

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Karina Alves Cabeleira

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

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2014

Dedicatória

*Em memória da minha avó que ensinou uma criança a
amar, amando-a*

Agradecimento

Antes de iniciar a apresentação deste relatório, expresso o mais profundo agradecimento e consideração a todos aqueles que, pelo encorajamento, ajuda, e carinho contribuíram direta ou indiretamente para que a realização deste trabalho fosse possível:

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Castanheira, pelos sábios conselhos, apoio e incentivo, além de um professor encontrei nele um amigo.

Aos meus pais que são a principal razão da minha caminhada, pelo incontestável amor, carinho e estímulo, sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã que sempre acreditou em mim e que apesar das discórdias “saudáveis” sempre foi e será a minha melhor amiga.

À instituição onde realizei o meu estágio, em particular a Educadora Élia Cordeiro pelo voto de confiança e pela sempre atitude cuidadosa e carinhosa que teve para comigo, não posso deixar de referir a assistente operacional Carolina Cordeiro pela disponibilidade e pelo igual carinho com que sempre me recebeu e ainda às crianças com as quais trabalhei por me terem ajudado a “crescer”, ajudando-as de igual modo.

À escola Superior de Educação e aos professores pela oportunidade e pela transmissão de conhecimentos que contribuíram para a minha formação,

E por fim, mas não menos importante, às minhas amigas e amigos, Rafaela Ferreira, Marlene Borges, Cátia Rodrigues, Marlene Sousa, Igor Ferreira e Rómulo Ferreira, pela amizade, incentivo, e confiança que sempre depositaram em mim, nos bons e nos maus momentos.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal objetivo aprofundar a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida num jardim-de-infância situado em contexto urbano.

Apresentamos a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, caracterizando a instituição, a equipa educativa e o grupo de crianças com as quais trabalhamos. Abordamos aspetos pedagógicos relativamente ao funcionamento do grupo de crianças e descrevemos o espaço, os materiais pedagógicos, a organização do tempo e o desenvolvimento das interações estabelecidas. Apresentamos também as opções pedagógicas nas quais nos apoiamos para desenvolver a nossa ação educativa.

Procuramos ainda descrever, analisar e interpretar as experiências de aprendizagens desenvolvidas com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade. As atividades são de cariz socio-construtivista e passam por todas as áreas e domínios curriculares apresentados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Procuramos ao longo deste processo ver a criança como ser ativo na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento.

Palavras-Chaves: Educação Pré-escolar; construtivismo; pedagogia-em-participação; experiências de aprendizagens integradas; prática de ensino supervisionada.

Abstract

The present report forms a part of Supervised teaching Practice of the Master's degree in Preschool Education, and the main objective is to take a deep reflection on the educational activity developed in a kindergarten situated in urban context.

We are going to introduce the contextualization the practice of Supervised teaching, where we will characterize the institution, the educational staff and also the group of children with whom we worked. We approached the pedagogical aspects in relation to the functioning of the classroom and we will describe the group-space, the teaching materials, the organization of working time and also the development of established interactions. We also present the educational options which we have had supported on to develop our educational action.

We are also looking to describe, analyze and interpret the learning experiences we developed with a group of children aged between 4 and 5 years. The main activities consist of the socio-constructivism and undergo all areas and domains presented in the Curricular Guidelines for pre-school education. We seek, throughout this process, to watch the child as an active being in the construction of their own knowledge and development.

Key Words: Preschool Education; constructivism; pedagogy-in-interest; integrated learning experiences; supervised teaching practice.

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IIX
Introdução.....	11
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	13
1.1. Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar	13
1.2. Caracterização do grupo de crianças	17
1.3. Aspectos pedagógicos de funcionamento em grupo/sala	22
1.3.1. Organização do espaço.....	22
1.3.2. Organização do espaço/sala e materiais	23
1.3.3. Organização do tempo pedagógico	27
1.3.4. O desenvolvimento de interações.....	29
2. Fundamentação das opções educativas	31
2.1. Construtivismo cognitivo e Construtivismo social.....	31
2.2. Perspetivas pedagógicas na Educação Pré- Escolar.....	33
2.2.1. Modelo curricular High-Scope	36
2.2.2. Modelo Reggio Emilia	37
2.2.3. Movimento da Escola Moderna.....	39
3. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem desenvolvidas	41
3.1. Experiência de aprendizagem: Explorando a história “O dia em que a mata ardeu.”.....	46
3.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta da multiculturalidade	62
3.3. Experiência de aprendizagem: Construção de um livro	72
4. Fecho	77
Referências bibliográficas	81

Índice de Figuras

Figura 1. Espaço exterior.....	15
Figura 2. Espaço exterior.....	15
Figura 3. Responsabilidades da sala de atividades	18
Figura 4. Área de informática.....	25
Figura 5. Área do livro	26
Figura 6. Capa do livro "O dia em que a mata ardeu"	47
Figura 7. Criação das letras com pasta de farinha	51
Figura 8. Criação das letras com pasta de farinha	51
Figura 9. Tabelas de registo.....	56
Figura 10. Copos com os resíduos.....	56
Figura 11. Exploração da técnica digitinta	60
Figura 12. Exploração da técnica digitinta	60
Figura 13. Capa do livro "Elmer"	63
Figura 14. Visita das cidadãs chinesas a instituição	66
Figura 15. Jogo "kudoda"	68
Figura 16. Dramatização da peça “Meninos de todas as cores”	70
Figura 17. Dramatização da peça "Menino de todas as cores"	70
Figura 18. Jogo do novelo de lã.....	71
Figura 20. Livro construído pelas crianças.....	76
Figura 19. Construção das ilustrações do livro.....	76

Índice de Tabelas

Tabela 1. Profissões dos pais	20
Tabela 2. Habilitações literários dos pais	21
Tabela 3. Agregado familiar	21
Tabela 4. Rotina da parte da manhã	28
Tabela 5. Rotina da parte de tarde	28

Introdução

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define que, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida” (*Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro*) logo, a educação pré-escolar deve promover um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar¹ (ME/DEB, 1997) a educação pré-escolar deve favorecer o desenvolvimento e a formação da criança tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Para isso torna-se indispensável criar condições necessárias para o sucesso da aprendizagem das crianças, sendo importante que aprendam a aprender num ambiente rico em aprendizagens educativas onde a criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem e na construção do seu desenvolvimento, encarando-a como sujeito e não como um objeto do processo educativo. Respeitar e valorizar as características de todas as crianças e de cada uma constitui a base de novas aprendizagens.

O presente relatório trata do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado², realizada num jardim-de-infância da cidade de Bragança, com crianças de quatro e cinco anos de idade. A prática pedagógica baseou-se em fundamentos e metodologias que encaram a aprendizagem como integradora e participativa, de matriz construtivista cognitiva e social, através das quais nos foi possível criar oportunidades para que as crianças se desenvolvessem a vários níveis, intelectual, emocional, social e físico. Neste sentido, as experiências desenvolvidas com o grupo de crianças com quem trabalhamos foram estruturadas e apoiadas nos princípios pedagógicos das OCEPE (ME/DEB, 1997), nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010), nas Brochuras de apoio à operacionalização nas diversas áreas de conteúdo e no projeto curricular da instituição e do grupo que nos permitiu averiguar as necessidades e interesses das crianças.

Foqemo-nos portanto na organização deste relatório para que fique mais explícito o nosso trabalho neste âmbito. O relatório apresenta-se estruturado em três

¹ Tendo em conta que será utilizado mais que um a vez o documento das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar passamos a utilizar a sigla OCEPE

² Tendo em conta que será utilizado mais que um a vez a área curricular Prática de Ensino Supervisionado passamos a utilizar a sigla PES

pontos interligados, nos quais procuramos caracterizar, fundamentar, analisar e interpretar a prática profissional que desenvolvemos.

No primeiro ponto, tratamos da caracterização do contexto institucional onde a PES se desenvolveu, o meio envolvente e rede da educação pré-escolar em que se integra. Trata-se de um jardim-de-infância situado em contexto urbano enquadrado na rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação, destinado a crianças de 3 a 5 anos de idade. Ainda no primeiro ponto caracterizamos o interior e exterior da instituição, a equipa educativa e o grupo de crianças com o qual trabalhamos. Abordamos também os aspetos pedagógicos relativamente ao funcionamento do grupo/sala. No que se refere ao ambiente educativo, descrevemos o espaço/sala, os materiais pedagógicos, a organização do tempo e o desenvolvimento das interações estabelecidas.

No segundo ponto, abordamos as perspetivas pedagógicas e curriculares em que nos apoiamos, debruçando-nos sobre pressupostos teóricos e metodológicos de matriz construtivista no sentido de nos orientar e refletir sobre a melhor forma de compreender e apoiar a prática pedagógica.

No terceiro ponto são descritas, analisadas e interpretadas algumas das experiências de aprendizagem que nos propusemos desenvolver durante a nossa ação educativa. Procuramos desenvolver atividades variadas, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo curricular previstas nas OCEPE (ME/DEB,1997), tendo em conta, o papel ativo da criança no processo de aprendizagem. No sentido de melhor compreender e interpretar este processo, recorreremos a alguns dados recolhidos ao longo da PES, mais especificamente notas de campo dos diálogos, os registos e trabalhos das crianças, bem como fotografias que evidenciam as tarefas e processos de aprendizagem promovidos.

Terminamos com algumas considerações finais deste relatório onde refletimos acerca da nossa PES, focando-nos sobre alguns aspetos fundamentais da nossa prática como futuros profissionais. Refletimos ainda sobre os processos de planificação, a ação do educador, como observador, promotor, guia e avaliador de aprendizagens integradoras e do desenvolvimento das crianças.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

Para uma melhor compreensão da ação educativa desenvolvida é essencial considerar a instituição e o ambiente educativo em todas as suas dimensões. Referindo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), os espaços-tempos e materiais pedagógicos devem favorecer as interações e relações que sustentam atividades e projetos, e que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem. Um contexto pedagógico deve cultivar a alegria, o prazer, e ser recetivo às vivências individuais da criança, do grupo e da comunidade, abertos em espaços culturais e lúdicos que convidam à aprendizagem. Citando as OCEPE (ME/DEB,1997),“o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31).

Procuramos, portanto, caracterizar o contexto institucional onde decorreu a nossa PES, tornando-se, por isso, imprescindível explicitar as características do grupo de crianças com quem trabalhamos e o desenvolvimento das interações estabelecidas.

1.1. Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a PES localiza-se na cidade de Bragança. Trata-se de uma zona predominantemente habitacional, tendo por perto outros recursos como piscinas, cafés, hipermercados, uma clínica veterinária, um polidesportivo ao ar livre, um Clube de Caça e Pesca e uma Escola de Ensino Básico, entre outros. Perto desta Instituição, situa-se o Hospital e um dos Centros de Saúde de Bragança, o que poderá tornar possível o rápido acesso a este local, quando necessário. Está servida pela rede de transportes públicos desta cidade (STUB) encontrando-se uma paragem perto do jardim-de-infância que é utilizada por algumas crianças acompanhadas pelos pais. As vias de acesso a este bairro são várias e de boas condições. Como é uma zona habitacional, não tem um fluxo intenso de trânsito. A existência de todas as infraestruturas atrás referidas faz com que a zona envolvente seja bastante atrativa podendo contribuir para o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade, recorrendo-se a elas sempre que oportuno.

No que se refere às instalações, a instituição está instalada num edifício construído de raiz datado de 2003. Pertence à rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação, inserido no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia. Esta instituição é destinada à prática da educação de infância para crianças de idades de três a seis anos e tem capacidade para 75 crianças, distribuídas por três salas. No entanto, no período em que decorreu a nossa intervenção educativa era frequentada por apenas cinquenta e oito crianças.

Relativamente ao espaço interior, todo o edifício é dotado de grandes janelas o que permite uma grande incidência de luz natural e de várias portas com abertura direta para a rua, sendo esta construção também dotada de um sistema de aquecimento central o que permite um bom ambiente térmico nas estações mais frias. Existem três salas de atividades, designadas por sala amarela, sala vermelha e sala azul, com as dimensões de 54 m² cada uma, o que permite a cada criança utilizar um espaço superior a 2 m² conforme o exigido por lei (*Despacho Conjunto n.º.268/97, Agosto 1997*). Junto à porta de cada sala existem cabides para cada uma das crianças, e um expositor em cortiça que serve para os trabalhos elaborados por estas. As salas têm duas casas de banho de apoio, uma para crianças do género masculino, outra para crianças do género feminino. Existe uma cozinha de reduzida dimensão (15 m²), que funciona também como refeitório, constituída por um balcão, uma banca de lavar a loiça, um fogão, e quatro mesas, com respetivas cadeiras. A cozinha dispõe ainda de máquina de lavar louça e micro-ondas. Este compartimento conta também com uma despensa onde existe um frigorífico e máquina de lavar a roupa e dois vestiários de apoio apetrechados com dois polibans e um lavatório. A instituição tem uma sala polivalente, onde se realizam as festas, reuniões e onde todas as crianças se reúnem partilhando um espaço em comum. Este espaço é também utilizado para as atividades de expressão motora, sendo ainda utilizado para a componente social ou de apoio à família. Existe também uma secretaria, um gabinete médico (que não é utilizado uma vez que não há a visita do médico a este estabelecimento), um gabinete de direção, um gabinete de apoio e duas casas de banho para adultos, uma sala de arrumos (que contém o material de limpeza e de higiene), o *hall* de entrada e por fim uma biblioteca escolar.

O espaço exterior apresenta-se como uma área ampla, sendo a sua delimitação feita com gradeamento. Para além da existência de um recreio coberto, ao qual se tem acesso pelas salas de atividades e pelo salão polivalente, existe ainda um parque infantil constituído por dois brinquedos de molas, uma estrutura com escorrega e uma estrutura com dois baloiços individuais. No mesmo espaço podemos encontrar duas balizas colocadas sobre o relvado formando um campo de futebol. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

Nenhum espaço interior poderá igualar-se aos sons, cheiros aspetos e textura do mundo natural. As áreas lúdicas de exterior ficam melhor se situadas num espaço de campo aberto ou num recinto imediatamente adjacente às áreas lúdicas de interior para o exterior (p.212).

Graças a existência de um espaço aberto, e dada a amplitude deste, as crianças do jardim-de-infância têm, diariamente, um contacto com o mundo natural, permitindo que se sintam à vontade para se movimentar, falar e explorar esse mesmo meio. Este espaço é visto como um espaço educativo, favorecendo a realização de atividades livres assim como atividades planeadas pelo educador e pelas crianças. O espaço exterior possuiu também um parque de estacionamento para pais e funcionários, assim como uma zona verde e uma zona cimentada. A entrada e saída da instituição é feita por um portão que dá acesso ao parque de estacionamento e que se localiza a 50 metros do edifício. À entrada da instituição existe ainda um espaço coberto, com chão em cimento. Apresenta-se a seguir as figuras com uma parte do exterior onde se encontra o parque infantil.



Figura 1. Espaço exterior



Figura 2. Espaço exterior

No que refere à equipa educativa da instituição, encontravam-se em exercício de funções cinco Educadoras de Infância, exercendo uma delas as funções de coordenadora de estabelecimento e uma outra coordenadora de departamento. A equipa de pessoal não docente era composta por duas assistentes operacionais que apoiavam a componente letiva. A Componente Social do jardim-de-infância funcionava durante o almoço e prolongamento de horário, e decorria no salão polivalente onde as crianças se encontravam antes e após as atividades letivas. Com a finalidade de rentabilizar os diferentes espaços da instituição, esta valência utilizava também como espaços alternativos a cozinha e a biblioteca. Tendo como objetivo melhorar o tipo de resposta dada por este serviço, a equipa era responsável pela realização de atividades planificadas em conjunto com o corpo docente deste jardim-de-infância.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição este estava compreendido entre as 8:00 e as 19:00 horas, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00 horas. A componente social tinha o seguinte horário: das 8:00 às 9:00, das 12:00 às 14:00, e das 16:00 às 19:00 horas, seguindo desta forma os normativos previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (*Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro*) de cinco horas letivas diárias.

A relação com os encarregados de educação processava-se através de trocas informais e reuniões pontuais, da sua participação em situações educativas planeadas, da participação na elaboração do projeto curricular e nos órgãos de gestão, e ainda na avaliação e reflexão sobre o projeto curricular com vista à sua reformulação. Os encarregados de educação foram abordados no sentido de partilharem conhecimentos e experiências dando contributos para o projeto curricular de instituição, inserindo-se, desta forma, na vida do jardim-de-infância. Nas reuniões realizadas com os encarregados de educação, eram concretizadas reflexões sobre o projeto curricular, e sobre os andamentos dos trabalhos, da evolução e da avaliação das crianças. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento (p.45).

É essencial manter esta relação com as famílias, além da articulação com a instituição na participação do processo educativo, cria-se também a oportunidade de estabelecer uma relação com cada família em particular, e que contribuí para a educação da criança, pois cada criança é gerada num meio familiar com características específicas (socioeconómicas e culturais). Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997), este é dos fatores que influência o modo de funcionamento de um grupo, pois a relação individualizada que o educador cria com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e nas relações com as outras crianças.

1.2. Caraterização do grupo de crianças

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), observar cada criança e o grupo permite-nos conhecer as suas capacidades, interesses e necessidades. Desta forma, através da observação direta, e dos diálogos mantidos com as crianças, foi-nos possível recolher informações acerca do grupo e de cada criança em questão. Os diálogos com a educadora e outros intervenientes na ação educativa e a consulta das fichas das crianças ajudaram-nos a conhecer mais pormenorizadamente o contexto familiar e o meio em que as crianças viviam. O que nos possibilitou adequar de forma mais coerente o processo educativo de acordo com as necessidades do grupo.

