



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Lídia Sofia Araújo Domingues

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2013

Dedicatória

Aos meus pais.

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida, passamos por várias etapas, que contribuem para o nosso crescimento, sendo a obtenção do grau académico de mestrado uma delas. A obtenção deste grau não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas, a quem quero agradecer e manifestar a minha profunda consideração.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pela sua disponibilidade, incentivo e partilha constante do seu saber científico.

À toda a comunidade educativa da instituição onde realizei o estágio, com um agradecimento particular à minha educadora cooperante, pela partilha de saberes e apoio que me proporcionou nesta caminhada.

Às minhas colegas de estágio, Marina, Regina e Sandra, pelo apoio, paciência, amizade, companheirismo e pelas horas de reflexão que passámos juntas.

Aos professores e funcionários da Escola Superior de Educação de Bragança, pela colaboração e atenção prestada.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente.

Ao Tiago, pela dedicação, disponibilidade e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

Aos meus pais e ao meu irmão, pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este meu sonho.

Um muito obrigada a todos

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e o seu principal objetivo consiste em aprofundar a reflexão sobre a prática educativa que desenvolvemos numa instituição da rede pública de educação pré-escolar, com um grupo de crianças com cinco anos de idade.

Ao nível do enquadramento teórico relevam-se as dimensões curriculares e as perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento de matriz participativa, acentuando os seus contributos para a construção de práticas facilitadoras de uma progressiva autonomia e integração social das crianças.

Incluem-se, ainda, experiências de aprendizagem promovidas com as crianças, acentuando o recurso a uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo. Nesse processo releva-se a participação e envolvimento ativo das crianças nas atividades desenvolvidas, bem como o papel que nesse processo os adultos assumem.

Centrando a reflexão sobre a globalidade da ação educativa desenvolvida, sublinha-se a importância das oportunidades de aprendizagem criadas e os seus potenciais contributos para a progressão e o bem-estar de todos, crianças e adultos.

Palavras-Chaves: Educação pré-escolar, autonomia e aprendizagens integradas.

Abstract

This report was developed within the course of Supervised Teaching Practice of the Masters in Preschool Education and its main objective is to deepen reflection on educational practice we develop an institution of public preschool education, with a group of children five years of age .

To the theoretical framework level if the fall - curricular dimensions and perspectives of learning and development of participatory matrix, stressing their contributions to the construction of facilitating practices of progressive autonomy and social integration of children .

Also included are learning experiences promoted with children , emphasizing the use of a holistic and integrated the different areas and content areas approach . In this case falls within the participation and active involvement of children in the developed activities , as well as the role that adults take in this process .

Focusing reflection on the whole of the developed educational activities , stresses the importance of learning opportunities created and their potential contributions to the progress and welfare of all children and adults .

Key Words : Preschool Education , autonomy and integrated learning .

Índice geral

	Página
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstrat	5
Índice	6
Índice de figuras e quadros	7
Introdução	9
I. Contextualização da Prática Supervisionada	11
1.1. Caracterização da instituição	11
1.2. Caracterização do grupo de crianças	14
1.3. Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala	16
1.2.1. Organização do espaço e materiais	17
1.3.2. Organização do tempo educativo	22
1.3.3. As interações ao nível do grupo	24
1.3.4. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa	26
II. Enquadramento teórico	30
2.1. Dimensões de orientação curricular	30
2.2. A criança como um co-construtor da sua aprendizagem	32
2.3. Desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança	34
2.3.1. Promovendo a Autonomia	37
III. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	42
3.1. Experiência de aprendizagem: estimulando a autonomia funcional	42
3.2. Experiência de aprendizagem: conhecendo características pessoais	49
3.3. Experiência de Aprendizagem: Descobrimo a nossa cidade	56
3.4. Experiência de aprendizagem: plantando e cuidando das plantas	61
IV. Reflexão Final	69
Considerações finais	74
Bibliografia	76

Índice de Figuras e Tabelas

	Página
Figura 1- Quadros da Responsabilidade e da Rotina diária	18
Figura 2- Quadro do tempo	19
Figura 3- Planta da sala	20
Figura 4- Aprendendo a atar os sapatinhos	44
Figura 5- Criança a colocar os pés no contorno do sapato	45
Figura 6- Texto com pictograma Sapateiro	45
Figura 7- Crianças a fazer dramatização da música Senhor Sapateiro	46
Figura 8- Registo do número de elementos contados	47
Figura 9- Visita ao sapateiro	48
Figura 10- Oficina do sapateiro	48
Figura 11- Registo gráfico da história “A zebra Zezé”	50
Figura 12- Elaboração do cartaz dos Direitos e Deveres das Crianças	51
Figura 13- Crianças a escreverem os nomes dos colegas	52
Figura 14- Crianças a construir o gráfico	53
Figura 15- Crianças a observarem ao espelho as suas características	54
Figura 16- Experiências Espelhos	55
Figura 17- Criança a marcar o percurso de casa à escola	57
Figura 18- Crianças no início da atividade	58
Figura 19- Crianças a pintar o pacote sem forrar	59
Figura 20- Processo de realização da maquete	59
Figura 21- Visita a alguns locais em Bragança	60
Figura 22- Visita à ESA e ESE	60
Figura 23- Vasos da atividade de germinação	61
Figura 24- Atividade de plantar e semear	62
Figura 25- Crianças a trabalharem na horta	63

Figura 26- Experiência couve roxa	64
Figura 27- Atividade no flanológrafo	65
Figura 28- Visita à feira	66
Figura 29- Crianças na horta após ida à feira	66
Figura 30- Jogo das palavras no flanológrafo	67
Figura 31- Visita à Escola Superior Agrária	67

Índice de tabelas

Tabela 1- Inscrições/ renovações das matrículas das crianças	14
Tabela 2- Habilitações literárias dos pais/mães	15

Introdução

Considerando os importantes desafios e exigências que a ação educativa pré-escolar coloca aos educadores, torna-se fundamental que desenvolvam saberes que lhes possibilitem criar oportunidades facilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de si próprios.

Neste sentido, importa relevar a importância de criar situações que estimulem e desafiem o pensamento e procurar adequar o processo educativo aos interesses e necessidades formativas das crianças (ME/DEB, 1997). É nesta linha de pensamento que se inscreve a prática educativa e formativa que desenvolvemos e que procuramos refletir ao longo do presente relatório.

A ação educativa foi desenvolvida com um grupo de 20 crianças, com cinco de idade, numa instituição da rede pública de educação pré-escolar, situada em contexto urbano e decorreu ao longo do ano letivo 2012-2013,

O presente relatório de estágio está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo efetuamos uma contextualização da prática educativa, caracterizando a instituição, o grupo de crianças e o ambiente educativo, no que se refere à organização do espaço, do tempo e das interações.

No segundo capítulo, fazemos referência às opções educativas, relevando os pressupostos teóricos e metodológicos em que procurámos apoiar a prática pedagógica, atribuindo particular atenção aos contributos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997). Abordamos também alguns modelos curriculares para a educação pré-escolar, no sentido de melhor compreender, fundamentar e interpretar a prática pedagógica que desenvolvemos. Procedemos ainda à abordagem de tópicos que se prendem com o Desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, a implicação da criança na construção da sua aprendizagem e as dimensões a ter em conta para favorecer a construção da autonomia das crianças.

No terceiro capítulo, procedemos à descrição, análise e reflexão das experiências de aprendizagem desenvolvidas, selecionando aquelas que, pela sua abrangência, permitem melhor perceber a ação prática educativa que desenvolvemos. Procurámos, nessa ação, contemplar as diferentes áreas e domínios de conteúdo estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4 de

agsoto; ME/DEB, 1997)¹, incidindo particularmente na área de Conhecimento do Mundo.

Para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem promovido, recorreremos a dados recolhidas, ao longo das sessões de intervenção, através de notas de campo, a registos fotográficos e aos trabalhos das crianças. Estes dados permitem evidenciar algumas das tarefas realizadas pelo grupo.

Por último, apresentamos a reflexão global e as considerações finais, procurando atribuir um novo e mais aprofundado olhar à prática de ensino supervisionada que desenvolvemos e seus coontributos para a nossa formação e desenolviemnto profissional.

¹ Considerando que ao longo do texto vamos fazer várias vezes referência a esta fonte de informação, passamos a utilizar a sigla OCEPE.

I. Contextualização da Prática Supervisionada

A educação pré-escolar requer dispor de um ambiente educativo que facilite o envolvimento das crianças em situações educativas que possibilitem o seu bem-estar e desenvolvimento, pelo que devemos ter em conta as características e especificidades com que este se apresenta.

Assim, e para melhor se compreender o ambiente educativo em que decorreu a nossa ação educativa, procedemos, neste primeiro capítulo, à caracterização da instituição, do grupo de crianças, da organização dos espaços e do tempo educativos e do processo de interação promovidos com e pelas crianças.

1.1. Caracterização da instituição

O jardim de infância em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada pertence à rede pública de educação pré-escolar e encontra-se integrado num agrupamento de escolas, no qual se incluem os diferentes ciclos de ensino básico e o ensino secundário. Localiza-se no concelho de Bragança, em contexto urbano, e está dimensionado para abranger cento e vinte crianças. No entanto, no ano letivo 2012-2013, no qual desenvolvemos a prática pedagógica era frequentado por setenta e cinco crianças.

No que se refere ao espaço exterior, o jardim de infância dispõe de um parque de recreio delimitado por muro e grades. Este é um espaço amplo, no qual existem diversos equipamentos, como escorrega, baloiços e cavalinhos de mola. Possui, ainda, um mini campo de futebol e um espaço de jogos, no qual estão representados jogos, alguns tradicionais como o da macaca e o do galo.

Os equipamentos são adequados à idade das crianças e possibilitam o seu envolvimento em atividades diversificadas, favorecendo, por conseguinte, a progressão em vários domínios do seu desenvolvimento e aprendizagem.

O piso onde está inserido o parque é antiderrapante, o que contribui para assegurar às crianças condições de segurança, minorando os riscos em caso de queda. O restante espaço inclui uma área de gravilha e outra de relva.

O espaço de recreio exterior permite às crianças verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, pois, têm oportunidades para o explorar e utilizar, em função dos seus gostos e interagir com crianças de outros grupos e de diferentes idades. Como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “as brincadeiras de exterior levam, com

frequência, a que as crianças se juntem”, tendo os seus equipamentos, geralmente “um efeito socializador porque podem comportar mais do que uma criança de cada vez” (p.433).

No que diz respeito ao espaço interior, o edifício é de piso único, situando-se as instalações ao nível do rés-do-chão. É constituído por cinco salas de atividades, embora, no presente ano letivo se encontrassem apenas quatro em funcionamento, sendo a quinta sala usada para apoio às crianças com necessidades educativas especiais. Possui, ainda, um salão polivalente, no qual decorrem as atividades de expressão motora, atividades de cariz cultural e recreativo abertas à comunidade e as atividades socioeducativas, incluídas na componente de apoio à família. Este espaço funciona, também, como recreio interior quando as condições climatéricas são desfavoráveis à ida das crianças para o recreio exterior.

No salão polivalente existem vários recursos materiais tais como: televisão, cassetes de vídeo, escorrega de interior e colchões, entre outros. Importa referir que o salão polivalente possui iluminação natural, contendo várias janelas que permitem às crianças ter contacto visual com o exterior e dá acesso direto para o espaço de recreio exterior e para os corredores interiores que asseguram a ligação entre as diferentes salas de atividades e demais espaços comuns.

No que se refere aos corredores, estes estão equipados com cabides devidamente identificados, integrando cada um deles a fotografia e o desenho da criança a que se destina, no sentido de melhor poder ser por elas identificado e manterem em ordem os seus pertences, como casacos, mochilas, entre outros. Nos corredores existem também alguns placares, sendo estes utilizados como expositores dos trabalhos que vão sendo produzidos pelas crianças ao longo do ano, possibilitando assim que os pais/família os vejam e possam melhor ir acompanhando o processo formativo desenvolvido, bem como qualquer outro elemento da instituição ou comunidade. Permitem ainda, às próprias crianças relembrar experiências e partilhá-las com os outros.

No que se refere aos restantes espaços, são de referir as instalações sanitárias destinadas às crianças, as quais integram equipamentos ajustados a diferentes faixas etárias, o que facilita que as crianças possam utilizá-las sem recorrer ao adulto, favorecendo assim a conquista de independência na realização da sua higiene pessoal e a afirmação da sua autonomia. Existem ainda instalações sanitárias para adultos, gabinetes para arrumo de materiais e cozinha, sendo este último espaço utilizado

algumas vezes para a concretização de atividades educativas, uma vez que dispõe de equipamentos que permitem concretizar atividades relacionadas com a culinária, a expressão plástica e o conhecimento do mundo físico, entre outras.

Existe também um gabinete da coordenação do jardim de infância, utilizado como local de encontro e trabalho do corpo docente, estando equipado com computador, impressora, estantes e material didático, incluindo obras para apoio à prática pedagógica.

Por último, importa referir que o jardim de infância possui ainda um gabinete para atendimento dos pais, no qual também funciona uma biblioteca que pode ser utilizada por toda a comunidade educativa, adultos e crianças, e serem requisitados livros para levar para a biblioteca da sala de atividades ou para leitura em casa pela criança e família.

Quanto ao horário de funcionamento da instituição, este encontra-se organizado por duas componentes, a componente letiva que funciona das 9h às 12h e das 14h às 16h e a componente de apoio à família que funciona para lá desse horário, assegurando que a instituição esteja aberta das 8h às 19h15min e possam ser acompanhadas as crianças no período de almoço.

No que diz respeito à equipa pedagógica, esta é constituída por cinco educadoras do Quadro de Agrupamento, uma das quais se encontra sem grupo, exercendo funções de coordenação de departamento, uma educadora de equipa de educação especial, uma terapeuta da fala, quatro educadoras a aguardar colocação, dado uma delas apoie, uma criança com necessidades educativas especiais. Exercem ainda funções técnicas na instituição seis assistentes operacionais, que dão resposta à componente letiva e de apoio à família, e também uma tarefeira para apoiar uma criança com necessidades educativas especiais.

Importa salientar a importância que reveste o trabalho em equipa, enquanto processo facilitador do bom funcionamento e organização da instituição. Sabendo que não se trata de uma tarefa fácil de concretizar, mas necessária e útil, não podemos deixar de assinalar o esforço conjunto que a equipa de profissionais manifestava desenvolver para promover uma resposta capaz de ir ao encontro da qualidade que se requer assegurar às crianças e suas famílias.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

A observação que desenvolvemos, ao longo do ano letivo, permitiu-nos identificar interesses e necessidades formativas de cada criança e do grupo. Para a recolha de informações recorremos ao diálogo, com as próprias crianças, a educadora e outros elementos da equipa pedagógica, à observação participante e à consulta da documentação pedagógica produzida pelas crianças e das fichas de inscrição, sobretudo para a recolha de dados sobre o seu núcleo familiar.

O grupo era constituído por vinte crianças de cinco anos de idade, sendo oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, como a tabela 1 permite observar.

No que se refere ao tempo de frequência da instituição, o grupo apresenta uma experiência diferente, encontrando-se a maioria (n=16) a frequentá-la pela terceira vez, uma criança já frequentou no ano anterior e, por sua vez, três crianças frequentam-na pela primeira vez (tabela1).

Tabela 1- Inscrições/ renovações das matrículas das crianças

Inscrições/ Renovações	1ª Vez		2ª Vez		3ª Vez		Total por idades e sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F
5 Anos	3	0	0	1	9	7	12	8
TOTAL	3		1		16		20	

Os dados apresentados na tabela 1, permitem perceber que se trata de um grupo, que, ainda, com a mesma idade apresenta diferentes experiências de frequência da instituição. No que se refere às crianças inscritas pela primeira vez, manifestaram uma fácil integração no grupo, envolvendo-se e sendo envolvidas nas atividades lúdicas, quer ao nível da sala de atividades quer do recreio.

