às diferentes áreas de conteúdo, no quadro de uma abordagem transversal e orientada para que as crianças desenvolvessem atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes, solidários e responsáveis, como se prevê no quadro legislativo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Para tal, tivemos ainda em atenção o proposto pelas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), as Metas de aprendizagem para educação pré-escolar (ME, 2010), bem como os importantes contributos fornecidas pelas brochuras publicadas pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para apoio às práticas educativas pré-escolares.

Estas ferramentas, pelo seu carácter complementar, tornaram-se-nos particularmente úteis para desenvolver a nossa intervenção, não perdendo de vista que, como afirma o perfil de desempenho profissional do educador de infância, o currículo pré-escolar deve ser concebido e desenvolvido “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Tivemos ainda particular cuidado em promover a participação do grupo de crianças na planificação do que iríamos realizar, garantindo-lhes o direito à sua participação na vida do grupo e instituição e oportunidades de valorização dos seus saberes, quer no que se refere a conhecimentos prévios, quer a novos saberes construídos.

Assim, procurámos atender, valorizar e responder a intencionalidades e curiosidades manifestadas pelas crianças, no quadro de uma aprendizagem em continuidade.

Para uma melhor regulação da vida em grupo, foram importantes os contributos de alguns quadros ou mapas em funcionamento na sala, como o das presenças, dos aniversários, do tempo, das regras e da rotina diária.

As experiências educativas promovidas permitiram-nos verificar ser manifestada pelo grupo motivação para aprender, merecendo-nos atenção as estratégias e os materiais utilizados, de modo a que as crianças pudessem explorar, descobrir e progredir. Assim, procurámos ter em conta que, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõem que todas e cada uma das crianças tenham ocasião do progredir a partir do nível em que se encontram” e que se requer que “o educador organize processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo” (p. 87).

Temos consciência que nem sempre recorremos a metodologias consentâneas com perspetivas socio-constitutivas, mas também que foi possível irmos melhorando a nossa ação nesse sentido, para o que contribuíram a observação e a reflexão realizadas a nível individual e em conjunto com professores e educadora cooperante, fazendo-nos sentir satisfação e autorrealização na superação das dificuldades encontradas.

Relevamos, por conseguinte, a importância desses processos para a compreensão das oportunidades aprendizagem de progressão promovidas, tendo em conta os vários domínios do desenvolvimento (cognitivo, motor, social, afetivo e emocional) das crianças e do nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Não podemos deixar de sublinhar também, alguns constrangimentos sentidos na concretização da (inter)ação educativa em que nos envolvemos, para o que, entre outros fatores, consideramos o pouco tempo de estágio e as dificuldades sentidas em promover uma reflexão sustentada em conhecimentos teóricos e práticos. Neste sentido, corroboramos a ideia de Novo (2009), quando a autora afirma que “a aprendizagem da interação educativa exige tempo de aprendizagem e requer uma atmosfera de

colaboração e apoio, que facilite e garanta a criação de oportunidades de crescimento profissional, através da reflexão crítica” (p. 97).

- **Dimensão social e ética da intervenção educativa**

Como futuros educadores entendemos ser importante refletir sobre as diferentes dimensões que integram a ação profissional, no quadro dos desafios, exigências e responsabilidades sociais e éticas que esta representa.

Entre as várias tarefas que cabe aos educadores desempenharem, começamos por sublinhar a de observação, pretendendo-se que recolha dados que lhes permitam organizar projetos e atividades que favoreçam a progressão das crianças. Para tal, pressupõe-se que disponham de elementos que lhe permitam analisar o processo de aprendizagem promovido.

No processo de planificação o educador deve prestar atenção aos aspetos que observou e refletir sobre as suas intencionalidades, no sentido de melhor poder responder às necessidades formativas identificadas. Deve ainda, ter em atenção as sugestões das crianças e pensar a planificação de modo a abranger todos os elementos do grupo e apresentar-se como um plano flexível, de modo adequar a sua intervenção no momento de concretizá-la.

No que se refere à avaliação, o educador deve dispor de elementos que lhe permitam compreender as características de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do grupo. Este processo deve permitir ao educador fazer uma reflexão e avaliação de si mesmo, do modo como o processo educativo se desenvolveu e quais os aspetos que poderá melhorar para que as aprendizagens a realizar pelas crianças se tornem significativas, em termos do seu desenvolvimento e satisfação pessoal.

Como auxiliar do processo de avaliação o educador de infância deve recorrer a elementos que lhe permitam averiguar de forma explícita o processo de intervenção. Consideramos importante relevar alguns dos elementos de recolha e registo de informação, tais como, as notas de campo, registos fotográficos e os portefólios das crianças.

As notas de campo são um elemento fundamental para aprofundar a reflexão e avaliar a sua ação, embora nem sempre se lhe apresente fácil realizar essa tarefa, dado que importa que o registo ocorra num tempo não muito distanciado daquele em que

ocorreu. Para conseguirmos colmatar esta dificuldade optámos, por na prática educativa, realizar o registo com a maior brevidade possível após o seu acontecimento.

