

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Regina Filipa de Jesus Abrantes

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2014

Dedicatória
Aos meus pais, ao meu irmão,
ao meu avô e
às crianças que me acompanharam!

Agradecimentos

Ciente da enorme importância que esta etapa representa na minha formação e desenvolvimento profissional e pessoal, quero deixar um grande agradecimento a todos os que contribuíram para torná-la possível.

À Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pela partilha do seu saber científico, pelo tempo dedicado, incentivo e pela grande preocupação e acompanhamento ao longo deste percurso formativo.

Às crianças que me acompanharam nesta caminhada, pelos momentos de partilha, amor e dedicação que sempre manifestaram e por através da sua simples forma de ver e viver a vida tornarem a minha aprendizagem num desafio constante e enriquecedor.

À Escola Superior de Educação de Bragança, pelo apoio à minha prática pedagógica e pelos recursos disponibilizados.

À Educadora que me acompanhou, pela compreensão, pelo carinho e apoio que me demonstrou durante o longo trajeto formativo percorrido.

Às minhas colegas de estágio Ana Marina Rodrigues, Lídia Domingues e Sandra Sousa, pelo apoio, pelo carinho, pela compreensão, pela diversão durante as viagens, pelo sorriso, por me acompanharem e ajudarem a ter forças para continuar.

Ao Ivan por ser o meu pilar nesta etapa, por estar sempre ao meu lado, por me compreender, ajudar e incentivar, pela disponibilidade, carinho e amor que sempre me deu e, por me ter ouvido nos momentos de diálogo e estar ao meu lado nos momentos de ausência, acreditando em mim e no meu trabalho.

Ao Mlinarzik, pela amizade, companheirismo, apoio e motivação ao longo desta etapa, pela paciência em escutar as minhas incertezas, mas sobretudo por celebrar comigo os momentos de alegria e de conquista.

Ao Djodjo, pela ajuda incondicional e por estar presente nesta etapa da minha vida.

Aos meus AMIGOS por todo o apoio, pelos momentos de ausência que eu tive, mas sobretudo pela coragem, ânimo, incentivo e por estarem sempre ao meu lado.

À minha família, por todo o apoio e compreensão, pelos momentos que não estive presente e, sobretudo, pelo amor incondicional.

A ti avô, que foste sem dúvida a força que eu precisei para percorrer este caminho sem vacilar, não estiveste presente fisicamente, mas sem dúvida que percorremos esta caminhada lado a lado.

Bem-hajam a todos!

Resumo

Neste relatório pretendemos apresentar e refletir a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças, em contexto pré-escolar, procurando seguir uma pedagogia participativa.

Procurámos compreender de que forma o conhecimento do meio físico e social envolvente podia propiciar a construção de novos conhecimentos, no quadro de um trabalho de parceria entre a instituição pré-escolar e as famílias em ordem à construção de uma aprendizagem de qualidade.

Nesta linha, procedemos à revisão da literatura, à caracterização de ambiente educativo e ao desenvolvimento de quatro experiências de ensino-aprendizagem, as quais partindo do conhecimento do mundo possibilitaram uma abordagem globalizante e integrada de diferentes e áreas e domínios de conteúdo.

Os resultados deste trabalho permitem perceber as oportunidades criadas para que as crianças pudessem (inter)agir e progredir, com vista a uma conquista progressiva de autonomia, afirmação e inserção social.

Os recursos disponíveis ao nível da instituição e da comunidade foram uma importante mais-valia para que as crianças melhor pudessem compreender, aprender e exercer a sua cidadania.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, pedagogia participativa, aprendizagem.

Abstract

In this report it's intended to present and reflect the educational activities we have developed with a group of children in pre-school context, trying to follow a participatory pedagogy.

We tried to understand how the knowledge of the physical and social environment surroundings could provide the construction of new knowledge, not forgetting the partnership between the pre-school and family, as they are key aspects for a more meaningful learning.

In this line, we proceed to the literature review, the characterization of the educational environment and the development of four teaching-learning experiences, which starting from the knowledge of the world, made possible a holistic and integrated approach to different areas and domains of content.

These results allow to realize the opportunities for the children to (inter) act and progress with a view to a progressive conquest of autonomy, affirmation and social inclusion

In this context, were created new and diverse opportunities for the use and appreciation of available resources, both in the level of the institution and the local context.

Keywords: Pre-school education, participatory pedagogy, learning.

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Índice Geral	IX
Índice de Figuras	XI
Lista de Quadros	XI
Introdução.....	13
I - Contexto da prática educativa	15
1.1- Caracterização da instituição	15
1.2- Caracterização do grupo de crianças	16
1.3- Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala	17
1.3.1- Organização da sala de atividades	18
1.3.2- Organização do tempo educativo	25
1.3.3- O processo de interação	27
II - Enquadramento teórico.....	31
2.1- A qualidade na Educação pré-escolar.....	31
2.2- A educação pré-escolar numa perspetiva de construção integrada de saberes....	36
2.3- A educação pré-escolar como meio construção da autonomia.....	38
2.4- A criança como agente de construção da sua autonomia	41
2.5- Perspetivas Pedagógicas	42
III - Descrição e análise da prática educativa	47
3.1- Procedimentos de recolha e análise da informação	47
3.1.1- Notas de campo.....	48
3.1.2- Registos fotográficos	48
3.1.3- Planificação das ações.....	49
3.2.1 - Experiência de aprendizagem: Descobrimo a origem e a utilidade da lã	50
3.2.2- Experiência de aprendizagem: Conhecendo alguns animais domésticos.....	56