O grupo manifestava-se ativo na concretização das atividades propostas, envolvendo-se com entusiasmo, quer partissem nas que eram da iniciativa do educador, quer de pequenos grupos ou de si próprio a nível individual. A participação ocorria também ao nível da planificação das atividades e da reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Revelavam interesse em envolver-se em novas e diferentes experiências de aprendizagem e mostravam uma atitude de questionamento e desejo de conhecer o porquê das coisas e encontrar resposta para as questões e problemas emergentes.

Parece-nos poder afirmar que se tratava de um grupo ativo, determinado a implicar-se na concretização das atividades, mostrando interesse em explorar e tirar partido dos materiais e dos espaços existentes, bem como em fazer perguntas aos adultos, com o intuito de satisfazer a sua curiosidade. O recurso aos materiais disponíveis nas diferentes áreas da sala denotava preocupação em criar e produzir trabalhos que se apresentassem esteticamente atraentes e em dá-los a conhecer. Revelavam interesses próximos, variando na escolha das áreas de atividades da sala, porém, entre as que registavam maior procura situavam-se as áreas da casa/expressão dramática, das construções, dos jogos e da expressão plástica. As atividades que envolviam movimento e manipulação eram motivo de alegria e grande entusiasmo, deixando transparecer uma curiosidade natural face ao mundo e o desejo de aprender.

Considerando que os contextos em que as crianças se integram influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002), importa ter em conta alguns dados que caracterizam o seu núcleo familiar.

Relativamente à idade dos pais, segundo os dados que constavam no projeto curricular de grupo, esta varia entre os vinte e os cinquenta e nove anos de idade, e as idades das mães estão compreendidas entre os vinte e os quarenta e cinco anos de idade.

No que se refere às habilitações académicas, verificam-se diferentes níveis de formação entre os pais/mães, como pode ver-se na tabela 2.

Tabela 2- Habilitações literárias dos pais/mães

Família	Pai	Mãe	Total
Habilitações			
Curso Superior	5	5	10
Ensino Secundário	4	5	9
3ª Ciclo do Ensino Básico	5	7	12
2 Ciclo do Ensino Básico	1	1	2
1º Ensino Básico	2	1	3
Sem dados	3	1	4
Total	20	20	40

A maioria dos pais/mães apresentava habilitações académicas que se situavam entre o terceiro ciclo do ensino básico e um curso de nível académico superior.

Quanto à zona de residência verificámos que, excetuando duas crianças, que residem em contexto rural, todas as outras habitam em contexto urbano, algumas delas nos arredores do jardim de infância.

1.3. Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala

A educação pré-escolar deve constituir-se como um contexto facilitador do desenvolvimento global das crianças (ME/DEB, 1997), pelo que deve ser organizado de modo a favorecer o seu bem-estar socio-emocional e a sua estimulação cognitiva. Daí que, seja importante promover uma organização cuidada dos espaços e tempos educativos, no sentido de lhes possibilitarem estabelecer interações com pessoas, adultos e crianças, e com objetos que as desafiem e ajudem a elevar os seus níveis de realização e, portanto, a progredirem.

Hohmann e Weikart (2009) alertam para a importância dos adultos organizarem e dividirem o espaço educativo “em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...) em atividades”(pp.7-8).

Por sua vez, Gandini (1999) defende que sendo o espaço um importante suporte para a ação educativa pré-escolar deve favorecer a interação social, a exploração e a aprendizagem e que, como a sua organização integra mensagens educacionais, é importante que evolua.

A planificação é outro importante elemento de apoio à ação educativa, devendo ter flexibilidade suficiente para integrar as sugestões das crianças e alterações que se considerem pertinentes para responder aos seus interesses e necessidades formativas e para facilitar a progressão de todas.

Nesta linha de pensamento, procurámos planificar a ação educativa de forma a promover experiências de aprendizagem que ajudassem as crianças a criar gosto por aprender e implicar-se nesse processo, valorizando e integrando as suas propostas, no quadro de um processo formativo integrado e orientado para o desenvolvimento de todos. Promover esta dinâmica não foi tarefa fácil, mas procurámos fazê-lo, contando com o apoio de todos aqueles que acompanhavam e supervisionavam a nossa prática, e percebendo que importa darmos novos passos para tornar esse processo mais consistente.

O recurso à observação para melhor conhecer e compreender as características das crianças e dos contextos, bem como para ajudar-nos a clarificar e melhorar a nossa intervenção constitui outro elemento que nos merece reflexão e ao qual procurámos prestar atenção.

Assim, e no sentido de melhor poder compreender-se as dinâmicas promovidas ao nível da organização do ambiente educativo, procedemos a uma abordagem mais detalhada de algumas destas dimensões. Entre elas, inclui-se a organização do espaço e dos materiais sala de atividades, sobre a qual nos propomos refletir no ponto a seguir.

1.3.1. Organização do espaço e materiais

Relativamente ao espaço da sala, importa considerar que esta estava organizada de modo a que as crianças desenvolvessem os seus interesses e necessidades formativas, no quadro de uma perspetiva de aprendizagem de cariz socio-construtivista.

A sala tinha uma forma hexagonal e duas janelas amplas, que proporcionavam iluminação natural e faziam com se apresentasse atraente e arejada. As paredes da sala eram de cor branca e incluíam algumas delas placares que facilitam a exposição dos trabalhos que, ao longo do ano, as crianças iam fazendo.

Essa exposição constituiu-se como um meio de motivação e orgulho para as crianças, por verem os seus trabalhos valorizados e passíveis de serem apreciados por outros, gerando, por vez, incentivo para se envolverem em novas produções. Era, ainda, um importante meio de interação com as famílias, sendo por vezes as próprias crianças a incentivarem os pais a observar os trabalhos expostos e a informá-los sobre o contexto em que foi feito e com que objetivo. Constituiu, ainda, um meio de interação de educadores e pais, pois, na sequência da observação dos mesmos o diálogo era alargado, permitindo a partilha de informações e saberes.

Era uma sala que dispõe de boas condições ao nível da sua dimensão e das possibilidades de organização das áreas, bem como da quantidade e diversidade de materiais, criando oportunidades para que as crianças possam envolver-se em diferentes tipos de atividades e enriquecer os diferentes domínios do seu desenvolvimento, cognitivo, psicomotor, afetivo e social. Importa considerar, também, as possibilidades

que oferecia para que as crianças pudessem trabalhar/brincar, de formas diversas, nomeadamente sozinhas ou em pequeno e em grande grupo.

Todavia, como defendem Hohmann e Weikart (2009) “para compreender como o ambiente físico contribui para a realização de experiências de aprendizagem ativas, é importante atender aos (...) objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (p. 162).

Nesta linha de pensamento, merece considerar a preocupação que subsistiu à organização e uso do espaço, envolvendo as crianças na definição das regras a ter em conta para que pudesse criar-se um ambiente que favorecesse a ação, a exploração e a criação, mas também a necessária ambiência de bem-estar e da assunção de uma responsabilidade partilhada em arrumar e preservar os materiais.

Neste sentido, foram criadas e negociadas algumas regras de funcionamento na vida em grupo/sala. Foi, então, criado o *quadro das regras* da sala, o qual ajudou a que as crianças refletissem sobre algumas das suas atitudes e compreendessem modos alternativos de se comportarem na utilização dos materiais e dos espaços. Tornou possível aprender que para além dos direitos que cada um tem, também têm deveres que requerem ser assumidos, para que possa viver-se num ambiente de vida democrática.

Outro modo de regulação da vida em grupo era o quadro das *responsabilidades*, no qual se encontravam identificadas todas as crianças, através da sua fotografia, e escritas as responsabilidades a assumir. Todos os dias, e em sistema rotativo, uma criança era indicada para assumir as funções de responsável do dia, as quais consistiam em mudar o quadro da rotina, chamar os colegas para o comboio e ajudar a educadora em tarefas que necessitasse de apoio e ajudar os colegas com a arrumação da sala, entre outros. O responsável de cada dia tinha a função de assinalar a mudança dos tempos de atividade, pelo que este quadro encontrava-se junto do *quadro da rotina diária*, como pode ver-se na figura 1.



Figura1- Quadros-das responsabilidades e da rotina diária

Este quadro era outro instrumento que se encontrava exposto na sala e que ajudava a que as crianças pudessem ter presente a sequência dos diferentes tempos de atividades em que podiam envolver-se ao longo do dia e, como tal, poderem regular melhor a sua ação. Mais adiante, procuraremos explicitar mais pormenorizadamente a organização e funcionamento da rotina diária que consta neste quadro.

O quadro do tempo foi o último instrumento a ser integrado na sala e nele encontravam-se indicados o dia da semana, o mês e ano em que nos encontrávamos. Estes eram mudados de acordo com a passagem de cada uma destas unidades de tempo. Em relação ao dia eram ainda assinaladas a manhã e a tarde.



Figura 2- Quadro do tempo

Este quadro era também utilizado para assinalar os estados do tempo atmosférico que se observavam diariamente, indo assim sendo alterada a informação conforme as alterações climáticas que se faziam sentir.

No que se refere à organização das áreas de trabalho da sala, importa considerar que, como a literatura sobre esta temática aponta (Hohmann & Weikart, 2009; Gandini, 1999; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, entre outros), estas devem encontrar-se organizadas de modo a que os materiais estejam visíveis, acessíveis e etiquetados de modo a que as crianças possam usá-los e arrumá-los. Esta é, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (idem) “uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (p. 12). Como acrescentam as autoras, com esta organização “fala-se menos de ordem e antes se propicia um ambiente ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (p. 12). Requer-se, ainda que na distribuição das áreas e dos equipamentos seja tida em conta que seja facilitada a mobilidade entre as diferentes áreas e que se apresente um espaço seguro, limpo e que desafie a imaginação, impulse à exploração e que possibilite a concretização dos interesses e intenções das crianças.

Neste sentido, importa não esquecer que, como lembram Hohmann e Weikart (2009), “a maneira como os adultos arranjam e equipam o espaço para as crianças (...) influenciam a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam” (p. 216).

Quanto à sala de atividades em que nos integrámos, esta encontrava-se, em nosso entender, bem organizada, com todas as áreas identificadas através de um cartaz,

no qual se encontrava uma fotografia do local, o nome da área e o número de crianças que podia trabalhar, nela, em simultâneo, ilustrado este com um desenho elaborado pelas próprias crianças.

As áreas existentes na sala eram as seguintes: área de expressão plástica; área da escrita e das tecnologias de informação e comunicação; área da biblioteca; área da casa/expressão dramática e área dos jogos. A sua distribuição na sala pode observar-se na planta apresentada na figura 3.

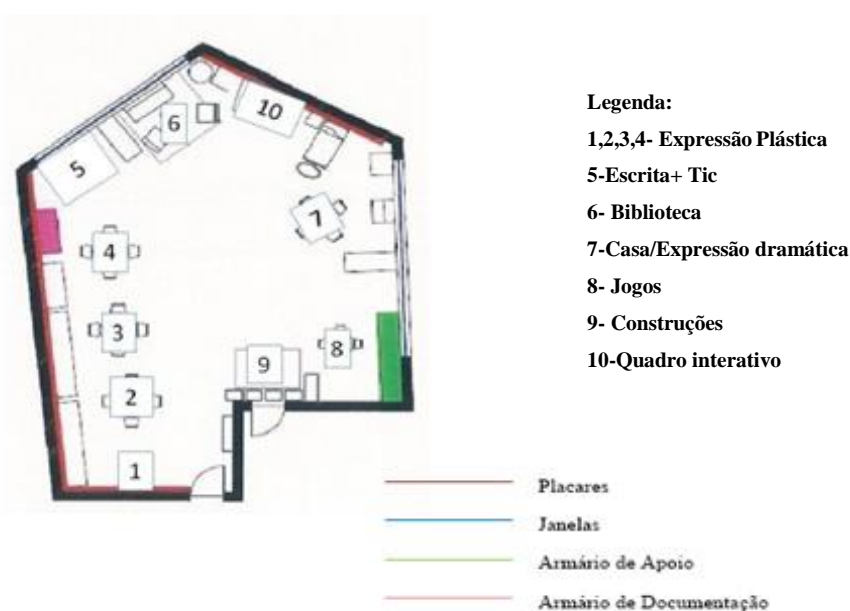


Figura 3 -Planta da sala

De modo a melhor poder compreender-se a organização de cada uma destas áreas, passamos à sua descrição.

A área da expressão plástica integrava atividades de pintura, modelagem, desenho, recorte e colagem.

No que diz respeito à *pintura*, para além das mesas as crianças dispunham de um cavalete para realizar essa atividade, um placar para as expor e deixar secar os trabalhos e uma prateleira destinada ao arrumo dos materiais. Dispunham de tintas de cores variadas, pincéis de vários tamanhos e folhas, bem como de batas para poderem trabalhar mais à vontade e não estragarem a roupa.

Para a *modelagem* havia diversos materiais, como plasticina, pasta de farinha e barro, bem como formas diversas para que as crianças pudessem variar as suas

produções. Estes materiais estavam dispostos em caixas transparentes, ao acesso das crianças.

No que se refere ao *recorte* e *colagem* estavam à disposição das crianças materiais como cola, tesouras, folhas de papel e materiais reutilizáveis diversos, (revistas, lãs, tecidos, embalagens de diversos tamanhos, etc), possibilitando a produções de diferentes dimensões.

Ao nível dos materiais de *desenho* encontravam-se à disposição das crianças canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e folhas de diferentes tamanhos.

A **área da escrita e das tecnologias de informação e comunicação** era muito procurada pelas crianças, o que levava a que, por vezes, entrassem em competição por lá trabalhar, mas também a aprenderem a esperar pela sua vez. Dispunha de equipamento constituído por, um computador e uma impressora (equipamento Kidsmart), um quadro interativo, canetas de várias cores, folhas de diversos tamanhos, formas e cores, flanelógrafo e algumas etiquetas com palavras escritas.

A **área da biblioteca** era pouco procurada pelas crianças, embora apresentando-se como espaço agradável e confortável, integrando sofás, almofadas, tapete e uma estante, dispondo de variados livros de literatura infantil, contos tradicionais, entre outros.

A **área da casa/expressão dramática** constituía um espaço apelativo, em termos do jogo de faz-de-conta. Dispunha de mobiliário e utensílios característicos de cozinha (banca da louça, fogão, cadeiras e mesa, louça e talheres variados), de quarto (cama, guarda-fatos, arca e cabide, roupas e calçado, bonecas, etc.). Esta área permite à criança vivenciar experiências quotidianas através da representação, entendendo assim progressivamente o mundo dos adultos.

Ligada a esta área foi incluída, ao decurso do ano letivo, a **oficina do sapateiro**, no sentido de dar resposta a interesses surgidos na sequência de uma experiência de aprendizagem, como no capítulo três deste trabalho teremos oportunidade de descrever. Esta incluiu vários adereços e materiais como caixa de graxa, escovas, sapatos, bocados de cabedal, fivelas, cordões, entre outros.

A **área dos jogos** era também muito apreciada pelas crianças, dispondo de uma mesa com cadeiras e uma estante, com puzzles, blocos lógicos e jogos diversos. Nesta área as crianças tinham oportunidade de trabalhar individualmente ou em pequeno grupo.

Por último, a **área das construções**, sendo esta um espaço muito procurado pelas crianças, desde o início do ano. Integrava legos e blocos de vários tamanhos e formas, materiais de construção, carros, entre outros materiais.

A organização destas áreas estava pensada de modo a dar importância e possibilitar a realização de aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo curricular. Foram tidas em conta a sua funcionalidade, adequação ao espaço e as potencialidades educativas dos materiais. Integraram uma organização flexível, admitindo alterações das mesmas e para diversificar e renovar os materiais.

Relevamos, neste sentido, a importância de recorrer a dinâmicas que favoreçam a concretização das finalidades educativas da educação pré-escolar, a participação dos diferentes intervenientes, adultos e crianças, de modo a potenciar oportunidades diversas e, progressivamente, mais complexas de exploração, descoberta e aprendizagem. Para tal, é importante que nos interroguemos sobre a função e organização do espaço/sala, procurando ter presentes estas dimensões na planificação e na reflexão da ação educativa, com vista a um contínuo enriquecimento das oportunidades lúdicas e de aprendizagem que pode proporcionar às crianças que nela se integram.

