



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria de Fátima Morais Macedo Alves

*Relatório Final 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**

À memória dos meus pais

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho contou com a colaboração e apoio de pessoas a quem quero agradecer e manifestar gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pelo constante apoio, estímulo, disponibilidade, empenho, incentivo e exigência constante com que me orientou.

Aos profissionais da instituição onde realizei o estágio, e em particular à minha educadora cooperante, pelo apoio e partilha de saberes.

Às minhas colegas de estágio, pelo apoio, amizade, companheirismo e troca de experiências.

À minha família, em especial ao meu marido, pelo apoio, incentivo e paciência demonstrada não só nesta etapa da minha vida, mas ao longo da nossa caminhada juntos.

A todos os que me apoiaram e que, com a sua ajuda e estímulo, contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

Um muito obrigado a todos!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-Escolar e incide sobre as atividades que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2011/2012.

Relevamos, nele, o contexto em que desenvolvemos a prática educativa, decorrendo esta numa instituição da rede pública, situada em contexto urbano e com um grupo de 15 crianças, de 3 e 4 anos de idade. Efetuando uma abordagem teórico-concetual dos princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa, debruçamo-nos sobre as perspetivas pedagógicas de cariz participativo, os modelos e orientações curriculares para a educação pré-escolar e o processo de interação com a família das crianças. Apresentamos um conjunto de experiências de aprendizagem promovidas com o grupo, analisando e interpretando o seu desenvolvimento, do ponto de vista da aprendizagem das crianças a nível individual e em grupo.

Incluímos, por último, uma reflexão global acerca da ação educativa desenvolvida, sublinhando a criação de um ambiente positivo de aprendizagem, em que foram valorizadas, de forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo, a comunicação e relação entre os diferentes intervenientes educativos.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, aprendizagens integradas, pedagogia participativa.

Abstract

This report was prepared as part of the course of Supervised Teaching Practice of Masters in Preschool Education and focuses on activities that develop throughout the school year 2011/2012.

We highlight, in it, the context in which we develop the educational practice, happening this institution of a public network, located in an urban context and with a group of 15 children of 3 and 4 years old. Making a Conceptual - theoretical approach of supportive pedagogical principles of educational action, we focused on the pedagogical perspectives of participatory nature, models and curriculum guidelines for pre - school education and interaction with family children process. Here is a set of learning experiences promoted with the group, analyzing and interpreting their development from the point of view of learning of children individually and in groups.

Included, finally, an overall reflection on the educational activities developed, emphasizing the creation of a positive learning environment, in which they were valued, in an integrated way, different areas of content, communication and relationship between the different education stakeholders.

Key words: Pre -school education, integrated experiences, pedagogy, participative.

Índice Geral

Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice Geral	V
Índice de figuras	VI
Índice de Tabelas	7
Introdução.....	8
PARTE I- Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	10
1.1 Caracterização da instituição	10
1.2- Caracterização do grupo.....	13
1.3- Organização do ambiente educativo	17
1.3.1- Caracterização do espaço/sala.....	17
1.3.2- Organização do tempo.....	25
1.3.3- As interações no grupo.....	29
Parte II- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa.....	31
2.1- Perspetivas pedagógicas e orientações curriculares	31
2.2- Processo de interação com as crianças e as suas famílias	33
2.3- A educação pré-escolar: questões e desafios.....	36
2.4- Modelos curriculares em educação de infância.....	43
2.4.1- Modelo curricular High/Scope	43
2.4.2- Modelo curricular de <i>Reggio Emilia</i>	45
2.4.3- Modelo da Escola Moderna (MEM)	46
Parte III- Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	47
3.1- Experiência de aprendizagem: descobrindo diferenças atmosféricas	48
3.2- Experiência de aprendizagem: Descobrimos regras de vida em grupo	60
3.3-Experiência de aprendizagem: Dialogando sobre diferenças observadas.....	69
Reflexão Crítica.....	78
Considerações Finais	82
Bibliografia.....	83

Índice de figuras

FIGURA 1-ESPAÇO EXTERIOR.....	11
TABELA 1- IDADE DE FREQUÊNCIA DO JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	14
FIGURA 2- PLANTA DA SALA.....	19
FIGURA 3- ÁREA CENTRAL DA SALA.....	20
FIGURA 4 - ÁREA DA CASA.....	20
FIGURA 5- ÁREA DAS CONSTRUÇÕES	20
FIGURA 6- ÁREA DOS JOGOS.....	22
FIGURA 7- ÁREA DA BIBLIOTECA	22
FIGURA 8- JANELA SURPRESA.....	22
FIGURA 9- ÁREA DO COMPUTADOR.....	23
FIGURA 10- ÁREA DE EXPRESSÃO PLÁSTICA.....	24
FIGURA 31- CAPA DO LIVRO DA HISTÓRIA "UM MUNDO BRANQUINHO"	48
FIGURA 42- ELABORAÇÃO DE" POMPONS" PARA A REPRESENTAÇÃO DO PERSONAGEM DA HISTÓRIA	52
FIGURA 53-REPRESENTAÇÃO DO PERSONAGEM DA HISTÓRIA	53
FIGURA 14- ROUPAS DE DIFERENTES TEXTURAS	55
FIGURA 15- EXPERIENCIAÇÃO DA TEMPERATURA DA ÁGUA	56
FIGURA 16- EXEMPLO DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS	59
FIGURA 17- TRABALHO EM CONJUNTO SOBRE A HISTÓRIA "UM MUNDO BRANQUINHO"	59
FIGURA 18- IMAGEM DA COMPRA DO PEIXE PARA A SALA	65
FIGURA 19- IMAGEM DO PEIXE NO AQUÁRIO NA SALA	65
FIGURA 20- PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO "JOGO DA PESCA.....	66
FIGURA 21- QUADRO DE REGRAS DE VIDA EM GRUPO.....	68
FIGURA 22- LIVRO DA HISTÓRIA "SE EU FOSSE MUITO MAGRINHO"	69
FIGURA 23- REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE DIFERENÇAS RELATIVAS	71
FIGURA 24- EXEMPLIFICAÇÃO DO TRABALHO DE CONJUNTOS DE CORES.....	73
FIGURA 25- EXEMPLO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS	73
FIGURA 26- CONSTRUÇÃO DE UM COLAR	73
FIGURA 27- EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS	74
FIGURA 28- REPRESENTAÇÃO DE CONJUNTOS DE CORES.....	76
FIGURA 29- PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO "JOGO DA FAMÍLIA"	77

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade de Frequência do Jardim de Infância.....	14
---	----

Introdução

A educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica de um processo de aprendizagem ao longo da vida (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) representa um importante desafio, no sentido de favorecer a formação e o desenvolvimento global das crianças, com vista à sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, no quadro de complementaridade com a ação educativa da família.

Relevando estes princípios pedagógicos, importa considerar as linhas de orientação curricular e as metas de aprendizagem definidas para esta etapa educativa¹, enquanto suporte para a organização do ambiente educativo, a planificação e a avaliação das experiências de aprendizagem, no quadro de uma construção articulada do saber.

Assim, e considerando a importância de educar em e para a cidadania, tendo em conta as várias dimensões do desenvolvimento da pessoa/cidadão e dos contextos sociais, culturais, políticos, económicos e ambientais em que nos integramos, entendemos valorizar o recurso a uma abordagem participativa, integradora e socio-construtivista.

É nesta linha de pensamento em que procurámos inscrever a prática educativa a que se refere o presente relatório e que desenvolvemos, ao longo do ano letivo de 2011/2012, com um grupo de 15 crianças que frequentava um jardim-de-infância da rede pública de educação pré-escolar, no concelho de Bragança.

No que se refere à organização, este encontrasse estruturado em quatro partes, interligadas. Na primeira parte fazemos a descrição e caracterização dos princípios pedagógicos pertinentes à ação educativa desenvolvida, da instituição da rede pública de educação pré-escolar, incluindo espaço interior e exterior; funcionamento do grupo/sala com quem e onde se desenvolveu a ação pedagógica assim como a natureza das interações e organização do tempo.

A segunda parte, mais concretamente no que podemos denominar de enquadramento teórico, fazemos referência aos princípios pedagógicos em que procurámos sustentar a ação educativa, não só ao nível das perspetivas pedagógicas e orientações curriculares, como também do processo de interação com as crianças e as

¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997), que passamos a designar por OCEPE (ME/DEB, 1997) e Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010, que designamos por ME, 2010).

suas famílias e dos modelos curriculares de educação infância, reconhecidos como facilitadores de práticas educativas de qualidade. Referimo-nos ao modelo *High/Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o modelo da Escola Moderna.

Na terceira parte do relatório, procuramos descrever, analisar e interpretar um conjunto de experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, procurando retratar a ação que promovemos e papel que assumimos.

Por último, incluímos uma reflexão sobre a globalidade da ação educativa, procurando ter em conta princípios pedagógicos em que nos apoiámos para promover e os seus potenciais contributos na nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal como futuras educadoras de infância.

Terminamos com a indicação da bibliografia consultada para elaboração do presente relatório e para a fundamentação da ação educativa nele descrita.

PARTE I- Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada

Os diversos contextos em que a pessoa se integra e a relação que entre eles se estabelece influenciam, de acordo com a sua natureza, as suas possibilidades de aprender e de se desenvolver (Bronfenbrenner, 2002). Importa, por isso, ter em conta o importante papel que os contextos de prática profissional assumem na formação dos futuros educadores/professores, requerendo-se que, como refere Oliveira-Formosinho (2002), lhes permitam viver experiências contextualizadas e aprender em interação com os seus supervisores, profissionais da instituição e as crianças.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante caracterizar o contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada que desenvolvemos, tomando em consideração a sua estrutura física mas também a sua dinâmica organizacional e interacional. Pressupõe-se, como refere Oliveira-Formosinho (2007a), entender a instituição como um “contexto social constituído por actores que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa” (p. 26).

Nessa linha de pensamento, procuraremos ter em conta o enquadramento e a organização da instituição, bem como a dinâmica organizativa da sala de atividades e do grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa intervenção.

1.1 Caracterização da instituição

O Jardim-de-Infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada pertence à rede pública de educação pré-escolar e integra-se num dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Bragança. Situa-se em contexto urbano e encontra-se dimensionado para abranger cento e vinte e cinco crianças, dos 3 aos 6 anos de idade. Porém, no período em que decorreu a nossa intervenção, ano letivo de 2011/2012, era frequentado por noventa crianças.

Sendo o espaço físico um elemento importante a ter em conta no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, não podemos deixar aqui de fazer referência à organização da instituição.

Ao nível da sua estrutura física, importa sublinhar que se trata de um edifício situado ao nível do rés-do-chão, com boas condições de acessibilidade, quer ao nível do

espaço interior quer exterior, encontrando-se organizados de modo a possibilitar às crianças a realização de atividades educativas e lúdicas diversificadas, tal como prevê o Despacho Conjunto 268/97, de 25 de agosto².

O espaço de recreio inclui uma vasta área de superfície plana, característica que deve presidir à escolha do terreno para a construção de instalações de estabelecimentos de educação pré-escolar, prevendo-se ao nível da tipografia que se “deve evitar inclinações muito pronunciadas, desníveis bruscos, más condições de estabilidade de terras” (*idem*, ponto 8). É vedado por um muro e grades de proteção para segurança das crianças e organizado de forma a permitir-lhes liberdade de movimentos e disporem de diferentes espaços de jogo. Estes encontram-se delimitados por diferentes tipos de revestimento do solo (relva, areia, cimento e placas amortecedoras em



Figura 1-Espaço exterior

borracha reciclada) e integram vários equipamentos (multiestrutura com escorrega, cordas para trepar, molas/cavalinhos e baloiços). A figura 1 mostra uma pequena parte desse espaço, mas permitindo perceber as diferentes possibilidades lúdicas e condições de segurança que o mesmo oferece.

Enquanto espaços recreativos destaca-se ainda uma área delimitada para a realização de jogos tradicionais como o da macaca e o jogo do galo, bem como um mini campo de futebol, assim como a existência de uma zona verde com árvores e canteiros de plantas, que permite a participação das crianças no seu cuidado e cultivo, mas também de usufruir de zonas de sombra para proteção em dias de sol e calor intenso.

Ao refletirmos sobre a organização do espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar, não podemos deixar de salientar a opinião de Hohmann e Weikart (2009), quando relevam as oportunidades de aprendizagem e recreação que este proporciona, referindo que “o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhe são acessíveis nas brincadeiras de

² Este Despacho define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

interior” (p. 433). Nele as crianças podem correr, saltar, atirar, baloiçar e escavar, abrangendo as suas brincadeiras de faz de conta toda a área exterior. Por conseguinte, como também referem os autores (*idem*), a riqueza experiencial que oferece esse espaço merece ser valorizada, pois, à medida que as crianças exploram e brincam no espaço exterior vivenciam muitas experiências educativas, relacionadas com a representação criativa, a linguagem e a literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a classificação, seriação, número, espaço e tempo. Ao mesmo tempo, as crianças têm oportunidades de assumirem o papel de “construtores imaginativos” (*idem, ibidem*).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 2007), sublinham-se também a importância a atribuir ao espaço de recreio exterior, alertando que “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer merece a mesma atenção do educador do que o espaço interior” (pp. 38-39).

No que se refere ao espaço interior das instalações, este é constituído por cinco salas de atividades, instalações sanitárias para as crianças e para os adultos, cozinha, gabinete de arrumo de materiais, gabinetes (coordenação e equipe pedagógica), biblioteca infantil, salão polivalente, encontrando-se todos eles interligados por um corredor. Destes espaços, merece-nos particular referência o salão polivalente, pelas múltiplas oportunidades educativas que como espaço comum oferece, sendo utilizado como espaço de recreio interior em dias de chuva ou frio, para a concretização de atividades de expressão motora, atividades culturais e recreativas abertas à comunidade e as atividades socioeducativas ligadas à componente de apoio à família. Trata-se de atividades que possibilitam o encontro das crianças com os adultos incluídos em diferentes grupos, pelo que é de relevar o seu papel como meio de encontro, socialização e integração social.

Todo o espaço da instituição usufrui de boa iluminação natural, dispondo de diversas e amplas janelas, as quais possibilitam beneficiar da entrada de luz e do contacto visual com o exterior, ajudando a criar um ambiente caloroso e estimulante do ponto de vista da observação dos fenómenos atmosféricos e dos espaços que circundam a instituição.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição, este encontra-se organizado, conforme o previsto nos diplomas legais³, de modo a dar resposta às necessidades das crianças e suas famílias, encontrando-se aberta das 8h às 19h:15min. Este horário engloba duas componentes: a letiva, que funciona das 9h às 12h e das 14h às 16h e a social ou de apoio às famílias que decorre nos restantes tempos, de modo a responder às necessidades de resposta dos pais/família, abrangendo os tempos de início e fim do dia e o serviço de almoço.

Se a componente letiva abrange atividades pedagógicas, estruturadas e com intencionalidade educativa, a social tem um carácter lúdico, informal, de tempos livres, de onde fazem parte, como refere Vilhena (2002), “as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares” (p. 11). No que diz respeito a estas atividades, como acrescenta a autora (*idem*), “integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas letivas e, que, de acordo com a lei, sejam definidos com os pais no início do ano letivo” (p.11).

No que se refere aos recursos humanos, a instituição integrava, no ano letivo em que realizámos o estágio, uma equipa pedagógica constituída por cinco educadoras de infância titulares de grupo, uma educadora de educação especial e uma terapeuta da fala. A equipa de pessoal não docente era constituída por sete assistentes operacionais, que asseguravam as tarefas de apoio à atividade educativa e a componente de apoio à família.

O trabalho em equipa, tal como referem Hohmann e Weikart (2009), “implica um clima de apoio e respeito mutuo” (p.130), princípio que nos parece ter estado presente no processo de interação entre os diferentes intervenientes da instituição, adultos e crianças.

1.2- Caracterização do grupo

Conscientes de que cada grupo apresenta um modo de funcionamento próprio, para o que contribuem vários fatores, tais como a sua dimensão, idade e maior ou menor número de crianças de cada sexo, bem como as características individuais das crianças (ME/DEB, 1997), importa tomarmos em consideração estes aspetos.

³ Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, art.12º, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

O grupo com quem desenvolvemos a ação pedagógica integrava quinze crianças de três e quatro anos de idade. Incluía seis crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, **Tabela 1- Idade de frequência do Jardim-de-infância** podendo entender-se, que

da

Idade \ Inscrição	1. ^a Vez		2. ^a Vez		Total
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
3Anos	5	6	-	-	11
4Anos	1	2	-	1	4
Totais	6	8	-	1	15

apesar

predominância do grupo de raparigas face ao de rapazes, importa sublinhar que tinha uma constituição equilibrada. À exceção de uma criança do sexo feminino de quatro anos, que frequentava o jardim-de-infância havia já dois anos, as restantes tinham sido inscritas pela primeira, conforme pode constatar-se na tabela 1.

No sentido de melhor podermos orientar a nossa ação com o grupo de crianças, procurámos recolher dados que nos permitissem conhecer as suas características, corroborando a opinião expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997), quando afirmam que:

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Para tal, recorremos à observação direta do quotidiano do grupo na diversidade de atividades em que se envolvia, entendendo que como refere Dias, (2009), “a observação no contexto de sala de atividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (p. 29), procurando aceder a dados que nos permitissem compreender as características pessoais e de

aprendizagem do grupo e de cada uma individualmente, com vista a melhor podermos proporcionar-lhes o apoio necessário para a sua progressão.

Assim, as notas de campo registadas a partir da observação direta realizada, desde o início do ano, dos diálogos com as crianças e com a educadora, bem como a análise da documentação que nos foi possível consultar, com a devida autorização, permitiram-nos aceder a dados que nos ajudaram a uma melhor compreensão e caracterização do grupo.

Nesta linha, importa considerar a importância que assumem alguns desses dados enquanto elementos (in)formativos a ter em conta nas respostas educativas e socioeducativas a promover com as crianças. No que respeita à proveniência sociogeográfica das crianças, outras residiam em diferentes zonas habitacionais da cidade e duas em contextos rurais próximos. A diversidade étnica e cultural também se verificava na constituição do grupo, integrando quatro crianças provenientes de etnia cigana, duas delas irmãs, o que favorecia a partilha de diferentes experiências de vida, no quadro de integração e respeito por todos.

Quanto à constituição do agregado familiar, de acordo com os dados apresentados nas fichas de inscrição, onze crianças viviam em agregados nucleares, constituídos por pai, mãe e filhos, duas viviam apenas com a mãe e duas (irmãs) encontravam-se institucionalizadas. No que concerne à atividade profissional dos pais, verificámos que a maioria trabalhava por conta de outrem, em atividades profissionais diversas, existindo quatro pais que não indicaram e a quem não se conhecia profissão, e dois pais e quatro mães desempregados. As habilitações literárias dos pais permitem perceber que estas apontam para a predominância de um nível médio de formação, situado ao nível do ensino secundário, verificando-se, ao mesmo tempo, dois polos distintos, sete pessoas com habilitações de nível superior, quatro sem dados e duas delas apenas ao nível do primeiro ciclo. Em termos etários, a idade dos pais variava entre os 28 e os 42 anos de idade e a idade das mães entre os 20 e os 40 anos de idade.