A sala vermelha, onde realizamos a nossa PES, era constituída por um grupo de vinte e quatro crianças, sendo oito do género feminino e dezasseis do género masculino, composto maioritariamente por crianças de cinco anos de idade. É de salientar que este grupo integrava três crianças de quatro anos de idade, atendendo ao nível de desenvolvimento que apresentam. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997) “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (p. 34 e 35). Deste modo, esta relação originava a criação de um ambiente educativo que a criança conhecia e onde se sentia valorizada.

Relativamente à caracterização do grupo de crianças podemos dizer que todas elas eram assíduas, o que favoreceu a interação e coesão entre todos os seus elementos, não se observando, ao nível das relações interpessoais, comportamentos menos adequados. Todas as crianças revelavam capacidades para ouvir, partilhar e demonstrar satisfação por estarem juntos.

Participavam de forma ativa 14 crianças em todas as atividades, revelando já alguma espontaneidade em grupo ao falarem das suas vivências. As outras 11 crianças demonstravam interesse apenas em algumas atividades, normalmente as direcionadas para as expressões, desviando a sua atenção de atividades que decorriam noutros âmbitos, verificando-se isto não só através da falta de interesse nas atividades mas também nas escolhas das áreas de interesse.

No início do ano letivo, o grupo foi envolvido ativamente na construção das responsabilidades da sala e do grupo, para que gradualmente cada uma delas fosse utilizada como compromisso perante todos os que deste fazem parte. Segundo Vries e Zana (1994), “o professor construtivista compartilha com as crianças a responsabilidade de fazer as regras (...) quando as crianças se sentem donas das regras aumenta a propensão a segui-las e a lembrar a outros para segui-las também” (p. 71). Nesta faixa etária, as crianças



Figura 3. Responsabilidades da sala de atividades

demonstram já alguma facilidade em comunicarem de forma clara o que pensam, sobretudo quando se referem ao que acontece à sua volta, cabendo ao educador promover atividades facilitadoras da construção e desenvolvimento de competências que levem, cada vez mais, a criança a perceber a importância do que se passa à sua volta e a aprender que, para além de si e da sua família mais próxima, existem outras pessoas e outras coisas com as quais deve interagir e que podem contribuir significativamente para a sua felicidade. Como nos referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as crianças são possuidoras de voz própria, e isso deve ser levado seriamente em conta, tendo o cuidado de envolver a criança em diálogos democráticos e em tomadas de decisão, “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, citando James & Prout, 1990, p.16). É muito importante, dentro do espaço educativo, utilizar estratégias promotoras de interações que conduzam ao convívio entre todos, à partilha dos recursos disponíveis, à construção da autonomia, ao desenvolvimento da capacidade para ouvir, para concentrar-se e estar atento, e conversar espontaneamente, respeitando os demais e

considerando que estes fazem parte do grupo, do espaço e do tempo que todos passam no jardim-de-infância.

Ao educador e seus colaboradores, cabe dinamizar atividades criativas que agradem às crianças e lhes desenvolvam o sentido de responsabilidade e a tomada de consciência do interesse do trabalho que ao longo do dia se vai realizando, assim como, da importância que este tem para o desenvolvimento de cada um em particular e de todos em geral. Como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolva e aprenda, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (p.35 e 36).

Tratando-se de um grupo em que as crianças se conheciam muito bem, não foi difícil organizar o trabalho diário, tendo em conta as suas necessidades, possibilidades e interesses. Todo o grupo demonstrou ter muito interesse pelos espaços do jardim-de-infância, familiarizando-se e interagindo com alguma facilidade nos diferentes espaços e evidenciando naturalmente alguma facilidade em permanecer aí durante muito tempo. Todas as crianças gostavam de atividades ao ar livre interessando-se sobretudo pelos passeios à comunidade envolvente e ao recreio do jardim-de-infância. Os contos e dramatizações, a música, as canções, os jogos em grande grupo, a pintura com as mãos, as colagens coletivas, digitalizações e histórias diversas apresentadas em *power-point*, eram as atividades preferidas do grupo, e eram utilizadas com frequência como estratégias de trabalho.

As crianças são as protagonistas sociais, envolvidas numa dupla integração social. Torna-se por isso pertinente conhecer as suas estruturas familiares, para a partir daí se tornar possível compreender as suas vivências, processos socioculturais, e possibilitar-lhes novas oportunidades, no sentido de colmatar as desigualdades e limitações sociais, contribuindo assim para a construção da ordem social e do respeito pela pluralidade de culturas. A seguir apresentamos a tabela com as profissões dos pais das crianças com quem trabalhamos.

Tabela 1. Profissões dos pais

Profissão	Pai	Mãe
Professoras		3
Enfermeira		1
Mecânico	2	
Empresário/a	2	2
Assistente Operacional	2	5
Técnico de manutenção	1	
Motorista	2	
Doméstica		5
Trolha	4	
Gestor	1	
Pasteleiro/a	1	1
Operária/o fabril	1	2
Engenheiro	1	
Guarda N R./Polícia S P	3	
Electricista	1	
Técnico/a Comercial	1	1
Educadora Social		1
Escriturário/a	1	3
Fiel de Armazém	1	
Rececionista	1	1

Da observação da tabela apresentada, podemos verificar que os pais das crianças pertenciam à classe média que se integra predominantemente no sector terciário e secundário de acordo com a classificação nacional de Profissões (CNP).

A relação e a colaboração que os pais estabeleciam com a instituição era geralmente muito boa, participando sempre que eram convocados e oferecendo colaboração dentro das suas possibilidades. Analisadas as fichas de inscrição no que diz respeito à sua caracterização socioeconómica, constatamos que as crianças eram provenientes de famílias com ocupações diversas, com grupos profissionais não especializados ou semiespecializados, distribuindo-se o seu grau de instrução formal pelo ensino básico e secundário, havendo alguns pais que possuíam graus académicos superiores. No que se refere às habilitações literárias dos pais apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 2. Habilitações literários dos pais

Habilitações literárias	Pai	Mãe
2º CEB	5	4
3ºCEB	6	5
Ensino Secundário	12	7
Ensino Superior	2	9

Após uma análise dos dados atrás referidos, conclui-se que a maioria dos pais deste grupo de crianças tinha um nível de formação académica média, dos quais destacamos doze pais e sete mães com ensino secundário, seis pais e cinco mães com o 3º ciclo do ensino básico, cinco pais e quatro mães com o 2ºciclo, e dois pais e nove mães com o ensino superior.

O agregado familiar contribui significativamente para uma estrutura familiar equilibrada que, por sua vez, também irá contribuir para um desenvolvimento adequado da criança, pois as competências que cada criança adquire no jardim-de-infância devem ser complementadas no seu seio familiar. Apresentamos a seguinte tabela com os dados acerca do agregado familiar das crianças:

Tabela 3. Agregado familiar

Agregado familiar	
Pai/ mãe/1filho	6
Pai/ mãe/2filhos	14
Mãe/1filho	3
Pai/ mãe/3filhos	2

Através da análise da tabela apresentada podemos observar que catorze crianças viviam com o pai, mãe e um irmão; seis crianças eram filhos únicos; três crianças

viviam com a mãe por duas destas estarem divorciadas e uma outra ser mãe solteira e duas crianças viviam com os pais e dois irmãos.

1.3. Aspetos pedagógicos de funcionamento em grupo/sala

É essencial que no jardim-de-infância o ambiente educativo seja harmonioso e a criança reconhecida como elemento central, não só das práticas, como também de todas as organizações e relações existentes na instituição, tendo a criança um papel sempre ativo no seu desenvolvimento, “o bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender” (OCEPE, 1997 p.21). A organização de um ambiente pedagógico passa por várias dimensões, como a organização dos materiais pedagógicos, a organização do espaços e tempos pedagógicos, todas de organização diversificada e flexível de forma a adaptarem-se às necessidades evolutivas das crianças. Importa, assim, caracterizarmos o modo como ao nível da sala e do grupo, onde a nossa ação educativa decorreu, se encontravam organizadas as dimensões pedagógicas, que apresentamos nos pontos seguintes.

1.3.1. Organização do espaço

A instituição deve estar organizada em função dos interesses de todas as crianças, valorizando e respeitando a individualidade de cada uma. É imprescindível o investimento, sempre que possível, em recursos que promovam ambientes estimulantes à aprendizagem e numa equipa de profissionais motivados e empenhados em educar e ajudar a criança, em estabelecer relações positivas com a família, comunidade e restante equipa educativa. Indo ao encontro da afirmação de Zabalza (1992), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p.120). É essencial que a organização do espaço seja bem planeada por todos os que estão envolvidos no ato educativo, para que se obtenham resultados gratificantes.

1.3.2. Organização do espaço/sala e materiais

Sem dúvida que a organização da sala é uma das principais condições para que as atividades se desenvolvam tranquilamente e com os resultados previstos, “a maior parte da vida escolar acontece na sala de atividades, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam” (Celis, 1998, p.83). Assim, todo o espaço desta sala foi pensado e organizado para que pudesse proporcionar momentos de satisfação e de interesse nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. A área da sala era bastante ampla possuindo janelas muito largas, o que fazia com que o espaço fosse arejado e bem iluminado. Era uma sala que proporcionava boas condições de trabalho, muito colorida, com bastante espaço livre o que permitia muita liberdade de movimento, e decorada de acordo com as necessidades e gostos das crianças.

Os armários de arrumos existentes serviam para guardar os trabalhos realizados pelas crianças e ainda o material de apoio às atividades desenvolvidas, incluindo a arrumação de jogos didáticos. Esta sala possuía também mesas com cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, colocadas de forma a possibilitarem que se sentassem de modo a que vissem todos os colegas e assim interagissem facilmente entre si e trabalhassem em grupo. Podíamos ainda encontrar na sala placares de corticite onde eram expostos os trabalhos realizados. Esse espaço era muito valorizado, pois permitia que as crianças sentissem que o seu trabalho era valorizado. Nesses placares, encontravam-se também o quadro de presenças, onde as crianças registavam diariamente a sua presença, o quadro do tempo igualmente utilizado todos os dias, o quadro de aniversário, e o quadro das responsabilidades. Neste último, foram definidas regras no início do ano letivo em conjunto com as crianças, e a tarefa respetiva que cada um tinha que desempenhar. Para Formosinho e Andrade (2011)

os instrumentos de gestão do quotidiano são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p.26).

Relativamente aos materiais pedagógicos, foi proporcionada às crianças uma grande variedade, de fácil acesso e manuseamento. Referindo os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “os materiais pedagógicos são livros de texto que

têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (p.29). Visando a perspectiva dos autores, o espaço sala deve ocasionar, numa Pedagogia-em-Participação³, uma pluralidade de materiais pedagógicos. Deve-se portanto ter em conta, do ponto de vista pedagógico, as ações que esses materiais permitem desenvolver refletindo acerca da pluralidade de experiências que proporcionaram. A seleção, disponibilização e a utilização dos materiais deve ser pensada e avaliada regularmente “porque as experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações em que as identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança” (*idem*, p. 30). Deste modo, a inclusão de materiais, que possam ser explorados, transformados e combinados pelas crianças são imprescindíveis para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Referindo Oliveira-Formosinho e Formosinho (*idem*)

Os materiais, que na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação do profissional, fazem parte integrante do método. Estão carregados de ideologias: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural (p. 29).

Relativamente à divisão da sala, esta estava organizada por áreas, convenientemente exploradas, como a área da casa, dos jogos, dos livros, da garagem e construções, da expressão plástica e da informática. Esta última incluía um computador com o respetivo quadro interativo e outro computador integrado na estação *Kidsmart* com *software* adequado ao trabalho das crianças nas várias áreas curriculares da educação pré-escolar, por se pretender atender de forma progressiva e dar resposta aos seus interesses e necessidades. Desta forma sublinhamos Hohmann e Weikart (2011), ao abordarem a questão de atividades com computadores para crianças e a sua manipulação, postulam que “um computador equipado com programas de *software* apropriados do ponto de vista do desenvolvimento dá às crianças muitas oportunidades para descobrirem relações através do controlo do que se passa no ecrã” (p. 210). É portanto uma mais-valia a sala de atividades estar equipada com computadores, pois são um instrumento que permite às crianças a descoberta de inúmeras coisas, como letras e números, e possibilita também desenhar, escrever, entre outras coisas.

³ Explicitaremos os princípios e linhas metodológicas desta pedagogia no ponto seguinte.



Figura 4. Área de informática

Na área de expressão plástica havia um espaço destinado à pintura, que se encontrava junto da banca, com a finalidade de tornar mais fácil o recurso à água. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “as crianças devem ter fácil acesso a água para ser utilizada quando necessário e sem que para isso seja necessário incomodar as restantes crianças que se encontram em outras áreas” (p.194). Este espaço incluía ainda um cavalete, tintas, pincéis, folhas A3 e aventais em plástico para proteção da roupa das crianças.

Entre os dois armários de arrumos existia uma carpete com várias almofadas coloridas, que era utilizada para o período do acolhimento das crianças e para alguns momentos de conversa em grande grupo, onde compartilhavam ideias, trocavam opiniões, cantavam e realizavam atividades de grande grupo, onde ouviam e partilhavam saberes. A disposição das almofadas encontrava-se de maneira a facilitar o contacto visual e a comunicação de forma descontraída entre todo o grupo. Este espaço integrava também o espaço das histórias de apoio à área dos livros/histórias. Pretendeu-se organizar um lugar estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Procurou-se que os materiais existentes fossem diversificados, relacionando diferentes formas e diferentes tamanhos a espetos do quotidiano, permitindo assim inúmeras maneiras de utilização que pudessem contribuir assertivamente para o desenvolvimento de todas as crianças do grupo.



Figura 5. Área do livro

O espaço dos jogos, onde as crianças realizavam trabalhos no que diz respeito ao desenvolvimento da matemática, da organização do espaço e do tempo, da ordenação, classificação, seriação, geometria, lateralidade, forma, tamanho, cor, estava dividido em dois espaços diferentes com materiais de acordo com a semelhança nas suas finalidades. Na bancada de granito, onde se encontrava uma pia com torneira e um dispensador de desinfetante e toalhetes, foi instalada a garagem (em baixo) e ao lado, junto das janelas, o espaço das construções.

No espaço da casa, contíguo ao do disfarce, as crianças podiam imitar os modelos familiares e do seu quotidiano e aprender a partilhar com os pares, num espaço conjunto onde existiam materiais diversos relacionados com a vida prática. Neste espaço podíamos encontrar, além de disfarces e materiais para brincadeiras de faz de conta, instrumentos de cozinha. Esta área, como é referido por Hohmann e Weikart (2011), “ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p.188). Era um espaço onde a criança tinha brincadeiras tanto individuais como em grupo e onde retratavam momentos do dia-a-dia vividos em casa ou outros locais, como visitar o dentista, as urgências de um hospital, ir às compras, entre outras situações. Para os autores Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) o essencial é permitir às crianças momentos de diversão e perceber se reconhecem os objetos e as ações que desenvolvem com estes. Como afirmam os autores Oliveira-Formosinho e Andrade (*idem*)

a urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que na sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os

pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente (p.49).

O espaço educativo não deve ser estático mas dinâmico, renovando-se com a participação ativa das crianças sempre que estas apresentem sinais de cansaço ou de necessidade de mudança. Daí citamos Zabalza (1992) ao dizer que “não podemos estar na nossa sala como quem está em casa alheia, isto é, sem poder modificar o que quer que seja” (p.122).

1.3.3. Organização do tempo pedagógico

A rotina diária no jardim-de-infância é fundamental para que as crianças desenvolvam noções temporais e desenvolvam novos comportamentos facilitadores de várias aprendizagens. Quando a criança entra para a instituição, existe já uma rotina definida à qual se irá gradualmente adaptando, pretendendo-se que o faça de forma interiorizada e progressivamente assumida. Desta rotina fazem parte, a distribuição do tempo (entrada, saída, horas de atividades, de refeições e de recreio), e a organização do grupo e da sala de atividades, onde alguns materiais estão já dispostos de uma forma pré-determinada e onde as crianças conheçam e convivam com algumas regras consideradas úteis à criação dum ambiente educativo propício e facilitador de desenvolvimento. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), a organização do tempo cria uma rotina que é simultaneamente securizante e educativa. É securizante, na medida em que, depois de interiorizada pela criança lhe oferece pontos de referência, permitindo-lhe sentir-se segura. É educativa porque a criança sabe o que pode fazer nos vários momentos, prever a sua sucessão e conviver com sequências temporais, como passado, presente e futuro.

O tempo deve ser estruturado de forma a criar a rotina, mas deve ser também flexível e adaptado às alterações que eventualmente possam surgir. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (p.225). É portanto importante estabelecer horários e rotinas consistentes ao nível da organização e estilo de interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, mas suficientemente flexíveis para favorecer ritmos e temperamentos individuais. De uma forma geral e tal como diz Zabalza (1992), “a rotina baseia-se na repetição de atividades

e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.171).