1.3.2. Organização do tempo educativo

O tempo educativo é organizado sob a forma de uma rotina diária e planificado de modo a poder abranger os interesses e as necessidades formativas do grupo de crianças. É uma rotina que pode sofrer alterações sempre que necessário, visto que é flexível. Pretende-se, como afirmam Hohmann & Weikart, 2009, que a rotina diária ofereça às crianças “uma estrutura para os *acontecimentos do dia*” (p. 224), a qual ajuda a definir, “ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante algum tempo” (*idem, ibidem*).

A rotina diária permite às crianças uma tomada de consciência daquilo que podem ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção do passar do tempo, contribuindo, por isso, para que possam oferecer-se-lhes oportunidades de se tornarem mais autónomas (Hohmann & Weikart, 2009).

Como é sugerido nas OCEPE, importa que a organização do tempo educativo tenha uma distribuição flexível, embora, integrando “momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME/DEB, 1997, p. 40). É, ainda, importante que essa organização seja decidida pelo educador e pelas crianças e que contemple, de forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividade, bem como diferentes formas de trabalho (individual, com outra criança, com um pequeno grupo ou com todo o grupo), permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (*idem*).

No que se refere à organização da rotina diária do grupo/sala em que nos integrámos, esta foi elaborada de modo a contemplar tempos diversificados de atividades e de interações e foi dialogada com as crianças.

Essa rotina integrava os seguintes segmentos temporais:

a) Tempo de acolhimento: Momento de receção das crianças, onde se partilhavam ideias, vivências e experiências pessoais. Neste tempo privilegiava-se a atitude de escuta de cada criança, no respeito que todos merecem e no reconhecimento do direito de cada um à participação.

b) Tempo de trabalho em grande grupo: Momento de atividades iniciadas pelos adultos, promovendo trabalhos da natureza diversa: música, movimento, expressão dramática, leitura e exploração de histórias, entre outros. Este tempo permitia que adultos e crianças tivessem oportunidades de trabalharem juntos e construíssem experiências comuns, formando um sentido de comunidade. Tratando de atividades iniciadas pelos adultos, eram criadas oportunidades para as crianças apresentarem novas ideias e tomá-las em consideração.

c) Tempo de lanche: Momento em que as crianças lanchavam.

d) Tempo de recreio: Momento destinado às brincadeiras, ao convívio entre crianças e adultos, tornando-se uma etapa do dia em que as crianças experienciavam e exploravam o espaço exterior.

e) Tempo de pequeno grupo: era um tempo em que os adultos propunham às crianças atividades com um objetivo particular. Neste tempo procurava-se que cada criança pudesse experimentar os materiais, procurar soluções para questões colocadas e refletir sobre elas, contando em todo esse processo como apoio dos adultos.

f) Almoço: Momento destinado à higiene e à preparação para o almoço.

g) Relaxamento: momento dedicado a atividades de relaxamento, como escutar sons, ouvir histórias ou poemas, imaginar situações e manter silêncio.

h) Tempo de trabalho nas áreas da sala.

Tempo planejar: Momento em que as crianças pensavam no trabalho que pretendiam realizar ao nível das áreas e o comunicavam ao resto do grupo.

Tempo de fazer: Momento em que as crianças concretizavam as iniciativas planeadas. Valorizava-se o desejo de brincar da criança, envolvendo-se em interações e situações que lhe possibilitavam explorar, fazer de conta, descobrir e produzir.

Tempo de rever: Momento em que as crianças refletiam sobre o que planearam e fizeram. As crianças relatavam ao grupo o que fizeram e o que vivenciaram.

i) Tempo de lanche: Neste momento as crianças tomavam o leite.

j) Tempo de recreio: Neste momento as crianças desfrutavam de mais um momento de recreio.

k) Tempo de saída/atividades socioeducativas: O dia terminava com a saída de algumas crianças para casa e outras para o espaço onde funcionavam as atividades integradas na componente de apoio à família.

Em relação ao desenvolvimento da rotina descrita, importa referir que às quarta-feira, no período da manhã decorriam atividades de expressão motora.

A sequência dos tempos, tornou-se ao longo do ano conhecida das crianças, alertando-se, por vezes, umas às outras sobre o pretendido e denominando algumas delas esses tempos conforme o descrito no quadro da rotina.

1.3.3. As interações ao nível do grupo

Considerando que as interações sociais constituem um meio fundamental de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano (Vygotsky, 1991; Bruner, 1986) e que as crianças devem beneficiar de um ambiente que lhe permita interagir com adultos e crianças, importa refletirmos sobre o modo como este processo se apresenta.

Neste âmbito, importa ter em conta as ideias de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que salientam que as interações adulto-criança(s) são uma dimensão tão importante que a análise das mesmas nos permite perceber a perspetiva pedagógica em que se centra a ação do educador.

Neste sentido, e de melhor podermos compreender o modo como as interações decorrem, importa deter-nos no significado da palavra interação.

Segundo Powell (1996), a interação pode entender-se como “o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam e comunicam com crianças” (p.27). Importa, ainda, ter em consideração que, como referem os autores “a investigação realizada mostra que a interação dos adultos com as crianças numa variedade de situações – de apoio, de jogo, de ensino – desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p. 29).

Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2009), relevam, referindo-se ao que se faz ao nível do modelo High/Scope, que para perceber como as crianças da faixa etária pré-escolar pensam e raciocinam, os adultos necessitam de por em prática, ao longo do dia, “estratégias de interação positivas”, nas quais se torne possível partilhar o controlo com as crianças, “centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (p. 6).

Por sua vez, as OCEPE (ME/DEB,1997) apontam para a organização de um ambiente educativo que favoreça diferentes níveis de interação, o respeito pelos outros e o desenvolvimento de relações de amizade e entreajuda.

Os adultos têm, por isso, um papel importante a desempenhar, cabendo-lhes a responsabilidade de apoiar e facilitar as interações que as crianças estabelecem, quer com os adultos, quer com os pares e ao nível do pequeno ou grande grupo, em espaços exteriores e interiores.

Foi neste sentido, a preocupação dos adultos da sala/grupo em que desenvolvemos a prática pedagógica, organizando uma rotina que facilitasse o envolvimento das criança em (inter)ações ao nível do grande grupo e de pequenos grupos e incentivando o encontro, cooperação e partilha de saberes e experiências entre todos e valorizando nesse processo diferentes espaços educativos.

Zabalza (1998, retomando a perspetiva de Piaget) alerta que é essencial que o adulto promova um tipo de interação que leve as crianças a saberem esperar, observar,

escutar e dar espaço às outras crianças na tomada de decisões, concretização e avaliação/reflexão das iniciativas promovidas.

Pensamos que a nossa prática pedagógica se desenvolveu neste sentido. Tentámos promover interações que permitissem a integração e progressão de todos, fundamentadas no respeito e apoio por cada um, assumindo o papel de suporte à sua aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, observar, escutar, negociar e refletir com as crianças foram princípios e desafios que procurámos ter em conta durante a nossa prática.

Segundo Novo (2009) retomando o pensamento de Dewey

A qualidade das interacções que o adulto desenvolve configura-se no ambiente que rodeia a criança e em todas as dimensões que a compõem. Torna-se claramente explícita a força conjunta tanto da dimensão física, quanto da dimensão temporal, visto serem enquadramentos potenciadores ou inibidores das experiências educativas efectuadas (p.48).

Pensamos ter contribuído para a criação de oportunidade educativas potencialmente facilitadoras da integração social das crianças.

Foi, ainda, nossa preocupação promover a interação com a família, ao longo do ano, favorecendo o diálogo, a cooperação e partilha de informações e saberes.

Ideia que parece ir ao encontro do previsto nas OCEPE (ME/DEB, 1997), quando afirmam que “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos” (p. 45).

1.3.4. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa

Pretendemos desenvolver, ao longo do ano letivo, uma prática educativa em que as crianças usufruíssem de oportunidade de realizar experiências de aprendizagem em que pudessem assumir um papel ativo e construtivo.

Neste sentido, entendemos ser importante enveredarmos por uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A planificação e a reflexão desenvolvida com as crianças, o registo dos seus comentários, recorrendo essencialmente a notas de campo, favoreceram a compreensão

do processo educativo promovido e das características pessoais e de aprendizagem das crianças.

No que se refere à orientação do processo educativo, as OCEPE (ME/DEB,1997) referem que não se pretende que este “se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p. 17).

Importa, assim, criar as condições necessárias para que todas as crianças possam aprender e ter vontade de conhecer e de continuar aprender ao longo da vida, promovendo a sua autoestima e desenvolvendo competências que lhes permitam reconhecer os seus progressos (*idem*).

Nessa linha e apoiando-nos nas OCEPE (ME/DEB, 1997; Despacho 5220/97, de 4 de agosto) e nas Metas de Aprendizagem definidas para a educação pré-escolar (ME, 2010), bem como no projeto curricular do grupo/sala, procurámos favorecer uma abordagem globalizante e integrada do processo de ensino-aprendizagem.

Em termos metodológicos, seguimos uma orientação socio-constructivista, numa perspectiva de educação para a diversidade, baseada nos contributos dos modelos curriculares *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2009), do Movimento da Escola Moderna (Niza, 2007) e de *Reggio Emilia* (Eduwards, Gandini & Forman, 1999), optando por uma pedagogia diferenciada e transversal, que nos permitisse responder aos desafios que o grupo colocava, confrontando, em cada dia, com novas situações.

Importa, por isso, efetuar uma breve referência aos princípios orientadores de cada um destes modelos curriculares.

No que diz respeito ao **modelo curricular High-Scope**, este aborda cinco princípios básicos, que têm a ver com: a aprendizagem pela acção; a interação adulto-criança; o contexto de aprendizagem; a rotina diária e o processo de avaliação.

Acentua a importância da aprendizagem pela ação, defendendo a ideia de que “viver experiências diretas e imediatas e delas retirar significado através da reflexão” permite que as crianças construam “o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). Atribui também, particular relevo à ideia de as crianças usufruírem de oportunidades de perseguirem as suas intenções, pois ao fazê-lo têm mais possibilidades de se envolverem em “interações criativas e permanentes

com pessoas, materiais e ideias que promovem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico” (*idem, ibidem*)².

Neste modelo o processo planear -fazer - rever merece grande relevo, considerando que “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (*idem*, p. 8).

O adulto assume um papel de apoiante, utilizando estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir a comunicação e encorajar a interação e a cooperação entre as crianças. Favorece, ainda, a partilha de controlo com as crianças, estabelecendo com elas relações verdadeiras e apoiando as suas brincadeiras (*idem*)

Relativamente ao modelo curricular **Reggio Emilia**, um dos princípios básicos é criar um ambiente no qual toda a comunidade educativa envolvente se sinta bem. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) “a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão” (p.23). Assim, atende-se ser importante que as crianças, os professores/educadores e as famílias entendam a riqueza e os benefícios da cooperação para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual do grupo.

Nesta perspetiva, a especificidade à pedagogia praticada neste modelo fundamenta-se em premissas que se prendem com a interação, a colaboração e a comunicação.

Entre as principais características deste modelo incluem-se a ênfase atribuída à expressão da criança, com recurso a múltiplas linguagens simbólicas e o cuidado com a organização do ambiente físico. O papel do educador centra-se em criar oportunidades de descoberta, através da “estimulação do diálogo, de ação em conjunto e da co-construção do conhecimento pela criança” (Eduards, 1999, p. 161).

Quanto ao **modelo curricular da Escola Moderna (MEM)**, este assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes (Niza,2007). A escola é um espaço que promove a vida em sociedade, a cooperação e a solidariedade. Entende-se que as crianças deverão criar com os seus educadores as condições necessárias para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade ao longo do seu percurso histórico-cultural.

² Os autores classificam esse processo como experiências-chave.

A escola é vista como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um dos conhecimentos herdados e desta decorrem três finalidades interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada (Niza, 2007).

A orientação do processo de ensino-aprendizagem baseia-se em três movimentos estratégicos que vão do processo de produção para a compreensão, da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a pedagógica. O educador assume o papel de promotor da organização de um processo participado, de dinamizador da cooperação, de ouvinte ativo para favorecer a expressão e a atitude crítica das crianças.

Em síntese, relevando o conjunto de contributos pedagógicos e curriculares enunciados, procurámos que o nosso papel se centrasse em apoiar, guiar e ativar o gosto e predisposição das crianças para o envolvimento em experiências de aprendizagem, que envolvam o lúdico, a descoberta e a realização se articulasse e favorecesse um processo educativo coerente.

II. Enquadramento teórico

No âmbito deste tópico pretendemos aprofundar o conhecimento acerca do processo educativo pré-escolar, nas múltiplas dimensões que integra.

2.1. Dimensões de orientação curricular

As OCEPE (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) para a educação pré-escolar constituem uma importante referência para os educadores de infância organizarem uma prática educativa, que se apresente facilitadora de respostas educativas de qualidade. Releva-se, neste sentido, a importância de favorecer a progressão de todas as crianças, no sentido de um desenvolvimento e aprendizagem em continuidade ao longo da vida.

Para que tal aconteça, as OCEPE (*idem*) remetem para a adoção de “uma pedagogia organizada e estruturada” (p. 18) e acentuam a importância de promover a autoestima e autoconfiança das crianças, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos.

O documento aponta ainda as áreas de conteúdo a ter em conta para favorecer um processo de aprendizagem coerente com os princípios formativos que norteiam a educação básica, relevando o importante papel que lhe cabe assumir, enquanto primeira etapa deste processo³. São consideradas três áreas de conteúdo, nomeadamente: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação que compreende diferentes domínios – o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio das tecnologias de informação e comunicação e o domínio da matemática e, por último, a área de Conhecimento do Mundo.

Apesar de distinguidas, como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), essas áreas “não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”, em ordem a uma “construção articulada do saber (p. 14).

A área de **formação pessoal e social** é considerada uma área transversal e integradora, considerando que se inscreve em todas as outras, pois

³ Importa ter em conta que as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar sublinham o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), no qual se reconhece com primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida.

tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de expressão e comunicação com os seus diferentes domínios e a área de conhecimento do mundo que, também se articulam entre si (ME/DEB, 1997, p.49).

Na área de **expressão e comunicação** são distinguidos três domínios, domínio das expressões dividido em quatro vertentes, expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Cada um destes domínios tem as suas especificidades, complementando-se umas às outras, não podendo ser vistas de uma forma independente (ME/DEB, 1997).

No que se refere à **área do conhecimento do mundo**, é sublinhada a importância a atribuir ao mundo que nos rodeia, considerando que é na interação com ele que as pessoas aprendem. Este mereceu também particular ênfase nas experiências de aprendizagem que desenvolvemos, com as crianças, como teremos ocasião de ver, mais adiante neste trabalho.

Importa ter em conta que ao entrarem para o jardim de infância as crianças já têm alguns conhecimentos sobre o mundo, mas, é através da interação com ele que elas se vão desenvolvendo, aprendendo e tentando encontrar resposta para as suas dúvidas. Como tal, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para descobrir, investigar, explorar e alimentar a sua curiosidade natural acerca do mundo em que se integra (ME/DEB, 1997).

Deve, portanto, atender-se aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhes permitir aceder a novos conhecimentos.

Segundo Mateus (2008) a criança quando chega à escola

já tem a sua memória cultural, sabe claramente a função social das pessoas e dos objetos. O saber é um saber específico, onde a aprendizagem anterior à escola é feita a partir da memorização, das observações nas quais a criança se encontra envolvida, de forma afectiva, com as pessoas e as coisas (p. 44).

Essa cultura favorece a inserção na vida em sociedade. É de considerar que a área do conhecimento do mundo, é fomentada na educação pré-escolar com oportunidades de contactar com novas situações que se apresentam como meios de descoberta e de exploração do meio físico e social em que cada um se integra. Trata-se de uma área que:

inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo (...). Mas esta área supõe também a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas” (ME/DEB, 1997, p.81).