Estes dados de caracterização do grupo de crianças ajudaram-nos, ao longo da prática educativa, a valorizar e a ter em conta as especificidades próprias de cada uma e a ajustar a nossa ação, de modo a que todas as crianças usufruíssem de oportunidades de desenvolvimento.

Ao nível das características de aprendizagem e desenvolvimento do grupo, observámos que as crianças manifestavam apresentar diferentes níveis de progressão,

nomeadamente no que se refere à representação pictórica, destreza manual e comunicação oral. No que se refere ao comportamento e vida em grupo registavam-se, também, situações diversas, manifestando-se algumas crianças reservadas, mantendo uma atitude observadora e de espera que alguém fosse ao seu encontro, enquanto outras comunicavam e relacionavam-se com grande vontade e, por vezes, com alguma dificuldade de autocontrolo e de respeitar as regras sociais de vida em grupo, como por exemplo, esperar a sua vez de falar. Partilhando da opinião de Saracho e Spodek, (1998), quando referem que as crianças não são adultos em miniatura e que não devemos esperar que se comportem como tal, fomos tentando encontrar formas de interação que as ajudassem a dominar e melhorar determinados comportamentos e atitudes, com vista à tomada de consciência do importante papel que nesse processo lhes cabe assumir.

No que se refere aos interesses manifestados, parece-nos poder considerar que se tratava de um grupo que apresentava particular preferência pela narração e leitura de histórias e a realização de jogos dramáticos. As crianças solicitavam com frequência o envolvimento dos adultos nos seus jogos e brincadeiras, o que contribuía para a construção de interações e relações facilitadoras de mútuo conhecimento, encorajamento e apoio à sua aprendizagem e progressão. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009) sublinham que “a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (p. 65).

Importa ainda referir que, se por um lado constatámos que a maioria das crianças possuía já alguma independência na realização de determinadas tarefas quotidianas, verificámos também que algumas solicitavam regularmente a ajuda ou supervisão do adulto, sobretudo, no que se refere a vestir e despir o casaco e nas idas à casa de banho.

De um modo geral, o grupo manifestou ser sociável e respeitador e demonstrou interesse e entusiasmo pelas atividades promovidas por iniciativa dos adultos ou de si próprios. Todavia, a vontade de participar, levava a que, por vezes, quisessem fazê-lo todos ao mesmo tempo, colocando-nos perante desafios que requeriam reflexão e formas alternativas de intervenção. Por isso, foram diversas as vezes que tivemos de, em conjunto, relembrar regras, como as que se prendiam com a distribuição pelas áreas e responsabilidade de arrumar os materiais utilizados e refletir sobre como fazer para que pudessemos aceder a um ambiente de bem-estar e de respeito pelos direitos de todos.

Importa realçar que, progressivamente, essas regras foram sendo compreendidas e respeitadas.

No que se refere à frequência das áreas da sala, as crianças manifestavam no início do ano uma maior escolha das áreas da casa e da expressão plástica, com particular incidência nas atividades de pintura. Aspeto que procurámos levar em atenção na procura de estratégias que ajudassem as crianças a diversificar as suas escolhas pelas diferentes possibilidades experienciais e de aprendizagem que oferecem. Os dados que nos foi possível recolher levam-nos a admitir que a procura das áreas passou, ao longo do ano, a ser mais diversificada.

1.3- Organização do ambiente educativo

Na organização do ambiente educativo tivemos presente a ideia de que, como acentua Sanches (2012), é importante que os educadores se impliquem na “organização de ambientes educativos potencialmente facilitadores de experiências e recursos educativos que despertem a curiosidade, o interesse e implicação das crianças na procura de soluções e de respostas para as questões e problemas emergentes” (p. 74).

Reconhecendo que o bem-estar, segurança e desenvolvimento das crianças dependem, em grande parte, das condições e oportunidades de ação que o espaço e tempo educativos lhes proporcionam experienciar, implicámo-nos em criar um ambiente educativo que lhes permitisse estabelecer relações e interações positivas e implicarem-se em experiências de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas. Procurámos, ainda, promover a motivação das crianças para a aprendizagem, respeitando as características de cada uma e conhecimentos adquiridos, bem como valorizar a sua ação, fomentando capacidades de realização, cooperação e implicação numa aprendizagem por descoberta.

No sentido de melhor compreender-se como se apresentava o ambiente educativo ao nível da sala/grupo em que nos integrámos, passamos a caracterizar a organização do espaço, seguindo-se-lhe a do tempo e a do processo de interação.

1.3.1- Caracterização do espaço/sala

A sala de atividade assume particular importância no processo educativo pré-escolar, pelo que se requer dar atenção ao modo como se organiza, para o que importa ter em conta, os contributos de alguns autores que incidem sobre este tópico.

Zabalza (1998) refere que esta “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (p. 50). Por sua vez, Gandini (2008), sublinha que o espaço dever ser visto “como algo que educa a criança” (p.157), devendo, por isso, integrar uma organização flexível, podendo passar por alterações de modo a responder a interesses emergentes das crianças e a proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Formosinho (1996) alerta para a importância de “conceber e organizar o espaço, com a colaboração da criança” (p. 58), tendo em vista uma aprendizagem ativa, devendo este tipo de atividades acontecer de modo a permitir às crianças que possam explorar e manipular de forma natural os diferentes materiais. Segundo Carvalho e Rubiano (2001, citando David & Weinstein) “todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contacto social e privacidade” (p. 109).

No que se refere à organização do espaço da sala em que desenvolvemos a nossa ação educativa, este integrava um espaço central, suficientemente amplo, e áreas bem delimitadas e facilmente identificáveis. O chão era de corticite, um material resistente, antiderrapante, lavável e de pouca repercussão do som, permitindo conforto e uma boa higienização do mesmo. No que se refere aos espaços verticais, isto é, as paredes estavam pintadas de cor branca, sendo duas delas ocupadas, na sua quase totalidade, por janelas. Estas permitiam um bom arejamento do espaço, a entrada de luminosidade e, tal como referem Hohmann e Weikart (2009), “uma melhor percepção das crianças relativamente às variações diárias e sazonais do ambiente em que vivem” (p. 167). Essas janelas tinham estores, o que permitia proteger do sol, em dias de maior calor, assim como, o controlo da intensidade da luz no interior, facilitando criar diferentes tipos de ambiente.

A organização da sala incluiu áreas previamente estabelecidas, mas ao longo do ano foi necessário proceder a algumas alterações, em função da vivência e exploração de projetos e da resposta a interesses identificados, tendo o cuidado de envolver as crianças nesse processo, bem como no de identificação de cada área, delimitação do número de crianças a frequentá-las e cuidados a ter no uso e arrumo dos materiais. A implicação e cooperação das crianças, nesse processo, contribuíram para que ocorressem interações positivas entre os diversos elementos. Realçamos que na

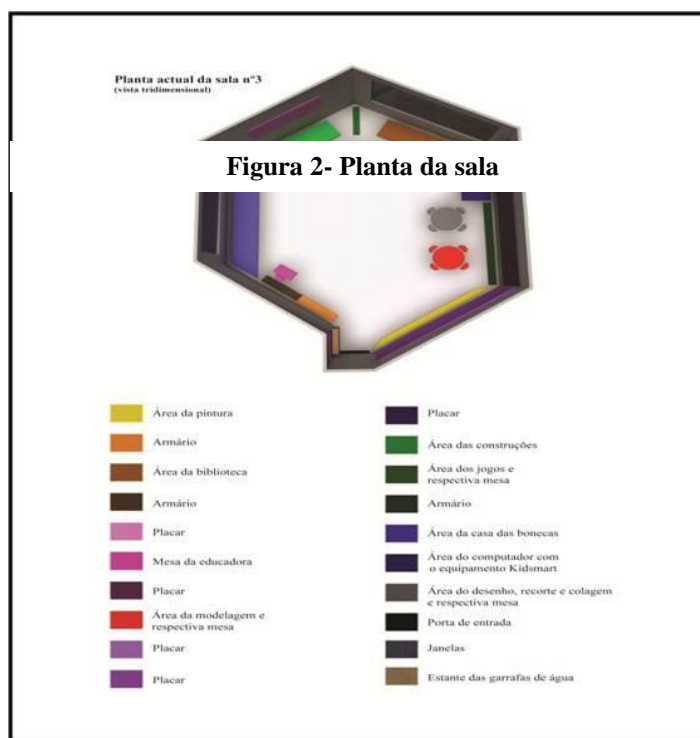
reorganização das áreas e materiais da sala, procurámos atender a que, como defendem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), se constituísse como um lugar com intencionalidades múltiplas, um espaço para brincar e para trabalhar e que proporcionasse possibilidades de interação social, em grande e pequenos grupos e acolher diferentes ritmos, identidades e culturas. Foi ainda nossa preocupação que a sala se constituísse, como “um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável e transparente” (p.11).

Importa ter em conta que, como refere Oliveira-Formosinho (2007b), a organização da sala por áreas, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.66). Por sua vez, Figueiredo (2002) lembra que deve permitir às crianças “poder escolher de entre uma variedade de atividades, e deslocarem-se de uma para outra como desejarem”, pois, “elas precisam de aprender por meio de experiências diretas e de forma natural” (p.101).

Como a planta da sala apresentada na figura 2 permite observar, a sala encontra-se organizada em seis áreas de trabalho, nomeadamente: a área da casa; a área das construções; a área dos jogos, a área da biblioteca, a área do computador e a área da expressão plástica, incluindo a pintura, modelagem, desenho, recorte e colagem. A disposição e a organização dessas áreas permitiam a visibilidade dos equipamentos e materiais que integravam e facilitavam a movimentação entre as mesmas.

Cada uma das áreas da sala estava equipada com

materiais didáticos adequados e de modo, como sugere Niza (2007), a “aproximar-se o mais possível da realidade” (p.133), de forma a permitir que as crianças tenham um



conhecimento verdadeiro e a dar-lhes a possibilidade de alargarem as aprendizagens, bem



Figura 4 - Área da casa

como a fazer com que o ambiente geral pudesse “resultar agradável e altamente estimulante” (*idem ibidem*). Nelas as crianças podiam experimentar papéis de

natureza diversa e desenvolver atitudes, comportamentos e conhecimentos sobre a realidade envolvente.

Passamos, assim, a uma breve caracterização de cada uma das áreas indicadas, no sentido de melhor compreender a sua organização e equipamento.

A área central da sala permitia a reunião das crianças em grande grupo, na qual eram promovidas diversas atividades da iniciativa do educador e das crianças, como a imagem da figura 3 deixa perceber.

Quanto à **área da casa** (figura 4), esta era composta por duas divisões, uma referente ao espaço de cozinha/sala e outra ao quarto/disfarce. Em cada um destes espaços existiam materiais em quantidade suficiente para as crianças pudessem representar diferentes papéis sociais e familiares. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995) “uma área da casa transforma-se, inevitavelmente, num centro de “simulação” e de desempenho de papéis” (p. 56), cujo valor formativo deve ser tido em conta.

O espaço destinado à cozinha integrava dois armários, fogão, lava-loiça, uma mesa, quatro cadeiras e diversos utensílios (copos, talheres e pratos de plástico, panelas, eletrodomésticos, entre outros), organizada como se de uma cozinha verdadeira se tratasse. Em cima da mesa, era visível uma cesta de frutos, assim como diversos utensílios de decoração dispostos pelos restantes móveis.



Figura 5- Área das construções

No espaço destinado ao quarto existia uma mobília de quarto composta por uma cama, com as respetivas roupas, mesinha de cabeceira, armário e cómoda onde eram guardadas as roupas e acessórios que as crianças costumavam utilizar como disfarce.

Existia ainda uma caixa para os sapatos, uma arca que contém bonecas e fantoches e um bengaleiro para colocar malas e outros adereços. Trata-se de materiais que apoiam o jogo simbólico da criança, incluindo como referem as OCEPE (1997), “materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (p. 60).

Próximo deste espaço de faz de conta, encontravam-se ainda fantoches, que permitiam às crianças alargar a expressão dramática, utilizando-os como suporte à criação de diálogos, história, etc.

A **área das construções** (figura 5) ocupava um espaço maior por comparação com outras áreas em que eram desenvolvidas atividades mais calmas e estava delimitada por um tapete onde as crianças realizavam as construções. Este espaço integrava material lúdico-didático diverso, como materiais de encaixe, blocos, legos, de diversos tamanhos e formas que permitiam às crianças realizar construções de natureza variada. Relembrando as palavras de Spodek e Saracho (1998), este espaço oferecia às crianças oportunidades de “construir casas, lojas, escolas e sistemas de transporte” (p. 128), entre outros. A importância desta área releva-se por possibilitar, às crianças, atividades de “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e faz-de-conta” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 184). As crianças optavam por trabalhar/brincar em pequeno grupo, criando situações onde a comparação e a partilha de opiniões e de vivências eram uma constante.

A **área dos jogos** (figura 6) situava-se ao lado da área das construções, dispõe de uma mesa com as respetivas cadeiras e de uma estante na qual se encontram dispostos diversos tipos de jogos: blocos lógicos, enfiamentos, puzzles, dominós, jogos de cartas, entre outros, adaptados à faixa etária das crianças a que se destinavam, permitindo-lhes realizarem aprendizagens diversificadas. Esta área possibilita que as crianças se envolvam na realização de jogos, a nível individual ou em pequenos grupos, favorecendo a sua implicação na resolução das questões e tarefas que estes lhes apresentam.

No que se refere aos jogos e materiais desta área, procurámos que suscitassem diferentes níveis de dificuldade e apoiar a sua concretização, no sentido de as crianças se implicarem em concretizá-los com sucesso. Nessa linha de pensamento, introduzimos alguns jogos, como jogo da família, jogo de pesca, jogo do vestuário, merecendo exploração por parte das crianças.

A **área da biblioteca** é um espaço não muito amplo, escolhido em função da calma que oferecia e localizado em local bem iluminado, como a figura 7 permite perceber. Possui assentos confortáveis colocados em cima de um tapete, que para além de contribuir para um ambiente esteticamente atraente, permitia que as crianças também o pudessem utilizar para se sentar.



Figura 7- Área da biblioteca



Figura 6- Área dos jogos

Numa estante encontram-se dispostos diversos livros, alguns deles que os educadores e as crianças escolhiam e traziam da biblioteca da instituição, no sentido de irem renovando os recursos disponíveis. Havia ainda, neste espaço, imagens diversificadas, nomeadamente sobre animais, vestuário, frutos, objetos, entre outras, sendo por vezes utilizadas para a ilustração de histórias ou outras atividades. Neste espaço encontra-se ainda um flanelógrafo, isto é, um quadro revestido a flanela ou feltro e imagens soltas



Figura 8- Janela surpresa

para colocar, podendo ser utilizado pelas crianças, individualmente ou em pequeno grupo, para ilustrar histórias, composições e exploração de imagens.

Das diversas estratégias de dinamização desta área desenvolvidas, destacamos a existência da chamada “*janela surpresa*” (figura 8), utilizada para introduzir novos livros e criar surpresa, com vista à motivação para a leitura. Observámos que esta área era bastante frequentada pelas crianças, sendo os adultos, muitas vezes, solicitados a ler-lhes as histórias. No entanto, pareceu-nos que poderia investir-se mais na renovação e enriquecimento dos livros existentes, incentivando as crianças ao gosto pela leitura, pela escrita e visionamento de livros.



No que diz respeito à **área do computador**, esta possuía equipamento *kidsmart* (figura 9), ou seja, um equipamento informático concebido para ser utilizado por crianças desta faixa etária pré-escolar, integrando um *software* educativo que permite às crianças atividades diversificadas.

Importa relevar que, de acordo com o afirmado nas OCEPE (ME/DEB, 1997), se entende que “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p.72). Neste sentido, desenvolvemos atividades que envolvessem este equipamento das quais destacamos a criação de histórias com ilustração através de imagem apresentadas em *Power Point* e jogos didáticos, entre outros.

Figura 9- Área do computador



Embora este espaço fosse utilizado como a oferta de mais uma área de trabalho, não deixamos de corroborar a opinião de Buckleitner e Hohmann (1996), quando referem que temos consciência que devemos encarar “o computador apenas como um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (p.174).

Quanto à **área da expressão plástica** (figura 10), esta abarca uma extensão maior que as outras áreas, uma vez que reunia a área de desenho, da pintura, do recorte,

da colagem e da modelagem. Tal como o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 61).

Neste sentido, este espaço encontrava-se equipado com os mais diversos materiais, que seguidamente, passamos a nomear, e que se destinavam a cada uma das atividades. Uma estante, constituída por diversas divisões continha: tintas, pinceis, esponjas, lápis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, cola, plasticina, argila e outros materiais similares, folhas de papel branco e de cor, entre outros. Este material era de fácil acesso podendo as crianças escolher qual utilizar, utilizá-lo e arrumá-lo sozinhas, possibilitando-lhes agir com autonomia. Os trabalhos produzidos pelas crianças eram expostos num grande placar que se encontra identificado, com a indicação de “As Nossas Produções” (figura 10).



Figura 10- Área de expressão plástica

Existiam, ainda na sala, outros placares que, para além da exposição de trabalhos realizados pelas crianças, quer a nível individual, quer em grande ou pequeno grupo, permitiam também expor alguns documentos e informações relacionados com as atividades e os projetos desenvolvidos ou a vida em grupo e que se entendida ser pertinente partilhar e divulgar.

Para além do mobiliário descrito em cada uma das áreas, existia também um armário de arquivo de materiais de apoio à ação educativa, no qual se encontravam arquivados os portefólios das crianças.

Em síntese, entendemos poder considerar que a sala se encontrava bem equipada, integrando os materiais essenciais, quer em termos de quantidade quer de qualidade e encontrando-se estes em bom estado de conservação. Procurámos que as crianças compreendessem como o espaço estava organizado, como podia ser utilizado e

que participassem na sua organização e nas mudanças a realizar. A variedade dos materiais permitia que as crianças usufruíssem de oportunidades de trabalho relacionadas com as diferentes áreas e domínios curriculares, como ao nível da linguagem e abordagem à escrita, expressão e representação artística, matemática, conhecimento do mundo e formação pessoal e social.

O material encontrava-se etiquetado e disposto de forma ordenada e ao alcance das crianças, o que contribua para a promoção da sua autonomia, no momento da procura e arrumação do mesmo, assim como para o desenvolvimento de um sentido de controlo do seu próprio ambiente. Conforme referem as OCEPE (ME/DEB, 1997, p.62), “a disposição ordenada de materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja”. Importa ainda considerar que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos influencia a natureza da aprendizagem que as crianças realizam.