Nas seguintes tabelas apresentadas poderemos visualizar a rotina diária, que integra segmentos temporais:

Tabela 4. Rotina da parte da manhã

Hora	Manhã
8:00	Receção das crianças no polivalente
9:00	Interação das crianças no salão polivalente
9:30	Trabalho em grande grupo (cada grupo nas respetivas salas)
10:30	Lanche
10:45	Recreio/Atividades livres
11:15	Trabalho de pequenos grupos e individual / Discussão e reflexão das atividades
11:45	Lavagem de mãos
12:00	Almoço

Tabela 5. Rotina da parte de tarde

Hora	Tarde
14:00	Acolhimento
14:15	Momento de descanso (as crianças que desejarem)
15:00	Trabalho de pequenos grupos ou individual/ Discussão e reflexão acerca das atividades
15:30	Lanche/Atividades livres
16:00	Fim da Componente Letiva e início da Componente de Apoio à Família
19:00	Fim da Componente de Apoio à Família

Os hábitos e rotinas que as crianças desenvolvem nesta etapa vão ser-lhes muito úteis para constituírem autonomia, uma maior integração/aceitação social, um melhor

desenvolvimento das suas possibilidades/capacidades e ainda uma maior facilidade em fazerem aprendizagens.

1.3.4. O desenvolvimento de interações

Sendo “a educação pré-escolar a primeira etapa da educação ao longo da vida” (*Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro*) de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, deve promover um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) para promover esse ambiente educativo as instituições devem ter em conta os diferentes níveis de interações que se criam neste espaço.

Relativamente às relações existentes entre as crianças da instituição, onde a nossa intervenção foi concretizada, tendo em conta a nossa observação, existia uma relação muito positiva, havendo uma interação e coesão entre todos. Não observando comportamentos menos agradáveis entre as crianças, excetuando alguns momentos, que na nossa opinião não são preocupantes nem relevantes. A relação do grupo com a educadora e desta com as crianças era bastante favorável, notando-se a existências de laços de afetividade muito fortes de ambas as partes. Seguindo a linha de pensamento de Zabalza (1998), deve dar-se uma atenção privilegiada aos aspetos emocionais, além de nesta etapa se revelarem fundamentais, constituem ainda a base para o desenvolvimento em diferentes níveis (desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural da criança). Integrar as crianças nas atividades, tendo em conta a opinião destas no planeamento e concretização das mesmas é uma preocupação a ter em conta por parte do educador para o desenvolvimento das relações. Referindo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p.33). Sublinhando as ideias dos autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a interação adulto-criança é considerada uma das dimensões da pedagogia que nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou participativa. Seguindo estas linhas de pensamentos, consideramos que na nossa PES procuramos criar um clima de apoio e construção de relações de confiança, de amizade, respeito e entreajuda com as crianças, de forma a fomentar o desejo e o prazer por aprender. Consideramos, por isso, termos

auxiliado para a criação de oportunidades educativas potencialmente facilitadoras da sua interação social.

2. Fundamentação das opções educativas

É nossa intenção compreender, interpretar e fundamentar a ação educativa desenvolvida no contexto da Educação Pré-escolar. Por isso tomamos em consideração as perspetivas pedagógicas e curriculares em que nos apoiamos. Desta forma debruçamo-nos sobre o construtivismo cognitivo e social e as perspetivas pedagógicas e curriculares nas quais nos baseamos. Conscientes que existem diferentes modos de pensar e orientar a ação educativa na educação Pré-escolar, consideramos importante abordar os contributos teórico-metodológicos seguidos pelas teorias de matriz sócio construtivista no sentido de nos orientarmos e refletirmos sobre a melhor forma de compreender, apoiar e favorecer o desenvolvimento das crianças.

Em todo este processo estiveram presentes os princípios definidos nas OCEPE (*Despacho 5220/97 de Agosto*) e as Metas de aprendizagem (ME,2010).

2.1. Construtivismo cognitivo e Construtivismo social

Tendo em conta as diferentes linhas de abordagem nesta temática segundo vários autores, definiremos como primeiro ponto o conceito de construtivismo segundo Fosnot (1996), “o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que quer «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer» ” (p.10). A perspetiva do construtivismo da aprendizagem aponta para uma abordagem onde a criança tem a oportunidade de presenciar e experienciar atividades significativas, através das quais se sinta o centro do seu conhecimento, levantando as suas próprias questões construindo os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. A ideia de um professor como possuidor de todo o conhecimento, e a da criança como um ser ignorante desvanece-se e dá lugar a uma criança que adquire um maior domínio sobre as ideias, “de facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilidade são aqui objetivos” (Fosnot, 1996, p. 10).

Vários foram os autores que deram o seu contributo a corrente construtivista da aprendizagem, de entre eles destacaremos Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Jean Piaget (citado em Vieira & Lino, 2007), “ o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece

entre este e o meio físico e social em que vive” (p.199). Segundo Viera e Lino (2007), o conhecimento progride através de estruturas cognitivas existentes no sujeito. Este conceito levou Piaget ao desenvolvimento da teoria dos estádios de desenvolvimento, sendo que cada estágio é marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades. À medida que essas etapas se transformam, o sujeito vai apresentando mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico ou social. A teoria de Piaget apresenta conceitos fundamentais para a pedagogia de infância. Segundo Viera e Lino (2007)

desses conceitos salientam-se a noção da construção do conhecimento e o papel ativo da criança nessa mesma construção (...) O desenvolvimento da inteligência é um processo de equilibração contínua e progressiva, e os estádios de desenvolvimento constituem patamares sucessivos de equilibração. Portanto, o desenvolvimento da inteligência e a formação de conhecimentos são dois processos indissociáveis (p. 210).

Lev Vygotsky destaca a importância do meio social no desenvolvimento dos conhecimentos. Para ele a aprendizagem abrange sempre as relações interpessoais considerando que a sociedade e a cultura têm um papel crucial nas mudanças que vão ocorrendo em cada um de nós. Para Vygotsky (citado em Pimentel, 2007), “a dinâmica de relação do homem com o meio social modifica-o e modifica o meio” (p.221). Para o psicólogo, ao contrário de Piaget (para quem o desenvolvimento procede a aprendizagem), a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas antes o impulsiona e promove, não é sedimentado em estágios evolutivos, mas visto como uma “elipse de integração de experiências pessoais e não pessoais, inserção na cultura e organização singular dos processos mentais” (*idem*, p. 222). Como nos refere Vygotsky (citado em Pimentel, 2007):

Ontogeneticamente, as funções elementares têm um papel decisivo no início da vida, devido ao seu carácter inato e involuntário. Porém, desde o nascimento, o indivíduo internaliza o conteúdo cultura de seu grupo social. Desse processo interativo (...) surgem novas necessidades e possibilidades que impulsiona o desenvolvimento das funções superiores – percepção e memória; pensamento abstrato; comportamento intencional e autocontrolado (p.222).

Comparando os dois psicólogos, enquanto Lev Vygotsky enfatiza o aspeto social, de interação com os outros, defendendo que é deste processo interativo que tem origem as funções superiores, sendo que para ele a criança nasce no meio social e vai-se

formando através da interação com os outros. Jean Piaget dá mais ênfase à atividade do indivíduo, ao seu papel ativo no seu desenvolvimento, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Podemos no entanto afirmar que Piaget e Vygotsky constituem a base para uma teoria da psicologia de aprendizagem a que chamamos de construtivismo.

Segundo Fosnot (1996) analisando as duas perspectivas de aprendizagem construtivista (construtivismo cognitivo e social), o importante não é perceber qual delas promover, mas sim entendê-las como uma interação na medida em que ambas se complementam. Referindo Lewontin, Rose & Kamin (citado por Fosnot, 2007):

O biológico e o social não são nem passíveis de separação nem anti-éticos nem alternativos, mas sim complementares. Todos eles causas do comportamento de organismos, no sentido temporal ao qual deveremos restringir o termo causa, são simultaneamente sociais e biológicos, já que eles são passíveis de análise a muitos níveis (p. 45).

Para sintetizar não podemos deixar de referir que o construtivismo não é uma descrição do ensino mas sim uma teoria de aprendizagem que muito contribui para o desenvolvimento dos modelos curriculares que apresentamos no ponto seguinte.

2.2. Perspetivas pedagógicas na Educação Pré- Escolar

A pedagogia organiza-se em tornos de saberes que têm como pontos fundamentais teorias, crenças, valores e princípios. Quando falamos em pedagogia falamos essencialmente em ações, teorias e crenças que interagem entre si constantemente. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a pedagogia é um espaço ambíguo (...) de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada” (p. 13). Os mesmos autores (*idem*) frisam que os saberes pedagógicos, ao contrário de outros saberes, conhecem fronteiras mas não as delimitam. Segundo eles podemos dividir a pedagogia em dois âmbitos, conhecidos por pedagogia de transmissão e pedagogia de participação, tendo como principal diferença o modo de transmissão de conhecimentos, sendo que a pedagogia de transmissão se centra no conhecimento que quer vincular, enquanto a pedagogia de participação foca-se nos atores que constroem esse conhecimento participando ativamente no processo de aprendizagem. Desta forma, parece-nos

pertinente evidenciar e refletir acerca das ideias principais que caracterizam estas duas pedagogias.

Numa pedagogia de transmissão, como a própria palavra define trata-se de uma pedagogia essencialmente transmissiva, ou seja, como nos referem Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009), “define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura” (p. 6). Portanto esta pedagogia centra-se nos saberes considerados essenciais e imutáveis para que a criança possa vir a ser um cidadão educado e culto. Dessa forma, os objetivos passam pela transmissão desse mesmo património cultural, na aquisição de capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens. Neste processo, segundo os mesmos autores (*idem*), o educador é visto como um transmissor, o único elo de ligação entre a cultura e a criança, que utiliza geralmente materiais estruturados como fichas, manuais, e cadernos de exercícios cujo uso é regulado por normas impostas. Por sua vez, a imagem da criança é a de um ser pacífico “sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não puder evitar (*idem, ibidem*). Na linha de pensamento dos mesmos autores (*idem*), o processo ensino/aprendizagem vive de reforços seletivos do exterior (do educador), centrando no educador todo o processo de iniciativa, estabelecendo objetivos e tarefas que não são da sua autoria tendo ainda o papel de diagnosticar, corrigir, reforçar e avaliar. Desta forma, como referem Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009)

Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas a idade. Nalgumas variantes extremas da pedagogia transmissiva, o centro deixa de ser a criança, e o mesmo professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão disponíveis no mercado (p.7).

Esta pedagogia centra-se essencialmente na lógica dos saberes, apenas num conhecimento que se quer vincular, resolvendo a complexidade deslocando-se num sentido único que só reconhece os saberes a serem transmitidos, delimitando o modo e os tempos para fazer essa transmissão, tornando imparciais as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. É um processo simples que lhe permite assegurar a sua concretização de forma segura, pois centra-se na regulação e controlo das práticas,

delimitando fronteiras, não permitindo inovação e interação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na procura de uma ruptura desta pedagogia procurou-se desconstruí-la de forma a facilitar a reconstrução de uma pedagogia de participação onde a aprendizagem é de natureza sócio construtivista, e onde reside uma realidade bem diferente: a criança é vista como ser capaz e a ter espaço de participação. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) nesta pedagogia participativa a criança é envolvida de uma forma contínua e interativa nas experiências de aprendizagem, sendo conseqüentemente vista como um ser competente e ativo. O educador tem o papel de estruturar e organizar o ambiente em prol de todos os envolvidos na aprendizagem, assim como observar a criança para a entender e lhe responder. A criança no jardim-de-infância tem o papel de questionar, participar ativamente na planificação de atividades e projetos, investigar e cooperar.

Os espaços e os tempos são pontos fundamentais na perspetiva desta pedagogia, logo pensados para permitir a interatividade educativa. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (citado por Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009), “uma pedagogia de infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 8). Seguindo estas linhas orientadoras, o espaço deve ser organizado de forma a despertar o bem-estar, a alegria e o prazer em todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem, um espaço pedagógico não só aberto às vivências e interesses das crianças mas à comunidade que a envolve. Um espaço, portanto, que harmoniza o encontro e o acolhimento, um espaço pertencente a todos e a cada um (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Foi deste pressuposto que partiu a nossa ação educativa, orientada em espaços, tempos, interações e relações pedagógicas que permitiram desenvolver uma pedagogia participativa, que escuta e responde. Procuramos durante a nossa ação educativa promover a aprendizagem por descoberta, valorizando a criança como ser ativo nas aprendizagens. Não podendo deixar de evidenciar que, durante o nosso percurso esta realidade por vezes tornava-se difícil de concretizar, visto que em alguns momentos a nossa postura tomava as feições de uma pedagogia de transmissão. Desta forma, para podermos fundamentar, orientar e refletir sobre a nossa ação educativa, aprofundamos os nossos conhecimentos em torno de alguns modelos curriculares. É de salientar que a pedagogia em participação sustenta vários modelos curriculares, modelos que se

fundamentam em teorias específicas de aprendizagem e desenvolvimento. Destacando o modelo *High Scope*, *Reggio Emilia* e o modelo do *Movimento da Escola Moderna*, passamos a analisar os contributos de cada um no desenvolvimento da nossa ação educativa.

2.2.1. Modelo curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope centra-se numa aprendizagem pela ação, tendo por base uma aprendizagem ativa que advém de uma iniciativa pessoal. O modelo baseia-se em cinco princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa, sendo a aprendizagem pela ação o centro, passando por uma interação adulto-criança, um contexto de aprendizagem, à rotina diária e à avaliação (Hohmman & Weikart, 2011).

Quando falamos numa aprendizagem pela ação, temos que ter em conta que o poder para aprender reside essencialmente nas crianças, “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmman & Weikart, 2011, p. 5). Desde muito cedo que as crianças demonstram um desejo inato de colocar questões e explorar o mundo que as rodeiam na procura de respostas. Neste processo, as crianças envolvem-se em *experiências-chave*, “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmman & Weikart, 2011, p.5). Segundo estes autores (*idem*), são as crianças que dão o primeiro passo no processo de aprendizagem, levando a cabo os seus planos e decisões tendo aqui como corpo central o processo planear-rever-fazer. Este processo é o elemento central da rotina diária, permitindo que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam acerca daquilo que fizeram. Desta forma as crianças aprendem não só a articular as suas intenções como a refletir sobre as suas ações. Neste modelo a rotina diária é planeada de modo a apoiar a aprendizagem ativa, permitindo às crianças “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8).

O educador também é ativo e toma decisões, porém a sua interatividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança, deve antes criar situações que desafiem o seu pensamento, centrando-se nas suas capacidades e talentos, apoiando as

suas iniciativas, auxiliando-as fisicamente, emocionalmente, socialmente e intelectualmente. Como cita Oliveira-Formosinho (2007)

A atividade do professor é anterior à atividade da criança, preparando o espaço, matérias, experiências para que a criança possa então ter atividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é o de observar e apoiar e posteriormente analisar as observações e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual (p.60).

Neste modelo curricular, tal como o tempo, a dimensão espacial do contexto exige a atividade do educador, de forma a proporcionar atividade à criança. O educador tem um papel ativo e decisivo, devendo ter em atenção as necessidades e interesses do grupo em geral e de cada criança em particular (Oliveira-Formosinho, 1996). O espaço, materiais e a organização do ambiente educacional têm uma grande ênfase no processo de aprendizagem ativa, dando às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões (Hohmman & Weikart, 2011).

O espaço da sala de atividades é dividido em áreas de interesse específicas favorecendo, desta forma, diferentes aprendizagens curriculares. A organização não é fixa, podendo ser moldada durante o ano letivo consoante as necessidades e interesses manifestados pelas crianças que vão surgindo durante a ação educativa. Na organização destes espaços devemos ter em conta os materiais disponibilizados. Estes devem estar visíveis, de fácil acesso e etiquetados. É na organização do espaço com os seus respetivos materiais que surge um clima de interação com as outras crianças e adultos, a autonomia, a iniciativa, e a abordagem de resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 1996).

A avaliação implica que o educador observe, interaja e registre diariamente as crianças, apoiando-se naquilo que vê e ouve em tarefas diversas. Estas observações são partilhadas e analisadas com os membros da equipa de ensino em reuniões de planeamento diário, de forma a permitir planear o dia seguinte (Hohmman & Weikart, 2011).

2.2.2. Modelo Reggio Emilia

O modelo Reggio Emilia, segundo Gardner (2008), pode ser descrito de forma sucinta, como “uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial

intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (p. 10). Este modelo evidencia-se pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão, pelo ambiente físico cuidadosamente planejado e organizado, pelo envolvimento da família, da comunidade e dos pais, existindo com estes últimos uma forte união de participação no que diz respeito à cooperação e colaboração (Lino, 1996). Na linha de pensamento do autor (*idem*) pretende-se promover as relações, interações e comunicações, pois este modelo acredita que o desenvolvimento emerge a partir de uma construção pessoal e social, tendo a criança um papel ativo no processo de socialização co-construída com grupo de pares. Segundo Lino (1996, citando Malaguzzi, 1993), “as ações das crianças não devem ser vistas apenas como resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interação social, onde o conflito e a negociação são “forças” indispensáveis para o crescimento” (p.99).

O espaço físico é considerado como o terceiro educador, portanto deve estar organizado de forma a poder dar resposta a todas as crianças, devendo ser flexível e estar aberto a mudanças (Lino,1996). A organização do espaço e dos materiais resulta de um trabalho de cooperação e colaboração entre as crianças, educadores e família, criando-se um ambiente agradável e familiar para que todos os intervenientes se sintam em casa, favorecendo assim a interação social e a aprendizagem. Os espaços e materiais devem proporcionar às crianças oportunidades de escolha e exploração. Segundo Lino (1996), “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música” (p.101). As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar e refletir com os adultos acerca das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos.