Assim sendo, esta área engloba conteúdos relacionados com diferentes domínios de conhecimento humano, tais como a biologia, física, química e história. Para desenvolver estes conteúdos os educadores devem refletir sobre o que é realmente importante as crianças aprenderem e fazer uma abordagem adequada à sua faixa etária, não podendo esquecer o rigor científico.

As experiências de aprendizagem onde a área de conhecimento do mundo é explorada, devem integrar uma abordagem transversal, não sendo os conteúdos vistos de forma isolada, mas sim de modo a enriquecer outras áreas e domínios do conhecimento.

Assim, o educador deve favorecer e apoiar esse enriquecimento, para o que se requer que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), se escolha “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (p. 83), e que desperta a sua curiosidade e pensamento crítico.

2.2. A criança como um co-construtor da sua aprendizagem

O modo de orientar o processo de aprendizagem das crianças depende em larga medida da visão que se tem da criança e da infância, enquanto etapa de vida.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2007), têm vindo a emergir novos entendimentos da criança e da infância, para o que têm contribuído estudos que se enquadram no “novo paradigma da sociologia da infância” (p. 70), mas também as mudanças sociais que as sociedades atravessam.

Importa considerar que as crianças têm hoje o seu lugar reconhecido na sociedade, como sujeitos com direitos e como membros plenos da sociedade. Por sua vez, a infância é considerada não como um estágio preparatório, mas uma importante fase de vida, que requer ser reconhecida como tal.

Como sublinham Dahlberg, Moss e Pence (2007), importa olhar as crianças como atores sociais, que participam e determinam as suas próprias vidas, “mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para aprendizagem como agentes que constroem o conhecimento experimental” (p. 71).

As crianças devem, assim, ser entendidas como tendo direito a ter voz própria, devendo os adultos ouvi-las e envolvê-las no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Envolvendo os relacionamentos entre adultos e crianças o exercício de poder e a expressão de afetos, importa considerar o modo como esse poder é usado e mantido.

Nesta linha de pensamento, as crianças surgem entendidas, desde o seu nascimento, como co-construtores do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade. Assim:

em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento dos processos (...), a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 71)

Retomando a perspectiva de criança defendida por Malaguzzi, no âmbito do modelo curricular *Reggio Emilia*, os autores alertam para a importância de ter como ponto de partida para a prática pedagógica, a ideia de que a criança “é rica em potencial, forte, poderosa, competente” (*idem, ibidem*).

A aprendizagem é, nesta perspectiva, entendida como uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, atribuindo significado ao mundo, com o apoio dos adultos e das outras crianças.

Neste sentido, a aprendizagem não deve ser entendida como um processo transmissivo, no qual a criança é mero recetor e reproduzidor de conhecimento. Em alternativa a essa perspectiva apontam o recurso a um processo de construção social e do “self”, no qual as crianças se tornam agentes ativos na socialização que co-construem com os seus pares.

Os autores (*idem*) alertam para o risco de as crianças não se desenvolverem e perderem habilidades com o passar do tempo se não usufruírem do necessário acompanhamento e estimulação. Por conseguinte, deve ser levada a sério, ouvida, desafiada, mas também questionada e advertida, quando necessário.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2007) a criança deve assim, ser “entendida e reconhecida (...) com os direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidades de cidadão” (p. 72).

Os pais têm uma grande responsabilidade para com os seus filhos, devendo proporcionar-lhes um bom ambiente e relacionamentos de grande importancia e únicos para as crianças. Porém, como defendem Dahlberg, Moss e Pence (2007)

o cuidado exclusivo dos pais limita as oportunidades da criança pequena de inclusão na sociedade, do exercício da cidadania e da satisfação advinda da interação com outras crianças e adultos, interação que tem um papel vital a desempenhar na co-construção ativa da criança de conhecimento, identidade e cultura (p.74).

Admitindo que a criança é um co-construtor e um participante ativo, é desejável uma série ampla de relacionamentos, em casa ou fora dela, com os seus pares ou com adultos. Devemos assim permitir uma infância com bastates relacionamentos e com muitas oportunidades, tanto em casa como no jardim de infância, pois estes têm papeis que se complementam.

2.3. Desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança

O processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças envolve relações e interações com os outros. Como refere Blatchford (2007) importa ter em conta que “as dimensões moral e espiritual das crianças estão estritamente relacionadas com a natureza interativa do desenvolvimento pessoal e social” (p.144).

O desenvolvimento pessoal e social é importante para o desenvolvimento das crianças enquanto pessoas para se tornarem alunos bem sucedidos. Devemos assim aumentar o nível educativo das crianças com todos os nossos esforços, sendo importante termos em consideração a forma como apoiamos o seu desenvolvimento (Blatchford, 2007).

Compreendermo-nos a nós é um processo que ocorre durante toda a nossa vida. “Para todos nós- adultos e crianças-, o processo de “reflexão”, isto é, aquele em que nos vemos através dos olhos dos outros, começa quando nascemos e as suas raízes, que mergulham na primeira infância são de grande importância” (Blatchford, 2007,p.145).

A forma como as crianças se veem a si próprias é alterada pelo modo como os adultos as abordam e reagem. Todas as abordagens e reações das pessoas que as

rodeiam influenciam a noção do eu que está a desenvolver, podendo esta influenciar de forma positiva ou negativa.

Os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem competentes e responsáveis. Esta capacidade depende dos adultos se estes as encararem desta forma ou não. As crianças não podem tornar-se responsáveis por iniciativa própria, precisam que os adultos lhe atribuam as responsabilidades através das quais podem aprender (Blatchford, 2007).

As crianças necessitam que os adultos que consideram importantes na sua vida as aceitam e apoiem, mesmo se o comportamento destas não for aceitável. Se as crianças não têm um bom comportamento devem saber que este é que é reprovado e não a sua própria pessoa. Assim, as crianças mantêm a sua autoestima e confiança, mas repensam o seu comportamento.

Muitas crianças mostram tolerância e cooperação, capacidade de saber esperar e de partilhar, mostram também ser sensíveis com os outros e revelam o sentido de justiça quando brincam com os seus pares. Segundo Blatchford (2007) “basta observar as crianças a brincar livremente num contexto pré-escolar para ver até que ponto algumas delas conseguem fazer estas coisas” (p.147).

As crianças aprendem como se devem comportar com os adultos, em resultado da interação dos outros com ela.

No jardim de infância os educadores devem proporcionar às crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça. A melhor maneira para o fazerem é dando eles próprios o exemplo, através do modo como se tratam uns aos outros, assim como às crianças ao seu cuidado (Blatchford, 2007).

Os educadores exercem um papel importante pois devem apoiar as crianças nas reflexões sobre as suas ações, reconhecer e valorizar aquilo que aprenderam e o que conseguem fazer, podendo ajudá-las a experimentar alternativas.

Um dos objetivos mais importantes para o desenvolvimento da criança é que ela compreende tanto as pessoas que a rodeiam como o meio físico em que se desenvolve.

A criança através deste processo constrói a sua identidade, e atribui significados aos fenómenos do meio, aprendendo a agir mais autonomamente (Bassedas, Huguet & Solé, 2008).

Para falar de meio temos que falar em ambiente. O ambiente é definido por vários elementos, espaços condições, situações e relações que fazem parte do contexto onde a criança se desenvolve.

O meio engloba o ambiente e os objetos físicos, bem como as organizações e as relações sociais imediatas dos outros âmbitos que, mesmo com o seu carácter mediador (p.ex., a televisão) e a sua distância física e temporal, estão estreitamente relacionados com os interesses da criança e despertam sua curiosidade e seus desejos de saber (Bassedas, Huguet & Solé, 2008, p.71).

O estudo de diferentes ambientes ou contextos de vida podem permitir uma aproximação à descoberta do ambiente natural e social, o que mostra a vantagem na acessibilidade e da funcionalidade por parte da criança.

A configuração do meio da criança não é apenas o ambiente próximo. Assim ao estudar “a família ou as formas de vida próprias da nossa sociedade, essa visão pode enriquecer-se com o acesso a formas de vida ou sistemas que se apresentam distantes de nós no tempo e/ou no espaço” (Bassedas, Huguet & Solé, 2008, p.73).

Segundo Blatchford (2007)

é através de uma abordagem transversal do currículo que as crianças desenvolvem a sua sensibilidade em relação aos outros, o respeito por outras culturas e crenças, o cuidado e a preocupação com os objetos, a propriedade e o ambiente, e a sua capacidade de compreender e contribuir para as várias maneiras segundo as quais elas e os adultos representam o mundo (p.149).

As atividades totalmente transversais ao currículo são aquelas em que utilizamos a mente e nos faz crescer a alma ficando para sempre na nossa memória.

Podemos falar em autoestima, mas esta nas crianças não serve apenas para o seu bem estar, revelando alguns resultados na sua aprendizagem. Segundo Blatchford (2007) podemos dizer que “é provável que a maioria dos resultados desejáveis da educação pessoal e social, na educação de infância, seja clara para determinadas crianças: aquelas que têm uma elevada autoestima, baseada numa noção realista dos seus esforços e dos resultados obtidos” (p.149).

Desenvolver a autoestima é uma prioridade apropriada para o desenvolvimento pessoal e social. Este conceito depende de duas perspetivas do desenvolvimento pessoal e social: a noção do eu e as relações com os outros (Blatchford (2007).

As crianças devem, ao longo do seu processo de aprendizagem, desenvolver características que podem entender-se como predisposições para aprender, tais como: “a

capacidade de comunicar bem, de explorar, experimentar, ouvir bem, de se concentrar, perseverar, pedir ajuda, aprender com os erros, mostrar independência, ter ideias, resolver problemas e refletir” (Blatchford, 2007, p.149). As crianças têm que conseguir dizer “eu sou capaz” em vez de “não sou capaz”, assim têm de construir uma disposição positiva para a aprendizagem.

Os cuidados e a educação de infância de qualidade garantem a existência de oportunidades importantes para se investir numa sociedade mais civilizada.

2.3.1. Promovendo Autonomia

Antes de mais devemos perceber o que se entende por favorecer a autonomia das crianças, no pré-escolar e que perspectivas pedagógicas favorecem o seu desenvolvimento.

Segundo o referido nas OCEPE (ME/DEB,1997) “favorecer a autonomia das crianças e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (p. 53). Tal como se afirma também nas OCEPE a apropriação pela criança do espaço e do tempo “constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (p.53).

Para melhor compreender e aprofundar o processo de desenvolvimento das crianças, no quadro de construção de uma progressiva autonomia, procedemos à consulta de algumas obras, incidindo particularmente nos contributos de autores como Piaget, Dewey e Freire.

Piaget descreve o processo de autonomização da criança com base no respeito que ela mostra relativamente às regras sociais, apontando dois modos diferentes de entendimento, que classificou como heteronomia e autonomia moral (Vieira & Lino, 2007). Aponta que, nos primeiros quatro anos de vida, as crianças se encontram num estágio pré-moral, pois nesta fase a sua conceção sobre o que é e para que serve uma regra ainda é reduzida (Schaffer, 1996). As regras sociais são entendidas pelas crianças como externas às pessoas e aos contextos, bem como inalteráveis (Schaffer, 1996), o que identifica a sua heteronomia moral. Depois dos quatro ou cinco anos de idade, as

ideias das crianças tornam-se mais sistemáticas, ou seja, a entrar no estágio de realismo moral, onde os juízos se baseiam em danos causados, reais ou objetivos.

Quando a criança cresce, as regras são entendidas como acordos que podem ser alterados em função das suas necessidades, do contexto e dos atos considerados em função das intenções. Assim, “entre os 6 e 12 anos, a criança evolui (...) para uma moral autónoma baseada no respeito mútuo que experimentam as pessoas que se encontram em pé de igualdade” (Vandenplas-Holper, 1983, p. 120).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) “a preocupação com a autonomia da criança é central na obra de Piaget” (p.63). Este mostra uma perspectiva em que destaca “tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a importância da interação social nessa construção” (Vieira & Lino, 2007, p. 209). O adulto tem um papel de destaque nesse processo, sobressaindo o facto de que, para motivar a criança na sua independência e autonomia, deve ter em consideração a maneira como desempenha a sua autoridade, “encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e a observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço, na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 62). Nesse processo é importante entender a maneira de compreender e de pensar da criança, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Segundo Schaffer (1996),

essa progressão transporta a criança de um ponto em que existe pouca consideração pelos princípios subjacentes a alguns aspetos da vida social, como a correção, a justiça e a autoridade para uma conceção mais desenvolvida e matura destas ideias que a criança consegue articular e utilizar como guias para a interação (p.340).

Piaget, de acordo com Kamii (2003), alerta para o papel do adulto como um agente da aprendizagem e para a importância da presença de pares para promover relações que conduzam a criança à autonomia, Segundo Kamii (2003) “a autonomia em geral desenvolve-se através de relações não coercivas de cooperação” (p. 44). Para que haja cooperação deve haver capacidade de saber ouvir e respeitar o outro, respeitando-o como um cidadão com direitos e deveres iguais aos seus. A autonomia deve, por isso, ser entendida como uma conquista de cada um e que exerce nas relações de cooperação com os outros (Kamii, 2003).

Tendo em conta a perspectiva de Dewey (2002, 2005) devemos perceber que o currículo é construído com e para as crianças, desenvolvendo uma intencionalidade

participada, onde os interesses das crianças são tidos em conta. Nesta perspectiva, Dewey (2005) mostra-nos que o sentido de democracia devia ser usado durante a aprendizagem, pois, é através da educação que se pode transformar a sociedade onde vivemos.

Dewey (2005) defende a ideia de aprender fazendo, mostrando que o processo de aprendizagem não é simples e que não é uma simples memorização de conceitos, mas sim a compreensão do significado das coisas. Além disso, tal como nos mostra Pinazza (2007), Dewey “identifica a democracia e a liberdade como o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e as suas experiências pessoais” (p.81). É com uma atividade democrática ativa que a criança constrói a autonomia, desenvolvendo um pensamento autónomo, espírito crítico e capacidade de cooperação.

Seguindo o pensamento de Dewey, percebemos que é importante ver as crianças, como seres competentes e aprendizes participantes, onde a autonomia se constrói no seio de um ambiente rico em experiências e no qual o pensamento e espírito crítico sejam instigados.

O educador deve assim assumir uma postura de ouvinte da criança, participando das suas experiências diárias. Este deve criar condições para que as crianças construam a sua própria autonomia.

Para poder dar resposta às necessidades e interesses da criança, o educador deve refletir face à sua prática, questionando e avaliando, de forma crítica, a sua intervenção e a relação com as crianças. Nesta análise, o educador deve ter em conta a autonomia e identidade das crianças, respeitando-as, o que permite que a sua intervenção diária evolua.

Devemos ver a crianças como agentes ativos da sua aprendizagem. Ela integra-se no jardim de infância, onde tem regras e normas que regulam o seu comportamento, através das quais, se veiculam crenças e princípios sócio-morais.

O reconhecimento da criança como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento tem vindo a ser enfatizado por vários autores, como Piaget (1973) e Dewey (2002), entre outros.

Segundo Dewey (*idem*) o único conhecimento é aquele que se adquire através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros. Este processo de aquisição de conhecimentos segue uma ordem progressiva, ou seja, leva ao

desenvolvimento através de fases sequenciais, com complexidade e sofisticação crescentes.

A escola deve assim possibilitar a aprendizagem através de atividades baseadas na resolução de problemas que devem integrar todas as áreas de conhecimento.

No entender de Dewey, de acordo com Roldão (1994), "existe uma relação necessária entre a aquisição de conhecimentos e a solução de qualquer tipo de problema ou questão que tem significados para quem aprende" (p. 69).

As crianças devem manipular os materiais e explorar fisicamente o meio local para se compreenderem a si próprias e ao mundo. Importa considerar que é a utilidade de uma atividade para alcançar um determinado fim, que torna a aprendizagem significativa para as crianças. Daí a importância que deve ser prestada à forma como se organizam e orientam os processos de aprendizagem, relevando-se a importância do recurso a estratégias de resolução de problemas, no sentido de ajudar as crianças a pensar e implicar-se na solução para as questões e problemas com que se confrontam.