3.2.3- Experiência de aprendizagem: Conhecendo animais que fabricam o mel	65
3.2.4- Experiência de aprendizagem: aprendendo a cultivar produtos	70
V - Reflexão crítica.....	77
Considerações Finais	81
Bibliografia.....	83

Índice de Figuras

Figura 1: Quadro das Presenças.....	20
Figura 2: Planta da Sala	22
Figura 3: Área da Casa das Bonecas	23
Figura 4: Área das Construções.....	23
Figura 5: Área dos Jogos	23
Figura 6: Área da Biblioteca.....	24
Figura 7: Área do Computador.....	24
Figura 8: Área da Expressão Plástica	25
Figura 9: Rotina Diária do grupo.....	26
Figura 10: Dobar da lã.....	52
Figura 11: Atividade de tingir lã.....	55
Figuras 12 e 13: Atividade de formar padrões	55
Figura 14: Fazendo figuras de animais, utilizando batatas.....	60
Figura 15: Crianças em contacto com a galinha.....	61
Figura 16: observação da pena à lupa binocular.....	61
Figura 17: Maqueta da Quinta	63
Figura 18: Realização do trabalho em digitinta.....	64
Figuras 19 e 20: Visita ao espaço exterior da ESAB.....	64
Figura 21: Registos da visita à ESA	65
Figura 22: Formação de conjuntos	67
Figura 23: Prova do mel	68
Figuras 24 e 25: Visita à Casa do Mel.....	69
Figura 26: Observação das abelhas	70
Figura 27: Processo de semear	71
Figura 28: Identificação das sementes.....	72
Figura 29: Elaboração do quadro da responsabilidade.....	72
Figura 30: Atividade de contagem.....	73
Figura 31: Registo da história.....	74

Lista de Quadros

Quadro 1- Caraterísticas de animais indicadas pelas crianças	57
--	----

Introdução

A educação pré-escolar é um contexto importante para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, o que requer que se atribua particular atenção à prática pedagógica que nele se desenvolve. Atualmente existem linhas pedagógicas que veem as crianças como cidadãos, com os seus direitos, atribuindo particular relevo ao direito à expressão das suas ideias e à sua participação na construção do conhecimento. Como educadoras, devemos adotar uma postura crítica, investigativa e reflexiva, que forneça aquisições para nós mesmas e para a criança.

Como poderemos observar ao longo deste relatório de estágio, enveredámos por uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011), inscrita numa perspetiva de aprendizagem de matriz socioconstrutiva, na qual o processo de aprendizagem é apoiado em princípios de participação democrática e de respeito por todos.

O trabalho apresentado incorpora uma abordagem integradora. Nesta linha, conseguimos que as crianças tivessem oportunidades de se desenvolverem globalmente, assumindo um papel ativo nesse processo.

Reconhecemos que o conhecimento do mundo pode constituir um importante suporte para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças. Por conseguinte, atribuímos-lhe particular importância no percurso formativo e investigativo que desenvolvemos no âmbito deste trabalho.

A valorização do meio local como recurso de aprendizagem pré-escolar faz com as crianças possam sentir-se desafiadas a conhecer o mundo, mais ou menos próximo, que nos rodeia e que pode entender-se alargado do contexto local ao mundial.

Na nossa opinião é importante levar a criança a atuar e a agir livremente sobre as coisas à sua volta. Assim, as experiências de aprendizagem no âmbito do conhecimento do mundo procuravam estimular nas crianças o gosto pelo que as rodeia, o prazer de conhecer conceitos novos e de partir para a descoberta do que querem saber. Tudo isto ajuda a desenvolverem capacidades de iniciativa para intervirem pelos seus próprios meios, de forma a tornarem-se, progressivamente, mais autónomas.

Pretendemos, por isso, conhecer formas alternativas de abordagem e exploração da área do conhecimento do mundo, para o que o diálogo e a reflexão com os adultos e as crianças da instituição foram importantes e estimulantes do ponto de vista da sua

aprendizagem e desenvolvimento. Ao enveredarmos por uma pedagogia participativa que vê a criança como um sujeito ativo e competente, procurámos promover a sua implicação na planificação, documentação e avaliação do processo de aprendizagem.

Tendo em consideração a linha pedagógica referida, tentámos aprofundar conhecimento sobre teorias e práticas, com vista à observação, análise e intervenção, levando-nos a uma construção progressiva de saberes.

O trabalho desenvolveu-se no âmbito das atividades de prática de ensino supervisionado, promovidas num jardim-de-infância situado em contexto urbano, com um grupo de crianças de três anos de idade.

O relatório estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro, procede-se à caracterização do contexto em que foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada, bem como do grupo de crianças e do ambiente educativo, o qual descrevemos sucintamente em função do espaço interior e exterior, do tempo e das interações.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico no qual se apoiou o nosso trabalho. Este incide nas dimensões a ter em conta para promover respostas educativas de qualidade, na educação pré-escolar enquanto meio de promoção da autonomia da criança e como ela própria participa na construção da sua autonomia e nas perspetivas pedagógicas de orientação da ação educativa.