É importante referir que a arte é das formas de expressão que mais se destaca, estando bem presente neste modelo. Existe um contacto diário com diversas técnicas de expressão acompanhadas por professores especializados na área. O principal objetivo não é só o de ensinar arte, mas o de criar momentos onde a criança e adulto possam analisar os desenhos, pinturas, esculturas e criarem debates e discussões acerca destes. Além de permitir desenvolver na criança o pensamento crítico, dá ao adulto informação sobre o seu desenvolvimento. É de evidenciar que podemos encontrar nestas escolas ateliers destinados apenas para estes feitos (Lino, 1996).

As exposições internas têm uma grande ênfase nas escolas Reggio Emilia. As paredes da escola estão repletas de trabalhos elaborados pelas crianças.

Temporariamente ou permanentemente, por toda a escola podemos encontrar trabalhos expostos, acompanhados muitas vezes de fotografias e textos escritos pelos educadores a documentarem as conversas das crianças. Como nos refere Lino (1996, citando Malaguzzi, 1994), “as nossas paredes falam, documentam” (p. 110).

A organização do tempo é feita de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação e de trabalhar em diferentes espaços, desta forma procura favorecer o tempo individual, em pequenos grupos e em grande grupo e disponibilizar variadíssimos materiais (Lino, 1996).

2.2.3. Movimento da Escola Moderna

No que diz respeito ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Niza (1996), “define-se como uma espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (p.141). Segundo o autor, educadores e educandos trabalham em harmonia para que se crie um ambiente institucional onde cada um se aproprie dos conhecimentos, processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade ao longo do percurso histórico-cultural.

A interação assenta em fundamentos da pedagogia da cooperação educativa, onde todos ensinam e todos aprendem, estabelecendo finalidades educativas que passam por uma iniciação às práticas educativas democráticas. Pretende criar-se desta forma, a iniciação à cidadania ativa, onde as decisões sobre as atividades e a sua regulação são tomadas em conjunto, num processo de negociação entre as partes envolvidas, promovendo assim os valores da cooperação, da autonomia, da responsabilidade e do respeito pelos outros. É também neste sistema interativo de cooperação que a criança apropria e íntegra o conhecimento. Como refere Niza (1996, citando Vygotsky, 1988), “esta tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (p. 142).

O MEM estimula uma forte articulação com os pais, a comunidade, os vizinhos para que adotem uma atitude consciente neste processo de aprendizagem. Como nos cita Niza (1996)

Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do cotidiano de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 156).

Para isso, são convidados a integrar-se com a instituição, participando nas sessões de animação e em diversas atividades.

A nossa ação educativa foi ajustada, em muito dos pontos descritos, aos modelos curriculares apresentados. Procuramos sempre ir ao encontro das necessidades das crianças, compreendendo-a como seres ativos no processo de ensino/aprendizagem.

3. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem desenvolvidas

Pretendemos neste ponto explicitar, analisar e interpretar algumas das experiências de aprendizagem que nos propusemos desenvolver durante a nossa ação educativa. A nossa principal preocupação foi a de criar as condições indispensáveis para as crianças aprenderem. Como nos afirmam OCEPE (ME/DEB, 1997), “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (p. 17). Procurámos portanto desenvolver, experiências de aprendizagem onde as crianças fossem ativas, com isto pretendemos dizer, experiências onde as crianças fossem capazes de construir e envolverem-se na construção do seu próprio conhecimento. Para considerar uma aprendizagem ativa devemos ter em conta alguns elementos necessários, como os materiais, o poder de escolha da criança na seleção dos mesmos e ao manuseamento de acordo com os seus interesses. A comunicação é outro ponto a ter em conta. Importa dar voz à criança para que esta vá descrevendo aquilo que faz e sente. Aqui o apoio por parte dos educadores torna-se essencial, tendo o dever de encorajar e reconhecer o seu trabalho (Brickman & Taylor, 1996). Desta forma procurámos desenvolver atividades variadas, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo curricular previstas nas OCEPE, tendo em conta, sempre que possível, o papel ativo da criança no processo de aprendizagem. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997)

As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades dado que a criança aprende a partir do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção as áreas de conteúdo são mais que áreas de atividades pois implicam que ação seja ocasião de descobrir relações consigo próprios, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender (p.47/48).

Portanto procurávamos promover atividades que despertassem na criança a autonomia e a criatividade, desenvolvendo a sua autoestima, confiança, e o sentido crítico, o que permitirá e facilitará a sua integração na vida social.

As diferentes áreas de conteúdo não são “como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (*idem*, p.22). Nesta linha de pensamento tivemos em conta, contextualizar as atividades interligando-as entre as várias áreas do saber, que abrangem diferentes tipos de aprendizagem, não só de

conhecimentos mas também de atitudes e de um saber-fazer. São consideradas três áreas de conteúdo a desenvolver no processo de planeamento e avaliação das situações de aprendizagem. São elas a área de *Formação Pessoal e Social*, a área de *Expressão e Comunicação*, e área do *Conhecimento do mundo*.

Recuperando o que é referido nas OCEPE (ME/DEB,1997), a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, uma vez que todas as áreas devem contribuir para o crescimento das crianças no que diz respeito a atitudes e valores, apoiando-as a tornarem-se cidadãos conscientes de si e dos outros. É no meio familiar, sociocultural que criança vai construindo interiormente referências que lhe possibilitam distinguir o certo do errado, o que pode ou não fazer, tanto no meio familiar como no meio socio-cultural. Porém, no início do seu percurso escolar, a criança começará a interagir com crianças e adultos fora do seu meio familiar, e que possivelmente poderão ter valores diferentes dos que já interiorizou. Deste modo, começará a tomar consciência de si e do outro. A Formação Pessoal e Social tem, portanto, um papel crucial na formação da criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (*idem*, p.51). Procuramos, portanto, durante a nossa ação educativa ter em conta todas estas dimensões.

Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997), a área do Conhecimento do mundo pretende despertar na criança a curiosidade e o desejo de compreender como funciona o mundo que a rodeia. Esta curiosidade é algo natural na criança mas cabe à educação pré-escolar criar oportunidades de contacto com novas situações que se tornam não só uma descoberta como uma exploração do mundo, sendo portanto o nosso objetivo o de promover atividades desse âmbito. Nesta área começamos por salientar o meio físico, que proporciona à criança o contacto com a ciência e a tecnologia. Segundo Mata, Bettencourt, Lino e Paiva (2004), a ciência e a tecnologia, hoje em dia, estão constantemente presentes no nosso quotidiano e daí a urgência em formar cada vez mais cedo a criança neste âmbito, para que possamos formar cidadãos esclarecidos, conscientes e responsáveis. Procurámos, dessa forma, proporcionar às crianças a análise de situações que ocorrem no quotidiano, ou seja, no meio que as envolve, de modo a que compreenda as razões porque ocorrem e o porquê de se comportarem de determinada maneira. As crianças foram adquirindo assim algumas noções básicas e conceitos científicos. Quando nos referimos aos conceitos científicos, é de evidenciar o cuidado de os apresentar de uma forma correta mas compreensível e com um grau de profundidade adequado à faixa etária com que se trabalha. Referindo Martins, Veiga,

Teixeira; Tenreiro-Viera, Marques, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009), a manipulação dos objetos que a criança tem ao seu redor permitirão que esta aprenda a existência de uma causa/efeito: “se fizer isto acontecerá aquilo, e para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (p. 12). A criança construirá assim as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam. Essas ideias muitas vezes não correspondem à realidade, porém, poderão ser um ponto de partida para que a criança as possa confrontar com novas aprendizagens. Devendo ser criadas oportunidades que estimulem a criança a tomar consciência dessas ideias. Formar desde cedo em ciência faz com que a criança construa uma imagem positiva acerca desta, favorecendo a compreensão de conceitos e de pensamentos científicos (Martins *et al.*, 2009).

O estudo do meio social é outra área que pertence a área do Conhecimento do mundo, e está da mesma forma ligado à compreensão do mundo que nos rodeia. Procura formar a criança individualmente e em sociedade, para que adquira valores morais e pessoais. Foi nossa intenção educativa trabalhar com o grupo de crianças, esses valores ao longo da nossa intervenção, principalmente através dos diálogos que iam surgindo alusivos às atividades nesse âmbito direcionadas. Referindo Fonseca (2001), a aprendizagem da cidadania nunca pode ser um processo fácil e muito menos rápido. Aprender a ser cidadão é adaptar comportamentos, apropriar valores, e códigos de competências inerentes à democracia. Estas competências são adquiridas quando o sujeito está em contacto com o meio em que está inserido, com todas as particularidades sociopolíticas e sistemas, quer sejam educativos ou não.

A área de Expressão e Comunicação é dividida por vários domínios, designadamente: o domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical, que tendo vertentes próprias se complementam; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Referindo as OCEPE (ME/DEB, 1997), estes estão estreitamente interligados entre si pois todos eles requerem o desenvolvimento e a aprendizagem de códigos. Quando a criança inicia o seu percurso Pré-escolar já desenvolveu algumas noções básicas dos diferentes domínios da área da expressão e comunicação. O nosso papel foi, portanto, o de criar novas experiências, mais complexas e diversificadas, sem descartar as descobertas das crianças, valorizando-as e orientando-as de modo a que se apropriem dos diferentes meios de expressão e comunicação. No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, torna-se cada vez mais fundamental o seu desenvolvimento desde a educação pré-escolar. Nós tivemos aqui o papel fundamental de favorecer o diálogo e a comunicação

entre todos, “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (OCEPE/ME/DEB, 1997, p.66). Tentamos desta forma fornecer ocasiões que motivassem o diálogo acerca de temáticas que relacionavam as várias áreas do saber.

Relativamente à abordagem à escrita e tomando em atenção as linhas orientadoras das OCEPE (ME/DEB,1997), “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Nesse sentido as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (p.69). O livro foi no decorrer da nossa ação educativa um instrumento fundamental para o contacto com a escrita, tendo em atenção que é através deste que a criança vai descobrindo o gosto pela leitura. Referindo as OCEPE (ME/DEB,1997)

Cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (p.71).

A matemática está presente no quotidiano das crianças, quer a brincar, quer noutros assuntos do dia-a-dia. Foi, dessa forma, nossa intenção trabalhar a matemática, através do questionamento das crianças, incentivando-as à resolução de problemas, propor-lhes tarefas de natureza investigativa, em experiências formais e informais utilizando a linguagem matemática, e dar acesso à utilização de números e padrões através de determinadas atividades. Para que as crianças aprendam melhor, devem ser envolvidas em situações que lhe permitam interagir com os outros de forma a partilhar e comunicar as suas ideias. Referindo Moreira e Oliveira (2003), “para que isto aconteça é preciso criar diferentes modos de interação e proporcionar situações em que as crianças se envolvam em partilhas sobre o seu pensamento matemático quando, por exemplo, estão a manipular materiais e a tentar resolver problemas” (p.21). Estimulamos, portanto a criação de momentos onde se criaram relações entre os objetos e acontecimentos, proporcionando deste modo momentos de abstração reflexiva. Referindo as OCEPE (ME/DEB, 1997) “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p. 73).

No âmbito da expressão dramática, segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), é através do jogo simbólico e dramático que surge a descoberta de si e do outro. Nesta linha de pensamento promovemos o contacto com o jogo dramático, através de pequenas encenações onde as crianças foram tomando consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997), o educador deve facilitar situações de expressão e comunicação, que podem incluir dramatizações das vivências e experiências das crianças, permitindo-lhes desta forma desempenhar diferentes papéis na dramatização de histórias conhecidas ou inventadas.

Para fomentar o jogo simbólico recorreremos durante a nossa ação educativa a utilização de fantoches, que nos facilitaram a expressão e comunicação em algumas das atividades desenvolvidas, bem como as diversas representações dramáticas que envolveram as crianças e os adultos da instituição.

No que se refere a expressão plástica e segundo as OCEPE (ME/DEB,1997), esta implica um controlo da motricidade fina em atividades que exigem o manuseamento de materiais e instrumentos, logo está intimamente ligada com à expressão motora. A expressão plástica enquanto meio de expressão e comunicação, partia muitas vezes da iniciativa das crianças, na tentativa de recriar aspetos vivenciados dentro e fora do contexto do jardim-de-infância. Como em qualquer outra área o material é fundamental para que esta expressão seja devidamente explorada. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

o material existente num contexto de educação pré-escolar deve obedecer a critérios de qualidade, essa qualidade torna-se essencial no que diz respeito a materiais e instrumentos de expressão plástica. A disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja (p. 62)

Neste contexto, foi nossa preocupação, visto que a diversidade e acessibilidade dos materiais existentes na sala de atividades era notável, procurar diversas formas de exploração através de técnicas de expressão plástica como a colagem, pintura, digitinta, recorte, o desenho, para criar atividades educativas.

A expressão musical foi bastante trabalhada, e estava sempre presente no dia-a-dia. As crianças envolveram-se em diversas atividades como dançar (ritmo), cantar, escutar, tocar e criar. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997) estes são os cinco eixos fundamentais na expressão musical.

Por fim, mas não mesmo importante, temos a expressão motora. Neste contexto foram desenvolvidas atividades no salão polivalente e no exterior do jardim-de-infância, dependendo das condições meteorológicas, permitindo às crianças diversas formas de utilizar e sentir o corpo. As OCEPE (ME/DEB, 1997) referem que “trepar, correr, e outras formas de locomoção (...) podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento. A inibição do movimento (...) faz também parte do trabalho a nível da motricidade geral” (p. 58).

Desde a utilização de materiais, de diversas formas, existentes no contexto escolar como a realização de jogos, foi possibilitado à criança que aprendesse a utilizar melhor o seu corpo e dessa forma permitir “que progressivamente interiorizasse a sua imagem, permitindo igualmente que tomasse consciência de condições essenciais para uma vida saudável” (*idem*, p. 59).

Tendo abordado alguns dos pontos das áreas de conteúdos, apresentamos a seguir, algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a nossa ação educativa.

3.1. Experiência de aprendizagem: Explorando a história “*O dia em que a mata ardeu*”.

Nas conversas diárias com as crianças sobre o quotidiano e sobre as notícias que comentávamos que se destacavam na televisão, abordava-se habitualmente a temática da preservação da Natureza, onde nos deparávamos com problemas significativos, devido a comportamentos negligentes que originam consequências bastante negativas para a sociedade e às quais constantemente a televisão dava eco. A educação ambiental é um processo educativo que ajuda na prevenção do meio ambiente e vai constituindo comportamentos, atitudes e valores para a interiorização e inclusão desde a educação Pré-escolar até a idade adulta. Referindo Castanheira e Rodrigues (2013)

A Educação Ambiental assume grande importância nas sociedades atuais, porque se torna cada vez mais urgente formar cidadãos ambientalmente cultos, capazes de tomar decisões informadas, assumindo uma corresponsabilidade social e ambiental. Esta educação deve iniciar-se nos primeiros anos, ou seja no Pré-Escolar (p. 1).

Fruto deste interesse manifestado pelas crianças através das inúmeras questões que colocavam, foi nossa opção educativa trabalhar esta temática no decorrer da prática educativa, precisamente para dar resposta às questões que as crianças colocavam no dia-a-dia. Resolvemos então levar para a sala de atividades alguns livros direcionados a esta questão. As crianças tiveram a oportunidade de contactar com todos os livros, tendo a maioria escolhido para ler a obra *O dia em que a*



Figura 6. Capa do livro *O dia em que a mata ardeu* de José Fanha de 2007

mata ardeu, de José Fanha. Esta história conta-nos a tragédia de um incêndio numa mata provocado por uma família de pássaros Bisnaus. Estes animais adquirem características humanas, efetivamente recorre-se à personificação durante todo o texto. Antes de chegarmos a tal acontecimento, é nos descrita a mata, que o narrador refere como “minha mata” acrescentando “Minha, minha, não é. Isto é só uma maneira de dizer... Como toda a gente sabe, a natureza não tem dono” (Fanha, 2007, p.2).

A história apresentava várias possibilidades de desenvolvimento, permitindo trabalhar diferentes áreas e domínios de conteúdo, mais especificamente: no domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita (percepção auditiva, consciência fonológica, escrita); domínio da Matemática (problema, contagem); área do Conhecimento do Mundo (capacidade de observação, interpretar e registar as observações, realização de experiências como forma de compreensão/ conhecimento de fenómenos naturais); e na área de Formação Pessoal e Social (diálogo, cooperação, regras ambientais).

Como atividade de pré-leitura, exploramos, em grande grupo, em diálogo com as crianças, na área da leitura e dispostas em círculo, os elementos paratextuais do livro, como a capa, a contracapa, autor e ilustrador. Como referem Ponte e Barros (2007), conversar acerca do livro beneficia a participação oral que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da linguagem, favorecendo ainda a partilha de experiências e vivências o que contribuirá para o alargamento dos conhecimentos do grupo. Segundo os mesmos autores (*idem*), “despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura é outra das metas das atividades de pré-leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura” (p. 72).

Na sequência destas ideias foi apresentada a capa do livro com o título tapado, daí propôs-se às crianças, que a partir da ilustração que se encontrava, na capa e contracapa sugerissem um título. Em diálogo com as crianças, a maioria foi sugerindo um título para a obra, sendo por vezes repetida a ideia por parte de algumas crianças ⁴:

- *Qual será o título desta história? (Ed. Est.⁵.)*
 - *A floresta dos animais... (Emanuel)*
 - *Pode ser. O que acham os outros meninos? (Ed. Est.)*
 - *A floresta e os animais... (Dinis)*
 - *O fogo e os bombeiros... (Rafaela)*
 - *Os bombeiros que salvaram a floresta... (Maria)*
- (Nota de campo – 19/2/2013)

Como podemos verificar através do diálogo apresentado, as crianças demonstraram grande capacidade de ler imagens e alguma criatividade no momento de enunciar um novo título para obra apresentada. Deixando desta forma transparecer que a imagem é um meio facilitador de inserção do leitor no texto, uma boa técnica de aproximação à obra e à leitura.