Dewey defende uma visão da criança como um descobridor ou investigador, dando importância ao seu envolvimento na pesquisa, reconhecendo esta como um meio privilegiado para a compreensão da realidade. Mas não deixou de realçar a necessidade de atribuir significado pessoal ao processo de descoberta (Roldão, 1994). Dewey defende a reconstrução do conhecimento através da ação.

O ambiente vivido no jardim de infância é bastante importante durante este processo, pois pode influenciar as relações e interações com os outros. Importa ter em conta que o respeito e a negociação levam a aprendizagens significativas, no jardim de infância, as crianças agem de forma espontânea e informal, interagindo com os seus pares e adultos, materiais e espaços, o que lhes proporciona a realização de múltiplas aprendizagens. Sendo assim é importante que os adultos despertem nas crianças o poder de iniciativa e a necessária curiosidade para agir sobre o meio, aprender e desenvolver-se.

Oliveira-Formosinho (2003, retomando a ideia de Barnes, 2000) lembra que "dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo numa entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta" (p. 5). Para isto acontecer as crianças devem usufruir de um espaço educativo onde as oportunidades de atividade são diversas, as suas ideias são

ouvidas e os erros valorizados na criação de situações potencialmente ricas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, os conceitos de agir e fazer complementam-se. Agir tem a ver com a vontade própria da criança. Fazer, por sua vez, tem a ver com realizar algo, podendo não partir da iniciativa da criança, ou seja, pode ser pedida pelo adulto.

III. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

As experiências de aprendizagem que integram este relatório incidem sobre atividades de natureza diversa que desenvolvemos ao longo do ano letivo e através das quais procurámos criar oportunidades para que as crianças pudessem tornar-se progressivamente mais autónomas e conhecerem melhor o mundo em que se integram, em particular o contexto local.

Nesta linha de pensamento retomamos a ideia de Hohmann e Weikart (2009), na qual os autores lembram que “durante a idade pré-escolar as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocarem em situações de risco, cabendo aos adultos próximos a tarefa de encorajar e supervisionar tais atividades” (p. 66).

A conquista dessa autonomia passa pela aquisição de saberes-fazer indispensáveis à sua independência, enquanto oportunidades de afirmação e de progressiva responsabilização pessoal por questões que lhes dizem respeito e pelo desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que lhes permitam a apropriação dos espaços em que se integram.

3.1.Experiência de aprendizagem: estimulando a autonomia funcional

Esta experiência de aprendizagem surgiu na sequência da identificação da necessidade de as crianças adquirirem o “saber-fazer” necessário para apertar os atacadores dos sapatos e, por conseguinte, adquirirem maior independência em se calçarem. Isto porque, sendo um grupo de cinco anos e nele se incluírem crianças que faziam a tarefa referida com grande destreza, havia outras, a maioria, que nem sequer tentava fazê-la, recorrendo frequentemente à ajuda dos adultos para a concretizar.

Neste sentido, e procurando motivar as crianças para essa tarefa resolvemos explorar um poema que abordava esse tópico, indicando como fazer para conseguirem apertar os atacadores. Começámos por ler um poema e tentámos que as crianças compreendessem o seu conteúdo, pelo que procedemos a uma leitura pausada e à repetição da mesma. As crianças quiseram memorizá-lo, o que não era fácil, dado que era um poema grande, mas também, não era esse o nosso objetivo, mas antes que apreendessem a mensagem. Todavia, acedemos à sugestão por elas apresentada, pelo

que procedemos a ler e repetir, estrofe a estrofe. Algumas crianças memorizaram a maior parte dos versos que compunham o poema.

Explorando o seu conteúdo, questionámos as crianças sobre o que fazer e do que necessitaríamos para aprender a fazer a tarefa em análise. Entre as várias sugestões apresentadas pelas crianças, apresentamos os seguintes exemplos:

-Perguntar como se faz (c1)

-Podemos arranjar um sapato (c2)

-Fazer um sapato e fazer buraquinhos e pôr um cordão (c3)

Nota de campo, 8 de janeiro de 2013

Procurando dar resposta às sugestões e no sentido de reduzir a complexidade do processo, e considerando ainda que já tínhamos tentado que as crianças apertassem os seus próprios sapatos e se ajudassem umas às outras a fazê-lo, mas como a dificuldade não fora por algumas ultrapassada, entendemos propor a realização da atividade sob a forma de jogo, recorrendo a réplicas de sapatos que elaborámos.

Sabemos que o lúdico é um meio importante de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois, como defende Vygotsky (1991), permite-lhes intervir na “zona de desenvolvimento proximal”, podendo ao brincar comportarem-se além do seu comportamento habitual, como se fossem mais capazes (desenvolvimento potencial) do que o são na realidade (desenvolvimento real).

Começamos por mostrar e explicar às crianças que tinham que tentar atar os atacadores seguindo o que dizia o poema que tínhamos aprendido.

Mostrámos o material e todas as crianças se manifestaram interessadas em querer fazer a atividade. Então organizámo-nos por mesas de trabalho, sendo cada um delas apoiada por um adulto. Na organização desses pequenos grupos, procurámos que se integrassem crianças que manifestavam possuir diferentes níveis de desempenho na concretização dessa tarefa, para que pudessem incentivar e ajudar aqueles que manifestavam maiores dificuldades.

O domínio de habilidades que permitam concretizar “este tipo de experiências incrementa o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (Hohmann & Weikart, 2009, p.66)

A concretização da tarefa decorreu com grande envolvimento das crianças, gerando-se um ambiente de grande interajuda e diálogo. Algumas quando concluíam a tarefa, desfaziam para fazerem de novo, manifestando prazer e orgulho em afirmar as

habilidades possuídas e em ajudar os outros a ultrapassarem as dificuldades sentidas, como uma das imagens da figura 4 permite perceber.

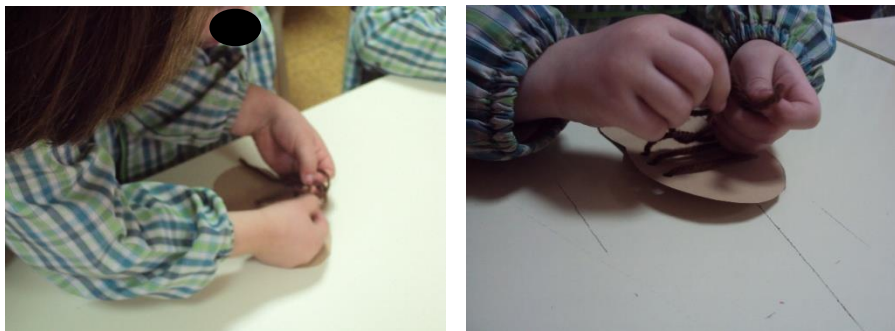


Figura 4- Aprendendo a atar os sapatinhos

Sabemos que este tipo de tarefa exige grande controlo da motricidade fina, mas também e, sobretudo, compreender a orientação dos movimentos a seguir, o que torna uma tarefa nada fácil. Observámos que algumas crianças ao final de uma ou duas tentativas conseguiam fazer já a tarefa sozinhas, porém, outras revelaram mais dificuldade em consegui-lo e, outras, apenas o conseguiram fazer com ajuda.

No sentido, de poder ser dada continuidade a esta atividade, estes materiais foram colocados na área dos jogos, de modo a poder constituir-se como mais um elemento de jogo e, por conseguinte, poderem contribuir para que todos, sobretudo aqueles que revelavam ainda dificuldades, pudessem continuar a exercitar esse tipo de habilidades.

No âmbito desta atividade gerou-se a discussão em torno dos sapatos que cada um tinha e do que gostava de calçar, pelo que entendemos tirar partido da situação e alargar a abordagem, atendendo a tipos de calçado e aos materiais de que podem ser feitos.

Assim, levámos calçado diverso e procurámos explorar as situações e época em que eram usados e o tipo de material de que era feito cada um.

As crianças disseram, por exemplo, que as botas serviam para nos proteger do frio e que podíamos usar chinelos em casa para andarmos mais confortáveis.

De entre o conjunto de calçado, propusemos a identificação e formação de subconjuntos, sendo agrupados atendendo a uma característica, constituídos pelo tipo de calçado (botas, sapatos, sapatilhas, sandálias e chinelos) e ainda de acordo com a forma de apertar (atacadores, fecho, fivela e velcro).

Descobrimos ainda que integravam tamanhos diferentes. Surgiram dúvidas sobre as diferenças de tamanho e comentários de que eram grandes para o pé delas, mas que alguns se calhar lhe serviam. Resolvemos então escolher o par de sapatos que entendiam ser mais pequeno, mas que era de adulto, e colocando em cima de uma folha de papel fizemos o contorno, registando assim a planta dos mesmos. Todas as crianças foram lá colocar os pés e diziam como ficava o pé dentro do contorno. Todas reconheceram que o pé delas era menor, sobrando espaço à frente e dos lados.

A seguir as crianças quiseram fazer o contorno dos seus próprios sapatos, no sentido de observar a medida real dos mesmos. Para essa atividade, organizaram-se grupo de pares, cada um contornava o pé do colega e depois trocavam. Com a nossa ajuda, cada uma recortou o molde dos seus sapatos e decoraram-nos. Cada um procedeu ainda à medição da planta do sapato, utilizando uma régua, e registámos a medida observada.



Figura 5- criança a colocar os pés no contorno dos sapatos

Propusemos, ainda, às crianças, num outro momento, que cada uma desenhasse dois tipos de calçado, um de uso em tempo frio (inverno) e outro em tempo de calor (verão). Quase todas as crianças desenharam uma bota, como exemplo do calçado de uso no inverno e uma sandália para o verão, podendo ser de homem ou de mulher.

Esse calçado foi integrado num espaço junto a área da casa/expressão dramática, permitindo, em conjunto com outros materiais relacionados com a atividade de sapateiro, criar um novo espaço de faz de conta.

Demos continuidade a esta atividade, trabalhando a expressão oral através de uma lengalenga sobre “o sapateiro”. Começámos por ler a lengalenga e, no final, distribuámos uma folha com o texto da lengalenga, incluindo alguns espaços em branco para as crianças colocarem imagens em substituição das palavras, elaborando um texto com pictogramas.



Figura 6- Texto com pictograma Sapateiro

Na exploração do conteúdo da lengalenga, refletimos sobre o que faz o sapateiro e os materiais e utensílios que usa para fazer e coser os sapatos. Cada um foi emitindo a sua opinião, deixando perceber que era uma atividade profissional por si pouco conhecida. Assim, em relação ao diálogo sobre *o que faz um sapateiro?*, surgiram as seguintes afirmações:

- *Cosem os sapatos?* (c3)
- *Arranja os sapatos velhos* (vários)
- *Faz sapatos?* (c4)
- *Não. Arranja os sapatos* (c3)
- *E que materiais será que utiliza para arranjar e fazer os sapatos?* (Ed. est.)
- *Cose numa máquina de costura* (c3)

Nota de campo, 22 de janeiro de 2013

O confronto de opiniões entre as crianças deixa perceber que, tal como acontece nas sociedades industrializadas de hoje, a atividade principal deste grupo perdeu relevo em relação à produção, situando-se mais em arranjos.

Relacionado ainda com este tópico, escutámos uma canção intitulada o “Senhor sapateiro”, acompanhando com gestos e batendo o ritmo com palmas. A seguir visualizámos um vídeo onde era interpretada essa canção. Surgiu a proposta de a dramatizar, oferecendo-se várias crianças para assumirem o papel das personagens indicadas na letra da canção. Tivemos, que fazer opções para seleccionar quem iria participar dado o número limitado de personagens. Resolvemos enveredar pelo jogo de sorte ou azar, como o do *pim, pam, pum*.



Figura 7- Crianças a fazer a dramatização da música Senhor Sapateiro

Para a construção do cenário recorremos, a material da área do faz de conta, mais especificamente à área destinada ao sapateiro, na qual havia martelos, sovelas, linhas de coser, etc.

Apoiámos o desenrolar da dramatização, corroborando a ideia de Hohmann e Weikart(2009), quando afirmam que:

é importante que os adultos apoiem a brincadeira de representação de papéis e de faz-de-conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados, observando e ouvindo a brincadeira de faz-de-conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre respeitando o ritmo que as crianças destinaram (p. 495)

Com o objetivo de explorarmos o conceito de número, propusemos a realização de um jogo, em tempo de trabalho de pequeno grupo, que consistia no lançamento de um dado e conforme o número de pintas da face que ficava voltada para cima, as crianças em jogo tinham que ir à área do faz-de-conta buscar igual número peças de calçado. Depois procedia à contagem das mesmas e ao registo do número de peças que tinha contado, como a imagem da figura 8 ilustra.



Figura 8- Registo do número de elementos contados

A importância do desenvolvimento deste tipo de atividades é relevada por Castro e Rodrigues (2008), afirmando que “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p. 17). Os autores (*idem*) acrescentam dizendo que para as “crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados”(p. 11).

A visita a realizar ao sapateiro, acordada durante uma das primeiras atividades desenvolvidas, era aguardada com interesse, porém, era necessário esperar que o tempo melhorasse para poder fazê-la. Quando isso aconteceu, organizámos então a referida saída ao exterior da instituição para realizar o contacto e observação do espaço de trabalho desse profissional.

Antes conversámos com as crianças, auscultando o que achavam que íamos lá encontrar, o que gostariam de observar e perguntar. Alertámos para alguns cuidados a ter durante a visita, dado que algumas ferramentas a observar são de corte e, por conseguinte, o seu uso envolve riscos.

As propostas das crianças centraram-se em saber “*com que materiais trabalha*” (c2) e “*como consegue usar as ferramentas*” (c1) e “*o que faz*” (vários).

No percurso, alertámos para alguns cuidados que se prendiam com a segurança rodoviária. Chegados ao local a visitar, o entusiasmo, a vontade de tocar, observar e experimentar eram grandes. As pessoas que trabalhavam na oficina foram atenciosas e manifestaram disponibilidade para mostrar todo o equipamento e recheio, bem como em responder às perguntas colocadas. Na figura 9 apresenta-se uma imagem que dá conta desse espaço. Foi interessante, para surpresa de muitas crianças, encontrar uma mulher a trabalhar na oficina, o que gerou, mais tarde, já na instituição uma discussão centrada sobre as possibilidades de opção profissional e a igualdade de oportunidades entre sexos, com a natural adaptação do discurso ao nível de compreensão das crianças.



Figura 9- Visita ao Sapateiro

Com as atividades e os recursos recolhidos e utilizados no âmbito do desenvolvimento desta experiência promovemos, como já antes referimos, uma nova área de trabalho, designada por a *oficina do sapateiro*. Nela foram incluídas uma caixa de sapateiro e alguns objetos, como por exemplo, uma escova de sapatos e embalagens de graxa. Decidimos, em conjunto com as crianças, as regras a ter em conta na frequência desta área para que funcionasse de forma organizada



Figura 10 – Oficina do sapateiro

e que todos pudessem trabalhar/brincar em segurança. Essas regras eram parecidas as existentes na sala, para as restantes áreas, mas determinando que, em simultâneo, apenas poderiam estar duas crianças para além do acesso de outras crianças, que no seu jogo de faz de conta da área da casa, poderiam assumir o papel de potenciais clientes.

A escolha do local onde a área iria ficar situada foi feita em grande grupo e a ilustração do cartaz para identificação da mesma contou com a participação de algumas crianças, merecendo depois reflexão conjunta.

Ao nível do trabalho nas áreas merecem ainda reflexão as produções que ao nível das áreas, em particular da de expressão plástica as crianças foram fazendo, em torno de imagens relacionadas com este tópico. De entre os diversos materiais utilizados sublinhamos o recurso a goma EVA, que foi utilizada para produção de adereços, incluindo sapatos, utilizados no recheio das área do faz de conta e decoração da sala.

Em todo o trabalho de desenvolvimento da experiência de aprendizagem descrita foi importante observar e dialogar, para melhor conhecer, mas também aprender a fazê-lo com base no respeito por todos e valorizar, nesse processo, os recursos disponíveis no contexto local.