A sala de atividades foi sendo modificada, ao longo do ano, consoante as necessidades e interesses do grupo, colocando ou retirando materiais ou transformando áreas, conforme a ação educativa progredia.

A par de todo este processo, procurámos ter também em conta a gestão do tempo diário, reconhecendo a importância que representa para a securização das crianças e para a criação de hábitos de trabalho fundamentais para a sua aprendizagem e sucesso ao longo da vida pessoal e escolar.

1.3.2- Organização do tempo

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b), criar uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas de interações positivas” (p. 69), possibilitando à criança uma tomada de consciência daquilo que pode ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos.

A organização de uma rotina diária no jardim-de-infância, como referem Hohmann e Weikart (2009), fornece uma organização social e “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo” (p. 225), permitindo ao mesmo tempo antecipar o que se passará a seguir. A segurança advém, segundo os autores (*idem*), da estrutura predizível da sequência de atividades e dos limites definidos, dentro dos quais as crianças se sentem livres para

desenvolverem o que pretendem fazer. Os adultos encontram, também, na rotina formas de organizar o seu trabalho, apoiar e desafiar as crianças no decorrer de cada atividade.

Na sala em que nos integrámos, existia uma rotina diária previamente planeada pela educadora e discutida com as crianças, bem estruturada e consistente. Esta assentava na ideia que, como afirma Figueiredo (2003) “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para fazer escolhas e tomar decisões, ir ao encontro dos seus interesses e aprender a resolver problemas ‘ao nível da criança’ à medida que os acontecimentos vão surgindo” (p. 224). A existência de uma rotina diária não significa que exista rigidez e que não possa ser alterada, o mais importante é que, estas alterações sejam explicitadas e negociadas com as crianças, para que elas percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades.

Importa considerar que as referências temporais *servem como fundamento para a compreensão do tempo*: passado, presente e futuro, bem como para o contexto diário, semanal, mensal e anual (ME/DEB, 2007).

A rotina diária da sala encontrava-se organizada de modo a ter em conta os dois períodos do dia (manhã e tarde) e de modo a conceder ao grupo diferentes formas de organização, contemplando tempos de trabalho em grande e pequenos grupos ou individual, e tempos para brincar, seguindo a sequência que a seguir descrevemos.

PERÍODO DA MANHÃ

Acolhimento- Embora existisse um período anterior, de receção a todas as crianças da instituição, realizado no salão polivalente pelos assistentes operacionais, e que tinha início às 8 horas da manhã com a chegada das primeiras crianças, a partir das nove horas, era efetuado, em grande grupo, o que denominávamos por acolhimento, que consistia num tempo de cumprimentar todas as crianças, registar a presença, observar e registar o estado do tempo meteorológico. Procedia-se, ainda, à partilha de ideias e experiências vividas o que contribuía para um melhor conhecimento e união entre os elementos do grupo.

Tempo de trabalho em grande grupo- tal como o nome indica, este tempo era dedicado aos trabalhos em grande grupo, procedíamos ao desenvolvimento de atividades de natureza diversa, planificadas para cada dia. Destas atividades destacamos a leitura e exploração de histórias, poesias, poemas, lengalengas, atividades de matemática, conhecimento do mundo, expressão musical, expressão dramática e

expressão motora. Era também dada a oportunidade às crianças de exporem algum assunto que tivessem vivenciado, ou de partilhar conhecimentos, proporcionando assim a construção de saberes em grupo.

Higiene e Lanche- depois das diversas atividades realizadas as crianças procediam à sua higienização pessoal, auxiliadas por uma assistente operacional e comiam o lanche que levavam de casa, na sala de atividades.

Recreio- era um tempo essencialmente destinado ao convívio e recreação e decorria ao ar livre ou no salão polivalente, quando as condições meteorológicas não permitiam o uso do espaço exterior.

Tempo de trabalho em pequeno grupo- as atividades em pequenos grupos e pretendiam concretizar atividades com um número mais reduzido de crianças, enquanto os outros elementos do grupo trabalham nas áreas. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009), “os tempos de pequenos grupos, quando planeados tendo em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e gostam de realizar” (p. 375). Estas atividades eram normalmente realizadas em mesas destinadas para o efeito e em grupos geralmente de quatro elementos e com o auxílio de um adulto.

Almoço- As crianças que usufruíam do serviço de refeições, procediam ao cuidar da higiene pessoal e eram deslocadas, de autocarro, até a uma escola próxima que tinha refeitório e as outras crianças iam almoçar a casa. Importa considerar que, como refere Vilhena (2002), sendo um “tempo precioso de prazer e convívio, os almoços são também tempo de múltiplas aprendizagens em que as crianças vão conquistando uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com regras sociais” (pp. 13-14).

PERÍODO DA TARDE

Tempo de trabalho em grande grupo- momento, no qual se partilhavam opiniões sobre o almoço e outras experiências relacionadas com esse momento, continuando depois com a realização, por exemplo, com a leitura de uma história, a entoação de canções, entre outras atividades. Este era também o tempo em que as crianças eram solicitadas a escolher a área em que desejavam trabalhar, individualmente ou em pequeno grupo, e as suas intenções registadas pela educadora.

Tempo de trabalho em pequeno grupo- tal como acontecia no período da manhã este era um tempo dedicado a trabalhos realizados nas áreas escolhidas anteriormente pelas crianças

Higiene e lanche- no final das atividades, procedia-se novamente à higienização pessoal das crianças para posteriormente beberem o leite escolar que, tal como o nome indica, era fornecido pela instituição, de forma a assegurar que todas as crianças tivessem acesso a este alimento essencial para a saúde.

Recreio- tal como acontecia no período da manhã, o tempo de recreio era realizado no exterior ou interior da instituição, conforme as condições meteorológicas permitissem.

Tempo de revisão/reflexão - No final do dia havia um tempo de revisão ou reflexão, em grande grupo, no qual se procedia à sistematização das atividades realizadas, sendo solicitado às crianças para falar e mostrar trabalhos realizados. Como defendem Hohmann e Weikart (2009), “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intensões e a reflectir sobre as suas acções” (p.247), ao que nós entendemos ser de acrescentar a relevância que assume na partilha de saberes e experiências e na procura, em conjunto, de soluções.

Componente sócio educativa/Apoio à família - A última etapa da rotina diária na instituição era a destinada a atividades socioeducativas incluídas na componente de Apoio à Família, variando o tempo de permanência das crianças nesse tempo, em função do horário de trabalho dos pais ou familiares, sendo acompanhadas por assistentes operacionais, com supervisão de uma educadora, e dispo de diversos materiais de recreação, como blocos, legos, televisão, DVD, entre outros.

A rotina contemplou, como vimos, atividades de livre iniciativa das crianças e atividades orientadas pelo adulto, com a intencionalidade de oferecer um enquadramento comum de apoio às crianças (Hohmann & Weikart, 2009) e tendo o cuidado de incluir oportunidades que permitissem às crianças usufruir de atividades em diversos ambientes, principalmente ao nível do espaço de recreio e comunidade, fossem elas individuais ou implicando pares, pequenos ou grande grupos, criando oportunidades diversas de aprendizagem. Para cada atividade havia um tempo predeterminado, no sentido de que as crianças conseguissem experienciar várias oportunidades e estabelecer diferentes tipos de interação.

1.3.3- As interações no grupo

O desenvolvimento das crianças depende das oportunidades de interação de que beneficiam, merecendo considerar como esse processo se apresenta ao nível do grupo, no que se refere às interações com as outras crianças e com os adultos.

Sabemos que, como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), a interação entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com saberes diversificados, é facilitadora de desenvolvimento e da aprendizagem, pelo que se torna importante o trabalho em pares e em pequenos grupos, de modo a que as crianças possam confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas ou concretização de tarefas.

É de ter em conta que através das interações as crianças aprendem a viver em sociedade, a adquirir regras, normas e valores, assim como a tomar decisões, pelo que se torna importante que as crianças desenvolvam competências sociais de cooperação, de modo a que possam interagir com os vários grupos de pares. Para tal, como sublinha Vasconcelos (2009), “as crianças devem ser capazes de fazer novos amigos e de serem aceites pelo grupo de colegas” (p. 50), aspeto que ao longo da nossa prática profissional nos parece ter sido conseguido pelas crianças, mostrando-se amigas umas das outras e bem integradas no grupo.

Esta integração foi favorecida pelo clima de interação e interajuda que os adultos da sala procuraram promover, estabelecendo relações afetivas que contribuíssem para o bem-estar emocional das crianças e ajudando-as a desenvolver o sentido de si próprias, enquanto cidadãos em conquista de progressiva autonomia e pensamento crítico.

Considerando que na organização do ambiente educativo deve ter-se em conta as possibilidades de interação que a criança usufrui no contexto pré-escolar e a importância da criança poder interagir com diferentes elementos, procuramos direcionar as atividades realizadas em grande e pequenos grupos, de modo a possibilitar e a estimular a partilha de ideias e a cooperação entre todos, com base no respeito, interajuda e, por conseguinte, estabelecendo interações educativas positivas.

Nesta linha, entendemos ser importante fomentar a cooperação entre as crianças, pois, isso vai fazer com que se sintam escutadas e valorizadas, mas principalmente inseridas no grupo, com repercussões na criação de oportunidades e no desejo de aprender.

Perspetivando atividades de interação com outros agentes educativos, procurámos promover o contacto com diferentes instituições da comunidade local, em particular com as famílias das crianças e apelar à sua cooperação no quotidiano pré-escolar. Relevamos neste sentido que, como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 45). Por outro lado, ao ser dado conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do trabalho realizado com as crianças a partir das suas contribuições, favorece-se “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (*idem, ibidem*).

Conscientes de que as interações desenvolvidas pelas crianças nesta fase do seu desenvolvimento são importantes para a sua progressão e bem-estar presente e futuro, procurámos criar um ambiente educativo positivo, relevando a participação ativa de todos os elementos do grupo nesse processo. Assim, promovemos a cooperação na organização e desempenho de diversas tarefas, na procura de soluções para os problemas e dificuldades encontradas.

Ao longo da intervenção estivemos recetivas e fomos flexíveis para atender e dar resposta às necessidades formativas manifestadas por cada criança e o grupo, no quadro de opção por uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação (ME/DEB, 1997), de modo a beneficiar do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Através das diversas vivências promovidas e do bom relacionamento estabelecido com todas as crianças, desenvolvemos atividades e instrumentos de monitoração (Niza, 2007), como o quadro de regras e o quadro de presenças, que ajudaram a construir um ambiente educativo organizado e correntemente orientado para a integração e tomada de consciência da responsabilidade e dos benefícios de pertença a um grupo.

Parte II- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa

2.1- Perspetivas pedagógicas e orientações curriculares

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar apresentam um conjunto de princípios que visam apoiar os educadores no processo educativo a desenvolver com as crianças. Pretende-se que educação pré-escolar não se limite à ideia de preparação das crianças para a escolaridade obrigatória, mas que seja perspectivada no sentido de uma educação ao longo da vida, para o que se requer que a criança tenha “condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (ME/DEB, 1997, p.17).

Nesta linha, importa conceber uma prática educativa que favoreça a criação de condições essenciais para que todas as crianças possam aprender e criar gosto em conhecer e em continuar a aprender ao longo da vida. Para tal, o educador necessita atender a diversas dimensões da sua ação, como observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, com vista à construção de aprendizagens integradas.

A comunidade científica tem vindo a alertar para a importância que representa a adoção de um modelo pedagógico na promoção de uma educação pré-escolar de qualidade (Spodek & Brown, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007a, entre outros autores), podendo constituir-se como um poderoso instrumento de articulação entre teoria prática.

Assim, e tendo em conta como princípio base a criação de oportunidades que permitissem “a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº /97 de 10 de fevereiro, art. 2º), importa tomarmos por referência os contributos dos modelos curriculares reconhecidos como facilitadores de práticas educativas que apontem neste sentido e de qualidade, como: o modelo curricular *High/Scope*; o modelo *Reggio Emília* e o modelo *Movimento Escola Moderna* (MEM). Mais adiante procuraremos aprofundar a reflexão sobre cada um destes modelos e identificar elementos que possam ajudar-nos a desenvolver práticas educativas de qualidade.

Na educação Pré-escolar não existe um currículo formal mas sim um conjunto de orientações que ajudam o educador a estruturar a ação educativa⁴, nas quais se acentua a importância de “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada” e que tal “não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas ‘tradicionais’ (...), nem

⁴ Despacho nº5220/97 de 4 de agosto; ME/DEB, 1997; ME, 2010.

menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.18).

Todavia, como alguns autores alertam (Oliveira-Formosinho, 2007a), importa não esquecer que muitas práticas educativas pré-escolares ainda se centram numa pedagogia transmissiva, remetendo a criança para um papel passivo e um ambiente educativo em que vigora a transmissão. Em alternativa a esta pedagogia, a autora (*idem*) aponta dever optar-se por uma pedagogia participativa, fazendo com que cada criança assuma um papel ativo no seu processo de aprendizagem e que sejam valorizados os seus contributos para a construção e desenvolvimento das atividades e projetos a promover, assente numa perspetiva socio-constructivista do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo a autora (*idem*), “uma pedagogia de infância constructivista conduz (...) a uma pedagogia de participação” (p.27)

Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2007a) defende que existem duas formas de fazer pedagogia: o modo transmissivo e o modo participativo. Estes dois tipos de pedagogia opõem-se, no que diz respeito ao modo de entender os objetivos, conteúdos, método, materiais, processo de aprendizagem, etapas e forma de avaliar.

Assim, enquanto a pedagogia transmissiva centra os objetivos educativos na aquisição de capacidades pré-académicas, a participativa centra-os na promoção do desenvolvimento, na estruturação da experiência e no envolvimento da criança no processo de aprendizagem.

Relativamente aos conteúdos, enquanto a pedagogia de transmissão valoriza as capacidades académicas, a persistência e a utilização de linguagem adulta, a pedagogia de participação valoriza o currículo emergente, as emergências do conhecimento físico, matemático e social, acentuando a importância de levar a criança a refletir e a pensar (*idem*).

No que respeita ao método, a pedagogia de transmissão preocupa-se em que o professor transmita os saberes e conhecimentos aos alunos, de uma forma pré-estabelecida, recorrendo frequentemente a materiais estruturados e regulados pelo professor, como manuais e fichas de trabalho, dando pouca importância ao papel que a criança poderia assumir no seu processo educativo, olhando-a como alguém a quem compete memorizar os conteúdos trabalhados e reproduzi-los, conforme lhes são transmitidos. Por sua vez, a pedagogia participativa valoriza o papel dos atores na construção do seu próprio conhecimento, levando-os a participar no processo educativo,

na cultura que os constitui como seres socioculturais, valoriza a aprendizagem pela descoberta e incentiva à resolução de problemas e à investigação. Como sublinha Oliveira-Formosinho (2007a) na pedagogia de participação os materiais utilizados são variados e de uso flexível por parte das crianças.

Quanto à motivação/envolvimento da criança, na pedagogia de transmissão a motivação vem do exterior, sem o envolvimento da criança e o papel do professor é o de diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informações e avaliar os produtos. Na pedagogia de participação, pelo contrário, existe um envolvimento da criança nas atividades, ela questiona, planifica, experimenta, investiga, coopera e procura resolução para os problemas e o professor tem o papel de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo.

Quanto às interações, enquanto na pedagogia de transmissão existe pouca interação criança-criança e criança-material, sendo o trabalho realizado predominantemente em grande grupo, na pedagogia participativa valorizam-se esse tipo de interações, promovendo trabalhos para realizar, quer a nível individual quer em grande e pequenos grupos.

Tendo por base as diferenças que existem entre as duas pedagogias, relevamos a importância de enveredar por práticas sustentadas em princípios socio-construtivistas pelos quais se pauta a pedagogia participativa, reconhecendo o valor formativo que representa a assunção pelos diferentes intervenientes um papel ativo no processo de aprendizagem de cada um e do grupo. Esta pedagogia aponta ainda para a criação de espaços e tempos pedagógicos, onde as relações e interações permitem desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência pessoal. Tendo como objetivos favorecer o envolvimento da criança em experiências de aprendizagem que lhe dizem respeito, importa, como sublinha Oliveira-Formosinho (2007a), “pensar a criança como ser participante e não como um ser em espera de participação” (p. 13) ou como afirmam as OCEPE (1997) “encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 19).

2.2- Processo de interação com as crianças e as suas famílias

O processo de aprendizagem pré-escolar não pode ser pensado sem ter em conta o papel importante que nesse processo cabe aos diferentes agentes educativos, em

particular aos profissionais e pais/família das crianças, enquanto responsáveis primeiros pela sua educação e cuidados⁵. Importa ter em conta que a educação pré-escolar se situa na continuidade e complementaridade da ação educativa da família, constituindo estes dois contextos, como refere Sanches (2012), “os pilares principais de desenvolvimento humano da criança” (p. 85).

Sabemos que a responsabilidade primeira pela educação e cuidados da criança cabe aos pais ou seus representantes legais, bem como a obrigação de acompanhar e colaborar no processo educativo dos filhos, mas também sabemos dos múltiplos constrangimentos com que a vida quotidiana confronta as famílias, nem sempre lhes deixando ter o tempo e disponibilidade que se requer para acompanhar e cooperar na vida escolar dos filhos.

Como refere o relatório da OCDE (ME/DEB, 2000), tal como em vários outros países, também em Portugal, no passado, a educação e cuidado das crianças eram considerados uma questão que dizia respeito essencialmente à família, e nela, mais especificamente às mães, sendo considerada uma responsabilidade do setor privado e não do setor público. Todavia, a assunção pela mulher de um novo papel na sociedade, a sua integração no mercado de trabalho, a vida profissional de ambos os pais, os diferentes formatos da constituição da família e da sua estrutura de relações fizeram com essa situação seja hoje diferente e se torne mais evidente a necessidade de apoio e da partilha de responsabilidades para que sejam assegurados às crianças os serviços educativos e socioeducativos de que carecem.

Todavia, importa não esquecer que, como afirma Sanches (2012), independentemente das diversas alterações pelas quais a família tem passado, “esta continua a constituir, um espaço de afecto, de segurança, de aceitação e de relações estreitas e duradoiras, que acompanham a criança ao longo das suas diferentes etapas de vida” (pp.85-86). Por isso, a família e, em particular, os pais “constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e das predisposições essenciais para aprender e exercer a cidadania” (*idem*, p. 86).

⁵ Importa lembrar que, de acordo o definido na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação.