No terceiro capítulo, apresenta-se a descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem que promovemos com as crianças, durante o ano 2012/2013, completando essas aprendizagens com informação recolhida através de notas de campo, de registos fotográficos.

Por último, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o processo educativo desenvolvido e termina-se incluindo as referências bibliográficas consideradas essenciais para fundamentar, desenvolver e interpretar a prática de ensino supervisionada em que nos envolvemos.

I - Contexto da prática educativa

Neste capítulo procedemos à caracterização do contexto educativo, no qual desenvolvemos a ação educativa, atendendo ao funcionamento e organização do jardim-de-infância, do grupo de crianças e do ambiente educativo, em ordem de uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem promovido.

1.1- Caracterização da instituição

A ação educativa foi desenvolvida num jardim-de-infância que integrava a rede pública de educação pré-escolar, enquadrado num Agrupamento de Escolas do distrito de Bragança e situado em contexto urbano. Era frequentado por 75 crianças, dos 3 aos 6 anos de idade, organizadas em 4 grupos/turma.

A nível do funcionamento, conforme o previsto na legislação em vigor¹, a instituição integrava a *componente educativa*, com cinco horas de trabalho diário, e a componente de *atividades de animação, acompanhamento e apoio à família*, que decorria antes e depois do período letivo, e durante o período de interrupção de atividades, ou seja o período de almoço, oferecendo atendimento das oito às dezanove horas.

A nível das instalações, tratava-se de um edifício de piso único, em que através de um único corredor se tinha acesso às salas de atividades, espaços sanitários, gabinetes, salão polivalente e ao espaço de recreio. Este era vedado e apresentava, tal como a globalidade dos espaços da instituição, condições de segurança e equipamentos materiais para assegurar às crianças e às suas famílias respostas educativas de qualidade.

Entre os espaços interiores de uso comum aos diferentes grupos é de referir o salão polivalente, sendo utilizado como espaço de recreio interior, para a prática da expressão motora e para o desenvolvimento de atividades ligadas à componente de apoio à família, ou seja, reuniões ou outras atividades que envolvessem os pais e a comunidade. Outro espaço a referir é o do corredor, onde havia cabides fixos nas paredes, identificados com o nome e a fotografia das crianças, que permitiam que cada

¹ Referimo-nos ao previsto na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e no Despacho n.º 9265-B/2013, de 5 julho.

uma reconhecesse facilmente o espaço que lhe estava atribuído para arrumar os seus pertences, ajudando assim a ganhar independência no arrumo e acesso aos mesmos.

A nível do espaço exterior, a instituição era circundada por um espaço amplo de recreio, integrando diferentes tipos de chão (cimento, relva e areia) e que se encontrava organizado de modo a potenciar atividades de natureza diversificada. Tinha um espaço com algumas estruturas/equipamentos fixas de recreio, nomeadamente três molas/cavalinhos, uma multiestrutura com escorrega e cordas para trepar e dois baloiços. Outro espaço incluía jogos tradicionais, como o da macaca e o do galo. Havia ainda um espaço destinado a jogos de competição, integrando um minicampo de futebol e um campo de basquetebol, cada um com as respetivas balizas. O pavimento deste espaço é macio, evitando que as crianças se magoassem, em caso de ocorrerem quedas. São, ainda, de referir alguns materiais que existiam à disposição das crianças e que podiam levar do interior para o recreio, em função das suas escolhas e preferências lúdicas, como por exemplo, cordas, bolas, etc.

1.2- Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos ação educativa era constituído por quinze crianças com três anos de idade. A sua distribuição por sexos era equilibrada, integrando oito crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino. A maior parte das crianças eram oriundas de diferentes zonas/bairros da cidade e duas crianças viviam em contexto rural que distam 10km da cidade.

Todas as crianças frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância. O grupo manifestava-se ativo e curioso, bem como predisposto a concretizar as tarefas propostas, quer por iniciativa da educadora, quer das próprias crianças.

A nível das áreas de trabalho, verificámos que a área preferida, por parte das crianças era a da casa das bonecas.

De um modo geral, o grupo mostrava-se recetivo à leitura de histórias manifestando especial interesse pela expressão oral, pintura, desenho e modelagem, o que permitiu a emergência de muitas oportunidades de exploração de técnicas e materiais.

Como necessidades globais do grupo, salientamos o desenvolvimento da expressão oral (linguagem e comunicação) e a formação pessoal e social, mais especificamente a autonomia e a motricidade fina.

Quanto à atividade dos pais e mães, foi possível verificar que, na sua maioria, trabalhavam por conta de outrem e em variadas atividades profissionais.

Relativamente à idade dos pais, esta estava compreendida entre os vinte e um e os quarenta e três anos de idade. As mães das crianças situavam-se numa faixa etária compreendida entre os vinte e três e os quarenta e cinco anos de idade.

Para além das características do grupo, achamos importante ter em conta a organização do ambiente educativo, no sentido de melhor poder compreender-se a ação educativa que desenvolvemos. Tentámos oferecer às crianças um ambiente esteticamente atraente e acolhedor, que fomentasse a descoberta e realização de atividades diversas e, desta forma, motivando-as para aprender e para criar gosto por aprender.