Nesta linha de pensamento, importa considerar que, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

Para aprender a comunicar é essencial o uso dos sentidos de distância (a visão e a audição) e a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, sendo de especial utilidade a interação sistemática com o ambiente social e com os objectos do meio físico (p.33)

Refletindo, sobre os seus potenciais contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças relevamos as oportunidades de exploração de conteúdos que se prendem com as diversas áreas e domínios de conteúdo, bem como com o intuito de desenvolver habilidades que permitissem às crianças, calçar-se sozinhas e ajudar a que outros pudessem fazê-lo, favorecendo a sua independência e autonomia.

Neste sentido, importa considerar que uma das metas previstas para a educação pré-escolar consiste em que, no final desta etapa educativa, as crianças possam realizar “sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se; apertar/desapertar (...) etc.” (ME/DEB, 2010, área C, Formação Pessoal e Social, meta 5). É, ainda, de referir a dimensão transversal que integrou a abordagem efetuada.

3.2. Experiência de aprendizagem: conhecendo características pessoais

Esta experiência de aprendizagem partiu da narrativa “A Zebra Zezé” de Alberto Faria e Ana Ventura (2010) e possibilitou a exploração de vários conteúdos, merecendo particular atenção os que se referem às características físicas e identitárias de cada um e aos Direitos da Criança.

Tendo, então, por base o ponto de partida referido, lembramos as palavras de Rigolet (2009), quando afirma que:

um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza (p. 9).

Ainda que não quebrada a rotina diária da vida do grupo sala, o livro da história apresentada gerou ação e intenções em ir mais além.

Começámos por ler a história com expressividade, fomos notando o interesse das crianças, estando atentas a alguns pormenores que transpuseram para as reproduções pictóricas, como uma das imagens da figura 11 permite observar.



Figura 11- Registo gráfico da história "A Zebra Zezé"

Para exploração da narrativa resolvemos propor às crianças que imaginassem um dia de chuva, como o dia em que a pequena Zezé se perdeu da sua família.

Procurando incentivar a reflexão sobre os Direitos das crianças resolvemos explorar a narrativa "Os direitos das crianças" de Luísa Ducla Soares. Como é um livro com muito texto resolvemos apenas utilizar os direitos e alertar que não têm apenas direitos, mas também deveres. Nesta linha, procurámos auscultar as suas ideias acerca de quais entendiam ser os direitos e os deveres das crianças. Começamos por questioná-los, apontando para o direito a brincar, a usufruir de relações positivas e a aprender, como os seguintes exemplos permitem perceber:

- Os meninos têm direito a brincar (c1)*
- Os pais devem brincar com os meninos (c5)*
- As crianças devem ser muito amigas e as pessoas grandes também devem ser amigas delas (c3)*
- Os meninos têm o direito a fazer letras (c6)*

Nota de campo, 26 de fevereiro de 2013

Questionando-as sobre quais são os seus deveres, as crianças relevam questões que se prendem com as dimensões social e ambiental do exercício da cidadania, no que se refere mais especificamente à convivência entre pares, o cumprimento de regras sociais e preservação do ambiente, como os seguintes excertos permitem perceber:

- *Os meninos não devem bater nos outros (c7)*
- *Os meninos devem manter a sala arrumada (c2)*
- *Os meninos devem respeitar a natureza (c3)*

Nota de campo, 26 de fevereiro de 2013

Discutidas estas e outras ideias apresentadas pelo grupo, propusemos a elaboração de um cartaz, no qual assinalássemos, num dos lados os direitos e no outro os deveres das crianças. Fomos ajudando as crianças a identificar as ideias, fornecendo-lhes alguns indicadores ou pistas. Esse cartaz foi depois decorado pelas crianças (figura 12) com alguns desenhos alusivos aos direitos e deveres que, como crianças lhes são reconhecidos.



Figura 12- Elaboração do Cartaz Direitos e deveres das crianças

Como um dos direitos das crianças é ter um nome, resolvemos trabalhar uma narrativa que abordava essa problemática, intitulada “A menina sem nome”.

As crianças interessaram-se bastante pela história. Esta tratava de uma menina que se tinha perdido dos pais e que foi parar a um país que não conhecia e não dominava o idioma que lá falavam. Essa menina no final reencontrou os pais e voltou para o seu país.

Considerando que o nome é um dos elementos de identificação pessoal e para atestar qual é o nosso nome existe o bilhete de identidade ou cartão de cidadão, procedemos à observação desses cartões. Propusemos às crianças a elaboração da sua identificação, criando um cartão semelhante ao Bilhete de Identidade, mas sabendo que o verdadeiro só o registo civil o poderia elaborar, aliás, alguns deles já o tinham. Assim,

as crianças escreveram o nome, a idade e pintaram o seu autorretrato, num pequeno retângulo, indicando a cor dos seus olhos e do cabelo.

Todo este trabalho entusiasmou as crianças a implicarem-se na descoberta de palavras escritas nos livros e cartazes e a fazerem tentativas de escrita não apenas do seu nome, como também do de alguns colegas. Procurando favorecer esse processo colocámos na área da escrita etiquetas com os nomes de cada uma e uma caixa com letras soltas. As imagens da figura 13 dão conta do uso dessas letras e tentativa de escrita do nome de colegas.



Figura 13- Crianças a escreverem os nomes dos colegas

Como um dos direitos das crianças é ter um nome começámos por trabalhar os nomes do grupo, então resolvemos trabalhar a organização de dados para construir um gráfico com as iniciais dos seus nomes. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “A análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico.” (p.59).

Para fazer o levantamento de dados utilizámos as etiquetas com os nomes das crianças presentes na sala. Começámos por conversar com as crianças perguntando quantas crianças tinham como primeira letra do nome a letra “A”. Algumas foram tentando responder outras tiveram que consultar as etiquetas. Após o levantamento de dados começamos a construir o gráfico numa cartolina, a educadora estagiária começou por fazer os eixos do gráfico, uma das crianças escreveu as letras com a nossa ajuda e depois cada criança ia colocar um palito na letra correspondente à inicial do seu nome, no final cada um decorou o gráfico no local que ocupava o palito.

Segundo Castro e Rodrigues (*idem*) “A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma

categoria é mais evidente” (p.72), embora se torne um pouco confuso para as crianças pois

Os gráficos de barras, são mais abstractos do que os pictogramas, pelo que a sua utilização em JI depende do grupo e da orientação do educador. Estes gráficos, necessitam de um sistema de eixos perpendiculares e da escolha de uma unidade (geralmente um quadrado que pode valer 1, ou 10,...). O sistema de eixos dificulta a compreensão para algumas crianças, no entanto, observa-se, em muitas salas, crianças a preencher correcta e autonomamente, uma matriz criada pela educadora que resulta num gráfico de barras (p.76).

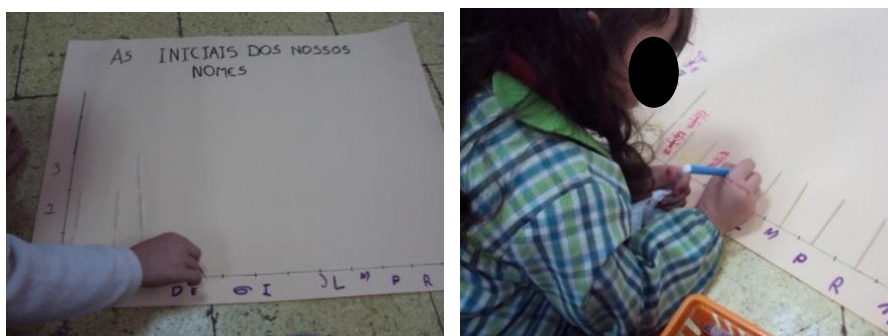


Figura 14- Crianças a construir o gráfico

Refletindo sobre a importância que este tipo de atividades assume na emergência da literacia, mas também muitas outras experiências que as crianças realizam no quotidiano pré-escolar, familiar ou outros, importa que se lhe atribua atenção de modo a proporcionar-lhes o apoio necessário à sua progressão.

Neste sentido, importa ter em conta que, como refere Mata (2008):

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações (p.9)

Na continuidade do trabalho que vínhamos a desenvolver, procurámos responder a uma outra questão “Quem é a minha família?”.

Neste âmbito, estabelecemos um diálogo, em grande grupo, sobre alguns graus de parentesco, tais como: pai, mãe, irmão, irmã, avó paterna, avô paterno, avó materna, avô materno.

Reconhecendo ser importante conhecermos os nomes da nossa família, redigimos um bilhete dirigido aos pais, informando-os do trabalho que pretendíamos promover e solicitando-lhes ajuda para elaborar a árvore genealógica do(a) filho(a). Assim, solicitávamos-lhes que escrevessem os nomes dos familiares da criança, indicados no bilhete enviado e que o reenviassem pela criança.

A elaboração do trabalho relativo à árvore genealógica de cada criança, foi promovida em pequeno grupo, no sentido de melhor podermos escutar a informação por ela recolhida e proporcionada e apoiá-la na concretização do trabalho.

Procurando promover a identificação de algumas características individuais das crianças, resolvemos fazer uma outra atividade que se constituísse como que uma surpresa para as crianças.

Assim, em grande grupo, colocámos no centro da roda uma caixa com um espelho dentro e solicitámos às crianças que, uma a uma, e sem fazerem comentários fossem observar para dentro da caixa, o que ao debruçar-se sobre o espelho poderia ser vista a sua imagem.

No final depois de todos já terem observado, perguntámos o que tinham observado dentro da caixa, o que conforme o esperado todas responderam ter visto um espelho. Continuámos o questionamento, perguntando-lhes o que tinham observado no espelho. Foi-lhes difícil chegar à resposta solicitada, denotando não perceberem bem o que se pretendia. Então, solicitámos que uma a uma e também sem fazer comentários fosse colocar-se em frente do espelho que estava afixado na área da casa/faz de conta, sendo este da sua altura, como a imagem da figura 15 mostra.



Figura 15- Crianças a observarem ao espelho as suas características

Solicitámos-lhe de novo que descrevessem o que cada uma tinha observado. Cada uma foi enunciando partes do seu corpo observadas, descrevendo algumas características físicas, como a cor dos olhos e a do cabelo.

Num segundo momento, solicitámos ao grupo que fizesse um desenho da sua face e explicámos-lhes que se tratava de um autorretrato.

A alegria parecia estampada no rosto das crianças e os comentários emergiam com vivacidade, dando sugestões umas às outras do que podiam fazer e o que tinham que ter em conta, como por exemplo, a dimensão do cabelo e a cor dos olhos.

Na representação algumas crianças atenderam a vários pormenores, como, por exemplo, uma que tinha uma pequena ferida na testa e a desenhou. Ao mostrar-nos e falar do seu autorretrato disse (indicando com o dedo): *Isto é o meu esmurro, caí no fim de semana* (c2).

No final do dia, no momento de reflexão em grande grupo demos a conhecer os autorretratos, partilhando modos de se ver e de ser vista. Nem sempre os dois tipos de olhares coincidiam, sobretudo no que se refere à cor dos olhos, dado as tonalidades de alguns. Algumas crianças sentiram necessidade de voltar ao espelho para aferir melhor algumas dessas características.

Procurando aprofundar a exploração da imagem refletida pelos espelhos e porque, no dia-a-dia, as crianças contactam geralmente apenas com os planos, entendemos fazer uma experiência com espelhos, côncavo e convexo.

Assim, numa atividade de trabalho em pequeno grupo, propusemos às crianças observarem as características de um objeto utilizando esses espelhos.

Começamos por lhes perguntar como pensavam ver as imagens quando colocadas em frente ao espelho côncavo e teriam que preencher uma grelha de registo, desenhando quando estava perto e quando se afastava.

Procedia-se à observação, indo afastando o objeto e tentando registar a imagem que viam refletido no espelho. Seguindo o mesmo procedimento para o espelho convexo e o plano. Pelo que pudemos observar, quando as crianças terão tido mais dificuldade em registar, foi quando o objeto ficava invertido ou menor, pois desenharam em todos os locais a imagem igual.



Figura 16- Experiência Espelhos

Foi interessante ver a reação das crianças quando viam que os espelhos alteravam a imagem, quando os manipulavam. Entendemos ser importante desenvolver este tipo de atividades com as crianças, ainda que não compreendam o porquê do efeito.

Refletindo, sobre os seus potenciais contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças relevamos as oportunidades de exploração de conteúdos que se prendem com as diversas áreas e domínios de conteúdo, bem como com o envolvimento das crianças em conhecer as suas características pessoais e também os seus direitos e deveres.

3.3. Experiência de Aprendizagem: Descobrindo a nossa cidade

Esta experiência de aprendizagem teve como principal objetivo levar as crianças a conhecerem a cidade. Começámos por levar as crianças a responderem à pergunta Onde vivo? As crianças deveriam descrever o local onde moravam numa vivenda ou num apartamento, perto ou longe da escola e tentar identificar um ponto de interesse perto de casa.

Para iniciar a experiência de aprendizagem resolvemos levar um fantoche utilizado para alertar para o nome da rua em que cada um vive, ao qual chamámos “Juliana” e conversámos com as crianças e solicitámos-lhes que nomeassem a rua onde moravam. Para apresentar a sua rua a “Juliana” leu uma pequena história, e foi mostrando as imagens da sua rua. Assim, aproveitámos a situação para perguntar às crianças como era a sua rua, se era parecida com a descrita pela personagem da história, o que tinha de diferente.

Como surgiram algumas dúvidas acerca das casas de cada criança, não sabiam se era uma moradia ou apartamento, resolvemos levar um pequeno livro que mostrava as diferenças entre os mais variados tipos de casas, incluindo não apenas as casas típicas do nosso país, mas em outros países e continentes, como: iglos, tendas Tipis, entre outros.

De seguida falámos com as crianças acerca do que viram no livro e perguntámos-lhes se já sabiam identificar a sua casa. A maioria disse que sim, pelo que lhes pedimos que desenhassem a sua casa ou a sua rua para quem quisesse.

Como as crianças não sabiam como se constrói uma casa, decidimos preparar uma apresentação em powerpoint onde mostrávamos as várias fases de construção de uma casa desde o desenho da planta da casa até ao produto final. Explicamos às crianças quem é que faz as plantas das casas e quem é que as constroi. Explorámos a planta de uma casa mostrando às crianças como é que o arquiteto mostra como são as janelas e as portas. Realizamos em conjunto com as crianças, a contagem de todas as janelas da

planta e de todas as portas. Mostrámos também alguns materiais que precisamos ter para a construção da casa como por exemplo: telhas, tijolos, blocos de cimento, cimento, entre outros. No último diapositivo mostrámos a planta da nossa escola e perguntámos às crianças se conseguiam identificar alguma coisa conhecida e com alguma ajuda, conseguiram identificar a sala. Depois explorámos a planta da nossa sala, tentando identificar as áreas. Nesta atividade para além de trabalharmos a área do conhecimento do mundo fomos trabalhando também a matemática.

Nesta experiência de aprendizagem resolvemos mais uma vez comunicar com a família das crianças pedindo novamente cooperação. Desta vez pedímos que nos ajudassem a descobrir onde se situava cada uma das casas das crianças, para assim tentar elaborar um mapa com o percurso que a criança faz de casa à escola.

Previamente elaborámos um mapa para cada criança onde mostrava o percurso que fazia de casa para a escola e qual a distância que percorria. Na parte inferior colocámos um mapa igual só que não assinalámos o percurso. Esta atividade foi feita individualmente, pois cada criança tinha que identificar a casa e a escola e tentar marcar o percurso que faz no mapa em branco. As crianças mostraram-se entusiasmadas e questionáram como arranjámos aqueles mapas e como sabíamos a morada delas.