Por outro lado, importa também ter em conta os benefícios que representa para as crianças a frequência da educação pré-escolar, pois, é a primeira instituição “pública” em que se integra e na qual vai poder viver experiências e relacionamentos com adultos e crianças de diferentes origens, raças e culturas, e realizar aprendizagens que na família não lhes seria possível fazê-lo, aprendendo a viver e a trabalhar em grupo (pequeno e grande), a partilhar e dividir tarefas. Daí que deva entender-se que, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003) os benefícios que as crianças usufruem da frequência do jardim-de-infância advêm dela não ser um lar e de oferecer “alguma coisa bem diferente, mas complementar, de tal forma que a criança obtenha, por assim dizer, o melhor dos dois ambientes” (p. 111). Por isso, as crianças devem ser entendidas, como lembra Almeida (2004), como sujeitos a quem se deve proporcionar, tanto a nível familiar como fora da família, oportunidades de realização pessoal, autonomia, descoberta de si e da sua própria identidade, bem como olhá-las como seres potencialmente competentes, desde o início de vida, e como cidadãos, logo com direitos próprios.

Assim, a família e a instituição pré-escolar devem, de acordo com as suas possibilidades e responsabilidades, apoiar e desafiar, articulada e coerentemente, as crianças a acederem a recursos que lhes permitam aprender e desenvolver-se ao nível cognitivo, emocional e físico.

Reconhecendo-se os benefícios de uma interação estreita com a família de cada criança, Vasconcelos (2009) alerta que, alguns estudos desenvolvidos, no nosso país, “demonstram uma certa ambivalência por parte dos profissionais na interação com as famílias” (p. 65). Nesse âmbito refere o estudo de Homem (2002), no qual se descreve como os pais eram mantidos à margem da participação na vida do jardim-de-infância, apesar das intenções positivas manifestadas por parte dos profissionais para a concretização desse processo.

O desenvolvimento de esforços para promover a prevista complementaridade da ação educativa torna-se, então necessária, no quadro de aprendizagem que se requer promover no quadro de desenvolvimento ao longo da vida e de ajudar cada um a melhor poder responder à complexidade, incerteza e riscos com que o mundo de hoje se confronta, mas também às oportunidades que nele podem encontrar-se.

No que se refere ao papel e imagem da criança, de acordo Dahlberg, Moss e Pence (2003), importa que esta seja entendida “como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura”, (p. 69), sendo de ter em conta a importante responsabilidade que cabe à instituição de educação pré-escolar em assegurar-lhes oportunidades para viver e aprender o que significa ser cidadão ativo e responsável, nos contextos de vida em que se integram.

O relatório do estudo desenvolvido pela OCDE (ME/DEB, 2000), sobre a educação e cuidados para a infância, afirma ter observado que as crianças gozam, em Portugal, de um lugar especial na sociedade, mas também que ainda se verifica uma visão “idealista sobre a infância” e “um menor reconhecimento das crianças como actores sociais de pleno direito” (p.204). Por isso, importa que atendamos a estas e outras eventuais dimensões que merecem ser repensadas em ordem à melhoria da qualidade das respostas educativas pré-escolares.

2.3- A educação pré-escolar: questões e desafios

A compreensão das dinâmicas e práticas promovidas nos contextos pré-escolares pressupõem ter em conta os múltiplos fatores, de dimensão mais ou menos ampla, que podem influenciar o seu desenvolvimento. Como alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003), há amplas variações na maneira como os serviços destinados à educação de infância são criados, organizados e mantido o seu funcionamento.

Assim, e para que melhor possamos compreender esse processo, importa efetuarmos uma breve resenha histórica da educação do desenvolvimento da educação de infância no nosso país.

Segundo Cardona (1997) as preocupações com esta etapa educativa surgem, no nosso país, desde o século XVIII, no discurso oficial, de acordo a autora é possível “identificar um conjunto de normas pedagógicas que são reveladoras de uma certa atitude perante a criança, atitude que por sua vez tem subjacente uma certa forma de conceber a educação de infância” (p.19).

De acordo com Gomes (1977), em 1834 foi criada a Sociedade das Casa de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, que tinha como objetivo “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à idade de nove” (p.20). Começa a ser sentida a necessidade de criar outro tipo de instituições,

sendo criado, em 1882, o primeiro o Jardim de Infância, situado em Lisboa e, até ao período da implantação da República (1910), foram criadas as primeiras instituições públicas. Para trabalhar nessas instituições era recrutado pessoal apenas do sexo feminino.

Com a instauração da Primeira República (1910-1926), a educação de infância é concebida como uma forma de valorizar as especificidades da criança, atendendo às suas características psicológicas e valorizando as suas características lúdicas. Em 1911, com o decreto da Reforma da Instrução Primária (23-VIII-1911, p.667), é-lhe atribuído o objetivo de favorecer a “educação e desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade”. Seguindo o afirmado por Cardona (1997), entre 1933 e 1959, no decurso do Estado Novo, houve um retrocesso nas políticas de educação de infância e, em 1937, foi extinto o “ensino infantil” público, passando a ser considerado apenas uma tarefa das mães de família. Entre 1960 e 1973 devido principalmente ao papel da mulher na sociedade e à sua inserção no mercado de trabalho, começa a atribuir-se mais valor, passando a ser contemplado na reforma do Sistema de Ensino Português (Lei nº 5/73), embora só, mais tarde, em 1977, seja criado o sistema público de educação pré-escolar, o que marca um novo ciclo na história da educação de infância. Foi nesse período, mais especificamente em 1979, que foi criado o jardim-de-infância em que desenvolvemos a nossa prática educativa, funcionando em instalações diferentes daquelas em que hoje se encontra.

Na década de noventa do século XX existia já uma grande consciencialização sobre a importância que a educação pré-escolar representava para o sucesso educativo das crianças e foi criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar,⁶ no sentido de promover o alargamento da oferta formativa pré-escolar,

O ano de 1997 pode considerar-se, um momento-chave na educação pré-escolar, em Portugal, sendo implementadas várias medidas legislativas, com o objetivo de se proceder não apenas à expansão, mas também à melhoria da qualidade das respostas educativas pré-escolares, entre as quais sublinhamos a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do Curso de Licenciatura como habilitação para lecionar neste nível educativo.

⁶ Despacho conjunto nº 186 ME/MSSS/MEPAT/96.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar a educação pré-escolar surge definida como “a primeira etapa da educação básica” (Lei, nº5/97, de 10 de fevereiro, art.2), deixando perceber a importância de promover um processo educativo com continuidade, relevando a necessária articulação com a etapa a posterior, ou seja, o primeiro ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos da educação pré-escolar, previstos nesse documento (art. 10º), são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva da educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Estes objetivos enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que temos vindo a citar pela sigla OCEPE, constituindo “num conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo, a desenvolver com as crianças”

(ME/DEB, 1997, p. 13). Daí o relevo que neste nosso relatório atribuímos às orientações apontadas nesse documento e, por conseguinte, muitas vezes citadas.

Mais recentemente foram publicadas as Metas de Aprendizagem para educação Pré-escolar (ME, 2010), apoiando-se nas OCEPE e ampliando a sua abordagem, documento que também nos merece particular atenção e reflexão, sobretudo, no que se refere ao aprofundamento das áreas de conteúdo curricular: formação pessoal e social, comunicação e expressão, conhecimento do mundo e, ainda, das tecnologias da informação e comunicação.

No que respeita ao ambiente educativo, as OCEPE realçam que este deve basear-se numa perspetiva sistémica e ecológica da educação pré-escolar, na qual se pressupõe que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, influenciando este a criança, mas que esta também influencia o meio em que se integra. Daí a importância de atender às características dos contextos, e, particular dos mais restritos e imediatos, como a família e instituição pré-escolar.

No que se refere ao processo de aprendizagem, conforme o previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), este deve ser orientado de modo a promover o desenvolvimento de saberes referentes às diferentes *áreas de conteúdo*. Todavia, importa interrogar-nos sobre o significado que se lhe atribui.

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) trata-se de “âmbitos de saber, (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (p. 47). Supõem a realização de atividades, considerando que as crianças aprendem a partir da exploração do meio que as rodeia. Porém, e tendo em conta que as crianças aprendem a partir dessa ação, requer-se que “a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender” (pp. 47-48). Este processo pressupõe ter em conta o que cada criança já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a sistemas simbólico-culturais que favoreçam a sua progressão ao nível da sua formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo. Por isso, estas três grandes áreas de conteúdo devem ser tidas em conta na planificação e avaliação das experiências de aprendizagem, no quadro de uma construção articulada do saber.

No sentido de melhor compreender as dimensões de aprendizagem que contemplam, passamos a abordar cada uma delas, ainda que de forma resumida.

A área da **Formação Pessoal e Social**, é considerada “uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (ME/DEB, 1997, p.51), tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, e subentende, iniciar as crianças na aquisição de atitudes e valores que lhes permitam o exercício de uma cidadania ativa e responsável. As aprendizagens a promover no âmbito desta área dizem respeito ao desenvolvimento da identidade e autoestima, a conquista de independência e autonomia, cooperação, convivência democrática, solidariedade e respeito pela diferença. Estas situam-se “num processo em construção que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência em grupo (...) e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos e organizadas as atividades” (ME, 2010, p.13).

É através das relações sociais que as crianças estabelecem com os pares e com os adultos que geram a sua compreensão do mundo social, importa por isso criar aprendizagens que para além de promoverem nas crianças valores que as tornem cidadãos conscientes, solidários e críticos, aumentem o desenvolvimento de competências sociais apoiando relações interpessoais por elas estabelecidas. O desenvolvimento pessoal e social deverá assentar num ambiente onde as crianças sejam valorizadas e escutadas, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima (ME/DEB, 1997).

A área da **Expressão e Comunicação** engloba o domínio de expressão (motora, dramática, plástica, musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática (ME/DEB, p. 56).

O *domínio das expressões* pretende criar oportunidades e fomentar a implicação das crianças no contacto com diversas formas de experimentação, criação e expressão através de diversas aprendizagens, e ao mesmo tempo que contribuam “para uma sensibilização estética e exijam o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (*idem*, p.57).

Relativamente à *expressão motora* as OCEPE (ME/DEB, 1997) sugerem que se deve proporcionar às crianças ocasiões de exercício da motricidade global e fina, de forma a aprenderem a utilizar e dominar melhor o seu corpo. As diferentes formas de movimento permitem à criança tomar consciência dos diversos “segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (*idem*, p. 58). Liga-se à dança e à expressão musical pelo ritmo dos sons produzidos através, do corpo e o acompanhamento da

música e ao mesmo tempo à linguagem. Quanto à *expressão dramática* “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s)” (*idem*, p. 59). Em atividades de jogo simbólico, jogo dramático, fantoches ou sombras chinesas “os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (*idem, ibidem*). A *expressão plástica* implica o controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, e inclui técnicas como desenho, a pintura, a digitinta, a rasgagem e a colagem e a modelagem. A *expressão musical* “assenta num trabalho de expressão de sons e ritmos que, a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos) (...)” (*idem* pp.63-64).

No que diz respeito ao domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita*, o objetivo fundamental da educação pré-escolar é a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, já que através deste meio que as crianças conseguem estabelecer relações com os outros, compreender e ser compreendidas e expressar e interpretar o mundo que as rodeia. Importa ainda favorecer a abordagem à escrita à leitura e no domínio da matemática.

Quanto ao *domínio da matemática* é relevada a importância de a partir das vivências do quotidiano pré-escolar apoiar-se o “desenvolvimento do pensamento logico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (*idem*, p 73).

A área do ***Conhecimento do Mundo*** é tida como uma área essencial uma vez que considera que as crianças se desenvolvem e aprendem em interação com o mundo que as rodeia. Esta área abrange o alargamento de saberes básicos necessários à vida social e, ao mesmo tempo, pressupõe “a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas” (ME/DE; 1997, p. 81). Segundo o referido nas OCEPE (*idem*) “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê (...)” (p.79), assim como no querer saber mais sobre o mundo que a rodeia, para se integrar e orientar nele. É, ainda, considerada como uma via de sensibilização às ciências, devendo proporcionar às crianças experiências relacionadas com os diferentes domínios do desenvolvimento humano (localização no espaço e no tempo).

Segundo Sanches (2012) parece ser possível pensar-se que “as orientações curriculares para a educação pré-escolar portuguesa integram o pensar da comunidade científica sobre os saberes que se consideram hoje essenciais para o cabal exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida” (p. 66). Porém, como também refere a autora, não pode deixar de se considerar “que a construção e desenvolvimento desses saberes depende das práticas desenvolvidas” (pp. 66-67), para o que se requer atender aos modelos curriculares que podem estar na base dessas práticas, aspeto que nos merece aprofundamento no ponto a seguir.

Retomando a ideia que vínhamos a desenvolver, sobre as medidas de desenvolvimento e organização da educação pré-escolar, parece-nos ser ainda importante sublinhar as que se referem à criação de Agrupamentos de Escolas⁷, que na última década têm vindo a ganhar expressão, incluindo as instituições da rede pública, numa organização administrativa comum, o que pode entender-se como ser atribuída atenção e estatuto semelhantes à diferentes etapas de educação básica.

A reestruturação da organização da formação de educadores, segundo o processo de Bolonha⁸, fez com que os profissionais usufríssem de uma formação em educação básica comum para os níveis educativos que visam uma formação mais generalistas, como os que se referem para a educação das crianças da educação Pré-escolar e 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, seguido do curso de mestrado, como é o nosso caso. Reconhecendo potencialidades a este modelo, não podemos deixar também de reconhecer constrangimentos como o pouco tempo de duração atribuído ao mestrado em educação pré-escolar, no qual nos integramos, com apenas um ano de duração.

Sendo de relevar as dinâmicas de organização administrativa e curricular que ao nível da educação pré-escolar têm vindo a ser promovidas, sobretudo, desde meados da década de 1990, importa considerar que estas não se constituem, por si só, como um garante de qualidade da prática na sala de atividades, pelo que, como defende

⁷ Decreto-Lei n° 115/98, d e 4 de maio e Decreto Regulamentar n° 12/2000, de 29 de agosto, o qual regulamenta os requisitos definidos.

⁸ Decreto-Lei n° 43/2007, de 22 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Formosinho (2007), o modelo pedagógico a adotar é, também, um importante fator a considerar.

2.4- Modelos curriculares em educação de infância

Para fundamentar, orientar e analisar a ação educativa a desenvolver na educação pré-escolar, importa tomar em consideração os contributos dos modelos curriculares que têm vindo a ser relevados em vários estudos como meios facilitadores de práticas educativas de qualidade. Todavia, importa clarificar o que se entende por modelo curricular.

Segundo Spodek e Brown (2002) “um modelo curricular é uma representação ideal das premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p. 194).

Por sua vez, Formosinho (2007), acentua que os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação, das fontes do currículo, dos objetivos, dos métodos e da organização do espaço e do tempo educativos, constituindo, por isso, um instrumento poderoso de mediação da teoria e da prática. Segundo Oliveira-Formosinho (2007a) um modelo curricular pode entender-se como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um ‘habitus’ para aprender” (p. 34).

Entre os modelos curriculares, que assentam em pedagogias participativas de matriz socio-construtivista, destacam-se: o modelo curricular High/Scope, o modelo pedagógico Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Trata-se de modelos concebidos nas décadas de 60 e 70 do século XX, mas que têm vindo a integrar os contributos que a investigação e literatura científica sobre as teorias da aprendizagem e desenvolvimento têm vindo a promover, enquanto referentes de qualidade e de mudança das práticas educativas pré-escolares.

2.4.1- Modelo curricular High/Scope

Segundo Hohmann e Weikart (2009), o modelo High/Scope alicerça-se em cinco princípios básicos que se referem a promover uma aprendizagem pela ação, o desenvolvimento de interações positivas entre os adultos e as crianças, a organização de

um ambiente de aprendizagem agradável, uma rotina diária consistente e uma avaliação baseada no trabalho em equipa.

A estruturação da situação emerge, neste modelo, dos contributos dos adultos e das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007b), considerando que estas aprendem através da interação com as pessoas e os materiais. O adulto assume, portanto, o papel de “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo” (p.71), contribuindo desta forma para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Relativamente ao contexto de aprendizagem o modelo *High/Scope* valoriza a planificação da organização dos espaços e dos materiais, de modo a favorecer a ação e a possibilidade de escolha e tomada de decisão pelas crianças. Pressupõe uma organização da sala de atividades, por diversas áreas, que podem ir sendo alteradas, ao longo do ano letivo, conforme as necessidades formativas e interesses identificados. Prevê, ainda, a organização de uma rotina diária consistente, mas flexível, que permita às crianças antecipar a sequência das atividades em que é solicitada a participar.

No que se refere ao processo de avaliação, pressupõe que os educadores realizem diferentes atividades, de forma a observar, interagir e planear, com e para as crianças, sublinhando Hohmann e Weikart (2009) que “avaliar na abordagem *High/Scope* significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p. 9).

Neste modelo curricular o objetivo principal da educação prende-se com o desenvolvimento cognitivo e a autonomia da criança. Como tal, requer-se que o educadores apoiem o desenvolvimento das crianças, tendo como principal objetivo encorajá-las a uma aprendizagem ativa, pelo que, como referem Hohmann e Weikart (2009) “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p. 27). Ao desempenharem este papel os educadores podem entender-se como, também referem os autores, “observadores reflexivos, sendo observadores-participantes conscientes” (*idem, ibidem*). O educador é considerado um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo.

Este modelo procura desenvolver uma filosofia centrada na ação da criança, tendo a aprendizagem pela ação como componente central. O conceito de aprendizagem

pela ação engloba 4 dimensões, nomeadamente: a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca e o espírito de experimentação.

2.4.2- Modelo curricular de *Reggio Emilia*

Neste modelo a criança é vista como um sujeito que possui ideias, saberes e linguagens, que pode utilizar para se expressar. Reconhece-se-lhe um papel ativo na construção de conhecimento sobre o mundo e no seu processo de aprendizagem, considerando a criança como capaz de construir autonomamente significados, através da experiência da vida quotidiana, o que se reflete na valorização da investigação enquanto meio de construção do conhecimento.

Este modelo sublinha a importância da interação, da participação e da colaboração, assim como do ambiente físico (Lino, 2007), considerando que todos os espaços e materiais devem ser planeados e organizados de forma a possibilitar um ambiente educativo onde educadores, pais e crianças se sintam bem.

O educador tem como primeiro papel criar um contexto educacional de conforto, confiança e motivação onde as crianças sejam escutadas e a sua participação valorizada, bem como a intervenção e empenho dos pais e auxiliares. Acredita-se na sua competência e na colaboração enquanto elemento fundamental do processo educativo. Por isso, o papel dos pares, assim como o trabalho em grande e em pequenos grupos são considerados essenciais e necessários para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Lino (*idem*) refere, ainda, que os registos escritos, em vídeo, áudio e fotográfico, das experiências e atividades realizadas, são valorizados neste modelo, assim como os espaços verticais onde se dá a conhecer e se promove a reflexão sobre as produções das crianças.