1.3- Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala

Considerando que na educação pré-escolar, como defende Gandini (1999), o ambiente deve ser entendido “como algo que educa a criança” (p.157), implicámo-nos em criar um ambiente educativo que lhe proporcionasse o necessário bem-estar e a desafiasse a (inter)agir, a pensar e a concretizar iniciativas. Partilhamos também da opinião de Lino (2013), quando refere que o espaço deve estar aberto a mudanças, de modo a dar resposta a necessidades formativas e a interesses manifestados pelas crianças, bem como a permitir-lhes a assumir um papel participativo na sua organização e arranjo. Nesta linha de pensamento, tentámos enveredar por uma intervenção pedagógica que valorizasse a construção de um ambiente educativo em que a criança assumisse um papel ativo, o que nem sempre nos foi fácil, sobretudo nos momentos iniciais da nossa prática educativa. Considerando a idade das crianças (3 anos) e por se encontrarem em fase de integração no quotidiano pré-escolar, bem como pela nossa pouca experiência profissional, nem sempre foi fácil, como já dissemos, construir um ambiente educativo de qualidade. Contudo, procurámos caminhar e, sobretudo, olhar para as crianças como seres ativos e competentes, como sugerem Dahlberg, Pence e Moss (2007) e como ao nível da nossa formação científico-pedagógica tínhamos vindo a aprender, evitando remetê-las para um papel passivo e recetor de saberes.

Procurámos assim orientar a nossa ação por uma perspetiva construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, em que o aspeto fulcral fosse a sua valorização (Oliveira-Formosinho, 2007, 2013). Sendo assim, organizámos o ambiente

educativo possibilitando o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem em que as crianças pudessem desfrutar da experimentação e da descoberta dos materiais e objetos. Estiveram entre as nossas preocupações promover o contacto das crianças com recursos, materiais, espaciais e humanos diversos, bem como uma organização coerente do tempo e das interações.

Assim, achámos pertinente atender não apenas às características físicas e objetivas do ambiente educativo, mas também ao significado que as crianças manifestavam atribuir-lhes pois, como afirma Bronfenbrenner (2002), isso pode afetar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento.

Segundo o afirmado nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997) é importante ter em conta que a organização do ambiente educativo é “o suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade” (p.14), devendo atender-se ao modo como este se apresenta, nas variadas dimensões que inclui. É nesta linha que, a seguir, refletimos sobre a organização do espaço da sala de atividades, do tempo e das interações.

1.3.1- Organização da sala de atividades

No que respeita ao espaço interior, a instituição dispõe de cinco salas de atividades, uma biblioteca de pequena dimensão, um gabinete para reuniões, cozinha, um espaço de arrumações e instalações sanitárias, duas para as crianças e uma para os adultos. Integra ainda um salão polivalente, bastante amplo, utilizado para a concretização de atividades que diz respeito quer à da componente letiva, quer à componente de apoio à família.

Relativamente ao espaço da sala, este estava organizado de modo a poder suscitar e responder aos interesses das crianças. Neste sentido, foi uma preocupação criar um ambiente propício à criação de oportunidades de realização de aprendizagens múltiplas. Era uma sala que em termos de dimensão embora cumprisse o previsto na legislação em vigor (Decreto Lei nº 147, 97, de 11 de junho) se apresentava pequena para que o grupo incluir a variedade de áreas e materiais. No entanto, era bem iluminada, com amplas janelas, através das quais era possível observar o exterior. O pavimento era bastante confortável, resistente, lavável e pouco refletor do som, garantindo um bom isolamento acústico e térmico.

A organização do espaço da sala foi cuidadosamente planejada, ajudando neste sentido o grupo a criar uma progressiva autonomia e independência, possibilitando oportunidades para as crianças experimentarem e manipularem os materiais e realizarem diversas experiências de aprendizagem. Segundo Hohmann e Weikart (2011) para compreender como o ambiente físico contribui para a realização de experiências de aprendizagem ativas, é importante atender “aos ingredientes de uma aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos.” (p.162).

A sala tinha placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, o que possibilitava dar a conhecer as suas produções e, por conseguinte, o reconhecimento do seu trabalho poder contribuir para elevar a sua autoestima. Com essa exposição dos trabalhos as crianças manifestavam-se orgulhosas e motivadas, constituindo assim uma mais-valia para a sua implicação na realização de novas atividades. Permitia ainda que todos os membros da instituição, famílias e pessoas da comunidade pudessem observar e conhecer o que, ao longo do ano, ia sendo feito e aprendido por elas. Neste âmbito, importa considerar que como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), devemos “incentivar a participação das famílias no processo educativos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 22).

A sala dispunha de boas características, tanto a nível de material como organizativo, o que pode entender-se que dispunha de condições que podiam favorecer o desenvolvimento das capacidades das crianças a nível cognitivo, social, emocional e motor, despertando e incentivando a sua curiosidade e interesse em criar, explorar e transformar.

Tentámos colaborar na construção de um espaço que propiciasse às crianças fazer e aprender. Questionámos o grupo sobre o tipo de objetos e de materiais existentes na sala, bem como sobre a forma como estavam dispostos (ME/DEB), pois, como refere Gandini (1999, retomando a ideia de Malaguzzi), por vezes “estes são elementos que condicionam e por sua vez são condicionados pelas ações das crianças e adultos que agem nela” (p. 57).

Neste sentido, procurámos colocar à disposição das crianças materiais diversificados, ajudando na exploração e contato direto com os mesmos. Assim, cada criança tinha à escolha o material que quisesse usufruir, podendo ainda deslocar alguns para uma outra área, quando necessário, para concretizar experiências lúdicas.