Posteriormente passamos à leitura da obra num ambiente acolhedor e propício ao grupo de forma a permitir a partilha e o prazer destes momentos, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Sublinhando as OCEPE (ME/DEB, 1997), “é através do livro que as crianças descobrem o prazer pela leitura e desenvolvem a sensibilidade estética ” (p.70). Seguindo estas linhas orientadoras, as histórias lidas ou contadas pelos educadores são um dos muitos meios para abordar o texto narrativo, permitindo não só muitas formas de exploração noutras domínios de expressão, como ainda suscitam o desejo de aprender a ler. Considerando estas ideias, torna-se fundamental que a criança tenha contacto com o livro e conseqüentemente com a escrita.

Após a leitura da obra uma das crianças solicitou o livro para poder explorar as imagens. Em consequência deste ato todas as crianças demonstraram o mesmo desejo. Desta forma achamos por bem explorar as imagens da história com todo o grupo recontando-a. Duas crianças destacaram-se ao recontarem os pontos mais relevantes da obra, enquanto as outras ouviam atentamente os colegas. No decorrer desta atividade foram-se relendo partes do texto de forma a confirmar as observações e opiniões das

⁴ Os nomes das crianças apresentadas durante o relatório são nomes fictícios, de forma a salvaguardar o sigilo da identidade das crianças.

⁵ Tendo em conta que será utilizado mais que um a vez a palavra Educado Estagiária, passamos a abreviar para Ed. Est..

crianças. Recordar os eventos da história é o resultado de uma escuta ativa, resumi-la possibilita à criança pensar na história como um todo focalizando-se desta forma nos pontos principais. Como referem Ferreira e Fernandes (2007)

Estas práticas pretendem, para além da natural manutenção da atenção do ouvinte, reforçar aspetos específicos da narrativa. Verificamos frequentemente que a “leitura” de elementos expressivos por parte do ouvinte complementa lacunas de compreensão (vocabulário desconhecido e pouco frequente, por exemplo), permitindo uma compreensão do texto ouvido (p.28).

Tivemos a preocupação após a leitura do livro de não pronunciar nada acerca do seu conteúdo e nem questionar as crianças, procurando desta forma que surgisse um diálogo espontâneo das crianças sobre o livro. É fundamental ter em conta o diálogo que se desenvolveu após a sua leitura:

- *Apareceram os pássaros Bisnaus na floresta do menino e sujaram tudo.* (Diana)

- *E tiravam macacos do nariz.* (José)

- *Vieram para a mata num carro cheio de fumo...* (João)

- *O carro tinha fumo?* (Ed. Est.)

- *Não! O carro deitava fumo e isso suja o ar.* (Diana)

- *Pois é, esse fumo polui o ar.* (Ed. Est.)

- *E faz mal quando respiramos.* (Diana)

- *E depois os pássaros também pegaram fogo a floresta com cigarros.*

- *Sim, incendiaram a floresta.* (Ed. Est.)

- *Depois vieram os bombeiros e apagaram.* (Joel)

(Nota de campo – 19/2/2013)

Podemos perceber pelo diálogo que as crianças retiraram as ideias principais da obra lida, refletindo acerca do que foi ouvido sem precisarmos de as questionar. Como afirmam Pontes e Barros (2007)

As atividades após a leitura, e porque talvez um momento de “balanço”, de confirmação, ou não, de expectativas, de organização de ideias, têm por objetivo: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias; proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas” (p. 72/73).

Ainda em diálogo procuramos que as crianças relatassem experiências pessoais colocando-as em situações do seu quotidiano. Percebemos no decorrer da conversa que

grande parte do grupo tinha consciência que existem atitudes que provocam situações desagradáveis, relatando comportamentos positivos face à prevenção do meio ambiente. A maior preocupação nos dias de hoje, no que diz respeito à educação ambiental, é a necessidade de criar cidadãos conscientes. Apesar das várias definições de educação ambiental, passo a citar Uzzel, Fontes, Jensen, Vognsen, Uhrenholdt, Gottesdiener, Davallon e Kofoed (1998), que postulam ser “muitas as definições de educação ambiental, mas todas elas têm em comum a noção da necessidade do desenvolvimento da consciencialização e da compreensão, dos valores, atitudes e destrezas e, em certos casos, da adaptação de comportamentos pró-ambientais” (p. 18). Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que as crianças têm nas suas mãos a gestão do nosso planeta. Apesar da mostra de consciência em relação a certos atos, como foi referido por uma das crianças do grupo, a reciclagem, procuramos ir mais além e expor as consequências nefastas que os resíduos causam ao nosso planeta. Foi portanto retida esta ideia, em consequência desta conversa, para mais tarde ser trabalhada na área do Conhecimento do mundo.

Na sequência da obra referida, desenvolvemos atividades em pequeno grupo. Passamos a salientar a importância do tempo em pequeno grupo, o qual, além de permitir uma maior proximidade entre as crianças e as crianças e a educadora, possibilita que interajam e comuniquem mais entre si, ajudando-se mutuamente. Cria-se também, neste tipo de organização, a oportunidade em contactar com novos materiais. Referindo Hohmann e Weikart (2011)

O tempo em pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduzindo-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporcionar aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada um (p. 375).

Mostramos ao grupo uma série de imagens com a respetiva legenda que se encontravam na narrativa apresentada. Evidenciamos que existem muitas formas criativas de escrever, sendo sugerido como exemplo a moldagem das letras com pasta de farinha. Uma das crianças propôs construir as letras colando “bocadinhos de paus” numa folha de papel, uma outra sugeriu moldá-las com plasticina, por fim, tomando todas as ideias em consideração, resolvemos optar por aquela que obteve a aprovação da maioria das crianças, trabalhar com a pasta de farinha.

O grupo construiu cada uma das letras da palavra com a pasta de farinha, e no final com a junção de todas as letras reconstruíram a palavra fornecida. As crianças vivem num meio onde o contacto com a linguagem escrita é proporcionado desde muito cedo. Com três anos já sabem distinguir o desenho da escrita, e nesta linha de pensamento passo a citar as OCEPE (ME/DEB,1997), “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter essas experiências na educação pré-escolar” (p.71). Assim, antes de iniciarem pediu-se às crianças, que identificassem a palavra que se encontrava escrita (a partir da leitura da imagem) e seguidamente pediu-se que soletrassem todas as letras da palavra. As crianças repetiam a palavra devagar (enquanto a educadora escrevia no quadro) e pelo som que reproduziam identificavam a letra, embora nem sempre reconhecessem o grafismo a que correspondiam. Por exemplo na palavra [Pássaro], muitas crianças afirmaram que terminava com a letra [u].

Na criação das letras com a pasta de farinha foi visível a familiaridade com o código escrito na maioria do grupo (como podemos visualizar na figura 7/8), embora algumas crianças falhassem na tentativa de recriar a letra. Nestes casos tivemos o cuidado de valorizar o trabalho feito pelas crianças, mas procuramos incentiva-las de modo a que aperfeiçoassem o seu trabalho. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997)

A identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito. Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz também se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias (p.72).



Figura 7. Criação das letras com pasta de farinha



Figura 8. Criação das letras com pasta de farinha

Existem várias atividades que permitem familiarizar a criança com a linguagem escrita, uma delas é a diferenciação entre letras. Deve-se ter em conta, segundo Mata

(2008), “que qualquer aprendizagem acerca das letras para as crianças em idade pré-escolar deve ser feita em contexto, a partir do nome, de palavras ou de texto que lhe são significativos” (p.37). Daí a escolha em apresentar palavras com as quais as crianças estivessem familiarizadas e além disso que se encontrassem na obra lida anteriormente. Desta forma as crianças começam a diferenciar as letras, apercebendo-se que as palavras são formadas por uma sequência de letras escritas. O conhecimento das letras e do seu nome pode em muitos casos, segundo Mata (2008), “apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências corretas entre o som isolado e a letra ao utilizar na escrita” (p. 44).

Um dos grupos mostrou-se muito empolgado relativamente ao seu trabalho, pois chamavam a atenção das outras crianças para verem o resultado final. Na sequência desta atividade e depois de termos trabalhado com todas os grupos, colocamos todos os trabalhos realizados em cima das mesas de trabalho e discutimos em grande grupo as palavras que se encontravam reconstruídas em pasta de farinha: PÁSSARO, BOMBEIRO, ÁRVORE, FOGO. No decurso do diálogo as crianças fizeram muitas descobertas:

- Nós escrevemos a palavra Árvore e é mais grande que a vossa! (Referindo-se a palavra fogo). (José)

- Sim é verdade, a vossa palavra é maior que a deles. (Ed. Est.)

- Pois é, a nossa tem 6 letras e vossa só tem quatro. (Diana)

- Mas a nossa é maior, tem 8 letras a palavra Bombeiro. (Carolina)

- Olha a palavra fogo começa pela mesma letra que o meu nome. (Filipe)

- E o Bombeiro também tem uma letra do meu nome, o M. (Mariana)

(Nota de campo – 19/2/2013)

No processo de desenvolvimento do conhecimento das letras, o nome das crianças tem um papel muito importante. Como podemos verificar durante o diálogo as crianças referem as letras dos seus nomes próprios, pois são as primeiras que as crianças começam a identificar. Como nos refere Mata (2008), “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p. 38).

Posteriormente procederam à contagem das sílabas de cada palavra recorrendo ao batimento das palmas, nas mãos e nas pernas, contando e comparando as sílabas das palavras. Este tipo de atividades permitem desenvolver a consciência fonológica nas crianças. Referindo Sim-Sim (2008), “a consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” (p. 48). Segundo a autora, esses

segmentos sonoros estão estruturados em tamanhos diferentes, que começam a partir do domínio de unidades fonológicas mais globais, as sílabas, até à consciência dos segmentos fonémicos da fala, os fonemas (*idem*).

No que se refere à divisão silábica das palavras apresentadas, não verificamos nenhum tipo de dificuldade na execução da tarefa por parte das crianças, dividindo as sílabas das palavras corretamente, e além disso mostraram-se muito entusiasmadas em fazê-lo pois repetiam com gosto, sem serem solicitadas, as palavras apresentadas, usando o batimento das palmas em várias partes do corpo. Referindo Sim-Sim (2008), “as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas (ou conseguem-no facilmente após um mínimo de instrução, já que as sílabas são unidades preceptivas salientes)” (p. 50).

A exploração da história permitiu-nos ainda abranger novas áreas, nomeadamente a área do Conhecimento do mundo. Vindo ao encontro da leitura do livro *O dia em que a mata ardeu* de José Falha, dialogou-se com as crianças sobre o meio ambiente, questionando-as acerca do que poderia ser feito para a prevenção de incêndios nas nossas florestas, ao que as crianças responderam:

- *Não deitar os cigarros para o chão. (João)*

- *Não deitar o lixo para o chão. (Diana)*

- *Por causa dos incêndios. (Rodrigo)*

- *E ar fica poluído. (Emanuel)*

- *Muito bem! O ar fica poluído, e o ar poluído não é saudável para nos respirarmos. Hoje trouxe algum lixo que algumas pessoas deitam para o chão (mostra uma folha de alumínio, papel higiénico, palitos, uma maçã e um saco plástico). Se atirmos estes resíduos para o chão vai demorar algum tempo a decompor, ou seja, a desfazer-se. Mas há lixo que demora mais que outro, qual acham que vai demorar menos tempo? (Ed. Est.)*

- *O papel. (Rafaela)*

- *E não! Vai ser a maçã (Filipe)*

- *Não vai nada! É o papel porque é mais mole. (Diana)*

- *E o que vai durar mais tempo? (Ed. Est.)*

- *É o plástico. (Mariana)*

- *E não! É a prata. (José)*

- *Podemos deixar o lixo lá fora e já vemos o que se desfaz mais rápido.*

(Tomás)

- *La fora não, se não vamos sujar a rua! (Diana)*

- *Sim, podemos fazer isso sem colocar os resíduos lá fora. E que tal se fizessemos isso aqui dentro da sala, para ver o que é que acontece? Quais os resíduos que se decompõe mais depressa e quais são os que levam mais tempo a decompor? (Ed. Est.)*

(Nota de campo – 20/2/2013)

Podemos verificar pelo diálogo que as crianças se mostraram apreensivas sobre o tema, e que são conscientes (como já foi referido) das atitudes prejudiciais ao nosso meio ambiente. O levantamento de uma nova questão acerca dos resíduos e de seu tempo de decomposição fez com que as crianças refletissem, e se levantassem várias hipóteses. A ideia, por parte de uma das crianças fez com que se criasse uma situação de aprendizagem. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997)

A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a solução constitui a base do método científico. (p.82).

Partindo deste propósito como nos refere Rodrigues (2011), “as ciências da natureza são incluídas no jardim-de-infância, na Área do Conhecimento do Mundo, cujo principal objetivo é despertar nas crianças o interesse pela ciência, e não propriamente o ensino de conceitos científicos” (p.8).

Decidimos portanto realizar um trabalho de teor prático na procura de uma solução para o problema levantado atrás referido. Entende-se por trabalho prático, referindo Martins, Tenreiro-Viera, Viera, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2007), “todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa” (p.36). Na linha de pensamento dos autores, as atividades práticas são essenciais para as crianças, como forma de estimular o seu envolvimento com o mundo exterior, “aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget” (Martins et al, 2007, p. 38). Porém, não é apenas a manipulação de objetos e instrumentos que concebem conhecimento. Como nos afirmam Martins et al (2007)

é necessário questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma atividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (p.38).

Através do diálogo atrás referido, que partiu da exploração da história *O dia em que a mata ardeu* (Nota de campo - 19/2/2013), provocou-se uma discussão inicial de ideias e levantou-se durante o diálogo a questão problema: Qual os resíduos que se

decompõe mais depressa e quais são os que levam mais tempo a decompor? Segundo Martins, Tenreiro-Viera, Viera, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009), “de modo a assegurar que as atividades tenham significado para as crianças, e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contextos que lhes são próximos” (p. 19). Na linha de pensamento dos autores, deste enquadramento contextual, deriva a questão-problema que incentiva as crianças na procura de uma resposta através da realização da atividade proposta.

Procedemos posteriormente à atividade prática, as crianças colocaram em copos de plástica (cinco copos) água e sal. Foi esclarecido às crianças que o sal ajudaria a que a decomposição ocorresse mais depressa. Em cada copo colocaram os resíduos, a folha de alumínio, um palito, um pedaço de maçã, papel higiénico e o plástico.

Em conjunto com as crianças decidimos o melhor local para colocar os copos, surgindo o seguinte diálogo:

- *Qual será o melhor local para colocarmos os copos com os resíduos? (Ed. Est.)*

- *Junto à janela, porque assim tem chuva e tem sol. (Filipe)*

- *É uma ótima ideia, mas porque é que dizes isso?*

- *Porque assim desfaz-se mais depressa. (Filipe)*

- *Sim o sol, assim como a água ajuda a que os resíduos se decomponham mais depressa.*

(Nota de campo – 20/2/2013)

Durante o diálogo que se travou, podemos verificar que a criança em questão apresentou um pensamento e uma argumentação, demonstrando compreensão sobre a questão a ser discutida. Segundo Reis (2008), as crianças “já possuem estruturas cognitivas extremamente elaboradas” (p. 18). Seguindo a linha de pensamento do autor (*idem*), a aprendizagem é um processamento ativo de informações e ideias, através do qual estabelecem novas ligações. As experiências vividas ao longo da vida pelas crianças permitem que se interliguem conhecimentos já adquiridos a outros que vão adquirindo, desta forma vão sendo ativamente construídos novos conhecimentos (teoria construtivista da aprendizagem). Perguntou-se às restantes crianças se concordavam com a ideia do colega e, por concordância de todos, colocaram-se os copos com os respetivos resíduos junto a uma das janelas. Seguidamente foram expostas no placar de corticite, que se encontrava junto à janela, tabelas de dupla entrada, onde durante dois meses, de quinze em quinze dias, as crianças verificavam e registavam nas tabelas o seu estado de decomposição, se se tinham decomposto ou se se tinham decomposto pouco

ou muito. Como nos refere Martins et al (2009), “o preenchimento de uma tabela de dupla entrada permite a disponibilização clara da informação considerada relevante para a discussão de ideias e para a construção de novo conhecimento” (p. 23).

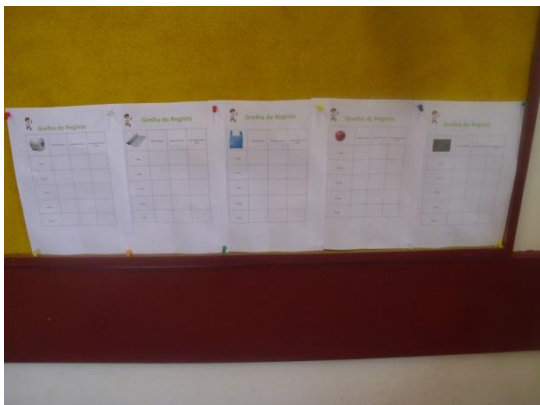


Figura 9. Tabelas de registo



Figura 10. Copos com os resíduos

É de salientar que além destes momentos de registo e análise dos dados da observação, tivemos a possibilidade de observar as crianças em vários momentos do seu dia-a-dia a deslocar-se ao local para verificar o estado dos resíduos. Como salienta Reis (2008), “as crianças são “cientistas ativos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (p. 16). Mas o que se pretende na realidade, como nos refere o mesmo autor (*idem*)

Não é “transformar os meninos em” pequenos cientistas”, ou “pequenos historiadores” ou fazer de conta que reproduzem o mundo real dessas comunidades”. Mas sim de estimular desde os primeiros anos de escolaridade capacidades de observar, de questionar, de comparar e justificar, para que desta forma a criança possa interpretar com fundamento e de questionar com pertinência (p. 10).