A rotina diária é criada de forma a permitir momentos de trabalho e reflexão entre crianças e adultos.

A organização curricular das escolas de Reggio Emilia assenta nas premissas da interação, colaboração e comunicação e apresenta três características específicas: um realce na expressão (diferentes formas de expressão da criança); a organização e estética do espaço, relevando o seu papel educativo; o desenvolvimento de projetos, enquanto contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças, dos seus pais/família e dos educadores.

2.4.3- Modelo da Escola Moderna (MEM)

Segundo Niza (2007) este modelo curricular “assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 125).

A escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade e vida democrática, no qual é valorizada a organização participada e um clima de livre expressão. Nele os educadores assumem o papel de “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático, auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude critica” (Niza, 2007, p.139).

Sendo a criança um ser curioso, que pensa e que fala, deve ser envolvida na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A ludicidade é valorizada para as crianças poderem explorar ideias e materiais e para participarem, ativamente, nas tomadas de decisão. A partilha de responsabilidades na organização do trabalho é também valorizada, o que implica o envolvimento de educadores e crianças no planeamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Este modelo valoriza ainda a interação com a comunidade e a articulação com as famílias, relevando o contacto com o meio e com a natureza, assim como o trabalho cooperativo e a partilha de opiniões. A aprendizagem é impulsionada pelo grupo. Os trabalhos realizados pelas crianças, com a colaboração do educador, são partilhados e reconstruídos através dos circuitos de comunicação organizados e vividos pelo grupo.

A organização do grupo de crianças é feita não por níveis etários, mas de forma vertical, procurando incluir diversas idades, no sentido de assegurar a heterogeneidade do grupo para que possa haver interajuda no processo de aprendizagem de cada um.

A principal função reconhecida à educação pré-escolar é a de integração social das crianças.

Em síntese, os princípios defendidos por cada um dos três modelos curriculares referidos podem contribuir para ajudar-nos a melhor compreender e orientar a nossa ação educativa.

Parte III- Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Tendo como referência as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os modelos curriculares descritos anteriormente, desenvolvemos a nossa intervenção educativa de modo a proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de natureza diversificada. De entre essas experiências selecionámos quatro, que descrevemos, analisamos e refletimos nesta parte do relatório, através das quais procuramos retratar a prática de ensino supervisionada que desenvolvemos, ao longo do ano letivo 2011/2012, com o grupo de crianças que caracterizámos na primeira parte deste trabalho.

No decurso das atividades procurámos, como sugerem Hohmann e Weikart (2009), encorajar as crianças para uma aprendizagem ativa, proporcionando-lhes oportunidades de experienciarem situações que lhes permitissem usufruir prazer, aprender e desenvolver-se.

Nesse sentido, procurámos enveredar por uma pedagogia participativa de cariz integrador, tomando em consideração a procura de coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo, em ordem a um processo de aprendizagem pautado por princípios de continuidade e articulação entre os diferentes intervenientes educativos e, particularmente, com a educadora cooperante e crianças. Empenhámo-nos também, em envolver e manter as famílias a par do percurso educativo das crianças, procurando como sugere Vasconcelos (2009), manter um autêntico sentido de escuta, aprender com todos e valorizar a sua participação e cooperação. Todavia, este não foi um processo fácil, devido a vários fatores, em particular pelas dificuldades de encontro e comunicação, com repercussões na partilha de informações e saberes.

Valorizámos as oportunidades de aprender a partir da exploração do meio local e do recurso às tecnologias de informação e comunicação para conhecer o meio menos próximo e assumir sobre eles uma atitude de questionamento e de procura de novos recursos formativos, no quadro de desenvolvimento de crianças e adultos. Apoiando-nos e guiando-as pela procura, mobilização e exploração dos recursos disponíveis, procurámos incentivar a curiosidade e o espírito crítico nas crianças, bem como promover interações sociais entre o grupo e deste com os outros grupos da instituição, valorizando nesse processo os diferentes tempos de vida na instituição.

3.1- Experiência de aprendizagem: descobrindo diferenças atmosféricas

Esta experiência de aprendizagem teve como principal objetivo explorar sensações relacionadas com a temperatura que se faziam sentir, na época do ano em que nos encontrávamos, isto é, no inverno.

Partimos da leitura de uma história intitulada “*Um mundo branquinho*” (figura 11), de Elza Mesquita (2003), na qual são descritas as características atmosféricas do inverno e se aborda o ciclo da água. Trata-se de uma história com pouco texto e na qual as imagens assumem particular relevo, ocupando grande parte das páginas do livro e apresentando-se esteticamente agradáveis.

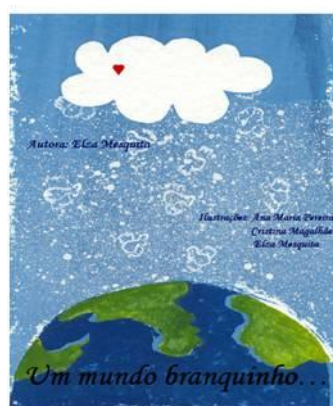


Figura 31- Capa do livro da história "Um mundo branquinho"

A opção pela leitura da história deveu-se, ainda, ao facto desta poder contribuir, como refere Azevedo (2007) para “activar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objectivos para as actividades posteriores” (p. 27”). Por outro lado, porque como refere Kieran (1994) “contar uma história é uma forma de estabelecer significado”, já que as histórias “tendem a relacionar-se largamente com significados afetivos” (p. 50). Através dos livros, as crianças, não só descobrem o prazer da leitura como desenvolvem a sensibilidade estética, sendo uma ferramenta importante para as crianças aprenderem. Como se defende nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “as histórias lidas ou contadas pelo educador (...) são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração (...), suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 70) e de criar gosto pelos livros e pela escrita.

Considerando que, como se afirma nas OCEPE (*idem*) “o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir” (p. 70)”, procurámos atender a algumas destas dimensões.

Assim, em grande grupo e organizados já para ouvir ler a história, começámos, por dizer o título do livro e questionar as crianças sobre qual seria o seu conteúdo. Procurámos, que cada uma expressasse oralmente as suas ideias e opiniões, desafiando a imaginação e a participação no diálogo alargado. Entre as ideias expressas pelas crianças encontram-se:

- *A história fala sobre o mundo do algodão (Maria⁹)*
- *Sobre o algodão doce (Cátia)*
- *O mundo branquinho é a lua (Carlos)*
- *Não. O mundo branquinho é um mundo feliz (José)*

Em seguida apresentámos o livro, solicitando as crianças que observassem a ilustração da capa e dissessem o que a história parecia abordar. Ao que, entre outras, afirmações, surgiram:

- *O mundo branquinho são as nuvens (Afonso)*
- *É um mundo feliz com peixinhos, com tudo (José)*
- *É o mundo das nuvens e dos passarinhos brancos (Carla)*
- *É o mundo onde há neve (Tomás)*
- *É o mundo do amor e dos corações (João)*

Da análise das respostas relativas ao primeiro e segundo momentos de diálogo, parece-nos poder confirmar o valor que a ilustração da capa de um livro assume para a integração do leitor no conteúdo e enriquecimento do mesmo, no quadro de estímulo à observação, imaginação, interrogação e reflexão. Se antes de visualizarem as imagens da capa do livro, apenas uma criança (João), se aproximou do seu conteúdo, depois de o fazerem, uma maioria associou o conteúdo à imagem, considerando “O Mundo Branquinho” como o mundo das “nuvens”, dos “peixinhos ou passarinhos brancos” da “neve” e até mesmo dos afetos “do amor e dos corações”.

Quanto às estratégias de leitura da história, combinámos com as crianças fazê-la por episódios, incluindo três momentos de leitura.

No primeiro momento de leitura emergiu a curiosidade em saber como continuava a história, o que levou as crianças à procura do livro, tendo este sido integrado na biblioteca da sala. No segundo momento, antes de iniciada a leitura,

⁹ O nome atribuído às crianças é fictício, no sentido de manter o seu anonimato.

relembremos a primeira e seguindo idêntica estratégia em relação ao terceiro momento de leitura.

No que se refere ao conteúdo da história, como já referimos, este incide sobre os diferentes estados atmosféricos do tempo de inverno, dando destaque à queda de neve. Foca ainda que as gotículas de vapor de água, que se encontram condensadas nas nuvens, se precipitam para a terra no inverno, em forma de chuva ou em forma de flocos de neve (“senhores branquinhos”), dependendo da temperatura da atmosfera. Quando caíem em forma de neve e, posteriormente, o sol aparece, o seu calor degela a neve e transformada em água (senhores branquinhos transparentes) corre para os rios e os mares. Através do calor do sol, alguma sobe em vapor para a atmosfera, formando nuvens, que com diferenças de temperaturas se transformam em chuva e quando as temperaturas são muito baixas, como acontece no inverno, forma-se novos flocos de neve (senhores branquinhos) que voltarão a cair na terra.

Aproveitando as ilustrações do livro, procurámos que a leitura fosse sendo acompanhada pelas crianças com a visualização das imagens de modo a poderem aceder a uma melhor compreensão dos fenómenos descritos na história.

Estando prevista na rotina diária, a audição de músicas, nalguns momentos do dia, e tendo em conta que “as actividades baseadas na literatura, dirigidas a crianças e a adolescentes, podem estimular a sua criatividade, através de actividades artísticas, musicais e físicas” (Azevedo, 2007, p.37), aproveitámos este tempo para apresentar e explorar a canção “A chuva ping ping”¹⁰, que depois de memorizarem a sua letra, as crianças passaram a cantá-la.

Esta atividade permitiu às crianças uma participação ativa através da escuta, da dança e do canto e procurámos, como sugerem Hohmann e Weikart (2009), agir com as crianças como “um parceiro musical” (p. 659), apoiando e valorizando as suas experiências musicais.

Ao trabalhar a letra das canções relaciona-se o domínio da expressão musical com o da linguagem ao mesmo tempo que se explora o movimento, o ritmo e a associação entre o gesto e a palavra (ME/DEB, 1997). Como sublinha Gardner (1983, *cit in* Hohmann & Weikart, 2009), “as crianças pequenas relacionam, de forma natural a

¹⁰ Obtida de videos.sapo.pt/bAMDtWvUCrzmjWFnIkV2

música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com a actividade física” (p. 657).

É nesse sentido que pode entender-se a iniciativa tomada por algumas crianças e depois todo o grupo, em acompanhar a música da canção com movimentos corporais, tentando acompanhar o ritmo da mesma. Procurando tirar partido da situação encorajámos as crianças a criarem várias formas de se moverem ao som da música, dançando.

Neste âmbito, importa considerar que, como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música”(p. 64).

Procurando explorar os conteúdos da história, acima referida, e recorrendo ao uso do flanelógrafo criámos um quadro para indicar o estado do tempo que se fazia sentir diariamente. No sentido de responder à questão nele apresentada “Como está o tempo?” foram apresentadas várias figuras soltas, que podiam ser associadas a diferentes estados atmosféricos do tempo. Depois de observar o dia, e seguindo uma sequência rotativa, cada um ia desempenhar essa tarefa. Esta envolvia a discussão e o confronto de opiniões, suscitando por vezes uma observação mais atenta, sobretudo, quando, ao longo do dia, se notava maior variação do estado do tempo atmosférico. Entusiasmadas as crianças com a figura do personagem principal da história (“o senhor branquinho”), uma criança (Afonso) sugeriu que poderíamos fazer um e outra (Maria), acrescentou que poderíamos fazer muitos. Ponderando a sugestão, questionámo-los sobre como poderíamos fazê-los e que materiais utilizar. As ideias apresentadas pelas crianças apontaram para fossem feitos bonecos, que fossem macios e branquinhos. Quanto aos materiais a utilizar as opiniões dividiam-se, apontando as propostas para o recurso a papel, a algodão, a esferovite e a lã.

Sugerimos ir procurar esses materiais e para melhor podermos gerir os recursos, procedemos ao registo da preferência de cada um sobre o material a utilizar e como pretendia fazê-lo. Uma criança indicou que queria fazer com lã dobrada, ou seja, um “pompom”, descrevendo como queria fazer porque já tinha visto uma pessoa da família fazer. A ideia criou surpresa no grupo e fez com que os outros quisessem fazer de forma semelhante, mas ficando em aberto a possibilidade de opção.

Mobilizados os materiais, a atividade foi concretizada em pequenos grupos, procedemos cada um ao enrolar da lã num cartão, tarefa que pareceu desafiá-los a tentarem coordenar movimentos distância a manter entre o fio e o cartão para que pudessem atingir concretizar sucesso o resultado pretendido, como a imagem da figura 12 permite perceber.



Figura 42- Elaboração de " pompons" para a representação do personagem da história

Esta atividade possibilitou a interação entre pares, mas também a interajuda, gerando satisfação naqueles que ajudavam e nos que recebiam ajuda e permitindo que todos pudessem concretizar a tarefa.

Esse processo gerou oportunidades de cooperação entre crianças com diferentes níveis de destreza manual, assumindo algumas delas o papel de “andaime” (Bruner, *in* Kishimoto, 2007), para com os colegas, ensinando pelo seu próprio exemplo como fazer ou ajudando-o na execução da tarefa. Tratando-se de um trabalho pessoal, integrou características de cooperação que parecia traduzir-se numa responsabilidade partilhada.

Terminada a construção dos pompons, feita, pelo primeiro grupo, uma criança comentou: “*os branquinhos não têm olhos*”, “*não conseguem ver*” (Carla). Em resposta ao comentário, perguntámos-lhe o que lhes faltaria. Quase que em coro, surgiu a resposta “os olhos”. Então sugerimos fazer os olhos. Alguns manifestaram não saber fazer, pelo que demos uma ajuda, desenhando-os e cabendo-lhes a eles a tarefa de pintá-los e colá-los. Relevamos neste sentido o papel do adulto como apoiante da tarefa da criança, tanto mais que se tratava de crianças que ao nível da representação pictórica se encontravam ainda numa fase de “garatuja”.



Figura 53-Representação do personagem da história

No final desta atividade propusemos às crianças a contagem das figuras elaboradas, reconhecendo a importância que este tipo de atividades pode assumir para que as crianças se vão apropriando do conceito de número até porque segundo Castro e Rodrigues (2008), a contagem é uma das primeiras experiências matemáticas vivenciadas pelas crianças. Em jogos, histórias, lengalengas e canções, elas recorrem à contagem oral, dando assim início à descoberta do sentido de número cardinal. Sabemos que, como referem os autores (*idem*), o conhecimento da sequência de contagem, em crianças mais novas, ainda é um pouco aleatório e que o contar não significa, necessariamente, conhecer os números, como nos parece ser o caso do grupo implicado neste trabalho. Tal não pode entender-se como devendo descurar este tipo de atividades, pois, as crianças devem envolver-se em experiências matemáticas desde tenra idade e a educação pré-escolar deve favorecer esse processo, no sentido de promover o pensamento lógico-matemático.

No decurso desta atividade uma das crianças surpreendeu-nos ao colocar-nos a questão:

- *O que vamos fazer aos bonecos? (Carla)*
- *O que achas que deveríamos fazer com eles? (Ed. Est.)*
- *Podíamos pendurar todos juntos, assim parecia a neve a cair? (Carla)*
- Poderia ser. O que lhes parece? (Ed. Est.), dirigindo-se ao grupo.
- *Podemos pendurar (vários)*

Tomando em conta a opinião das crianças e concordando com ela, organizámos um mobile, onde cada criança colocou o seu trabalho, com a ajuda do adulto.

Quando pendurado o mobile, tentavam descobrir qual seria a sua produção, o que não era fácil de identificar, dadas as semelhanças entre todos, mas manifestando orgulho por terem contribuído para a construção desse mobile.

No sentido de enriquecer as possibilidades de expressão plástica, integrámos nessa área materiais de natureza diversa, de modo a poderem ser produzidos trabalhos

de estrutura bi ou tridimensional. Aspeto que nos parece ir ao encontro do sugerido por Hohmann e Weikart (2009), quando referem que o adulto deve providenciar um conjunto de materiais para que as crianças tenham oportunidade de explorar, criar, experimentar e construir. Ou ir, ainda, ao encontro do defendido nas OCEPE (MED/DEB, 1997) quando afirmam o recurso a materiais pouco dispendiosos e a material de desperdício oferecem inúmeras possibilidades porque podem atingir dimensões que podem permitir construções em volume, tendo a expressão tridimensional uma importância fundamental para as crianças pequenas.

Importa relevar que para além das oportunidades educativas que as atividades promovidas no âmbito desta experiência proporcionaram às crianças, contribuíram ainda para que nós promovêssemos a “capacidade de escutar, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo” (ME/DEB, 1997, p. 66) e, por conseguinte, para melhor podermos apoiar a sua ação.

Auscultámos opiniões das crianças acerca dos materiais que gostariam de ter disponíveis, solicitámos a sua colaboração na mobilização e organização dos mesmos, tendo presente que as crianças os exploram espontaneamente, mas também que nem todas os conseguem utilizar de forma adaptada às suas necessidades formativas. Neste sentido, foi nossa preocupação que os materiais colocados à disposição suscitassem o desejo de exploração e descoberta das suas diferentes possibilidades, incentivando a sua implicação em iniciativas que favorecessem a sua progressão.

Partindo da ideia que uma das características que algumas crianças nomearam a neve era macia ou “fofinha” como algumas diziam, organizámos uma atividade que permitisse analisar a textura de diferentes materiais, identificando entre os materiais apresentados, aquele que seria o mais macio. Respeitando as opiniões das crianças acerca do material que poderiam escolher, as crianças acabaram por eleger o algodão em rama como o material mais macio (ou “*mais fofinho*”).

As crianças tiveram oportunidade de manipular esse e outros materiais e fazer trabalhos com eles, dando largas à sua imaginação e criatividade (figura 14).

Num segundo momento, demos continuidade à leitura da história, e escutámos outra música subordinada ao título “Chegou o inverno”¹¹. A discussão em torno do frio,

¹¹ Obtida em www.ensinar-aprender.blogspot.com

da neve e do gelo foi retomada, interrogando-nos como podemos proteger-nos e que tipo de agasalhos poderemos utilizar.

Apresentámos um conjunto de roupas com características diferentes, numa caixa de cartão ilustrado. As crianças foram retirar uma peça de cada vez, mostravam-na ao grupo e indicavam em que época do ano poderia ser usada.



Figura 14- Roupas de diferentes texturas

Assim, foi feita a distinção sobre a que se destinava a ser usada em períodos do ano mais quentes, como o verão, e em períodos mais frios, como no inverno. Introduzimos um boneco em cartão (figura 14), que poderia ser vestido pelas crianças em função de roupas escolhidas a seu gosto e que entendessem ser mais adequadas à época em que nos encontrávamos, constituindo-se como um jogo.