Desde início tivemos como objetivo colocar diversos materiais à disposição das crianças, no sentido de ir enriquecendo as oportunidades de jogo/trabalho e de aprendizagem. Corroboramos a ideia de que é importante que os espaços estejam equipados com materiais que sejam escolhidos com base em critérios de seleção que se prendam com “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME/DEB, 1997, p. 38).

Considerando as linhas orientadoras do modelo High Scope, no que diz respeito aos materiais, tentámos procurar introduzir materiais em quantidade e diversidade necessárias para que as crianças pudessem fazer opções e trabalhar em simultâneo.

No decurso do ano letivo, o espaço sofreu transformações em alguns momentos, sendo “modificado de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME/DEB, 1997), auscultando a sua opinião, refletindo e negociando com as crianças.

Um dos instrumentos utilizado, diariamente pelas crianças, foi o quadro das presenças. Este apresentava a configuração de uma casa, constituída por tantas janelas quanto o número os elementos do grupo. Estas serviam de suporte para a fotografia das crianças, como podemos ver na figura 1, o que possibilitava reconhecerem visualmente os colegas e associarem a abertura das janelas à sua presença e, caso isso não acontecesse, poder pensar e tentar identificar quem estava ausente.



Figura 1: Quadro das Presenças

Este quadro possibilitava, assim, não só realizar aprendizagens em termos da identificação e nomeação da unidade de tempo, dia, como favorecer a integração social no grupo. A elaboração deste tipo de quadro parece-nos ser adequada, considerando a faixa etária do grupo de crianças e ao seu primeiro contato com o jardim-de-infância.

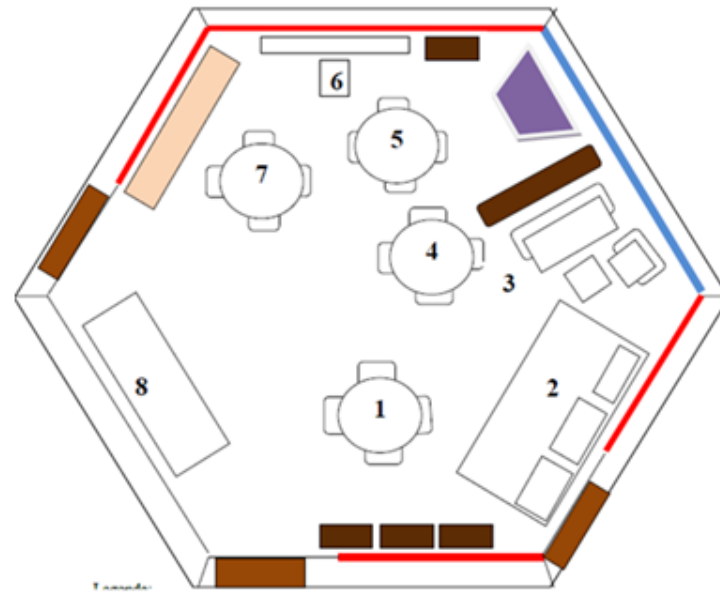
Entendemos envolver o grupo de crianças na organização das áreas, identificando-as e assinalando o número de elementos que as poderiam frequentar, em simultâneo. Foi importante fazer esse tipo de identificação, devido a, nestas idades, as

crianças funcionarem muito em função de gostos e desejos pessoais e, por isso, haver dificuldade em partilhar espaços e materiais e respeitar regras acordadas. Essa dificuldade muitas vezes levava a que se aglomerassem em determinada área, sobretudo na área da casa, e se gerassem conflitos em torno da escolha de determinados brinquedos.

Como já dissemos, num dos placares da sala foram sendo expostas, ao longo do ano, os trabalhos realizados pelas crianças. Entendemos, corroborando a opinião de Gandini (1999), que estes contribuem “para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre actividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seus processos” (p. 155).

Existia outro placar que servia para as crianças elaborarem os seus trabalhos de pintura e, em simultâneo, também servia de suporte à exposição das mesmas. Um último placar era utilizado para afixação de dados sobre as crianças, de modo a que a educadora da sala ou outro qualquer adulto, pudesse obter informações consideradas essenciais no acompanhamento quotidiano das crianças, como por exemplo, acesso ao contacto dos pais para, em caso de necessidade, poder fazê-lo.

Para possibilitar uma melhor perceção da organização da sala onde decorreu o desenvolvimento da nossa prática educativa, apresentamos a sua planta.



	Placares	1-Área dos Jogos de mesa
	Janelas	2-Áreas das construções
	Armário de documentação e apoio	3-Área da biblioteca
	Portas	4,5,6,7- Área das expressões
	Armário de apoio aos materiais	8- Área da casa das bonecas
	Kidsmart	

Figura 2: Planta da Sala

A sala estava dividida em seis áreas de trabalho: a área dos jogos de mesa; área das construções, área da biblioteca, área da expressão plástica, área da casa das bonecas e área do computador. A organização das áreas possibilitava às crianças um fácil acesso aos diversos materiais e objetos lúdicos e a interação em pequenos grupos, bem como o trabalho individual.