Figura 17- Crianças a marcar o percurso de casa à escola

Organizámos uma atividade de descoberta da escrita das palavras tal como fizemos com os nomes das crianças, mas desta vez iríamos fazer com palavras relacionada com a casa, como por exemplo: viga, tijolo, cimento, quarto, sala, cozinha, casa de banho, entre outras. Esta atividade não decorreu da melhor forma pois, as crianças estavam a destabilizar-se umas às outras. Resolvemos então dividir o pequeno grupo em pares e distribuímos-lhes uma palavra, uma folha e uma caneta e eles teriam que escrever a palavra na folha e ao nosso sinal trocavam de palavra com o grupo ao

lado. Assim conseguimos que o grupo ficasse mais calmo e com mais atenção ao que estavam a fazer, pensamos que mudando de atividade eles ficaram mais entusiasmados, pois tal como afirma Mata (2008)

No que se refere à apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a actuação do educador, quer na sua interacção com as crianças, quer na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades de interacção com a escrita que proporciona às crianças, deve ter como grande finalidade o apoiar cada criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira (p.18)

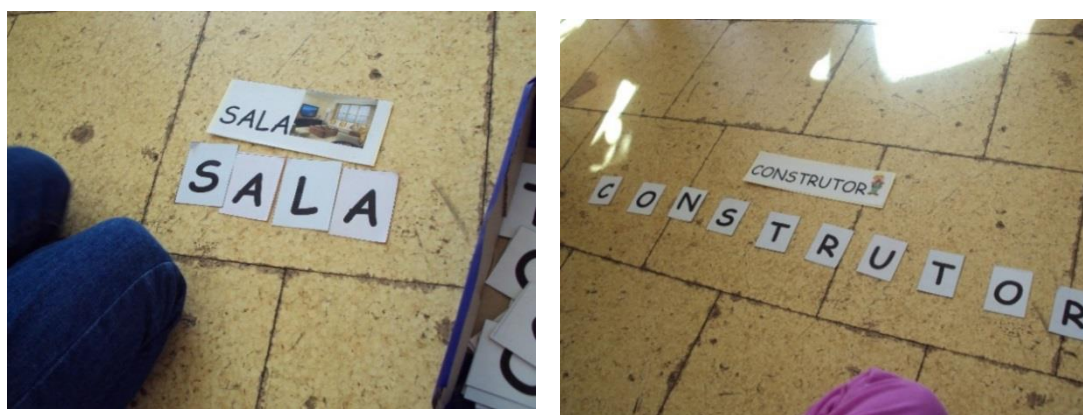


Figura 18-Crianças no início da atividade

Esta experiência de aprendizagem surgiu devido à curiosidade das crianças por conhecer a cidade onde vivem.

Conversámos com as crianças para tentar perceber se estas conheciam algum património de Bragança. Iniciámos a conversa perguntando se achavam que Bragança era uma cidade ou uma aldeia. As crianças disseram que era uma cidade e que as aldeias são mais pequeninas.

Como algumas crianças manifestaram não conhecer alguns monumentos da cidade resolvemos levar uma pequena apresentação com os locais mais conhecidos, para ver se as crianças conheciam e se já tinham visitado. Foi com surpresa que vimos que muitas crianças não conheciam alguns locais e então combinámos uma visita ao centro da cidade.

Como anteriormente falámos com as crianças sobre a rua onde moravam, resolvemos então falar da rua onde está situado o jardim de infância, que locais conhecidos havia e se era uma rua muito grande. Então, surgiu a ideia de elaborar uma maquete da rua do nosso jardim. Começámos a juntar o material reutilizável para tal,

utilizámos pacotes de leite pequenos e grandes e caixotes de papelão. Tal como dizem Mendes e Delgado (2008)

É comum as crianças imaginarem situações que incluem a construção de alguma coisa. Construir, com *lego* ou outros materiais, uma casa para um boneco ou uma garagem para um carro são exemplos de acções que, possivelmente, já todos nós pudemos observar nas suas brincadeiras. Também no jardim-de-infância, as construções com materiais livres devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como, também, de contribuir para desenvolver destrezas que serão importantes para efectuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria (p. 25).

O primeiro passo para a maquete foi pintar os pacotes de leite pequenos, mas essa tarefa não correu bem. Isto porque tínhamos que forrar os pacotes com papel que assim não podiam ser pintados. Depois de os forrar pintámos dois pacotes de leite dos grandes, que simbolizariam o nosso jardim e o Lidl. A maquete foi colada com a ajuda das crianças e também



Figura 19 -Crianças a pintar o pacote sem forrar

fizemos uns pequenos carros para colocar no parque de estacionamento em frente ao jardim. Uma das crianças escreveu Lidl e Jardim nos pacotes destinados para tal. Estas atividades são bastante importantes, pois, como refere Mata (2008) “no dia-a-dia do jardim-de-infância existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita” (p.20).



Figura 20- processo da realização da maquete

Em conversa com as crianças tentámos chegar a um acordo sobre o local onde iria ficar situada a maquete, as crianças preferiram que ficasse na sala, pois podiam vê-

la todos os dias. Alguns dias depois reparámos que as crianças iam brincar para a maquete com os carrinhos no tempo de fazer.

Resolvemos então que tinha chegado o momento de ir para o exterior conhecer os espaços da cidade e começámos por ter uma conversa com as crianças para decidir qual o itinerário que iamos fazer. Decidimos, então, seguir o itinerário determinado: saída do jardim, passagem pela sede do Agrupamento, depois seguimos pela cadeia, passamos pelo Agrupamento Abade Baçal, de seguida passamos pela Sé Catedral, seguimos pela Av. Sá Carneiro, depois seguimos para a praça da taça- Praça Cavaleiro Ferreira, passamos pelos correios, Praça da Sé e fomos ver o Centro de Arte contemporânea, Avenida João da Cruz e, por fim, regressar ao jardim. Este tipo de conversas ajudam as crianças a desenvolver a comunicação com os outros.



Figura 21 -Visita a alguns locais em Bragança

Com esta experiência de aprendizagem também visitámos algumas instituições de Bragança, o Mercado Municipal, os Bombeiros, a Polícia, a Câmara Municipal, o Tribunal e também o Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Para conhecer o IPB resolvemos fazer uma visita ao Centro Europeu de linguas e fomos ver os animais da quinta na Escola Superior Agrária (ESA) e ao laboratório de Ciências e à Ludoteca na Escola Superior de Educação (ESE).



Figura 22- Visita à ESA e ESE

Refletindo, sobre os seus potenciais contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças relevamos as oportunidades de exploração de conteúdos que se prendem com as diversas áreas e domínios curriculares, bem como com o envolvimento das crianças em conhecer a sua rua e a cidade onde vivem, conhecendo também algumas instituições importantes.

3.4. Experiência de aprendizagem: plantando e cuidando das plantas

Esta experiência teve como principal objetivo tirar partido do espaço de recreio para organizar uma horta que permitisse realizar sementeiras e acompanhar o crescimento das plantas. Começámos pela leitura da história “ O Jaime e as bolotas”, depois pedimos ao grupo que recontasse a história, e para ajudar fomos fazendo questões, explorando o conceito de número cardinal usando os animais que aparecem na história. Questionámos também as crianças sobre qual o animal que aparecia em primeiro lugar, em segundo e assim sucessivamente (conceito de ordinal). Segundo Castro e Rodrigues “compreender o princípio da cardinalidade é, também, complexo para as crianças mais pequenas e vai-se construindo progressivamente, mais uma vez, recorrendo a inúmeras situações de contagem” (2008, p.19).

De seguida resolvemos fazer uma experiência sobre a germinação das plantas. Para tal levamos sementes de tomate, alface, bolota, feijão e amores perfeitos. Começámos por mostrar um feijão e uma bolota e perguntar qual é a que achavam que ia germinar primeiro, as crianças começaram por dizer que devia ser a bolota. Começamos então a atividade de germinação, cada criança tinha um vaso e tinha um



Figura 23- vasos da atividade de germinação

tipo de semente. Colocaram a terra até meio no vaso, colocaram as sementes e de seguida terminaram cobrindo as sementes com a terra. De seguida fizemos etiquetas com o nome da semente, onde as crianças desenharam e copiaram o nome da semente. Durante 4 semanas as crianças foram fazendo o registo do estado das sementes e semanalmente tirávamos uma fotografia para colocar num quadro de observação que expusemos no corredor. Face à questão *Qual será a semente que vai demorar mais*

tempo a crescer? (Edu.Est), as crianças referiram: *A bolota porque o feijão é fraquinho. E a bolota demora pouco a rebentar porque é grande!* (c6).

Após esta experiência levámos uma lupa Binócular e uma lupa de mão para que as crianças observassem mais pormenores de uma semente comparando assim o que permitia observar a lupa binócular e a lupa de mão. Decidimos que as crianças iam ver um tipo de semente, semente de relva. As crianças foram, assim, uma de cada vez à mesa das lupas. Perguntavamos-lhes como é a semente. Como este material era novo para as crianças, tiveram alguma dificuldade para conseguirem observar a semente. Porém todas conseguiram fazê-lo. Entre os comentários surgiram:

- Parecem peixinhos* (c6)
- São gigantes* (c8)
- Parecem cebolas* (c1)

Nota de campo, 23 de abril de 2013

Aquando da atividade da sementeira as crianças disseram que estavam a plantar não sabendo a diferença entre plantar e semear, resolvemos fazer uma apresentação em powerpoint com as sementes que semeámos e com fotografias dos frutos que iam dar. As crianças foram percebendo que a forma da semente pode não ser igual ao fruto que nasce, e que alguns até são os frutos a própria semente.

Resolvemos então levar um tipo de sementes e a planta que produzem para as crianças semearem e plantarem dentro da sala em pequenos vasos para colocar perto dos vasos da experiência da germinação. Levámos semente de salsa e um pé de salsa para plantar. As crianças tinham um vaso para plantar e outro para semear.

Todo o grupo trabalhou para conseguirmos atingir os objetivos, uns colocaram a terra nos vasos, outros colocaram as sementes, outros o pé de salsa e por fim regaram.



Figura 24- Atividade plantar e semear

Dando continuidade à experiência da horta decidimos explorar a narrativa “O nabo gigante”. Lemos a história, estando as crianças com muita atenção, o que nos foi possível perceber quando, no final, pedimos a uma criança que tentasse recontar a história. Reproduziu na íntegra e as outras crianças estavam atentas e iam apoiando. Na história havia uma parte em que se repetiam afirmações várias vezes e as crianças na hora de recontar diziam esta parte todas em coro.

Fomos começar a cultivar a horta, onde plantámos tomates, alfaces, pimentos, pepinos, meloas, melancias e semeamos cenouras. Cada criança plantou uma planta e alguns semearam as cenouras. Enquanto estes semeavam outros foram buscar água para regar a horta. Colocámos etiquetas para identificar os regos das plantas, escrevendo nelas o nome da planta. As crianças identificaram a planta com um desenho e fizeram a cópia do nome da planta.

-O tomate pudemos comer com a alface (c3)

-E a meloa e a melância pode ser a nossa sobremesa (c1)

Nota de campo, 24 de abril de 2013

As crianças gostaram muito de ir para a horta, é uma atividade muito difícil para implementar em grande grupo, pois, as crianças queriam participar todas ao mesmo tempo e não havia espaço para todas.



Figura 25 -Crianças a trabalharem na horta

Para que as crianças pudessem ver reações químicas nos alimentos resolvemos realizar uma experiência com couve roxa e outra com maçã e limão. Colocámos os pedaços de couve roxa num recipiente com água quente o que ia tingir a água com a cor roxa para depois colocarmos em pequenos copos transparentes para tentar que essa água mudasse de cor quando colocado o limão e o detergente da louça. Enquanto a água estava a ganhar cor para as crianças não ficarem paradas levámos então uma maçã que pedimos a uma criança para partir em quatro partes com o nosso auxílio. Seguidamente foi cortado o limão ao meio por outra criança e esprememos com a ajuda de outra para

cima de duas partes da maçã e colocamos todas as partes da maçã no centro da mesa, enquanto voltamos à experiência da couve roxa. Colocamos a água roxa em 3 copos transparentes, no primeiro não colocamos nada, no segundo colocamos limão onde reparámos que a água mudou de cor para vermelho e no último colocamos detergente da loiça e a água mudou de cor para laranja. Demos por terminada esta experiência. Voltamos a observar as partes da maçã e as crianças repararam que a maçã que não foi regada com o limão mudou de cor e ficou amarela e nós explicámos o que aconteceu, dizendo que tinha oxidado por estar em contato com o ar.

Tal como nos mostram Martins et al (2009)

As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente de ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem que se fazer assim (p.12).

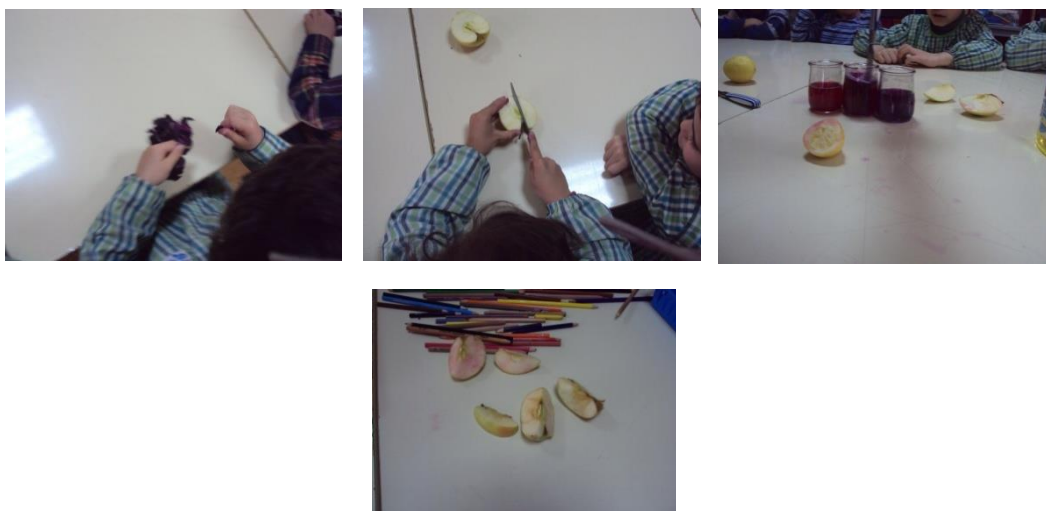


Figura 26- Experiência couve roxa

Depois da experiência as crianças fizeram o registo gráfico da atividade.

No sentido de dinamizar a área da escrita resolvemos começar a trabalhar com o flanelógrafo. Levámos as palavras associadas a uma imagem e um conjunto de letras, as crianças já tinham feito atividades deste género mas desta vez as palavras estavam relacionadas com as atividades da horta que tínhamos desenvolvido, mas as crianças nunca tinham trabalhado com o flanelógrafo, as crianças tinham que escolher uma palavra e escrevê-la por baixo. Pensámos que ao utilizarmos o flanelógrafo as crianças

se sintam mais vontade de trabalharem na área da escrita. Esta área é muito importante pois tal como dizem Hohmann e Weikart (2009)

embora as crianças do jardim de infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita (p.203).



Figura 27- Atividade no flanelógrafo

Para dar continuidade à experiência, levámos uma ficha previamente elaborada por nós que consistia em fazer traços como se fosse água a cair do regador para a flor, colocando o regador a regar a flor que estava por baixo. As crianças gostaram muito pois tínhamos trabalhado a horta e associaram a rega à horta.

Realizámos uma ida ao mercado mas para introduzir a atividade, começamos a falar com o grupo sobre a feira das Cantarinhas, que foram visitar anteriormente e perguntamos o que lá viram.

As crianças participaram com muita atenção neste diálogo e começaram a falar também da feira, dizendo o que podíamos lá comprar, mostraram-se muito entusiasmados com a ida ao mercado.

Seguiu-se a visita ao mercado, as crianças mostraram-se muito irrequietas por saberem que iam ao mercado, estavam eufóricas. Nesse dia realizava-se a feira, pelo que fomos fazer uma visita à feira. Percorremos toda a feira e as crianças estiveram com muita atenção, os vendedores foram muito simpáticos com as crianças quando estas perguntavam sobre algum produto que estava na banca. Alguns vendedores ofereceram também alguns dos seus produtos às crianças.