Após os dois meses previstos analisámos os dados recolhidos e interpretamos com o grupo de crianças os registos efetuados, confrontando as previsões com as observações. Como nos referem Martins et al (2009), “deve-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação discussão com o seu registo inicial” (p. 23). Durante a discussão dos dados surgiu o seguinte diálogo:

- Então o que é que aconteceu aqui? (Ed. Est.)
- O papel decompôs-se primeiro, como eu tinha dito. (Rafaela)
- Sim, é verdade.

- *E depois foi é a maça! (Filipe)*
 - *O plástico e a prata não se desfizeram. (Diana)*
 - *Porque precisava de mais tempo. (Tomás)*
 - *De muito mais tempo. Sabem quanto tempo demora a decompor? Mais de 100 anos. O palito demorava menos tempo, mais ou menos, um ano. (Ed. Est.)*
 - *Isso é muito tempo! (Rafaela)*
 - *Nunca mais meto plástico para o chão! (Filipe)*
 - *Nem plástico, nem nenhum lixo... (Tomás)*
- (Nota de campo – 16/4/2013)

Como podemos verificar através do diálogo que surgiu, as crianças puderam confirmar ou não aquilo que foi dito anteriormente, desconstruindo e construindo novos conhecimentos. Como nos afirmam Martins et al (2009), “a mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensa inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmam ou não” (p. 23).

Tivemos em atenção durante a nossa prática educativa o desenvolvimento do vocabulário, introduzindo termos novos e técnicos como “decompor” e “resíduos”. Porém, só pudemos verificar em uma das crianças a adaptação de um dos termos, mudando o termo “desfazer” para o termo técnico e correto “decompor”. Como nos afirmam Martins et al (2009), “os termos que servem para ilustrar recursos, procedimentos e fenómenos devem ser familiares à criança. Este discurso deverá, porém, ser complementado com termos técnicos, como forma de aproximar as crianças à atividade, linguagem e processos científicos” (p.22).

Dando continuidade à abordagem do conteúdo da história, entendemos proporcionar uma atividade educativa no âmbito do domínio da matemática. A matemática está presente no quotidiano das crianças, quer a brincar, quer noutros assuntos do dia-a-dia. Por esses mesmos motivos as crianças devem criar algumas noções de matemática logo no jardim-de-infância. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p. 73). Assim, foi nosso propósito preparar uma atividade educativa no âmbito deste domínio, com a intenção de desenvolver competências ao nível da resolução de problemas.

Na história são enunciados alguns animais, desde aves a animais mais pequenos como a aranha, formigas e besouros. Tentamos perceber em diálogo com as crianças os animais que estas conheciam de porte mais pequeno:

- *No outro dia na aldeia encontrei um ninho de formigas, e eram muito pequeninas. (José)*
- *O rato também é pequenino. (Diana)*
- *Mas há ratos grandes e maus, que andam nos esgotos. (Rafaela)*
- *Chamam-se ratazanas. (Ed. Est.)*
- *Também há cães que são pequeninos. (Filipe)*
- *Sim, há cães que são de porte grande e cães mais pequenos. Mas existem animais bem mais pequeninos. (Ed. Est.)*
- *As moscas. (Tomás)*
- *E as joaninhas. (André)*
- *E o que será que come a joaninha? (Ed. Est.)*
- *Folhas. (Tomás)*
- *Sabem que eu trouxe aqui umas joaninhas muito comilonas, que gostam muito de folhas – Mostra os desenhos das joaninhas e das folhas. (Ed. Est.)*
- *Olha, esta aqui só tem uma pinta pintada. (Filipe)*
- *Mas esta já tem...uma, duas, três pintas pintadas. (Maria)*
- *Nas folhas tem bolinhas pintadas. Esta aqui tem duas. (Diana)*
- *São as pintas das joaninhas. (Tomás)*
- *Boa. É isso mesmo, vamos lá descobrir por que folhas passaram as comilonas! (Ed. Est.)*

(Nota de campo – 19/2/2013)

No contexto educativo, a comunicação no caso da matemática torna-se indispensável. Como nos referem Moreira e Oliveira (2003), “ não só para o pensamento e compreensão individual sobre o que está a ser comunicado, mas também para o desenvolvimento das interações sociais” (p. 58). Os desenhos demonstrados foram o elemento conjugado ao ato comunicativo com o objetivo de refletir sobre uma situação matemática.

Dividimos o grupo em pequenos grupos (cinco elementos) de forma a se tornar mais fácil trabalhar, e distribuiu-se pelas crianças o desenho das joaninhas e das folhas. As joaninhas tinham sete pintas e algumas delas encontravam-se pintadas outras não, assim como as folhas. O objetivo era que as crianças encontrassem a folha que correspondia à joaninha e tentar perceber a forma como as crianças chegaram à solução. Segundo Moreira e Oliveira (2003), “a resolução de problemas surge sempre que uma criança é posta perante uma questão que não tem uma resposta imediata” (p. 61), e é

uma das principais finalidades na educação em matemática, devendo dessa forma ser visto como um processo nas experiências a desenvolver com as crianças. Neste processo de resolução de problemas as OCEPE (ME, DEB, 1997) salientam que “não se tratam de apoiar as soluções consideradas corretas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (p. 78).

No decorrer da atividade tentamos perceber como as crianças chegaram à resolução do problema.

- *Como sabes que a joaninha passou por essa folha? (Ed. Est.)*
 - *Então aqui a joaninha tem duas pintas e faltam-lhe cinco pintas, por isso deixou cinco pintas numa folha, esta aqui tem cinco pintas. (Tomás)*
 - *E tu Maria como fizeste? (Ed. Est.)*
 - *Olha esta joaninha tem 1,2,3 pintas e esta folha tem quatro pintas, 1, 2, 3,4 assim 1,2,3 mais 1,2,3,4 fazem 1,2,3,4,5,6,7.*
- (Nota de campo – 19/2/2013)

Como podemos averiguar pelo diálogo as crianças ao comunicarem matematicamente verbalizam o seu raciocínio. Desta forma, como nos afirmam as autoras Moreira e Oliveira (2003), “ao ouvirem-se a si próprias falando de matemática, a criança adquire uma auto-imagem de interveniente ativo na sua aprendizagem” (p. 59).

No final da atividade uma das crianças sugeriu que se colorissem as joaninhas e as folhas, ao que as outras crianças aludiram em consonância. Uma outra propôs:

- *Podíamos meter as joaninhas e as folhas numa caixa e guardá-las! (José)*
 - *É uma ótima ideia. Onde as poderíamos colocar? (Ed. Est.)*
 - *Olha, podíamos por na casinha das bonecas. (Maria)*
 - *Não, nós não temos jogos na casinha. (José)*
 - *Podíamos por na área dos jogos. (Filipe)*
 - *Sim, na área dos jogos fica melhor. (Maria)*
 - *Eu também acho que sim. (Rafaela)*
- (Nota de campo – 19/2/2013)

Devemos ter sempre em atenção a escuta da criança e dar-lhe voz, para que desta forma possam expressar as suas ideias, assegurando assim os seus interesses. Portanto, colocamos numa caixa de sapatos, que as crianças decoraram a gosto com material desperdício que se encontrava na sala de atividades, os desenhos já pintados por estas. O facto de a criança querer integrar novos materiais nas áreas, enriquece não só a área em questão, como as atividades lúdicas. Além disso, como nos referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), o processo de aprendizagem também implica que as crianças

compreendam como o espaço está organizado e como este pode ser utilizado, e ainda que seja possibilitada a sua participação na organização desses espaços. “A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras supõe uma responsabilidade que é partilhado por todos” (*idem*,p.38).

Uma das crianças expressou o seu desejo de desenhar animais correspondentes à história anteriormente explorada. Tendo em atenção o seu desejo, propusemos à criança que comunicasse a sua ideia aos restantes colegas. O grupo aderiu com grande entusiasmo à sua proposta. Desta forma, tomamos como ponto de partida a iniciativa da criança em questão para realizar uma atividade no domínio de expressão plástica, possibilitando às crianças o contacto com uma nova técnica, a digitinta.

Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997), “a expressão plástica implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 61). Resolvemos portanto explorar a técnica de expressão plástica conhecida por digitinta por ser uma ótima atividade que promove, nas crianças, a motricidade fina, destreza manual, a imaginação, o manuseamento e exploração de uma textura diferente.



Figura 11. Exploração da técnica digitinta



Figura 12. Exploração da técnica digitinta

Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, num tampo de uma das mesas de trabalho, permitindo às crianças que espalhassem as tintas e desenhassem com os dedos. Possibilitámos-lhes que realizassem as suas experiências livremente, desenhando e voltando a desenhar, e no final estampamos numa folha branca, um dos seus desenhos. Durante o processo, as crianças expressaram as sensações que a tinta lhes provocava:

- *Ai, está frio!* (Emanuel)
- *É macio!* (Rafaela)
- *Escorrega!* (Diana)

(Nota de campo – 20/2/2013)

No decorrer da atividade, após este contato, demos o tempo necessário para que a criança explorasse essas sensações, depois começaram por traçar linhas com os dedos para ver o resultado, por fim começaram por desenhar os animais, a seu gosto. Uma das crianças desenhou um animal com seis patas, que à vista parecia um gato, questionamos a criança acerca do seu desenho:

- *O teu desenho está muito bonito. Qual foi o animal que desenhaste? (Ed. Est.)*

- *É o meu gato. Tem seis patas, porque ele corre muito rápido. (Tomás)*

(Nota de campo – 20/2/2013)

Como nos refere Stern (1974), “é através da expressão plástica que a criança exprime o seu eu, os seus desejos, interesses, preocupações, preferências, a forma como vê o mundo, é como uma linguagem do pensamento, para expressar o que não pode confiar à expressão verbal” (p.8).

Não podemos deixar de referir que durante esta atividade educativa as crianças também tiveram a hipótese de usufruir da oportunidade de descobrir as cores e o efeito da sua mistura obtidas tanto a partir das cores primárias como de cores secundárias.

Em síntese, a partir do livro *O dia em que a mata ardeu*, foram criadas oportunidades variadas para que as crianças construíssem conhecimentos e atitudes positivas face a prevenção do nosso planeta terra.

3.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta da multiculturalidade

Durante a nossa ação educativa, as crianças foram manifestando dúvidas em relação à diversidade cultural e étnica com as quais se iam deparando no dia-a-dia, desde a instituição onde se encontravam integradas, como no supermercado, no caminho para a escola, entre outras situações. No sentido de responder aos interesses manifestados pelo grupo de crianças, e conforme previa o projeto curricular do grupo, resolvemos trabalhar o conceito de multiculturalismo. A coexistência de pessoas de diferentes culturas transformou a sociedade numa sociedade multicultural, devido a esta diversidade cultural surge o conceito de multiculturalidade. O conceito de multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças e da individualidade de cada um. Esta realidade está cada dia mais presente nas nossas escolas. Neste sentido o sistema educativo tem um papel fundamental neste âmbito, pois, além de preparar cidadãos para essas diversidades, transmite-lhes valores que estão inerentes a esta realidade como a igualdade, a tolerância, e o respeito. Assim, propusemo-nos promover diferentes culturas de forma a contribuir para a formação de crianças interculturais, fortalecendo-lhes a consciência de si e do outro. Segundo Brickman e Taylor (1996), para promover uma educação multicultural destinada a todas as crianças, os adultos tem que ter a consciência ativa que tem oportunidades para apoiar e ampliar o âmbito das experiências das crianças na participação da sua própria cultura e da cultura dos outros (p. 47). Desta forma, organizamos a visita de uma cidadã Cabo Verdiana e de três cidadãs Chinesas, alunas do Instituto Politécnico de Bragança, para dar a conhecer alguns dos pontos que caracterizam a sua cultura. Todas demonstraram os aspetos mais importantes da sua cultura desde a gastronomia, à língua, às danças típicas de cada país, etc. Para antecipar a sua vinda fizemos a leitura da obra *O Elmer* de David Mckee. O livro conta-nos a história de um elefante que era diferente de todos os outros.

Em grande grupo na área da leitura, dispostos em círculo, para que desta forma todos se pudessem ver, conversávamos dando a possibilidade às crianças de se pronunciarem acerca das suas experiências pessoais. Como nos referem Hohmann e Weikart (2011), “falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da

literacia” (p. 529). Enquanto a conversa decorria, uma das crianças que se encontrava na posse de um livro, que trouxera de casa, voluntariou-se para o ler.

- *Eu sei ler, posso ler o meu livro? (Rafaela)*

- *Ai sim? Ed. Est.)*

- *Sim! (Rafaela)*

- *Vamos fazer assim, vais ler o teu livro, e depois todos juntos vamos ler um livro que eu também trouxe. Que acham da ideia? (Ed. Est.)*

-*Sim! (em coro)*

(Nota de campo – 20/5/2013)

A criança fez a leitura do seu livro, enquanto o fazia reparamos que recorria à imagem para se recordar daquilo que provavelmente já lhe tinha sido lido mais que uma vez, pois, a criança recordava algumas partes da leitura na íntegra (como já foi referido atrás, a imagem é um meio facilitador de inserção do leitor no texto). Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), permitir que a criança demonstre e partilhe aos outros as suas preferências, possibilita-lhe que descubram que quando falam e escutam a linguagem ajuda as pessoas a funcionar (p. 529).

Na sequência desta ação resolvemos dar a ler às crianças a obra *O Elmer* de David McKee. Com as crianças disposta da mesma forma, fomos folheando página a página o livro, enquanto as crianças faziam a sua leitura, através daquilo que as possibilitava de ler, a imagem. Salientando mais uma vez e como nos afirma Sobrino (2000), ver as imagens do livro é uma forma de ensinar as crianças a ler através das imagens. Tivemos o cuidado de tentar captar a atenção das crianças para a orientação do texto da esquerda para direita, guiando com o dedo o texto enquanto as crianças narravam a sua história consoante as imagens. A narração das crianças não se diferenciou muito do que realmente a história nos queria transmitir, como podemos verificar através do diálogo que se segue:

- *Era uma vez muitos elefantes numa floresta muito grande. (Tomás)*

- *E morava com eles um elefante aos quadradinhos, muito sorridente. (Rafaela)*

- *Os outros elefantes gostavam muito de brincar com eles. (José)*

- *Um dia ficaram com sono, e o elefante fugiu para visitar outros amigos que tinha na floresta. (Mariana)*

- *Encontrou uma árvore com uns frutos cinzentos e sujou-se todo, e ficou da mesma cor dos outros elefantes. (Filipe)*

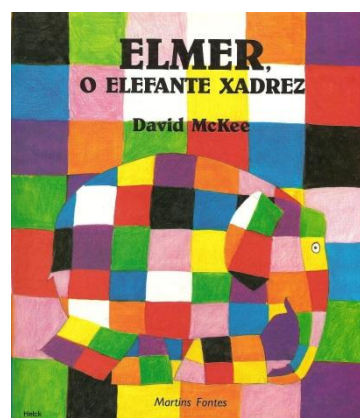


Figura 13. Capa do livro *Elmer* de David McKee de 1998

- Depois foi ver outra vez os amigos da floresta e os elefantes. (Tomás)
 - Estavam todos a dormir e o elefante levantou a tromba e fez “uuuuuu”, assustaram-se todos e caíram ao chão. (Tomás)
 - Estavam-se todos a rir, quando veio a chover e o elefante ficou outra vez aos quadrinhos. (Diana)
 - Continuaram a rir-se e foram-se todos pintar com muitas cores. (Tomás)
 - Vitória, vitória, acabou-se a história! (em coro)
- (Nota de campo – 20/5/2013)

Após a leitura feita pelas crianças, uma delas pediu para que fosse relida por mim, tendo em atenção o seu pedido li a história na íntegra. No final da leitura uma das crianças fez o seguinte comentário *O Elmer é o elefante mais giro de todos!* Decidimos portanto apresentar duas imagens de dois elefantes diferentes, um deles igual ao Elmer e um outro cinzento, solicitando às crianças que falassem sobre as suas diferenças. Surgiu o seguinte diálogo:

- Um deles tem quadrados grandes e pequeninos. (Rodrigo)
- Um tem o rabo grande e outro tem o rabo pequeno. (Miguel)
- Um tem dentes e outro não. (Diana)
- Um tem orelhas grandes e outro tem as mais pequenas (Rafaela)
- E será que eles pensam da mesma maneira? (Ed. Est.)
- Não, porque são diferentes. (Diana)
- E será que têm os mesmos gostos? (Ed. Est.)
- Não. (Francisco)
- Podem ter alguns! Eles podem gostar os dois de sumo! (Rafaela)
- Sim podem ter, como não. Então qual deles é o mais importante? (Ed. Est.)
- O Elmer. (Diana)
- Porquê? (Ed. Est.)
- Porque é mais bonito. (Diana)
- É por isso que é mais importante? Se formos a passear na rua e passarmos ao pé de uma menina muito bonita e uma menos bonita, qual delas é mais importante?
- A menina bonita. (Diana)
- Achas que por ser feia é menos importante. Então (mostrando duas imagens de um menino branco e de um menino negro) estes dois meninos também são diferentes. Achas que algum deles é mais importante?
- São os dois! (Diana)
- O mesmo se passa com a menina bonita e feia. (Ed. Est.)
- Pois é. (Diana)
- Somos todos importantes. (Tomás)
- Somos todos diferentes mas todos importantes. (Rafaela)
- Boa, somos todos diferentes, mas todos iguais e com os mesmos direitos, sendo mais bonitos ou menos bonitos, brancos ou negros. (Ed. Est.)