A área da **casa das bonecas** era constituída por dois espaços: quarto e cozinha/sala. Como podemos observar na figura 3, esta área estava equipada com mobiliário adequado à altura das crianças e com materiais que lhe permitiam assumir e representar papéis sociais e familiares diversos, retratando situações do dia-a-dia familiar, como cozinhar, comer, cuidar dos filhos, cuidar da casa e cuidar da roupa, entre outras tarefas.



Figura 3: Área da Casa das Bonecas

Verificámos que a diversidade de materiais colocados à disposição das crianças, lhes oferecia diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo-lhes “recrear experiências de vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME/DEB, 1997, p. 60).

A **área das construções** permitia que as crianças elaborassem as mais diversas construções, para isso era equipada de legos com diversas formas e tamanhos e também materiais com diferentes formas de encaixe (figura 4). Notámos que a vivência de experiências que se realizavam, nesta área, possibilitava a interação e a resolução de problemas entre as crianças.



Figura 4: Área das Construções

A **área dos jogos** encontrava-se ao lado da área das construções e dispunha de uma mesa circular com quatro cadeiras e uma estante na qual se encontravam diversos tipos de jogos (figura 5), como: dominós, blocos lógicos, puzzles e cartas, entre outros. Esta área possibilitava às crianças realizarem jogos que favoreciam o pensamento lógico e a sua implicação na descoberta e na resolução de problemas.



Figura 5: Área dos Jogos

Quanto à **área da biblioteca**, esta tinha uma boa iluminação natural, situando-se junto a uma janela (figura 6). Esta área era constituída por uma estante, na qual as crianças podiam encontrar livros diversificados, bem como os livros trabalhados pelas educadoras com as crianças, ao longo do ano. Outros materiais que compunham a área eram três sofás, colocados em cima de um tapete de esponja, de forma a tornar-se o espaço mais aconchegante.



Figura 6: Área da Biblioteca

Com esta área pretendíamos incentivar o gosto pela leitura e visionamento de livros, favorecendo a observação de imagens, bem como o contacto livre com o código escrito.

No que diz respeito à **área do computador** era composta por um equipamento de *kidsmart* (figura 7).



Figura 7: Área do Computador

Aqui as crianças podiam através de jogos didáticos ter contacto com o código informático. Também assistiam a apresentações de histórias em formato PowerPoint. Existia ainda um leitor de CDs, à disposição das crianças, que era utilizado nas horas de trabalho, quando solicitado pelo grupo.

No que se refere à **área da expressão plástica**, incluía materiais e espaços relacionados com o recorte e colagem, a modelagem, o desenho e a pintura (figura 8).



Figura 8: Área da Expressão Plástica

Aqui as crianças tinham à sua inteira disposição diversos materiais, uma grande variedade de tintas e pincéis, diversos tipos de lápis, massa e plasticina. O grupo de crianças, nestas áreas podia explorar o seu lado mais artístico. Serviu também para que as crianças desenvolvessem diversas aptidões. Esta área proporcionou ao grupo diversas oportunidades a nível da exploração e manipulação de diferentes materiais, que permitiu a expressividade às crianças, bem como criar estruturas bidimensionais e tridimensionais. Procurámos, assim promover a iniciativa e a progressiva autonomia ao grupo.

É de grande importância salientar, que para além destas áreas existia ainda um espaço na sala para o desenvolvimento de atividades em grande grupo. Neste espaço, decorriam diversas atividades educativas, como as de acolhimento, partilha de conhecimentos, diálogos, entoação de canções, leitura de histórias, entre outras. Achámos importante atender à disposição das cadeiras nesse espaço/tempo, optando por colocá-las em semicírculo, pois assim todos conseguiam ver os colegas e os adultos e vice-versa.

1.3.2- Organização do tempo educativo

A organização do tempo no jardim-de-infância deve ser muito bem pensada e refletiva pelos adultos, considerando que a estruturação de uma rotina diária deve ser assumida como um suporte para estes, bem como para as crianças, ajudando a prever os momentos e acontecimentos que se seguem no dia-a-dia. Segundo o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997) a sequência de cada dia ou de cada acontecimento tem um certo ritmo, existindo desta forma uma rotina educativa que é planeado pelo educador e pelas crianças, no sentido de saberem o que podem ou não fazer nos diversos momentos

do dia e anteciparem os acontecimentos posteriores, podendo sugerir algumas alterações.

O objetivo da criação da rotina diária na sala, foi promover nas crianças sentimentos de segurança e bem-estar perante os diferentes momentos sequenciais que decorriam ao longo do dia. A rotina diária tinha um carácter flexível, sendo alterada quando considerado oportuno para a concretização de determinadas atividades previstas no plano anual de atividades ou de pontuais ocorrências, de modo a responder aos interesses das crianças e de desenvolver um processo educativo consistente.

No início da prática pedagógica sentimos algumas dificuldades para que as crianças respeitassem a rotina, devido a ser a primeira vez que o grupo teve contacto com a vida (pré)escolar. Foi através da escuta das opiniões das crianças que procedemos a uma reflexão sobre a mesma, por forma a responder às necessidades de alterações da rotina quando assim entendíamos que era necessário.