Figura 28-Visita à feira

Ainda na feira compramos algumas cebolas e mangericos para plantar e quando chegámos ao jardim fomos até à horta cultivar fazendo crescer assim a nossa horta.



Figura 29 -Crianças na horta após ida à feira

Fizemos uma apresentação em powerpoint com algumas das fotografias da atividade da ida à feira e perguntámos a todas as crianças se tinha fotografias de todas as bancas. Muitas crianças disseram que faltavam as fotografias da banca do bacalhau, mostrando assim que estiveram com atenção no dia anterior.

- Então agora que já fomos à feira ainda se lembram do que podemos comprar lá? (Edu.Est)
- Tomates (c4)
- Coelhos (c9)
- Cebolas para plantar na horta (c7)
- Mangericos (c1)

Nota de campo, 14 de maio de 2013

Com a ajuda do flanelógrafo, fomos falando com as crianças, perguntando que alimentos achavam que se vendem, por exemplo, no talho, e elas reponderam que podíamos comprar carne. Questionamos qual o tipo de carne, e uma criança de cada vez foi procurar qual a etiqueta que trazia um tipo de carne, por exemplo, frango. E para as outras “lojas” como mercearia, frutaria, peixaria entre outras, fizemos o mesmo, cada criança foi na sua vez procurar a palavra que estava associada a uma imagem e colocar no flanelógrafo por baixo da palavra que lá estava.



Figura 30-Jogo das palavras no flanelógrafo

Fomos à Escola Superior Agrária aproveitámos para fazer uma visita às hortas, que servem a comunidade. Fomos também visitar os animais, que aí existem. As crianças sentiram-se muito entusiasmadas e pegaram em alguns animais ao colo.



Figura 31- visita à Escola Superior Agrária

Pensamos ter atingido as metas propostas, algumas atividades foram um pouco morosas, mas para atingir os nossos objetivos tivemos que as prolongar para que as crianças entendessem toda a informação. Pensamos que estas experiências foram uma mais-valia para as crianças, mas poderíamos ter investido mais na área da linguagem oral e abordagem à escrita pois tal como afirma Mata (2008)

Um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. Isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. (p.46)

Esta etapa é muito importante tal como afirma Sim-Sim, Silva & Nunes (2008)

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança (p.7).

Refletindo, sobre os seus potenciais contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças relevamos as oportunidades de exploração de conteúdos que se prendem com as diversas áreas e domínios de conteúdo, bem como com o envolvimento das crianças em entender quais os cuidados que devem ter com as plantas, bem como as diferenças entre semear e plantar.

IV. Reflexão Final

Neste ponto procedemos à reflexão sobre a ação educativa que desenvolvemos no decurso da nossa intervenção considerando a organização das dimensões curriculares do processo de aprendizagem e articulação entre as mesmas, relevando a criança enquanto co-construtor das aprendizagens e da autonomia.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, tivemos em consideração: o espaço e materiais, a gestão do tempo, a observação e planificação e as interações estabelecidas.

Quanto ao espaço e aos materiais relevamos que na sua organização foram tomadas em consideração condições que assegurassem a sua identificação de forma a poderem favorecer a criação de um ambiente que favorecesse a ação e organização. Esta organização permitia que as crianças criassem um sentido de responsabilidade em manter os materiais organizados e em bom estado de conservação. As crianças arrumavam assim o material no lugar e se houvesse algum problema alertavam-nos dizendo que aquele material estava estragado, procurando envolver-nos todos na preservação dos bens comuns.

Da observação realizada percebemos que as crianças ao longo da prática mudaram de atitude em relação à elaboração dos seus trabalhos, aumentando a sua iniciativa e a autonomia.

Relativamente à organização e gestão do tempo, seguimos uma rotina diária, que nos permitiu desenvolver vários tipos de atividades, em grande ou pequeno grupo, que atendia a diferentes ritmos e motivações das crianças. Com esta rotina as crianças podiam construir consciência de todos os momentos do dia e iam ganhando autonomia na medida em que geriam o seu tempo.

A rotina estava bem estruturada e permitia que houvesse momentos de interação, de participação e partilha. Entendemos que contribuiu para implicar as crianças na planificação, ação e reflexão, construir identidade e sentido de pertença ao grupo, conhecendo-se melhor e conhecendo os colegas e o mundo que as rodeia.

As interações estabelecidas foram bastante importantes para a concretização das experiências de aprendizagem promovidas, pois, a partilha de saberes fluiu espontaneamente e a escuta das crianças foi importante e tida em consideração ao longo da nossa prática. A participação e a opinião, de todos, permitiu que cada um agisse de

forma autônoma com liberdade, responsabilidade, tendo em consideração os direitos e deveres de cada um.

Na prática o nosso papel foi de mediadoras dos comportamentos das crianças, tentando compreendê-las e desenvolver estratégias para que conseguissem levar a cabo as suas intenções.

Tentámos trabalhar com as crianças, de modo a ajudá-las a crescer cognitivamente, social e moralmente. Para tal, tentámos dialogar com elas, procurando favorecer a sua inserção no grupo, fazendo com que trabalhassem em conjunto, mas também individualmente. Procurámos promover atividades de natureza diversificada, em grande e pequeno grupo, o que contribuiu para que as crianças percebessem a importância que representa trabalhar em grupo e o papel importante que, nele, cada um assume.

Um meio importante para fornecer a compreensão e interpretação das crianças foi o seu envolvimento nas planificações. Assim foi primordial observar, escutar e negociar com elas, promovendo assim a sua participação na aprendizagem.

Observar as crianças em variadas situações e contextos de aprendizagem, foi importante pois permitiu-nos avaliar, refletir e identificar necessidades formativas, bem como pontos de apoio para as ultrapassar. Aprendemos que escutar as crianças é uma ação indispensável na nossa prática, e que são competentes na partilha de saberes com os seus colegas e com os adultos. Importa, por isso, perceber as suas intenções, motivações e saberes adquiridos. Podemos, assim, dizer que a escuta e a observação são processos importantes e necessários para que possam construir-se práticas educativas e respostas pré-escolares de qualidade.

É, igualmente, importante saber dialogar e negociar com as crianças pois assim partilham e discutem ideias, podendo depois pô-las em prática.

Como trabalhámos procurando apontar para uma pedagogia participativa, onde tanto adultos como as crianças são entendidos como agentes ativos, a planificação conjunta tornou-se importante. Pensamos assim que a planificação deve ser desenvolvida no seio de um grupo, favorecendo a participação e a cooperação, de modo a que tanto os adultos como as crianças desenvolvam competências através do diálogo, da escuta, da negociação e da reflexão em conjunto. Importa sublinhar que uma pedagogia participativa permite “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações “ (Oliveira-Formosinho &

Formosinho,2011,p.104, citando Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho,2008).

As experiências foram desenvolvidas numa linha pedagógica participativa. Segundo Oliveira- Formosinho (2011) os objetivos destas pedagogias “ são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.100). Como a autora também refere “a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (*idem,ibidem*). Assim as crianças foram ouvidas e as suas palavras foram tidas em consideração. Porém trabalhar neste sentido, não foi fácil, pois ao longo da nossa vida, fomos tendo algumas práticas educativas do tipo transmissivo, cuja essência é a passagem às crianças de saberes, assumindo o professor/educador nesse processo, o papel de transmissores dos conceitos possuídos (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim tivemos que pensar a nossa intervenção, tentando, assim, transformá-la numa intervenção de matriz socioconstrutivista. Neste sentido tivemos que nos esforçar para tornar essas práticas mais expressivas.

As crianças tiveram assim oportunidade de exprimir as suas ideias e pensamentos, puseram-nos em prática e refletiram sobre eles, podendo partilhá-los com os colegas e com a família.

Procurámos que as experiências fossem motivadoras e que tivessem importância na vida das crianças.

Procurámos promover experiências de aprendizagem, que integrassem articuladamente conteúdos previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB,1997), e desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Preocupámo-nos em trabalhar as diferentes áreas de conteúdos nos momentos em que nos pareceram mais adequados. Assim sendo, tentámos explorar as diferentes áreas de conteúdo, seguindo uma dinâmica continuada e coerente.

O desenvolvimento de uma prática educativa apoiada nos princípios referidos foi um grande desafio que tentámos alcançar, mas nem sempre fácil de concretizar como antes já referimos, devido a alguns constrangimentos. Entre esses constrangimentos, referenciamos a dificuldade que representa fazer, observação, registo e apoio à sua aprendizagem, de maneira a garantir-lhes as oportunidades necessárias para que possam desenvolver-se e envolver-se ativamente nesse processo.

Na nossa prática foi importante tirar partido do tempo de trabalho nas áreas, para que pudéssemos dialogar e compreender melhor as intencionalidades, potencialidades e dificuldades das crianças e, deste modo, apoiar a concretização de iniciativas para a sua progressão nos vários domínios da aprendizagem, para a construção de uma progressiva autonomia e integração na sociedade.

Das observações que realizámos ao longo deste processo, podemos afirmar que as crianças se tornaram capazes de dialogar e refletir sobre as atividades que fomos desenvolvendo, e que ao longo do processo tiveram oportunidades para se ver a si próprias e aos colegas como membros de um grupo, todos com direitos iguais à participação, escolha e de tomada de decisões, bem como de respeito pelas opiniões dos outros e pelas regras que devem ter para a convivência em sociedade. Estes aspetos nem sempre se tornaram fáceis de alcançar, devido às características das próprias crianças em idade pré-escolar.

Procurámos trabalhar numa perspetiva de aprendizagem ativa, tivemos em atenção promover meios que permitissem às crianças terem fácil acesso a espaços e materiais, podendo tirar partido deles de forma dinâmica e intensa. Por isso, o papel do educador é imprescindível neste processo e também no encorajamento à autonomia das crianças. Sendo assim, desafiámo-las a explorar, experienciar, investigar, e tecer opiniões e a interpretar de forma crítica mostrando interesse na aquisição de novos saberes.

O trabalho por nós desenvolvido permitiu a dinamização de atividades que despertaram e favoreceram o desenvolvimento de competências ao nível dos vários domínios, revelando uma dimensão integrada como se defende nas OCEPE (ME/DEB, 1997) e a comunidade científica e pedagógica.

Desenvolver um trabalho direcionado para a autonomização das crianças foi uma das preocupações que tivemos durante as diversas vertentes da nossa prática. Por isso, decidimos promover várias atividades que fossem ao encontro desse objetivo. Tal como refere Sarmiento (1992) autonomia é

uma forma de auto-regulação de um qualquer agrupamento social (uma nação, uma comunidade local, uma escola, um grupo profissional, etc), sem interferência de uma entidade estranha ou alheia. Sendo assim, a atualidade da palavra autonomia significa a emergência, pelo menos no discurso do campo educacional, de uma necessidade de substituição da estrutura de poder e dominação heterónoma por uma forma de auto-regulação (p.5).

Desenvolvemos atividades que fossem ao encontro das sugestões das crianças, e apoiámo-las na sua concretização. Segundo Sarmiento (1992) “o conceito de autonomia tem também uma dimensão pedagógica” (p.17), ou seja a criança é um agente ativo da sua aprendizagem e desenvolvimento, podendo assumir o controlo do seu trabalho no jardim, tendo como apoio o educador.

Notámos que as iniciativas das crianças se foram tornando evidentes, e o apoio dos seus pares para a sua concretização também. Realizámos os trabalhos nos diversos momentos da rotina diária, para que assim pudessem ser estabelecidos diferentes tipos de interações entre as crianças. Neste sentido, devemos dar importância que a criança ao ser membro de um grupo aprende o valor da autonomia. Como refere Rogoff (2005), as crianças “aprendem quando e como exercê-la” (p. 169).

Devemos ter em consideração, ainda, que ao longo do percurso das crianças, no jardim de infância, o educador deve

promover o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e a comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo (Portugal & Laevers, 2010, p.36).

Assim, permitimos que as crianças possam ser bem-sucedidas na sua vida, na sua interação com o mundo, tendo motivação para a qualidade de vida e para a criatividade, respeitando toda a sociedade.

Considerações finais

A realização deste trabalho permitiu-nos adquirir conhecimento sobre a prática educativa que podemos desenvolver em contextos de educação pré-escolar, sendo importante atender ao papel que o meio envolvente e a interação com a família têm neste processo.

Podemos referir que ao longo do processo educativo e formativo que desenvolvemos, tivemos dificuldades, mas que fomos superando, promovendo a articulação entre a teoria e a prática, apesar da natureza intrínseca deste processo.

Tivemos assim um contato mais aprofundado com a carreira de educadora, tendo que elaborar planificações que segundo Arends (1995), são importantes pois

é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase (p. 44).

Como trabalhámos com as crianças no meio onde estamos inseridos, essa experiência de aprendizagem permitiu-nos perceber que as crianças e as suas famílias não usufruíam das ofertas diversificadas que a cidade tem e, assim sendo resolvemos que deveríamos mostrar algumas das instituições da cidade.

As atividades desenvolvidas, tiveram uma grande importância na aprendizagem e desenvolvimento dos adultos que nelas participaram. Neste sentido podemos dar importância às reflexões diárias para dar continuidade ao nosso trajeto formativo.

Efetuámos algumas pesquisas bibliográficas, o que nos permitiu concluir que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa permite que as crianças adquiram aprendizagens significativas, o que pudemos observar ao longo da nossa prática, sendo que as experiências surgiram a partir dos interesses das crianças o que provou ser um meio favorecedor da construção do conhecimento.

Foi também importante, ter que lidar com os mais variados tipos de comportamentos, tentando planificar de forma diferente para etapas diferentes. Sendo assim um importante processo de aprendizagem ao longo da vida.

Por seu lado, as salas da instituição também estavam muito bem equipadas, com mobiliário adequado para os mais pequenos, bem como todos os brinquedos se encontravam limpos e arrumados. Esta estava dividida em áreas, como por exemplo,

casinha, computador, construções, biblioteca, expressões entre outras. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “uma escola ou centro de aprendizagem pela acção deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (p.164), pois as crianças devem explorar todas as suas sensações, tentando ser felizes nas suas brincadeiras.

Pensamos que, esta longa caminhada, não está e nunca poderá estar terminada, para pudermos continuar a construir saberes que nos ajudem a assumir as responsabilidades, os desafios e as exigências, bem como superar dificuldades que, como profissionais de educação de infância, se nos apresentam.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, lda
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina
- Baltchford, I. S. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores
- Barreto, G. (s.d.). *Na rua onde eu moro*. Plátano.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: artmed.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton, A *criança e a família no século XXI* (pp. 79-92). Lisboa: DINALIVRO.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados- Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Qualidade na educação da primeira infância- perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- 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 Emília na educação da primeira infância* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (1995). *As cem linguagens na criança*. Porto Alegre: Artmed.

- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia- do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernández Enguita, M. (2007) *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Figueiredo, C. (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo, *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa
- Graves, M. & Strubank, R. (1996). Auxiliar as crianças a ganharem auto-domínio. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp.35-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jeunesse, G., & Delafosse, C. (1992). *A casa*. Civilização.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro- Veiga, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência- Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2006) *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. E. (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria- texto de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In I. Oliveira – Formosinho, Modelos curriculares de educação de infância (pp. 34). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. M. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M.: Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna nº18 – 5ª série*, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007 b)*Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia em participação:a perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em WWW.unicef.pt/docs/pdf.../convenção_direitos_criança2004pdf

- Paixão, M. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M., *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Powell, A. (1996). Reaja corretamente. In N. a Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança - uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação.
- Sarmento, M. J. (1992). *A escola e as autonomias*. Lisboa: Edições Asa.
- Schaffer, (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004) Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Soares, L. D. (2009). *Os direitos das crianças*. Porto: Civilização .

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2005). *O nabo gigante*. Livros Horizonte.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. S. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Ventura, A., & Faria, A. (2010). *A Zebra Zezé*. Texto Editores.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vilpi, I., & Bowley, T. (2007). *O Jaime e as bolotas*. Kalandraka Portugal.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

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

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