A utilização dos registos fotográficos e gráficos, quer das crianças quer do educador, permite-nos realizar uma reflexão sobre diversos aspetos tais como: os materiais utilizados, a disposição do espaço, a constituição dos grupos e o envolvimento do grupo na atividade. Observámos que este processo nos proporcionava maior precisão para uma posterior reflexão e, por esse motivo, foi aquele a que mais recorremos no decurso da prática profissional.

O recurso aos portefólios das crianças permite-nos rever as propostas promovidas e realizações das crianças. Contendo detalhes individuais do envolvimento da criança, os seus trabalhos e registos dos mesmos, a análise destes constitui-se como um reavivar de memórias, que nos permite verificar o desenvolvimento das crianças e a sua evolução.

Em suma, a utilização destes documentos como elementos de avaliação, assume e assumiu para nós e para as crianças um papel importante para lembrar e ponderar o trajeto formativo promovido e o que poderia ser feito para continuar essa caminhada.

• **Importância da prática do ensino supervisionada na construção da profissionalidade**

A formação inicial é uma etapa importante na formação dos educadores/professores, pelo que representa, também para nós, um passo importante para na construção da nossa profissionalidade. Neste sentido, Mesquita (2011) refere que:

o professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar um profissional competente (p.15).

Deste modo, importa sublinharmos que a prática do ensino supervisionada desempenhou um papel crucial na nossa formação e desenvolvimento como futuros educadores de infância, permitindo-nos reconstruir conhecimentos e desenvolver competências profissionais e pessoais. Estas fazem com que sintamos maior autoconfiança para assumirmos as responsabilidades que a educação das crianças da

primeira infância representa, mas também o reconhecimento de se tratar de um processo que requer continuidade.

Esta etapa permitiu-nos ainda articular conhecimentos teóricos e práticos e ajudar-nos a equacionar opções educativas, em ordem a um processo formativo de qualidade. Por isso, parece-nos poder entendê-la como devendo permitir aos futuros profissionais usufruírem de um importante momento para aprender a agir e progredir como profissionais e como pessoas.

Concluindo, importa sublinhar que a reflexão desenvolvida sobre as intencionalidades educativas e o processo de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos, permitiram caracterizar e relevar a prática profissional que desenvolvemos. Por conseguinte, entendemos que os objetivos que nortearam o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada e respetivo relatório final foram alcançados, sublinhando o importante ambiente formativo que nos foi dado experienciar.

Bibliografia

- Brearley, M. (2004). *Inteligência emocional na sala de aula – Estratégias de aprendizado para alunos entre 11 e 18 anos de idade*. São Paulo: Madras.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do Desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (2ª ed.) Porto alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: O desafio da investigação. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, T. B. Brazelton, & et. Al., *A criança e a família no século XXI* (pp. 79 - 89). Lisboa: Dinalivro.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavalcanti, J. (s.d.). Criança, Sujeito de Direitos: A Infância que se ergue: breve fundamentação. *Cadernos de Estudo* 15, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Eduards, C., Gandin, L. & G. Forman. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed
- Esteves, S. (2005). A Afectividade e a Relação Pedagógica. *Cadernos de Educação de Infância*, 11-12.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Formosinho (Org.), L. Katz, D. McClellan, D. Lino, *Educação Pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp.51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Godinho, J. C. , B. M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gottman, J., & Declaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Cascais: Pergaminho.
- Hohmann, M. (1996). As múltiplas faces do planeamento feito pelas crianças. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 120-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Apoio à Criança (1988). *Os direitos da Criança. Boletim*, 5, Novembro/Dezembro.
- Katz, L. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 77, Janeiro/Abril, 11-17.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância*:

- construindo a praxis da participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 93-125). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Martin, D., Boeck, K. (1996). *O que é a Inteligência Emocional?* Cascais: Pergaminho, Lda.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita Textos para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educação de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 121-140). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso Multicontexto*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Núñez, M. (2011). *A Zebra Camila*. Matosinhos: Kalandraka
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (p. 18-19). Santana: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o Tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Périssé, P. (2007). *educare.pt*. Obtido em 23 de Novembro de 2012, de <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=7CE12D5DC5204CFEBF5148D368B781BD&channelid=8A4D0E7C9C13D646AD251EDC9DBAA203&schemaid=&opsel=2>
- Piaget, J. (1973). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes

- Portugal, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância *In I. Alarcão (coord) & M. Miguéns (Dir.) A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância Teoria e Prática*. Petrópolis R. J. : Editora Vozes.
- Roberts, M. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. *In I. Siraj-Blatchford, Manual de Desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Rogers, A. (1996). Ambientes multiculturais. *In N. Brickman & L. Taylor, Aprendizagem activa* (pp. 184-186). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, A. (1998). *Educação pré-escolar: novas concepções para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saramago, José (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: propostas de reflexão para um debate Nacional sobre Educação*. Texto policopiado.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Voltz, Christian (2009). *Ainda nada?*. Matosinhos: Kalandraka.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 241/2001. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República – I Série - A, N.º 201 – de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto - Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Anexos