Na figura que se segue, apresentamos a organização da rotina diária:

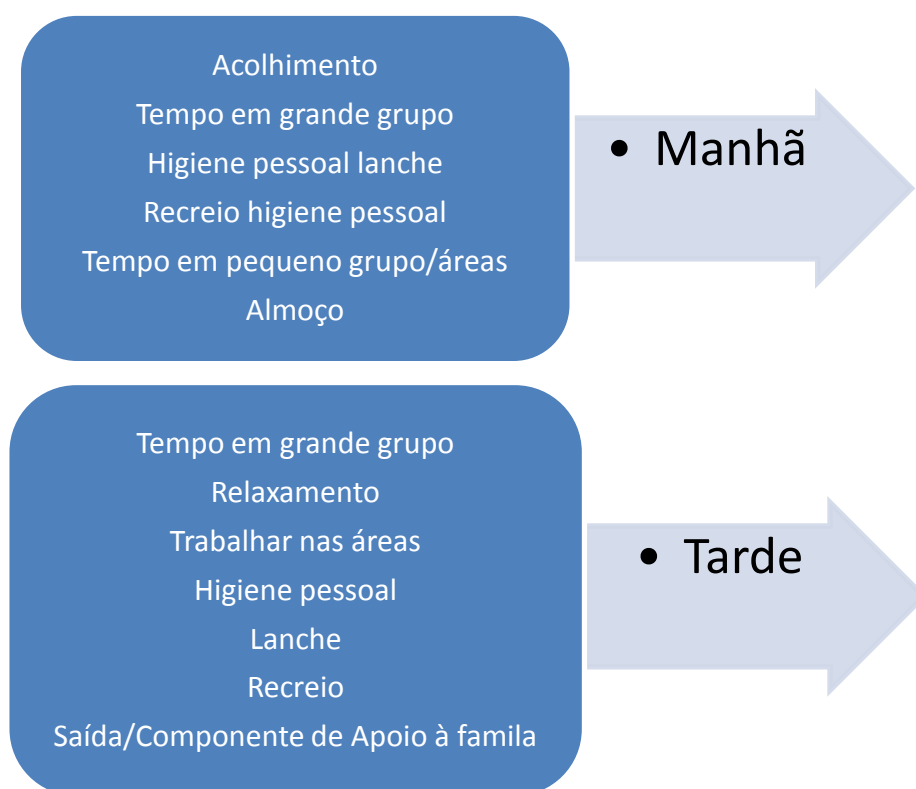


Figura 9: Rotina Diária do grupo

Como a informação da figura 9 permite perceber, a rotina diária incluía possibilidades das crianças se envolverem em atividades de natureza diversa, prevendo

tempos de encontro e interação em grande e em pequenos grupos. É de salientar que a rotina ajudou a promover a autonomia das crianças, pois, pouco a pouco foram percebendo que podiam continuar trabalhos em determinados tempos e que podiam prever a sequência do que iam fazer.

Articuladas com as atividades incluídas na componente educativa encontravam-se as atividades ligadas à componente de apoio à família, como também a figura 9 permite observar, permitindo às crianças a vivência de uma sequência coerente de tempos e experiências formativas. A componente de apoio à família era orientada por assistentes operacionais que, diariamente, ofereciam às crianças atividades de carácter lúdico, de modo a ajudar o grupo de crianças a construírem laços afetivos, envolvendo-se em brincadeiras importantes para um crescimento saudável.

Refletindo sobre a importância que cada um destes tempos assume no quotidiano pré-escolar e a forma de diferenciá-los, importa considerar que, como referem Vilhena e Silva (2002), “será a emergência do sentido e conteúdo curricular que permitirá distinguir e recriar actividades de animação sócio-educativa diferenciadas da dinâmica e conteúdo das actividades pedagógicas” (p. 16).

1.3.3- O processo de interação

Num ambiente educativo pré-escolar é importante ter em conta as possibilidades de interação de que as crianças usufruem. Reconhecemos ser fundamental que o grupo de crianças possa interagir com os diferentes elementos da sala e instituição em que se integram. Sendo importantes as interações que as crianças estabelecem umas com as outras e devendo ser valorizadas enquanto meios de aprendizagem, importa atribuir particular atenção às interações adulto-criança.

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 30). Assim, e no sentido de melhor se compreender ao que nos referimos quando falamos de interações adulto-crianças, retomamos aqui a ideia de Brickman e Taylor (1996), que referem que “interações é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com as crianças” (p.27).

No decorrer do estágio percebemos como as interações adulto-criança eram importantes para a construção de um ambiente de bem-estar e de aprendizagem das

crianças. Entendemos ainda que as crianças necessitam sentir que lhe dão atenção e valor para que se sintam à vontade e ganhem confiança, autonomia e iniciativa em dialogar e comunicar ideias e emoções, podendo fazê-lo recorrendo a formas diversas de expressão.

Por isso, devemos procurar estabelecer com elas relações de cooperação, ajudando-as nas suas explorações, escutando-as, observando-as e comunicando com elas, de modo a sentirem-se apoiadas e capazes de realizar as suas tarefas, aspetos que procurámos ter em conta e promover. Foi nossa preocupação que as crianças pudessem experienciar um ambiente em que pudessem ser e sentir-se ativas e socialmente integradas, tendo presente que são cidadãos com direitos, como o direito à participação, que devem ser respeitados, mas também com deveres. Como defende, Vasconcelos (2009), importa encararmos “a criança como sujeito de direitos e deveres, numa dinâmica interactiva com os outros, e, portanto, orientada para uma participação em cidadania” (p. 56). Tentámos criar um clima de interajuda, em que as crianças desenvolvessem um sentido de si próprias enquanto indivíduos autónomos, quer ao nível das atividades na sala quer nas atividades desenvolvidas nos tempos de recreio.