Procurando explorar sensações sobre diferentes temperaturas propusemos às crianças uma atividade com água, em trabalho de pequenos grupos, apresentando num recipiente água aquecida, portanto quente, e noutro água à temperatura normal, mas dado a época do ano e o local em que nos encontrávamos (Bragança), a sensação era que estava fria. As crianças experimentaram e nomearam a sensação observada da água contida em cada um desses recipientes, indicando uma estar quente e outra fria. Pretendendo ir um pouco mais além dessa sensação e no sentido de experienciar a sensação de refrigeração da água, colocámos num outro recipiente água com cubos de gelo, retirados do frigorífico.

As crianças ao introduzirem a mão na água contida neste último recipiente, exprimiam oralmente a sensação obtida, referindo “*que fria*”, “*está mesmo gelada*”, mas também através da expressão facial, manifestando a reação de arrepio. Tal sensação redobrou o interesse em experimentar de novo a água dos outros dois recipientes, chegando à conclusão que uma estava quente, outra fria ou gelada e outra à temperatura

normal como a que saía da torneira, como alguns tiveram oportunidade de confirmar e referir quando foram lavar as mãos.

Esta atividade permitiu que as crianças observassem e melhor entendessem as possíveis variações da temperatura de um produto ou ambiente. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (p. 58).



Figura 15- Experienciação da temperatura da água

Em relação à estratégia de arrefecimento da água, é de sublinhar alguns comentários feitos pelas crianças ao observarem o gelo a fundir-se, surgindo afirmações como “o gelo é feito de água” (Ana) “o gelo desaparece” (Rui) e “isto vai derreter” (Isabel). Na sequência destas afirmações, colocámos a seguinte questão, ao grupo:

- *Será que o gelo desaparece? E se desaparece para onde vai?* (Ed. est.)

A maioria das crianças manifestou saber que se tratava do processo de fusão, como a afirmação de uma delas permite perceber quando afirma “o gelo desfaz-se e fica água, fica água gelada”, embora uma criança manifestasse ter algumas dúvidas sobre o processo, mantendo a ideia que “o gelo desaparecia”, como se por um ato de magia fosse escondido.

Assim, e para uma melhor e mais rápida e efetiva verificação do fenómeno de fusão do gelo, sugerimos colocar algumas pedras de gelo num recipiente junto de um radiador de aquecimento da sala e, no final do dia, irmos observar.

Aquando da atividade de observação surgiram várias afirmações, deixando perceber a confirmação do conhecimento por algumas já possuído, como o seguinte exemplo deixa perceber: “viste como ficou em água?” (Maria).

Aproveitámos para lembrar o que costumamos colocar nas cuvetes para levar ao congelador para fazer gelo. Como que quase, em coro, surgiu a afirmação “água”. Confirmámos a resposta e sugerimos então encher e colocar as cuvetes vazias, com água no frigorífico que havia na instituição e podermos ter gelo. Assim, fizemos e, conforme o acordado, no dia seguinte fomos retirar e observar como se encontrava a água colocada no congelador do frigorífico. Antes mesmo de retirar as cuvetes algumas crianças já diziam que a água se tinha transformado em gelo, ou seja, tinha solidificado.

A criança que inicialmente parecia ter dúvidas quanto a este processo, foi enunciando o que observava. Procurando aprofundar a abordagem do tópico, promovemos a reflexão e discussão em grande grupo, sobre o que levaria a fazer o gelo e a neve. Aproveitando o tempo que se fazia sentir lá fora e a formação de gelo existente, devido às baixas temperaturas, incentivámos ainda a observação do mesmo e ir colher um bocadinho, colocando assim em prática o descrito por Hohmann e Weikart (2009), quando referem que observar, tocar e explorar a natureza e as suas alterações são atividades que sugerem o acompanhamento, o incentivo, a estimulação do adulto para ajudar a descobrir e a construir significados sobre o que as rodeia.

Enquanto as crianças procediam a estas observações registámos diversos comentários, como por exemplo:

- *O gelo lá fora é igual a este (Afonso)*
- *Este é maior, o da rua é mais fino (Tomás)*
- *Quando vinha para a escola escorreguei no gelo, na minha rua havia muito, e era mais grosso (Maria)*
- *No carro da minha mãe havia muito gelo (João)*

A ideia de que eram as baixas temperaturas que provocava o gelo e a neve parece ter sido percebida. Considerando que a importância de cada um aprender a proteger-se do frio, promovemos um jogo para identificação de peças e tipos de tecido e de calçado que poderiam entender-se mais adequados para garantir essa proteção.

Para a realização do mesmo, colocámos dentro de uma caixa, diversas peças de vestuário e calçado referente às várias estações do ano. Sem olhar para o seu interior, as crianças tinham que retirar uma peça, apresentá-la ao grupo e posteriormente identificar se a mesma era ou não adequada e poderia ser usada com o tempo que se fazia sentir naquele dia. Enquanto as crianças visualizavam cada peça, íamos relembrando o tempo

que se fazia sentir naquele dia. Conscientes de que o dia estava realmente muito frio, as crianças sempre que escolhiam peças destinadas a temperaturas mais quentes, especialmente calçado ou roupas sem mangas, para além de se divertirem com comentários diversos, distinguiam as roupas que eram mais adequadas para a pessoa se proteger do frio que se faz sentir.

Considerando o comentário de uma criança, que disse: “*as coisas de verão são mais giras, têm muitas cores*” (Tomás), aproveitámos para dialogar sobre as cores e textura das roupas que melhor se adaptam e são mais usadas, quando faz frio ou calor. Verificámos que as crianças têm conceção dos tecidos e das cores mais usadas em cada época. Neste âmbito concluímos também que a maioria associou as roupas de tecidos finos e coloridos ao verão e as roupas escuras e de tecidos mais grossos, ao inverno. Alguns deles integraram essas ideias nas representações elaboradas na área de expressão plástica.

Tirando partido da abordagem das cores estampagem das roupas, propusemos a realização de um atividade de expressão plástica, utilizando uma técnica não conhecida do grupo, pintando com papel crepe embebido em álcool.

Auscultando as ideias prévias sobre os possíveis resultados, as crianças referiram:

- *Com tinta podemos pintar, assim não!* (Tomás);
- *O álcool não pinta, arde e queima!* (Joana);
- *O álcool e o papel vão arder!* (Jéssica);
- *O papel já está pintado!* (Afonso);
- *O álcool não tem tinta para pintar!* (Eliana).

Da análise das respostas apresentadas, podemos perceber que as crianças não conheciam a técnica, mas que conheciam algumas das características dos materiais que íamos utilizar e situações que podiam ser provocadas pelos mesmos, como que álcool inflama, o papel arde, demonstrando alguns conhecimentos com base científica.



Figura 16- Exemplo das produções das crianças

Reconhecendo que uma das finalidades da educação em ciências consiste, tal como salientam Martins *et al.* (2009), em “alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.5), incentivámo-las a molhar o papel crepe em álcool e pressioná-lo sobre uma folha de papel branco. As expressões de surpresa surgiam a par de cada cor e forma que surgiam, cujos efeitos podem observar-se nas imagens da figura 16.

Pretendendo promover a compreensão das crianças que a partir da mistura de cores se podem obter outras cores ou tonalidades das mesmas e tendo num diálogo as crianças incidido que o preto era muito escuro, mas que às vezes parecia cinzento, resolvemos experimentar adicionar e misturar branco a esta cor e observar os resultados.

Foi possível observar que em função da maior ou menor quantidade de tinta branca adicionada, assim o resultado variava, dando origem a diferentes tonalidades de cinzento. Essa cor foi depois utilizada para realizarem um trabalho sobre a história (figura 17).



Figura 17- Trabalho em conjunto sobre a história “Um mundo branquinho”

Assim, em trabalho de pequenos grupos, incluindo duas crianças de cada vez, as crianças realizaram a pintura, onde predominou o cinzento, mas outras cores foram utilizadas, como as imagens anteriormente apresentadas permitem observar.

Os dados recolhidos através da observação do desenvolvimento desta atividade, permitiram-nos perceber que se constituiu como um momento de exploração,

descoberta e cooperação entre pares na produção de um trabalho comum, traduzindo-se no envolvimento e prazer de participar como as imagens apresentadas também deixam perceber. O trabalho foi exposto de modo a partilhar a experiência com outros elementos da comunidade educativa, incluindo as famílias, tanto mais, que os diálogos das crianças e alguns comentários dos pais deixavam perceber o acompanhamento do trabalho realizado através do que as crianças contavam, mas também dos trabalhos expostos e incluídos no portefólio.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem, na sua globalidade, importa sublinhar que a mesma decorreu ao longo de oito dias de trabalho e permitiu o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas, tendo em conta a área da formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, sobretudo no que se refere às condições atmosféricas, mudanças de estado da água (fusão e solidificação) e ainda ao nível da expressão e comunicação nos diferentes domínios que o integram.

3.2- EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: DESCOBRINDO REGRAS DE VIDA EM GRUPO

Tendo em conta que as paredes da sala integravam já um conjunto de equipamentos e materiais considerados importantes, que “podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo”(ME/DEB, 1997; p. 36), como por exemplo, o quadro de presenças e de aniversários, entre outros, que fomos atualizando ao longo do tempo da nossa prática pedagógica, conforme as necessidades identificadas. Nesta linha de pensamento, entendemos ser importante dar particular atenção ao “Quadro das Regras”, de vida em grupo/sala.

Trata-se de um instrumento, normalmente utilizado no jardim-de-infância, mas os dados da observação que nos foi possível realizar permitiram-nos inferir poder atribuir-lhe uma melhor atenção, considerando que algumas crianças não pautavam a sua participação por princípios de vida democrática, sendo esta “um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME/DEB, 1997, p. 53). Entre alguns dos comportamentos do grupo que era necessário melhorar tinham a ver com aprender a respeitar a sua vez de falar, saber escutar e esperar pela sua vez de participar, entre outros.

Assim, num primeiro momento optámos pela reunião em grande grupo, criando um momento de diálogo com as crianças sobre a problemática em análise, tentando

conhecer as suas perceções acerca do que pode entender-se por *regras* ou *normas*. Isto porque, se é importante promover a participação das crianças na elaboração das regras da sala (ME/DEB, 1997), importa que se explicita e se compreenda do que se trata. Aspeto que nos mereceu ainda maior atenção, se considerarmos que a criança deverá ser sempre tida em conta, e tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Este diálogo permitiu-nos verificar que para algumas crianças as palavras norma/regra faziam pouco sentido, como os exemplos permitem perceber:

- *Que pergunta difícil! (Afonso)*

- *Eu não sei nada disso (Joana)*

Todavia, outras crianças manifestaram possuir conhecimentos sobre o significado destas palavras, ilustrando com exemplos em que eram utilizadas:

- *A regra é obedecer... (Tomás)*

- *A minha mãe diz que as regras são para cumprir (Ana)*

- *Eu tenho jogos que têm regras, só posso jogar assim (Ana)*

- *A minha mãe quando vai no carro diz ao meu pai que é uma regra do trânsito para ele cumprir (Tomás)*

- *Eu tenho que arrumar sempre os meus brinquedos depois de brincar. A minha mãe diz que é uma norma para eu fazer sempre (Joana)*

Considerando os comentários das crianças e o recomendado pelas OCEPE (ME/DEB,1997), começámos por explicitar o significado e importância da existência de regras e normas, tomando para tal alguns exemplos, como sejam: esperar pela sua vez para falar, onde foram discutidas formas de intervir sem o fazerem todos ao mesmo tempo, sempre que fosse solicitado ou as crianças o desejassem; participar em atividades respeitando as áreas onde cada uma deve ser desenvolvida e a ordem pela qual o deverão fazer; arrumar materiais após a sua utilização, como por exemplo não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta, limpá-los depois de os utilizar, entre outros.

Assim, e considerando que uma das aprendizagens a promover na educação pré-escolar consiste em *aprender a exercer a cidadania* (ME/DEB, 1997; ME, 2010; Sanches, 2012), importa ter em conta que, como referem as Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010), para tal se requer que as crianças contribuam

para a elaboração das regras de vida em grupo, reconheçam a razão e necessidade das mesmas e que procurem cumpri-las¹².

Neste sentido, e procurando, como sugerem as OCEPE (ME/DEB; 1997), ajudarmos as crianças a atingirem níveis a que cada uma não chegaria por si só, implicámo-nos em promover “uma aprendizagem cooperada” que lhes proporcionasse oportunidades de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras (p. 50).

Foi ainda nossa preocupação promover a participação das crianças noutras experiencias de vida democrática, como as que dizem respeito à “decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (*idem*, p.36).

Para incentivarmos à participação das crianças na elaboração do “Quadro de Regras” optámos, em primeiro lugar, por uma atividade que lhes suscitasse interesse e fosse ao encontro do que elas manifestavam, como seja, a realização de passeios em espaços exteriores à instituição.

No que diz respeito às normas ou regras indispensáveis à vida em comum, é preciso não esquecer que, como surge referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), estas “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva – por exemplo regar plantas, tratar de animais”. (p. 36). Nesta linha de pensamento Glauert (2004) acrescenta ainda que, para as crianças, “observar e tratar plantas e animais pode aumentar a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos” (p. 71).

Foi partindo desta ideia e visando adquirir algo que pertencesse a todos e todos sentissem o dever e responsabilidade de tratar e cuidar do peixe, optámos por, numa reunião em grande grupo, auscultar as crianças acerca de realizarmos uma saída ao exterior da instituição, para irmos fazer uma aquisição para a nossa sala. O entusiasmo do grupo irradiou e com ele também a pergunta sobre o que iríamos comprar.

Respondemos-lhes, com uma nova questão, perguntando-lhes: *O que gostariam mais de comprar para a sala: um animal ou uma planta?* (Ed. est.)

Todos manifestaram o desejo de comprar um animal, passando a apresentar sugestões sobre o animal que poderíamos adquirir.

¹² Ver metas de aprendizagem para a educação pré-escolar – Formação pessoal e social, meta 23.

- *Eu comprava um cavalinho (Maria)*
- *Eu gosto mais de um gato, e a minha mãe não me deixa ter (Carla)*
- *Compramos um cão (Afonso)*
- *Eu gostava de ter um hamster mas a minha mana tem medo dele (Tomás)*
- *Eu queria um papagaio, mas é muito caro (Cátia)*

Escutámos as opiniões e sugestões das crianças acerca dos animais que mais gostavam, que gostariam de ter e qual deveríamos comprar para a escola, promovendo o diálogo e possibilitando a partilha e confronto de opiniões.

Explicámos o tipo de animal que poderíamos ter na sala, passando a ter um número mais limitado de opções de escolha: um pássaro, um rato ou um peixe. Através das opiniões e episódios relatados pelas crianças, constatámos que havia crianças que manifestavam algum desconforto em relação ao contacto com ratos, outras com aves, pelo que ponderados todos estes fatores, acordámos adquirir um peixe, insistindo alguns elementos do grupo em que tinha de ser de cor laranja.

Refletimos, em grande grupo, sobre o equipamento e cuidados necessários para ter e cuidar do peixe na sala. Ao longo dessa reflexão, as crianças manifestaram possuir conhecimentos sobre o habitat dos peixes, referindo diversos locais onde viviam (rios, mar, lagos) e até tipos de alimentação de alguns deles.

Chegámos, então, à conclusão de que, para além do peixe, teríamos que comprar também um aquário para o colocar e comida para o alimentar. Uma criança informou que tinha, em casa, um aquário vazio e podia pedir à mãe para o trazer para a escola, dado que o peixe dele tinha morrido e ela não queria comprar outro. A ideia foi bem acolhida por todos, pois, permitia-nos rentabilizar recursos existentes e evitar gastos desnecessários, aspeto que merece também ser aprendido e praticado por todos. A informação da morte do peixe levou a aprofundar a abordagem dos cuidados a ter com esse tipo de animais, quer ao nível da sua alimentação quer do seu tratamento, nomeadamente quanto à necessidade de renovação da água e à temperatura da mesma, variando esta em função da espécie.

No dia seguinte, a mãe da criança fez questão de presentear as crianças não só com o aquário, mas com alguns acessórios necessários à manutenção do mesmo e do animal. Não podemos deixar de realçar aqui a importância da colaboração dos pais na procura e mobilização de recursos educativos, mas também a sua cooperação na ação educativa das crianças, aspeto ao qual procurámos estar atentas e abertas, favorecendo

também o seu envolvimento na procura e partilha de informação, com vista a um melhor conhecimento e acompanhamento do processo de aprendizagem desenvolvido, aspeto ressaltado pelas OCPE (2007) quando refere que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Todavia, estamos conscientes da importância de alargar esta dimensão, corroborando a opinião de Sanches (2012), de que há ainda “uma longa caminhada a percorrer para que os pais e educadores se vejam e sintam como autênticos parceiros no processo educativo das crianças” (p. 93).

Aproveitando as boas condições meteorológicas que se faziam sentir na altura, agendámos o dia de saída. Antes de iniciarmos o percurso relembrámos o objetivo da saída, comprar um peixe, e alertámos para a necessidade de, ao caminhar pela rua, atendermos a regras de trânsito, no sentido de nos deslocarmos em segurança.

Esta atividade foi planeada de modo a que se tornasse também potencialmente significativa do ponto de vista da construção de saberes sobre a vida em sociedade, orientando-se esta por regras e necessitando de serviços que ajudem a dar resposta às necessidades de cada um e assegurem o bem-estar e desenvolvimento de todos. Releva-se, por isso, a construção de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo e formação pessoal e social.

Nesta linha de pensamento sublinhamos as possibilidades que a saída ao exterior e caminhada pelas ruas da cidade poderia representar em termos das regras e normas a ter em conta para que cada um caminhasse em segurança, mas também de observar espaços, pessoas e atividades comerciais, recolhendo informações de natureza diversificada. Os conhecimentos e experiências que as crianças possuíam sobre esses espaços, modos de vida e de interação mereceram também atenção e valorização, no quadro de uma continuada fomentação da sua curiosidade e do desejo de descobrir e aprender.

Assim, estimulando a observação, atenção e interação, com vista à concretização dos objetivos delineados, alertámos as crianças para aspetos, como: os cuidados a ter ao atravessar as passeadeiras, que devemos sempre passar nesses locais, mas prestando atenção aos carros, pois, por vezes podem não cumprir as regras indicadas; a função dos semáforos, na informação e regras que apresentam, quer para os automobilistas quer para os peões e os aspetos a ter em conta para solicitar à pessoa da loja o que

pretendemos, esperar pela nossa vez, e decidir o que comprar de forma ordenada e democrática.