(Nota de campo – 20/5/2013)

Como podemos, verificar, durante o diálogo, as crianças foram mencionando as diferenças existentes entre os animais, percebendo que essas mesmas diferenças são naturais. No entanto deparámo-nos com uma criança que julgava que pelo fato de um deles ser, considerado por ela, mais bonito, isso o colocaria numa situação de prioridade. Porém quando é deparada com as imagens de duas crianças de grupos raciais diferentes a sua atitude é completamente diferente. O nosso papel foi o de procurar transmitir atitudes positivas face às diferenças raciais e que devemos ter em conta que somos portadores de valores e comportamentos que influenciam as concepções das crianças. Como nos afirma Spodek (2002), “o educador de infância é uma variável chave na implementação eficaz da educação multicultural e na ajuda às crianças mais pequenas para que desenvolvam atitudes e comportamentos raciais democráticos” (p. 553).

Sendo a semana da multiculturalidade, resolvemos (como já foi referido) convidar ao espaço jardim-de-infância pessoas de outros países, sendo uma Cabo Verdiana e três Chinesas. Como nos referem as OCEPE (ME/DEB), a participação da comunidade deve ser incluída na educação pré-escolar de forma a contribuir na procura de melhores respostas educativas às crianças, favorecendo um clima de comunicação, de trocas de saberes entre os adultos e as crianças. A nossa primeira visita foi feita pela cidadã Cabo Verdiana, que após se apresentar e se dar a conhecer, demonstrou através de imagens alguns pontos da sua cultura, começando por apresentar a bandeira que representa o seu país, frisando que se situava em Africa. Seguindo-se da gastronomia, e das danças, que ela fez questão de ensinar pessoalmente e nas quais as crianças se envolveram de uma forma entusiástica. Este contacto fez imenso sucesso com as crianças que a receberam de uma forma calorosa demonstrada em gestos afetivos. A nossa convidada ainda dedicou parte do seu tempo a contar um conto no seu dialeto - o crioulo - conto que era já conhecido por todas as crianças (*A Carochinha*). A apresentação deste conto revelou-se um momento bastante significativo, visto que o silêncio e a atenção dirigida no momento da história evidenciaram o interesse por parte das crianças. Tendo sido solicitado no final, pela maioria, que fosse recontada.

A visita das cidadãs Chinesas realizou-se num noutro dia, e possibilitou de igual modo o conhecimento da sua cultura às crianças da instituição. Elas optaram por demonstrar alguns dos pontos da sua cultura, tradições, o vestuário, gastronomia, e símbolos do país, como a bandeira. Além disso demonstraram ainda uma dança típica,

proporcionando um momento bastante divertido no qual algumas crianças não se contiveram e, sem serem solicitadas, levantaram-se para dançarem também. No final da sua visita presentearam as crianças com alguma comida típica. Algumas delas mostraram-se receosas e não quiseram provar mas, na sua maioria, apreciaram a gastronomia chinesa e até pediram para repetir.

A convivência com estas duas culturas permitiu que as crianças contactassem e participassem, de forma a aprenderem e a respeitar de igual modo as diferentes culturas. Como sublinham as OCEPE (ME/DEB)

Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contacto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante para a educação para os valores. Valores que não se ensinam mas que se vivem na ação conjunta e na relação com os outros (p. 52).



Figura 14. Visita das cidadãs chinesas a instituição

Como foi evidenciado durante a nossa ação educativa, a música era uma das preferências do grupo, que diariamente era utilizada como estratégia de ensino. Neste caso pudemos constatar que os momentos musicais vividos com as nossas convidadas foram muito apreciados pelo grupo e desta forma resolvemos trabalhar o domínio da expressão musical de forma a dar a conhecer um pouco da cultura Africana, com a exploração da música “Siyahamba”.

Com todas as crianças em círculo cantaram a canção e aprenderam a sua letra por imitação. Como nos afirma as OCEPE (ME/DEB), “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que diz, por tirar partido das rimas para discriminar o som”

(p. 64). De seguida foi ensinada a melodia (também por imitação), durante este processo as crianças foram comentando:

- *Não percebo nada desta canção. (Diana)*
 - *Isso é porque não é a mesma língua. (Tomás)*
 - *É engraçada. (Filipe)*
 - *Parece chinês! (Rafaela)*
 - *Será que é? Que vos parece? (Ed. Est.)*
 - *Eu acho que é francês. (Diana)*
 - *Não, os meus primos da França não falam assim! (Maria)*
 - *De onde veio a nossa convidada que tinha a pele de cor diferente? (Ed. Est.)*
 - *Inglês. (Diana)*
 - *Ah, de africa! É africano. O que quer dizer Siyamba? (Tomás)*
 - *Caminhando.*
 - *E o resto? (Tomás)*
 - *Ekukhanyeni kwenkos, sobre a luz de Deus. Caminhando sobre a luz de Deus. (Ed. Est.)*
 - *Já sei dizer uma coisa em outra língua (repetindo a frase), quando chegar a casa vou cantar ao meu pai. (Tomás)*
- (Campo de nota – 21/5/2013)

Constatámos, durante o diálogo, que uma das crianças reconheceu que a letra da melodia era cantada numa outra língua, e foram mencionadas algumas línguas até se conseguir desvendar a língua em questão. Revelando-se, a partir daqui, o interesse e curiosidade da parte de uma criança relativamente à língua em questão, salientando que partilharia o seu novo conhecimento aos seus pais.

No sentido de avivar as crianças, desafiamo-las para que dançassem ao som da melodia (em suporte digital). Todo o grupo aderiu com entusiasmo, apesar de alguns se sentirem um pouco envergonhados. Neste sentido, deixei que as crianças sentissem livremente a música e a dançassem ao seu jeito. Como nos referem as OCEPE (ME/DEB), “a música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permitem que as crianças expressem como sentem a música” (p. 64). O resultado não podia ter sido mais positivo. As crianças ouviram a música e dançaram livremente. As mais tímidas, gradualmente e com o apoio dos colegas, foram-se soltando entregando-se ao momento, tendo no final dançado alegremente.

Dentro da mesma temática a “multiculturalidade”, e visto ser dia de trabalharmos o domínio da Expressão Motora, optámos por brincadeiras e jogos

existentes noutras culturas. Assim, antes de iniciarmos qualquer atividade questionamos as crianças acerca das brincadeiras que conheciam. Apercebendo-nos da existência de inúmeros jogos, que foram debatidos entre elas na procura de demonstrar em que consistia o jogo e quais as regras que o definiam. Foi salientado, por nós, que o jogo é uma componente essencial que encontramos em todas as zonas do mundo, e que existem jogos que certamente desconheciam provenientes de outras culturas. Desta forma optámos por dar a conhecer um jogo de origem africana, intitulado “Kudoda”, um de origem chinesa “A muralha da China”, e a “Cabra cega” de origem portuguesa. Sublinhando as OCEPE (ME/DEB, 1997), “os jogos de movimentos com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (p. 59).

Foi evidente a atenção dada por parte das crianças enquanto definíamos as regras dos jogos e se explicava de onde provinha cada um deles. Enquanto jogavam, foi visível o diferente grau de entusiasmo entre os jogos, tendo em conta que os que exigiam menos movimentos não suscitavam tanto entusiasmo evidenciando-se na falta de concentração enquanto o jogo decorria.



Figura 15. Jogo "kudoda"

Como afirmam Hohmann e Weikart, “geralmente as crianças preferem

movimentar-se de uma maneira rápida. Gostam de ondular, abanar-se e virar-se usando movimentos rápidos” (p. 630). Desta forma os jogos como o “A muralha chinesa” e a “Cabra Cega”, fisicamente mais exigentes, foram os mais cativantes para as crianças, pelo entusiasmo evidente e por ter sido os escolhidos, por grande parte das crianças, para serem repetidos. Nos dias seguintes era frequente brincarem a estes jogos livremente durante os recreios.

É de salientar que o jogo tradicional originário da nossa cultura - A cabra cega - era desconhecido pela grande parte das crianças. Curiosamente as crianças que mantinham uma ligação com o meio rural conheciam este jogo por se tratar de uma herança cultural que segundo a nossa opinião se evidencia mais neste meio, onde será mais praticado.

Num dos momentos de diálogo em grande grupo, enquanto refletíamos acerca das atividades realizadas em torno da temática “multiculturalidade”, as crianças partilharam as suas opiniões e sentimentos.

- *Eu gostei muito da Ana (convidada Cabo Verdiana) era da cor do chocolate. (Risos) Não sei porque se estão a rir, ela é igual a nós só que tem a pele diferente. (Diana)*
 - *Eu gostei do frango que as chinesas trouxeram. (Tomás)*
 - *Eu já me vesti de preto para uma festa: era um rei mago. (Filipe)*
 - *E se hoje fizéssemos o mesmo, e fôssemos uma pessoa diferente, de uma outra cor. (Ed. Est.)*
 - *Como no Elmer? (Maria)*
 - *Sim. (Ed. Est.)*
 - *Depois podíamos ir lá para fora brincar. (Rafaela)*
 - *Podíamos sim, mas primeiro podíamos fazer um teatro. Que acham?*
 - *Sim (em coro)*
- (Campo de nota – 21/5/2013)

Depois das crianças selecionarem as cores com as quais pintaram a face, de forma a representar as personagens da dramatização, fomos para o pavilhão ginnodesportivo para podermos disfrutar de um espaço mais amplo. Optámos por adaptar a história do livro *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares. Como nos referem as OCEPE (ME/DEB), “decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encandeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis” (p. 60). Além disso, seguindo a mesma linha orientadora, “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que correspondem a uma forma de se apropriar de situações sociais” (*idem*, p. 59).

Ao longo da representação, onde todas crianças tiveram a oportunidade de intervir, foi visível e interessante observar o espírito de cooperação e de alegria na vivência da situação. Realçamos que a participação de todos foi fundamental para que a dramatização da peça fosse tão positiva, não deixando de evidenciar que as crianças mais extrovertidas acabavam por cooperar com os colegas que se mostravam mais introvertidos, para que se sentissem mais à vontade. Como podemos observar pela seguinte afirmação: *Anda lá, agora tens que dizer “É bom ser amarelo, porque amarelo é o sol.”* Foi visível a ajuda mútua e a forma como as crianças interagiram entre si na busca de uma solução, no âmbito não só de se evidenciarem mas também procurando o

bem comum. Como nos afirma Guedes (2011), “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (p. 8).



Figura 16. Dramatização da peça *Meninos de todas as cores*



Figura 17. Dramatização da peça *Menino de todas as cores*

Referido o ponto do contacto com as culturas, enveredamos para algo mais direcionado ao respeito, reconhecimento e aceitação como pessoas de uma mesma cultura mas cada um como ser individual.

Com as crianças em grande grupo, foi realizado um jogo com um novelo de lã. Uma das crianças segurava no novelo de lã e lançava-o a uma outra enunciando uma característica física ou psicológica desta. A criança que o recebia fazia o mesmo e assim sucessivamente. Mais do que enfatizar as diferenças existentes entre nós, como seres possuidores de características próprias, tomamos este jogo para alargar horizontes e intensificar a sensibilidade de cada um numa interação social, reconhecendo o outro como ser integrante da sociedade na qual possui uma posição. No final do jogo, exploráramos o resultado das linhas de lã que estavam cruzadas entre si, como podemos observar no diálogo que surgiu e apresentado à frente:

- O que acham das linhas que estão cruzadas no chão? (Ed. Est.)
- É uma estrela. (Diana)
- É nada, é uma teia. (Filipe)
- O que veem além disso? (Ed. Est.)
- Triângulos. (Maria)
- Quadrados. (Diana)
- Onde vêes o quadrado diana?

- Aqui. (Diana)
-Como são os lados do quadrado? (Ed. Est.)
-São todas iguais. (Diana)
-Achas que um é quadrado? (Ed. Est.)
-Não. É um retângulo. (Diana)
-Eu vejo linhas. (Tomás)
-E como estão essas linhas? (Ed. Est.)
-No chão. (Tomás)
-Sim! E estão todas unidas por quem. (Ed. Est.)
-Por nós. (Tomás)
-Elas estão unidas porque nós atirámos o novelo de lã dizendo uma característica do amigo para quem atirámos. E apesar de todos termos características diferentes...
- Somos todos iguais! (Tomás)
- Boa! (Ed. Est.)
(Nota de campo – 28/5/2013)

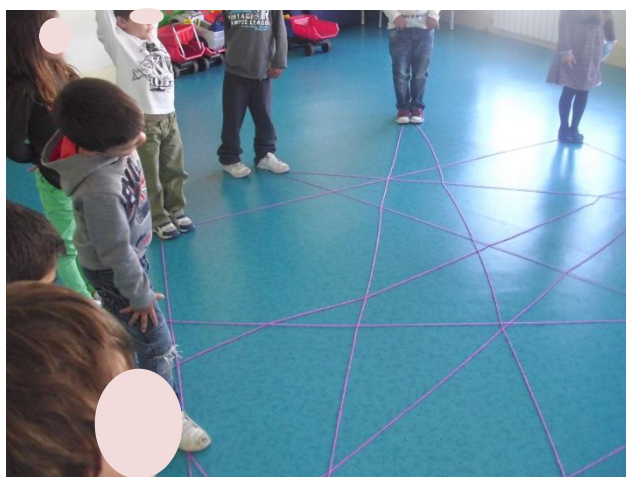


Figura 18. Jogo do novelo de lã

Os dados apresentados permitem-nos perceber que houve partilha de ideias entre as crianças, como forma de atribuir significado à experiência de aprendizagem desenvolvida e assegurar às crianças que a diferença é parte integrante de uma sociedade e que deve ser respeitada. Como nos refere Barbosa (2006)

Todos devemos ser tratados com igual respeito e consideração e isto é para se aprender através da educação, na escola e fora dela (...) assim a educação prepara para o exercício de uma cidadania verdadeiramente global, porque integradora do homem todo e de todos os homens (p.29).

Em síntese, esta experiência de aprendizagem além de sensibilizar as crianças para a multiculturalidade vem fomentar a cidadania. Como nos referem as OCEPE (ME/DEB)

A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor (p. 55).

O principal objetivo ao implementar a educação multicultural no pré-escolar é ajudar as crianças a desenvolver atitudes positivas em relação ao(s) outro(s), no reconhecimento de diferentes culturas e etnias.

3.3. Experiência de aprendizagem: Construção de um livro

Durante a nossa ação educativa, considerando o valor educativo do livro, no decorrer do processo de aprendizagem, procurou-se favorecer com regularidade o contacto com todo o tipo de livros. Para além da literatura para a infância em prosa e poesia, achamos indispensáveis outro tipo de livros como revistas, dicionários, jornais, entre outros. É na educação pré-escolar que nasce ou se intensifica o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita, e onde o contacto e frequências com bibliotecas se iniciam ou aumentam também, “se as crianças tiverem a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e cultura” (ME/DEB, 1997, p. 72).

Nesta linha de pensamento, depois da criança se familiarizar com o livro irá procurá-lo sozinha, como podemos constatar durante a nossa ação educativa em que as crianças se deslocavam várias vezes a área dos livros. É de salientar o cuidado que mostravam no manuseamento do livro revelando-se momentos tranquilos, visto que as crianças se mantinham serenas aparentando saborear o momento. A organização dos livros e o respeito por estes era conhecida por todo o grupo. Neste âmbito, decidimos deslocarmo-nos à biblioteca escolar levando os livros que se encontravam na sala, na área dos livros, para que as crianças os pudessem trocar por outros. Foi interessante e gratificante verificar a satisfação das crianças no manuseamento e na escolha dos novos livros que ocupariam as estantes dessa mesma área. Como nos afirmam Oliveira-

Formosinho e Andrade (2011) “a tendência natural de algumas crianças para gostar de livros encontra-se com a cultura do livro na escola” (p.35). É de evidenciar que se realizava a semana do livro, e que, após esta visita, foi organizado pelo corpo docente uma feira do livro na biblioteca escolar, de forma a promover o gosto pelo livro e fomentar hábitos de leitura. Além de enciclopédias, livros de atividades, científicos e de informação cultural, estavam patentes um grande número de obras de literatura nacional e estrangeira. A atividade estava vocacionada para toda a comunidade educativa, revelando-se um evento visivelmente apreciado pelas crianças que acompanhavam os familiares a este espaço de forma entusiástica.

Verificou-se o gosto manifestado pelo livro pela grande maioria das crianças, registando-se maior adesão pelas crianças do género feminino. Direcionando as nossas atividades em torno desta temática, o livro, apresentamos às crianças a obra *É um livro* de Lane Smith. Na área do livro, confortavelmente sentados sobre as almofadas, exploramos com as crianças os elementos paratextuais do livro, o seu exterior, a capa, contracapa e lombada. Apresentamos, a seguir, o diálogo que surgiu:

- *Já conhecem as partes que constituem um livro? O que podemos encontrar por fora? (o livro circula pelas crianças) (Ed. Est.)*
- *Temos aqui o título? (José)*
- *E onde está o título? (Ed. Est.)*
- *Numa folha. (José)*
- *Numa folha mais dura, que chamamos de....*
- *Capa. (Tomás)*
- *Muito bem! (Ed. Est.)*
- *Aqui está o nome da senhora que escreveu o livro. (Rafaela)*
- *A autora do livro. (Ed. Est.)*
- *E o que temos aqui. (apontando para a lombada) (Ed. Est.)*
- *Letras. (Filipe)*
- *São as mesma do título, começa pela palavra È e acabo num O. (Maria)*
- *É mesmo isso! A esta parte do livro chamamos de Lombada e a parte de trás do livro, alguém sabe? (Ed. Est.)*
- *É também uma capa. (Filipe)*
- *Sim, mas fica na parte de trás do livro, logo, chamamos de contracapa. (Ed. Est.)*

(Nota de campo – 6/5/2013)

Como podemos averiguar através do diálogo as crianças já dominavam alguns termos que designam as partes que compõem um livro. Durante o diálogo tivemos em atenção o vocabulário, introduzindo novos conceitos no seu decorrer. Como nos é

referido por Sim-Sim (2008), “quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário e adquirem um maior domínio da expressão oral” (p.35).

Posteriormente, fizemos a leitura da obra. No final apresentamos ao grupo um fantoche chamado Paco. O Paco, que era uma criança proveniente da Espanha, que falava um pouco de Português mas não muito bem. Através do fantoche, recontamos às crianças os pontos principais da narrativa apresentada. A tarefa das crianças era a de interromper o Paco sempre que ele falasse mal e corrigi-lo. Durante a atividade pudemos perceber que em frases onde as violações às regras gramaticais eram bastante óbvias, como por exemplo, “*era um livro não de senha era um computador não precisava*” a maioria das crianças manifestaram-se dizendo que o Paco estava a falar mal. No entanto em outros pontos onde as violações eram mais subtis, como por exemplo, “*ele um livro não sabia o que era*” não verificámos nenhuma tentativa de correção. Nos momentos de correção das frases, mesmo naquelas em que era detetado o erro algumas das crianças demonstraram dificuldades em retificá-las. Esta atividade revelou-nos que as crianças apresentavam dificuldades em analisar a organização gramatical das frases. Como sublinha Sim-Sim (1998), esta competência é designada por consciência sintática, ou seja, é a capacidade de pensar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar de forma ponderada as regras gramaticais. A criança tende a prender-se na compreensão do conteúdo da frase e não na sua dimensão sintática, sendo visível em idade pré-escolar uma maior dificuldade em identificar erros na estrutura da frase. Porém, as crianças divertiram-se muito com o Paco. É fundamental ter em conta que na elaboração das atividades também deve estar presente o lado lúdico, de forma a proporcionar às crianças momentos de prazer.

De forma a estimular mais ainda o gosto visível pelos livros, desafiamos o grupo para a construção de um livro. Para isso envolvemos também as crianças das outras salas. Em grupo, as crianças deslocavam-se para o espaço da biblioteca escolar onde se encontravam imagens dispostas num quadro. Podia-se ver a imagem de uma criança, de uma velhinha, um gato, um feiticeiro, uma caneta, uma estante, um livro e um peluche. Recorremos a estas imagens como forma de suporte para as crianças narrarem a sua história. Como nos afirma Sim-Sim (1998) que diz que devemos criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias. A história foi elaborada pelas crianças de todas as salas, sendo as crianças da sala azul, dos três anos de idade, a iniciaram a história, criando assim as suas primeiras frases.

Posteriormente, foi lido o que foi elaborado às crianças da sala vermelha, de cinco anos de idade, que lhe deram continuidade. Foi feito o mesmo com as crianças da sala amarela, de quatro anos de idade, que deram continuidade e um final à história. Durante a criação da história as crianças criaram o enredo da narração sem serem interrompidas. Como nos afirma Kammi (2003), devemos “ajudar a criança a desenvolver as suas ideias sem fazer intrusão ou interromper, o educador piagetiano entra em interação com as crianças para as encorajar a desenvolver as suas próprias ideias” (p.149). Seguindo estas linhas orientadoras procurámos estimular a criança no sentido de a encorajar para o seu contributo na história, valorizando as suas ideias.

No final foi lida na íntegra a história a todas as crianças, surgindo a seguinte conversa:

- *Olha, fui eu que dei essa ideia para a história. (Diana)*
 - *Está muito gira a nossa história. Agora temos que fazer o livro (Rafaela)*
 - *O que falta? (Ed. Est.)*
 - *Falta um título. (Maria)*
 - *A capa. (Diana)*
 - *E na capa temos que escrever o título e o autor. (Tomás)*
 - *É isso mesmo, quem foram os autores? (Ed. Est.)*
 - *Os meninos da escola de Santiago. (Filipe)*
 - *Podíamos chamar a história “O menino do carro”. (José)*
 - *Ou a “Avó fica rica”. (Tomás)*
 - *Eu gosto mais de “O Mágico e a Avó”. (Rafaela)*
 - *Eu quero desenhar para a nossa história. (Diana)*
 - *Sim vamos todos ajudar a ilustrar a nossa história. Alguém tem ideias? Eu tenho aqui algumas das personagens da história. (Ed. Est.)*
 - *Podíamos pinta-las, e depois colar no livro. (Filipe)*
 - *Podemos pôr-lhe uma saia de pano a avó. (Maria)*
- (Nota de campo - 8/5/2013)

Desta forma, as crianças da nossa sala ficaram encarregues de elaborar uma parte da ilustração da história. Para isso, optámos, junto com as crianças, por formar grupos, ficando cada um deles encarregue de trabalhar um dos elementos alusivos a história. Foram dispostos pelas mesas vários materiais, tintas, lápis de cores, material desperdício, de maneira a estimular a criança possibilitando-lhe explorar e descobrir os diferentes materiais. Como nos referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), “a diversidade de materiais e a sua acessibilidade permite às crianças várias formas de exploração. Os materiais são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63).



Figura 19. Construção das ilustrações do livro

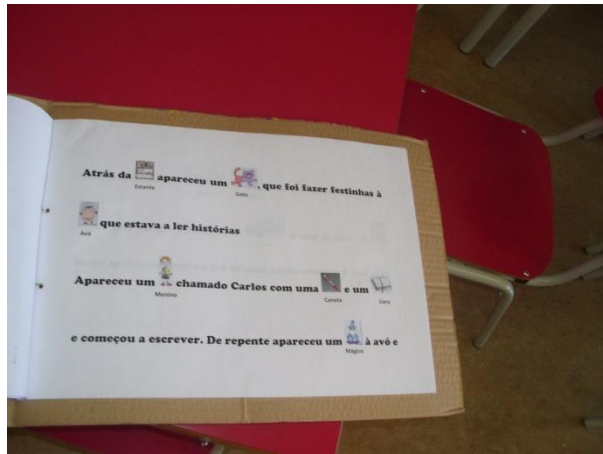


Figura 20. Livro construído pelas crianças

Depois de elaboradas, as ilustrações foram digitalizadas servindo como pictogramas durante o texto, e colocadas no início do livro construído.

O grupo intitulou o livro de *O Mágico e a Avó* (título escolhido pela maioria das crianças) e construiu ainda a contracapa, sendo dada plena autonomia às crianças. Estas asseguraram-se da decoração da contracapa, optando apenas por utilizar uma esponja em forma de estrela que ensoparam em várias tintas e estamparam na capa de forma aleatória.

Em síntese, esta experiência de aprendizagem além de sensibilizar as crianças para a importância do livro, proporcionou ao grupo novas oportunidades de descoberta, apropriação e construção de novos conhecimentos. As atividades possibilitaram ainda que as crianças se envolvessem numa interação positiva agindo como seres participativos, críticos e criativos.

4. Fecho

Em qualquer área profissional existe um desenvolvimento notável na passagem da teoria à prática em contexto, neste relatório procuramos descrever, analisar e refletir sobre o processo de intervenção que desenvolvemos, tentando sempre que possível articular conhecimentos de natureza teórica e prática. Foi no decorrer deste processo que as nossas dúvidas e inseguranças se refletiram, se bem que de forma mais intensa num período inicial, uma vez que, com o decorrer da PES e com a realização deste relatório se foram desvanecendo. Alguma dessas dificuldades refletiram-se principalmente na articulação dos conteúdos e na procura de estratégias que ajudassem a reestruturar algumas ideias prévias das crianças. Aqui entrou a nossa vontade de experimentar e aprender com os erros que foram surgindo. A leitura de diversos textos e obras dirigidas à educação Pré-escolar veio enriquecer mais ainda a nossa formação e possibilitou-nos compreender e ampliar conhecimentos, encontrando desta forma alternativas que nos possibilitaram dar uma melhor resposta às crianças, tendo sempre em atenção as suas necessidades e interesses. Pretendemos portanto, neste ponto, refletir sobre a ação educativa que desenvolvemos e que se sustenta em várias dimensões.

Procurámos, antes de mais apoiar, a nossa prática em teorias de matriz construtivista onde os principais objetivos “são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.14). A nossa atitude foi sempre a de promover essas metodologias, porém nem sempre se tornou possível. Deixámos que as crianças agissem de acordo com o seu desejo inato de explorar e questionar, apoiando sempre as suas iniciativas, tendo em conta que a criança é um ser participante no seu desenvolvimento. Neste processo, é importante, promover um contexto social e pedagógico que sustente, promova e facilite uma pedagogia de participação. Tendo em consideração a organização dos espaços e materiais, a organização do tempo, as interações, a planificação e avaliação das atividades desenvolvidas, a observação, a escuta e diálogo com as crianças e os de mais intervenientes neste processo (equipa educativa e família).

No que concerne ao espaço e materiais, é de evidenciar que o espaço onde a PES se desenvolveu já se encontrava organizado, facilitando e elucidando o nosso conhecimento no que diz respeito à sua disponibilização. Estava organizado por áreas e de modo a facilitar e proporcionar experiências educativas às crianças. Porém foi nosso interesse e preocupação integrar novos materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências das crianças, de modo a que pudessem ser explorados e alterados, enriquecendo desta forma as áreas e dando mais alternativas de escolha às crianças. Os materiais foram devidamente etiquetados e colocados em lugares visíveis e de fácil acesso. Hohmann e Weikart (2011) realçam que “objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para aprendizagem ativa (...) a sala deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p.162).

No que refere à organização do tempo este era flexível. A rotina diária estava estruturada de modo a que permitisse vários tipos de trabalho, a nível individual, de pequeno e de grande grupo. Acreditamos que a gestão do tempo é crucial para que se crie um bom ambiente educativo, tendo sempre em conta o bem-estar das crianças e respeitando o ritmo de cada uma. Porém a organização do tempo e do espaço só ganha significado através das interações que neles se estabelecem. Nesse aspeto procuramos criar vínculos com as crianças na procura do seu bem-estar procurando um ambiente positivo e afetuoso para que se pudessem envolver no desenvolvimento das aprendizagens, acompanhando-as e estimulando-as no seu desejo de aprender.

Para a realização do processo educativo, utilizamos a planificação como instrumento de trabalho, que tinha por base o plano anual de atividades estruturado no início do ano com o tema “aprender a viver juntos”. Uma das nossas principais preocupações além de ter em conta o tema global, foi o de planificar atividades tendo em conta a autonomia, criatividade e a liberdade de escolha das crianças. Sendo assim, as planificações foram realizadas através de propostas resultantes de um trabalho articulado entre crianças e adultos, seguindo os interesses e necessidades das primeiras e tendo em conta a capacidade de observação, atenção, reflexão e avaliação do grupo dos segundos. Referido Hohmann e Weikart (2007), planear juntamente com as crianças ajuda-as a ficarem conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações. Todavia foram sentidas algumas dificuldades na elaboração das mesmas, ao adequá-las à evolução progressiva das crianças e de as integrar de forma articulada

em todas as áreas e domínios do saber. Porém, essas dificuldades foram-se dissipando com o decorrer da nossa ação educativa.

Desta forma, foi necessário avaliarmos e refletirmos sobre o trabalho realizado, numa perspectiva de melhoria contínua das práticas educativas. Assim, foi importante observar, analisar e refletir, antes e depois do trabalho a realizar. Foi necessário identificar os interesses e necessidades do grupo, com o objetivo de não permitir aprendizagens feitas somente por apenas algumas crianças, mas pelo grupo na totalidade. O educador deve avaliar o trabalho executado para preparar atividades a realizar, uma vez que o projeto curricular é flexível, dinâmico e deve ser reformulado de acordo com as necessidades das crianças e os resultados das aprendizagens feitas por estas.

A avaliação, sendo ela qualitativa, foi realizada com base em informações recolhidas através da observação direta, participativa, bem como de diálogos com a educadora cooperante, as assistentes operacionais e os familiares das crianças. Os dados recolhidos da observação foram registados através de notas de campo de diálogo, de observações diretas, dos registos de trabalhos das crianças, e de fotografias que evidenciam as tarefas e processos de aprendizagem promovidos. Foram feitas frequentemente reflexões em grande e pequenos grupos, por forma a avaliar-se o trabalho realizado. Estas reflexões/diálogos permitem que as crianças expressem e partilhem as suas opiniões e ideias, procurando sempre que se tornem mais autónomas, que desenvolvam uma maior e melhor socialização, e que sintam o desejo de aprender e descobrir o “mundo” que as rodeia.

Para a concretização das experiências de aprendizagem procuramos, como já foi referido, fomentá-las numa linha de pedagogia participativa, recorrendo às Orientações Curriculares e às Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar. Seguindo as áreas de conteúdo e os respetivos domínios, contidos nestes documento, tentamos proporcionar atividades criativas e lúdicas de forma articulada. Segundo as OCEPE (ME/DEB,1997)

Consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer. As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia (p.47).

Assim sendo, foram proporcionadas experiências que promovessem o desenvolvimento de todas as crianças e de cada uma em particular, favorecendo assim a promoção da sua autonomia, do seu bem-estar, das suas relações de amizade, do respeito a ter pelos demais e do espírito de interajuda e de partilha. Na realização das atividades, descritas, procurou-se ter em conta a iniciativa da criança, estimulando a sua curiosidade, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas e, sempre que possível, tirar partido de situações imprevisíveis, criando momentos ricos de aprendizagem.

Como pessoas em formação e futuros educadores devemos ter em conta que ser educador é compreender o desafio do seu trabalho, que é o de criar cidadãos mais felizes. Dessa forma, devemos tomar sempre uma atitude crítica e reflexiva acerca da realidade do mundo, e do modo como responder às necessidades da comunidade escolar. É de evidenciar os momentos de reflexão com as educadoras cooperantes que tanto nos favoreceu no nosso processo de formação, assim como os momentos de reflexão com o nosso orientador supervisor, tornando-nos pessoas reflexivas e autocríticas.

Em síntese, todo o trabalho realizado deixou-nos com o sentimento de “trabalho cumprido”, mas com um largo e vasto leque de conhecimentos por desvendar. Com a prática e com as futuras crianças com quem esperamos trabalhar, acreditamos dar continuidade à nossa formação e investigação da melhor forma possível.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania Renovação da Pedagogia*. Amarante: Editora Labirinto.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Castanheira, L. & Rodrigues, M. (2013). *A voz das educadoras sobre a Educação Ambiental no jardim-de-infância - Um Estudo de Caso*. Disponível em <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/A%20voz%20das%20educadoras%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20no%20jardim-de-inf%C3%A2ncia%20%E2%80%93%20Um%20Estudo%20de%20Caso.pdf>
- Celis, G. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto: Editora ARTMED.
- Fanha, J. (2007). *O dia em que a Mata Ardeu*. Lisboa: Edições Gailivro.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (coordenação). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.19-33). Lisboa: Editora Lidel.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira- Formosinho & Gambôa, R. (org.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Gardner, H. (2008). Prefácio - Perspetivas complementares sobre Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandina, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança- a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. IX-XII). Porto: Artmed Editora.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em projetos no pré-escolar. Escola Moderna, n° 40 – 5° série, 5-12.*
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6° Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Stória Editores.
- Lino, D. (1996). O projeto Reggio Emilio: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.93-135). Porto: Porto Editora.
- Martins, I. Veiga, M., Filomena, T., Tenreiro-Viera, C., Viera, M., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Filomena, T., Tenreiro-Viera, C., Viera, M., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J. & Paiva, M. S. (2004). *Cientistas de palmo e meio - Uma brincadeira muito séria. Análise Psicológica, 1 (XXII), 169-174.*
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para educação pré-escolar*. Disponível em <http://.Metasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentação/>
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 51- 91). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & G. Rosário (orgs.). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogias (s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.14-35). Porto: Editora Artmed.
- Pimentel, A. (2007). *Vigotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogias (s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 216-248). Porto: Editora Artmed.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura*. In F. Azevedo (coordenação). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Editora Lidel.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir – Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reis, R., & Fonseca, M. (2000). *Números e Operações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodão, M. (2008). *Prefácio*. In Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir – Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades* (pp.9-12). Chamusca: Edições Cosmos.
- Rodrigues, M. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar – Contributos de um Programa de Formação*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Sobrino, J. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto editora.
- Spodek, B. (1993). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Uzzel, D., Fontes, P., Jensen, B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., Davallon, J. & Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Editores S.A.

Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogias (s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp 197-218). Porto: Editora Artmed.

Vries, R. & Zan, B. (1994). *A ética na educação infantil - O ambiente sócio-moral na escola*. Porto: Editora Artmed.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil (1ª ed.)* Rio Tinto: Edições ASA.

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

Legislação consultada:

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2º - Lei-quadro da Educação Pré-escolar

Despacho Conjunto nº.268/97, de 25 de Agosto 1997

Despacho Conjunto nº.5220/97, de 4 de Agosto 1997