Neste diálogo constatámos que a maioria dos elementos do grupo tinham conhecimento da obrigatoriedade de se parar perante o sinal vermelho do semáforo, tratando-se de carros ou peões, e que com o sinal verde deveriam caminhar, porém, em relação ao sinal de cor laranja, já não havia tantas certezas sobre como procederem, aspeto que nos mereceu atenção, organizando num outro momento, mais tarde, um jogo em que essa aprendizagem fosse promovida. Alertámos ainda para a importância de darmos prioridade a alguns grupos de pessoas (idosos e pessoas portadoras de deficiência), nas várias situações que pudessem surgir, entre outras situações que foram surgindo.

Chegados à loja, procedemos à compra de um peixe, Figura 18, optando por um cor de laranja, como havíamos acordado, e conforme as indicações do vendedor tentámos fazer o percurso de regresso à instituição de forma mais apressada, de modo a procurar que a temperatura da água não sofresse grandes alterações, dado o calor que se fazia sentir, e atendendo a que era transportado num recipiente fechado e, por conseguinte, podendo por em risco a sua saúde pela falta da renovação do ar.



Figura 18- Imagem da compra do peixe para a sala

Já na sala (figura 19), reunidos em grande grupo, procedemos à passagem do peixe para o aquário onde iria passar a viver sob o cuidado do grupo, crianças e adultos, assumindo o sentido de responsabilidade em proporcionar-lhe as necessárias condições



Figura 19- Imagem do peixe no aquário na sala

para a sua sobrevivência. Depois de negociadas e acordadas as regras respeitantes a essa tarefa, elaborámos em conjunto com as crianças e registámos no quadro construído para o efeito, em

grande grupo algumas das regras que passamos a enumerar: dar de comer ao peixe de acordo com as recomendações do senhor da loja; manter sempre a água limpa, uma vez que os peixes respiram o oxigénio da água; não utilizar água da torneira porque contém cloro que faz mal aos peixes; tentar colocar a água no aquário à mesma temperatura da que existia anteriormente; colocar o aquário num local bem iluminado, mas nunca diretamente ao sol.

Com esta atividade um dos objetivos que pretendemos atingir foi desenvolver nas crianças a responsabilização e espírito de interajuda, pois tal como referem Resende e Soares (2002) “educar para a cidadania será antes de mais, ensinar a ser responsável” , p.38), pelo que todos se comprometeram a respeitar as regras estipuladas e a colaborar para o bem-estar do animal.

Num outro momento e com o objetivo também de atender a regras, optámos por realizar um jogo de modo a que pudessem compreender que as regras existem e são necessárias em diferentes situações, de modo a regular comportamentos e atitudes das pessoas.

Reconhecendo o prazer que os jogos proporcionam às crianças, e que este decorre em grande parte dos desafios colocados pelas regras que apresenta e que se requer compreendê-las, para se ser bem-sucedido na concretização do mesmos, entendemos valorizar esse tipo de atividades para ajudar as crianças a melhor compreenderem que as regras são necessárias nas mais variadas situações de interação social.

Assim, optámos por introduzir um jogo denominado “Jogo de Pesca”, (figura 20) em madeira e do qual faziam parte quatro peças que constituíam um quadrado e diversas peças com figuras alusivas à vida na água (peixes, estrelas e rãs) e um cordel com um íman que permitia a atração das mesmas.



Figura 20- Participação das crianças no “jogo da pesca

Em grande grupo, demos a conhecer o jogo, a forma de jogar e as regras que incluía, isto é, só poderem jogar duas pessoas de cada vez e ganhava quem conseguisse reunir mais peças (“pescar mais peixes”). Procedemos à montagem do mesmo, com a participação ordenada das crianças e, como todos manifestaram desejo em realizá-lo, organizámos grupos de pares e acordámos seguir a sequência que apresentavam numa lista elaborado, enquanto os restantes trabalhavam nas áreas da sala. O jogo consistia em pescar todos os peixes, terminando o tempo de cada grupo ao fim de dois jogos.

Tratando-se de crianças numa fase de desenvolvimento em que o atender a regras estabelecidas ainda lhes é difícil de respeitar, embora aceitando-as enquanto ideias acordar, não foi fácil pô-las em prática. As crianças manifestavam desejar continuar a jogar, como geralmente acontecia na realização dos outros jogos, mas inibidos de fazê-lo neste, pelo acordado e dever criar oportunidade para todos poderem realizá-lo. Assim, era importante aprender a respeitar a vez de cada grupo jogar e cumprir a regra estabelecida. Tal como referem Melo e Pedro (2000) “a criança desde muito cedo tem a necessidade de saber o que pode ou não fazer. Uma criança sem regras além de insegura terá dificuldades em se socializar com os outros, porque não consegue compreender onde começa ou acaba a liberdade de cada um” (pp. 36-37).

Para além das regras o jogo desafiava a pescar o maior número de elementos possível por cada participante, para poder ganhar. Assim, no final de cada jogo procedíamos à contagem para apurar quem era o vencedor, podendo no final dos dois jogos haver empate, ou não, conforme os resultados obtidos. Tal como Gaspar (2005), com esta atividade ficámos conscientes de que “as crianças aprendem a contar como um processo mecanizado, com uma compreensão muito limitada do que significa, mas é a experiência com a contagem (...) que conduz à aprendizagem dos princípios que se encontram na sua base” (p. 51), e foi esse o nosso objetivo.

Aproveitando ainda o facto das peças do jogo serem constituídas por grupos de três peças iguais de cada cor (verde, vermelho e azul), propusemos-lhes que, no final do jogo, cada criança agrupasse as peças obtidas, de acordo com a sua forma (estrelas, peixes e rãs) ou cor. Ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, como a cor e a forma, bem como de modo a estabelecerem relações entre eles.

Nas duas atividades anteriormente descritas pretendemos promover o desenvolvimento matemático das crianças, pelo que tomámos em linha de conta Castro

e Rodrigues (2008), quando se referem ao papel crucial dos adultos e, particularmente do educador de infância:

no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, nomeadamente quando prestam atenção à matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; lhes proporcionam acesso a livros e histórias com números e padrões; propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da Matemática (p. 9).

Na tarefa algumas crianças revelavam algumas dificuldades em agrupar as peças, atendendo sobretudo à cor, aspeto que nos levou a ter em consideração para lhe dar continuidade.

No que se refere à elaboração do “Quadro de regras” da sala, procurámos que este fosse construído de forma progressiva, tendo em conta as necessidades que ia sendo possível identificar, no quotidiano da vida em grupo.

Começámos por auscultar as crianças, acerca das regras a ter em conta na sala, entre as quais surgiram: arrumar a sala, arrumar e cuidar dos materiais, (incluindo as responsabilidades assumidas no cuidar do peixe), andar devagar na sala, falar um de cada vez, fazer silêncio, ser amigo dos colegas, entre outras.

Estas regras foram discutidas e transcritas para um quadro que ficou exposto na sala e que servia como meio de orientação e alerta para todos (figura 21).



Figura 21- Quadro de regras de vida em grupo

A preocupação em cumprir o definido e decidido, em conjunto, fez-se notar sobretudo ao nível do arrumo dos materiais e de esperar que o colega acabasse de falar para cada um falar.

Em síntese, podemos sublinhar que as atividades incluídas na experiência de aprendizagem que descrevemos se revelaram importantes do ponto de vista da formação pessoal e social das crianças, permitindo a cooperação, tomada de decisão em conjunto,

articulação de pontos de vista em ordem a um objetivo comum, participação e respeito pelos direitos de cada um e garantia de oportunidades da participação de todos. Também do ponto de vista da expressão e comunicação, sobretudo ao nível da expressão oral e da abordagem à escrita, bem como da matemática, no que se refere ao conceito de número e classificação de objetos. Quanto ao conhecimento do mundo, a procura de informação sobre os cuidados a ter com o peixe e o contacto com a comunidade foram estratégias que ajudaram a construir aprendizagens úteis para todos. Foram ainda criadas situações que permitiram momentos de socialização, compreensão e de aceitação das regras, ao mesmo tempo que proporcionaram o conhecimento de modos de pensar e de agir dos outros e mobilizar recursos, contanto com a colaboração da família.

3.3-EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: DIALOGANDO SOBRE DIFERENÇAS OBSERVADAS

Esta experiência de aprendizagem surgiu na sequência de uma situação que observámos numa atividade de faz de conta em que uma criança (Maria) dizia a outra (Joana) que era magra, ao que esta contestava. No sentido de retomar a discussão dessa questão e poder alargá-la procedemos à leitura e exploração da história “Se eu fosse Muito Magrinho” de António Mota (2007)¹³.



Figura 22- Livro da história “Se eu fosse muito magrinho”

Essa história apresenta frases curtas e as suas ilustrações desafiam a imaginação e recreação. Através da história o autor vai contando o que seria possível fazer, caso se fosse muito magrinho. Entre as ideias que aponta, destacamos, a título de exemplo, poder andar no banco traseiro do carro da mãe com muitos amigos ou passar pelo buraco de uma fechadura.

¹³ A imagem do livro foi obtida de ww.wook.pt/ficha/se-eu-fosse-muito-magrinho/a/id/193693

Assim, e considerando que, como referem Spodek e Saracho (1998, citando Nelson), “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e as motiva a experimentarem com a sua própria linguagem” (p. 245), pretendemos com a leitura exploração desta história criar situações em que essas dimensões fossem promovidas.

Apresentámos o livro ao grupo, mas optámos por não colocar questões acerca da temática, como havíamos feito em atividades anteriores, pretendendo despertar ainda mais a sua curiosidade e desafiar a sua imaginação e interesse pela leitura.

Sendo importante que antes de ler uma história se ativem conhecimentos prévios (Azevedo, 2007) e se antecipem os sentidos (OCEPE,1997), procedemos à exploração dos elementos paratextuais do livro (capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora). Em seguida, em grande grupo, enveredámos por uma leitura expressiva, apoiando-nos na ideia de Mata (2008), de que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p 79). Fomos fazendo interrupções para permitirmos que as crianças observassem as imagens e, também, para favorecer a sua interpretação, pretendendo que se constituísse como uma atividade agradável e oportunidade para partilhar e discutir, em conjunto, ideias e pensamentos.

Tendo como objetivo favorecer a comunicação e expressão oral fomos questionando as crianças durante a leitura, permitindo ao mesmo tempo a troca de ideias e o alargamento do vocabulário e da imaginação. Importa ter em conta que, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “as trocas verbais com a criança e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p.12).

Após a leitura, e ainda em grande grupo, auscultamos a opinião acerca do conteúdo da história e verificámos que dez crianças tinham conseguido assimilar o seu conteúdo, recontando com facilidade o que tinham ouvido. Observámos ainda que a opinião de algumas crianças deixava perceber existirem ainda algumas dúvidas, pois enquanto uma dizia que “*a história falava de um gordo que queria ser muito magrinho*” (João), outra criança afirmava com assertividade que “*não era um gordo. Se fosse muito magrinho é que fazia aquelas coisas todas da história*” (Maria).

Nesta troca de opiniões aproveitámos os termos utilizados (gordo/magrinho) para explorarmos estes conceitos, bem como outros também ligados à estrutura física das pessoas, como alto/baixo. Para tal propusemos que fizéssemos comparações entre os diversos elementos para assim sabermos qual o mais magro, o mais gordo, o mais alto e o mais baixo.

Em pequeno grupo fomos comparando os elementos uns com os outros não só no que se refere ao mais ou menos gordo, mas também no que respeita às alturas, procedendo à sua classificação ordenada. Neste sentido, podem ler-se as seguintes afirmações de comparação:

- *Eu sou mais magro do que tu, mas não sou muito magrinho (Tomás).*
- *Eu sou mais gordo que o Afonso (João).*
- *Eu sou mais alto do que o João e o Afonso (Afonso).*
- *Eu sou mais pequena que tu... (Ana).*

Terminadas as comparações, em grande grupo foi decidido apurar qual o elemento mais magro do grupo, o mais gordo, o mais baixo e o mais alto, procedendo, posteriormente, ao registo gráfico das conclusões e à escrita de cada um dos termos correspondentes (figura 23). Neste âmbito, importa lembrar que, como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “ a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil das crianças se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (p.53).



Figura 23- Representação gráfica de diferenças relativas

No âmbito da temática anteriormente abordada e após alguns comentários acerca das comparações realizadas verificámos que existiam ainda algumas dúvidas entre alguns elementos do grupo, principalmente no que dizia respeito aos conceitos ligados como os termos grosso e fino.

Assim, considerámos pertinente, num outro momento, explorarmos estes conceitos recorrendo a outras estratégias e outros recursos.

Através do diálogo em grande grupo e tendo em conta que “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar” (OCEPE, 1997, p.67), começámos por solicitar às crianças que escolhessem objetos da sala e os comparassem, indicando os que seriam mais grossos ou mais finos, por relação uns aos outros. Foram variados os exemplos apontados, uns que faziam sentido, como por exemplo, o lápis é mais fino do que o marcador e iam ao encontro do pretendido, outros, não o faziam. Pretendemos também, conduzir as crianças para que utilizassem o vocabulário adequado para nomear as distinções efetuadas.

Aproveitando o tempo de reunião em grande grupo e, no sentido de dar continuidade à exploração dos conteúdos em análise, auscultámos as crianças acerca da possibilidade de solicitarem aos pais o envio para a escola de algumas massas utilizadas nas cozinhas de suas casas. Foi unânime o entusiasmo demonstrado pelas crianças que começaram de imediato a questionar para que seria a massa, ao mesmo tempo que trocavam ideais acerca dos gostos gastronómicos relativamente às mesmas.

-Eu gosto muito de massa (Carla).

- A minha mãe compra massa às cores, eu como sempre tudo (Tomás).

Para além do objetivo desta atividade, referido anteriormente, era também nosso objetivo incentivar a colaboração das famílias, no sentido de estreitar relações e promover uma comunicação mais aberta sobre o trabalho em desenvolvimento com as crianças.

Num primeiro momento, começámos por reunir as diversas massas enviadas pelos pais e, em grande grupo, observar e dialogar sobre as mesmas, utilizando-as para relembrarmos os conceitos de grosso e fino. Pudemos verificar que todas as crianças, identificavam e nomeavam as diferenças encontradas na comparação de dois ou três tipos de massa.

Num segundo momento, em trabalho de pequenos grupos, e procurando os materiais recolhidos pudessem enriquecer os recursos materiais das áreas, acordámos com as crianças colocar algumas dessas massas na área de expressão plástica. As crianças sugeriram pintá-los, com o que concordámos (figura 24). Para além de explorarem os materiais como a tinta e os pincéis, essa atividade permitia ainda exercitar o controlo e desenvolvimento da motricidade fina.

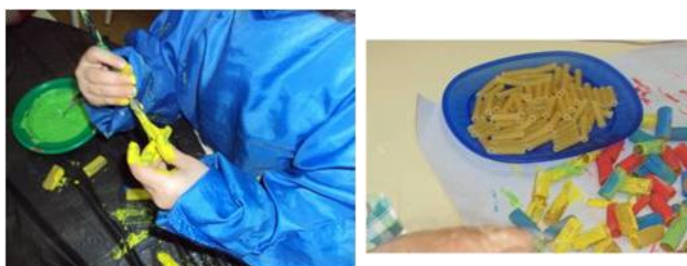


Figura 24- Exemplificação do trabalho de conjuntos de cores

Após a secagem da tinta, em pequeno grupo, e conscientes da importância de proporcionar experiências diversificadas e colocar questões às crianças que lhes permitam ir construindo noções matemáticas (ME/DEB, 1997), sugerimos-lhes a formação de conjuntos, atendendo à característica cor. Depois sugerimos fazer um padrão, organizando uma sequência de dois elementos de cada cor, para o que procedemos a uma exemplificação e explicação prévia de colocar juntas duas cores iguais, como o exemplo apresentado na figura 25.



Figura 25- Exemplo das produções realizadas

Enquanto decorria a explicação uma das crianças perguntou: “*E se fizéssemos um colar?*” (Carla). Esta ideia foi aproveitada e acedendo ao material necessário (fio) propusemos, então, a elaboração de colares.



Figura 26- Construção de um colar

A atividade constava em passar um fio por dentro das massas, colocando duas a duas da mesma cor, elaborando a sequência antes proposta. Durante a elaboração desta tarefa e tal como demonstra a figura (26) pudemos constatar a existência de alguma dificuldade por parte das crianças em seriar as cores. Ouvimos comentários, como por exemplo o de uma criança quando acerca da dificuldade sentida, dizia: “*Eu não sou*

capaz” (Afonso), ou outros que revelaram não sentir grande motivação em realizar esta tarefa da forma como nós a propusemos, afirmando um deles “*Eu não gosto do colar assim, não gosto dele com cores*” (Tomás). Percebemos que estava a emergir algum descontentamento que era preciso ultrapassar.

Entendemos que, mais importante do que atingir o objetivo proposto quando planeámos esta atividade, era que, a mesma fosse do agrado, interesse e acima de tudo que tivesse sentido e fosse suficientemente desafiadora para as crianças. Assim, e refletindo sobre a situação com as crianças, foi unanime a decisão de alterar o então o planeado e deixar que cada criança construísse o colar de acordo com o seu próprio gosto.

Terminada a atividade procedemos à etiquetagem de cada um dos colares, com o nome da criança que o construiu, e escrito por nós em pequenos cartões, conforme figura (27). Com este trabalho pretendemos ainda permitir às crianças a familiarização com o código escrito, criando situações de tentativa de imitação de letras. Assim incentivámo-las a reproduzir as letras do seu nome, colocando ao seu dispor folhas brancas A4, lápis e canetas de várias cores, valorizando cada imitação produzida, foi-nos possível constatar o entusiasmo demonstrado por todas as crianças.



Figura 27- Exposição das produções das crianças

Terminada a atividade, reunimos para decidir o que fazer com os trabalhos produzidos, houve uma criança, que colocando o colar ao pescoço, referia: “*Este é meu, e vou levá-lo para casa*” (José), outra disse: “*Eu vou dar o meu à minha mãe*” (Cátia).

Ouvidas todas as crianças, e tendo presente a sua vontade, apresentámos-lhes uma proposta que integrava duas ideias: a primeira consistia em fazer uma exposição dos trabalhos, na sala, tendo como objetivo dar a conhecer à comunidade escolar e familiar as suas produções; a segunda era que cada criança levava o colar para casa após a realização da exposição.

Com a participação do grupo no processo de decisão, e tendo presente o respeito, pelos interesses e os sentimentos de cada criança, ficou acordado procedermos de acordo com a proposta apresentada. Assim, depois de colocada uma mesa na sala, em local escolhido de forma a não interferir com a rotina diária, mas ao mesmo tempo

visível a quem entrasse, as crianças procederam à organização da exposição dos colares e, durante alguns dias, fizeram questão de encaminhar os pais e outros atores da instituição para verem os seus trabalhos.

Salientamos aqui, uma vez mais, a importância do envolvimento da família e da comunidade no processo educativo pré-escolar das crianças, que nesta situação se centrou na recolha de materiais e do diálogo sobre o trabalho que tínhamos vindo a desenvolver. Importa, considerar que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME/DEB, 1997, p.23).

Ao longo das atividades descritas anteriormente, e tal como tem vindo a ser salientado, algumas crianças demonstraram dificuldades no que respeita à identificação, nomeação e agrupamento de cores. Inserida na área do Conhecimento do Mundo e com o objetivo de colmatar esta falha e dar resposta às necessidades sentidas, planeámos uma atividade em pequeno grupo, e preparámo-la antes das crianças chegarem à sala.

Optámos por constituir grupos de três crianças e, num primeiro momento, apresentámos a um grupo, de cada vez, uma caixa de cartão forrada com papel de quatro cores (verde, vermelho, amarelo e azul), que se encontrava fechada. Depois de ser aberta por uma das crianças e mostrar o seu conteúdo, este era composto por diversas molas da roupa com as cores correspondentes às da caixa o que deixou as crianças surpreendidas começando ao mesmo tempo a interrogar-se para que serviria a caixa e as molas.

Num segundo momento passámos a identificar e nomear juntamente com o grupo o nome das cores ali representadas, tanto as da caixa, como as das molas (figura 28), o que fizeram, embora notando-se haver diferenças entre as crianças em concretizar a tarefas. Isto é, enquanto alguns faziam com facilidade outros revelavam necessitar de ajuda.



Figura 28- Representação de conjuntos de cores

Aproveitando a ansiedade de participação por parte das crianças, propusemos que agrupassem as molas pela cor, colocando-as no lado da caixa com a cor correspondente. Cada criança procedeu à colocação das molas tal como tinha sido solicitado, mostrando-se empenhadas e envolvidas na sua concretização.

Procedemos a uma observação atenta não só à concretização e avaliação efetuada pelas crianças das atividades realizadas, mas também aos comentários e referências aos mais diversos temas e problemáticas que, ao longo de todo o processo educativo, iam surgindo. Pudemos perceber que, entre os seus comentários, a figura familiar que era particularmente referida pela maioria das crianças era a mãe, surgindo com frequência expressões como: “*Vou pedir à mãe*”; “*É para a mãe*”; “*O carro da mãe*”; “*A mãe fez*”; “*É da mãe*”...entre muitas outras.

Nesta linha de pensamento, procurámos indagar acerca da perceção e conhecimento do conceito das crianças acerca da palavra família. Reunidas em grande grupo fomos questionando as crianças sobre o que significava para elas a palavra família, favorecendo a partilha de opiniões e a discussão de ideias sobre esta temática.

Ouvidas todas as crianças, verificámos que a maioria referiu que “*família*” eram as pessoas que viviam com elas, referindo a mãe e o pai, irmão ou irmã, e alguns, os avós ou apenas um deles. Ideia que pode entender-se ir ao encontro das conclusões do estudo de Gilby e Pederson (1982), apontando este para que as crianças com menos de 7 anos de idade têm uma conceção de família limitada às pessoas que vivem com elas.

Explicámos às crianças que para além das pessoas que viviam junto com elas havia outras que pertenciam à família mesmo não vivendo na mesma casa e das quais fazem parte entre outros, os tios, os primos e os padrinhos.

Esta ideia gerou novo diálogo entre as crianças que passaram a enumerar e a dizer os nomes dos avós, dos tios, primos e primas e restantes familiares demonstrando uma noção mais abrangente do que era a família.

Para permitir uma maior e melhor compreensão acerca da temática abordada e dando atenção às necessidades e gostos das crianças, disponibilizámos, em pequeno grupo, o chamado “Jogo da família” (figura 29), que através de diversas imagens ilustradas em cartões permitiu às crianças fazer a associação de cada uma delas a alguns membros da sua família o que nos fez perceber que, se numa primeira abordagem à palavra “*família*”, as crianças consideravam apenas a família nuclear, após uma breve explicação do jogo e o trabalhar com ele passaram a enumerar também os membros da família alargada.



Figura 29- Participação das crianças no “jogo da família”

Em síntese, importa salientar que as atividades que fizeram parte da experiência de aprendizagem descrita permitiram a participação e interajuda não só ao nível criança-criança mas também criança-adulto, valorizando o papel ativo que cada um pode e deve assumir na construção do seu conhecimento e do conhecimento dos outros.

Entendemos ainda que a atividade pedagógica desenvolvida contribuiu para a construção de aprendizagens no que se refere à expressão e comunicação, ao nível da expressão oral e da abordagem à escrita, à leitura, no domínio da matemática relativamente à formação de conjuntos de acordo com a cor e da seriação e ordenação (grosso/fino; magro/gordo; alto/baixo), assim como ao nível da expressão plástica, com a identificação e nomeação de cores.

O jogo contribuiu não só para alargar o conceito de família como permitir que todas desenvolvessem competências sociais, tendo oportunidade para conversar e interagir uma com as outras e com o adulto favorecendo as relações interpessoais pelo que podemos concluir que se tornou num instrumento com um verdadeiro papel pedagógico.

Reflexão Crítica

Tendo como fio condutor o trabalho que nos propusemos desenvolver durante a ação educativa promovida ao longo de um ano letivo (2011/2012), procedemos nesta parte do nosso relatório à reflexão da mesma, tendo em conta as diferentes dimensões que lhe serviram de suporte e cruzando os referenciais teóricos com a prática educativa.

Nesta linha de pensamento, importa ter em consideração que ao longo da ação educativa e tendo em conta as referências bibliográficas previamente consultadas, procurámos desenvolver uma prática pedagógica que permitisse acima de tudo dar resposta às necessidades identificadas através da observação direta e da auscultação de diferentes profissionais da instituição e do grupo de crianças.

Procurámos enveredar por uma pedagogia participativa, que tal como refere Oliveira-Formosinho (2007a) possibilita que cada criança assuma um papel ativo no seu processo de aprendizagem, respondendo assim não só às necessidades previamente delimitadas como também às que emergem no decurso da ação educativa.

Nesta linha de pensamento orientámos a nossa prática pedagógica segundo uma perspetiva de aprendizagem de matriz socio-construtivista de forma a valorizar os contributos de todos os intervenientes, adultos e crianças, no desenvolvimento das atividades e projetos. Reconhecemos que por vezes, e mais concretamente na fase inicial, tenhamos sentido algumas dificuldades, pois não é fácil observar, registar e apoiar uma ação onde todos tivessem garantidas oportunidades de forma a envolver-se e participar ativamente no seu projeto de aprendizagem.

Esta situação veio no entanto a ser progressivamente ultrapassada através do aproveitamento do tempo de trabalho em pequeno grupo ou individual, onde as crianças tinham oportunidade de manifestarem as suas opiniões, dificuldades e potencialidades. Tendo presente a curiosidade natural das crianças, tentámos proporcionar momentos que lhes permitissem explorar, investigar, questionar, planificar, refletir, pensar, partilhar, cooperar e procurar resolver problemas, tendo em consideração a sua opinião e desejos e colocando-nos nós no papel de observador, escutando, planeando, avaliando e promovendo os interesses e conhecimentos de cada criança e do grupo.

Neste sentido, e tendo também como referência o preconizado pelos modelos curriculares estudados, e em particular o Modelo *High Scope*, foi nossa preocupação

favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças, procurando sermos, observadores participantes conscientes (Hohmann e Weikart, 2009).

Para a organização do ambiente educativo tivemos em consideração que os recursos educativos que integrámos no espaço sala despertassem a curiosidade, o interesse e implicação das crianças na procura de soluções e de respostas para as questões e problemas emergentes. Neste âmbito, relembramos alguns princípios do modelo pedagógico de Reggio Emilia, que realça a importância do ambiente físico, considerando que todos os espaços e materiais devem ser planeados e organizados de forma a possibilitar um ambiente educativo onde educadores, pais e crianças se sintam bem (Lino, 2007). O papel primordial do educador na criação de um contexto educacional confortável, de confiança e que promova a motivação, onde as crianças sejam escutadas e a sua participação valorizada, assim como a dos pais e a dos assistentes operacionais, foram dimensões que tivemos em conta no decurso da nossa prática. Foi sobretudo nossa preocupação criar um ambiente educativo que ajudasse ao bem-estar e desenvolvimento de todos.

Valorizámos nesse processo os diversos materiais disponíveis e os que nos foi possível construir ou mobilizar. Estes integraram um uso flexível por parte das crianças proporcionando-lhes no decorrer das diversas atividades contacto, exploração e manipulação dos mesmos e organizados na sala de forma ordenada e ao alcance das crianças, contribuindo para uma maior motivação para a participação das atividades promovidas.

Relativamente à organização e gestão do tempo planeámos uma rotina diária estruturada e consistente, tendo em conta não só as necessidades referentes à implementação das experiências de aprendizagem por nós projetadas mas também a orgânica e funcionalidade da instituição, que contemplou diversos trabalhos tanto a nível de grande ou pequeno grupo como individual, possibilitando, ao mesmo tempo às crianças, entre outros, uma tomada de consciência daquilo que podem ou não fazer nos vários momentos do dia.

Foi nossa pretensão promover, nos diferentes tempos de trabalho, interações como meio fundamental de aprendizagem. Neste sentido a interação adulto-criança e criança-criança, envolvendo todas as crianças em experiências de aprendizagem e encarando-as não como objeto do processo educativo, mas antes como sujeito participante, permitindo uma partilha constante de saberes e experiências onde o nosso

apoio foi constante encontrando-nos recetivos e flexíveis para atender e dar resposta às necessidades formativas manifestadas por cada criança e pelo grupo.

Convictos de que as interações desenvolvidas pelas crianças, nesta fase do seu desenvolvimento, são importantes para a sua progressão e bem-estar, empenhámo-nos na criação de um ambiente educativo positivo, com a participação ativa de todos os elementos do grupo, promovendo a cooperação na organização e desempenho de diversas tarefas, na procura de soluções para os problemas e dificuldades encontradas.

Procurámos ainda promover o contacto com diferentes instituições da comunidade local, em particular com as famílias das crianças e apelar à sua cooperação no quotidiano pré-escolar. No que diz respeito às instituições da comunidade local proporcionámos saídas inseridas em experiências de aprendizagem, que permitiram a abordagem de diversos tópicos e a interação não só com o espaço exterior à instituição como com diferentes atores e realidades da comunidade onde esta se insere.

Do ponto de vista familiar enveredámos, sempre que possível, por atividades que permitissem de alguma forma a sua participação, fosse através do fornecimento de materiais, de convites para visita a exposições de trabalhos elaborados pelas crianças, entre outros, de forma a permitir que a sua participação fosse o mais salutar possível para as crianças e seu desenvolvimento.

Não podemos no entanto deixar de ter presente que como refere Sanches (2012) “a acção e cooperação da família torna-se fundamental, pelo que se percebe a necessidade de promover esforços para o esbatimento de fronteiras entre os dois contextos e que se criem dinâmicas de interação gratificantes do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvimento e realização de todos, crianças e adultos” (p. 375), acrescentando que, “para facilitar a concretização desse processo, importa promover a construção de uma cultura profissional que se torne potencialmente facilitadora de uma abordagem curricular integradora, que favoreça o diálogo, a cooperação e a articulação entre os diferentes intervenientes e contextos educativos em que a criança se integra ou vai integrar-se, em particular com as famílias e instituições do Agrupamento ou outras” (p.376).

Conscientes de que conceber um plano de trabalho que se adaptasse às necessidades e correspondesse aos interesses e motivações de todas as crianças pertencentes ao grupo, no início, não foi tarefa fácil, mas tendo como objetivo esta concretização procurámos desenvolver diversas experiências de aprendizagem que

permitissem a participação de todos os elementos, que fossem flexíveis de forma a permitirem ser adaptadas em qualquer momento às necessidades que pudessem surgir e por fim, que abrangessem as diversas áreas e domínios de conteúdo curricular, quer ao nível da formação pessoal e social visando a construção da pessoa (criança) como participante ativo na sociedade onde se integra, quer da expressão e comunicação possibilitando fomentar a implicação das crianças no contato com diferentes formas de experimentação, quer ainda, do conhecimento do mundo abrangendo aprendizagens de diferentes ciências naturais e humanas.

Estas três grandes áreas de conteúdo foram tidas em conta na planificação e avaliação das experiências de aprendizagem implementadas, no quadro de uma construção articulada do saber, o que implicou que fossem abordadas de uma forma globalizante e integrada tendo como base o projeto curricular “eu e os outros”.

Procurámos desenvolver aprendizagens criativas e lúdicas recorrendo aos mais diversos materiais, proporcionando inter-relação entre todas as áreas e domínios de conteúdo. No decorrer da nossa ação, enveredámos por diversas atividades que permitiram uma aprendizagem impulsionada não só a nível individual, mas ao mesmo tempo impulsionada pelo grupo, onde os trabalhos realizados pelas crianças, com a nossa colaboração foram partilhados.

Pretendemos ainda, não apenas, dar resposta aos objetivos propostos no nosso projeto, mas responder em cada dia às necessidades detetadas no momento, tanto no que respeita à globalidade do grupo como a cada criança individualmente, pelo que foi necessário por vezes repensar e planear atividades de forma a dar resposta e permitir não só a aprendizagem do conteúdo em falha como, como o desenvolvimento pessoal e social da criança de forma integrada, ajudando-as a crescer social e moralmente.

Se através da observação das crianças em situações e contextos de aprendizagem diversos permitiu avaliar e refletir melhor sobre as suas necessidades e ao mesmo tempo encontrar forma de as solucionar, através da negociação partilhámos e discutimos ideias de forma a proporcionar a todos oportunidades de construí-las ou (re)formulá-las.

Considerações Finais

Relevamos deste trabalho o papel importante que reconhecemos ser assumido pelo educador de infância, no sentido de mobilizar saberes que lhe permitam organizar um ambiente educativo onde seja possível escutar as crianças, planejar, observar e avaliar e, ao mesmo tempo, incentivar a sua participação ativa. Torna-se, por isso, pertinente que favoreça a criação de um ambiente onde se valorize o questionamento, a possibilidade de experimentação, investigação e implicação de todos na resolução de problemas. Foi nesta linha de pensamento que, ao longo do processo educativo, desenvolvemos experiências de aprendizagem em que procurámos colocar em prática este papel, tentando criar oportunidades para crianças se envolverem ativamente no seu de aprendizagem e desenvolvimento.

Num processo educativo pré-escolar orientado segundo uma pedagogia que se pretende participativa, é essencial ter em conta o papel que assumem os diferentes contextos educativos, em particular aqueles que são principais responsáveis pelo cuidar e ajudar a aprender as crianças, como a sua família e a instituição (pré) escolar.

Não podemos deixar de relembrar o importante papel de complementaridade educativa que estes contextos devem assumir. Sublinhamos que, no decurso da prática profissional que desenvolvemos, foi nossa preocupação, implementar atividades que permitissem o envolvimento das famílias das crianças, todavia entendemos que é necessário continuarmos a desenvolver novos esforços para criar dinâmicas de interação mais efetivas. Nesse sentido, importa valorizar e promover um diálogo aberto e facilitador da partilha de saberes e informações.

Reconhecemos a importância a atribuir a todos os intervenientes no processo educativo pré-escolar, relevamos também os contributos da comunidade para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional, processo ao qual pretendemos dar continuidade no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.

Bibliografia

- Almeida, A. (2004) A família, a criança e a escola: cumplicidades em mudança. In A. Renault, A. Almeida, A. Santos, A. Franco, C. Alegre, D. Buckingham *et al*, *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa* (pp. 83-94). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Azevedo, J. (coord), Figueiredo, A., Campos, B., Dias, C, Costa, D., Carvalhal, et al. (2007). *Debate Nacional sobre Educação [Relatório Final]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2002) *A ecologia do desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados* (2º Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Buckleitner, W & Hohmann, C. (1996). Blocos de areia, tinta... e computadores. In N. Brickman & L. Taylor. *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação* (pp. 174-183). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. & Rubiano, M. (2001). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 7. ed. São Paulo : Cortez.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Eduards, C., Gandin, L. & G. Forman. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Eduards C. (1999). Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio Emilia. In C. Eduards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem*

Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.

- Figueiredo, C. (2002). Horizontes da Educação para a cidadania na educação básica. In *Reorganização curricular do ensino básico* (pp. 39-66). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Figueiredo, M. (2003). *Projecto Curricular no Jardim-de Infância*. Lisboa: Projecto Bola de Neve.
- Formosinho, J. (1996). A Construção social da moralidade pela criança pequena. In J. Formosinho (org.), L. Katz., D. McClellan & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Modelos Curriculares na Educação Básica – um referencial de qualidade e diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C.Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, M. F. (2005). Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº7, 47-58.
- Gilby, R., & Pederson, D. (1982). The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 14, 111-121.
- Glauert, E. (2004) - A Ciência na Educação de Infância. In J. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 103-113). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, J. (1986). *A Educação infantil em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em ação* (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança - 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kieran, E. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kishimoto, T. (2007) Brincadeiras e Narrativas infantis: Contribuições de Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.),

Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro (pp. 249-276).
Porto Alegre: Artmed

Leandro, E. (2003). *Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica*. Lisboa:
Centro Interdisciplinar de Apoio à Prática Pedagógica;

Lino, D. (2007). O projecto Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. OLiveira -
formosinho (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de
infância: construindo a práxis da participação* (3ª ed., actualizada). Porto: Porto
Editora, pp. 93-121.

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância.
Lisboa: Ministério da educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento
Curricular.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues,
A. V., et al. (2009). Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços
circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In Ferreira Clotilde
Rosseti. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 6. ed. Cap.47. São Paulo: Cortez.

Melo, A. & Pedro, M. (2000) - Educação para a Cidadania. Os primeiros passos para a
cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*, APEI, N°56, 36-37.

Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.
Disponível em [http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-
escolar/apresentacao/](http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/)

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (ME/DEB) (2000).
Educação Pré-escolar e os Cuidados para a infância em Portugal. Estudo
Temático da OCDE. Lisboa: Ministério da educação, Departamento de educação
Básica.

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 da Educação Básica (2000). *Educação Pré-escolar e os
Cuidados para a infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: ME/DEB.

Mota, A. (2007). *Se eu fosse muito magrinho*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna
Portuguesa. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância
(2ª edição)* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Contextualização do modelo curricular *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (pp. 11-29) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., de Andrade, F. F (2011). O espaço na pedagogia em participação. In J. Oliveira Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Londres: Kegan Pau
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa. D. Quixote.
- Resende, L. & Soares, J. (2002) - *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim. I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de infância: Uma Perspectiva Histórica. In B. Spodek (org.) *Manual de Investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vilhena, G. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação. Lisboa: DEB/ME. Departamento da Educação Infantil, Núcleo da Educação Pré-Escolar. In Vilhena & Silva (2002). *Componente de Apoio à Família*. P. 11.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Legislação

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto, nº 178 – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social - requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro – Cria a rede pública de educação pré-escolar

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro - Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)