Nesta linha, promovemos atividades em que também se ajudassem, elaborando jogos ou tarefas em conjunto.

No que diz respeito à interação com as famílias, tentámos ao longo do ano que estas colaborassem em algumas atividades e acompanhassem o trabalho que íamos desenvolvendo. Reconhecemos o seu importante papel no processo educativo das crianças e que podem fornecer ao educador informações e um apoio importantes. Foi nesse sentido e por isso que nos empenhámos em promover uma relação de cooperação, promovendo o diálogo e a colaboração, quando necessário. O grupo também teve a oportunidade de interagir com diversos elementos inseridos no meio social, pois, proporcionámos vários contactos com o exterior.

Tentámos promover uma observação participativa, no sentido de conseguir estabelecer interações positivas. Através dessa observação fomos identificando as necessidades do grupo e ajustando as intencionalidades da ação educativa, de modo a promover experiências de aprendizagem motivadoras e facilitadoras da construção de saberes. Assumimos o papel de apoiantes do processo ensino aprendizagem do grupo, envolvendo-nos nas suas atividades. Neste âmbito, relevamos a opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando referem que “mediar a agência da criança

exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve” (p.31).

Assim, consideramos que a nossa prática pedagógica atingiu o objetivo a que nos propusemos. O processo de interação foi baseado no respeito e no apoio a cada criança, reconhecendo que todas devem ser apoiadas e estimuladas, assumindo o papel de suporte à sua aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, foi fundamental, escutar, observar, refletir e negociar com o grupo de crianças. Estes princípios constituíram-se desafios que tentámos ter presentes no dia-a-dia da nossa ação. Pensamos ter contribuído para que fossem criadas oportunidades educativas facilitadoras da integração social e desenvolvimento de todas as crianças, de nós próprias e da instituição em que nos integrávamos.

Refletindo sobre a globalidade da organização do ambiente educativo, importa sublinhar que organizámos a sala por áreas de interesse, colocando à disposição das crianças materiais e objetos, no sentido, de ajudar e implicar as crianças na exploração e manipulação dos mesmos, suscitando sentimento de segurança e confiança que as envolvesse em experiências de aprendizagem estimulantes e diversificadas. A gestão de tempo, também foi um aspeto que tivemos em atenção, no sentido do grupo de crianças conhecer os tempos de atividade que se sucediam ao longo do dia. Essa organização foi flexível, mas contribui para as crianças construírem um sentimento de controlo sobre o que faziam, bem como sobre a sua participação no planeamento das suas ações.

II - Enquadramento teórico

Neste capítulo, procedemos a uma revisão da literatura no sentido de compreender melhor a que dimensões atender para que possamos implicar-nos na construção de respostas educativas de qualidade.

Assim, começamos por abordar os modos de entender e promover projetos e práticas educativas de qualidade e, em seguida, sobre as linhas de orientação curricular da educação pré-escolar, o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das criança e os contributos de alguns autores e modelos pedagógicos para a organização de um processo de ensino-aprendizagem que responda aos desafios que coloca a intervenção pré-escolar.

2.1- A qualidade na Educação pré-escolar

Para que se assegurem às crianças oportunidades de formação e desenvolvimento equilibrado, em ordem à sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, como prevê a Lei-Quadro de Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), esta tem que ser de qualidade, pois, como refere Oliveira-Formosinho (2009)², “os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida actual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social” (p. 9).

Assim, importa considerar que dimensões ter em conta para que possa promover-se uma educação de qualidade. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, como também afirma a autora “o conceito de qualidade tem sido muito problematizado e concorda-se hoje que é um conceito polissémico” (*idem, ibidem*), encontrando-se opiniões não consensuais entre os autores.

Também Bairrão (1998) faz referência à não existência de uma definição única do conceito de qualidade em educação pré-escolar, mas acrescenta dizendo que:

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe um forte consenso para aceitar, pelo menos nos países da Europa e dos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham nos contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação, etc. (p. 47).

² A autora retoma aqui o pensamento de autores como Schweinhart e Weikart, 1993; Silva et al. 2003.

Bredenkamp (1992, *in* Bairrão, 1998) refere existir ainda um novo conceito, o de alta qualidade, que “consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (p. 48).

Retomando Bairrão (1998) a perspetiva de Rossbach, Clifford e Harms (1991), defende que para estudar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar devemos considerar dois elementos, os elementos estruturais e os elementos de processo, não devendo estes ser vistos de forma isolada, interagindo dinamicamente. Como exemplo, Bairrão refere “os profissionais que trabalham em contextos seguros e bem equipados (estruturas) são mais sensíveis e respondem melhor às solicitações das crianças (processos)” (p. 54).

Importa debruçar-nos sobre o que os autores entendem poder contemplar em cada um dos dois elementos referidos.

Os elementos estruturais dizem respeito às características físicas e ambientais dos contextos, as características das pessoas que neles atuam e ainda às atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. Bairrão (*idem*) agrupa estas condições três dimensões:

- Aspectos espaço-materiais
- Aspectos pessoais e sociais: Relacionados com o grupo-alvo; características dos educadores;
- Aspectos de planificação e atuação: ligados ao jardim-de-infância em geral; ligados à sala das atividades; ligados ao trabalho com os pais.

Os elementos de processo dizem respeito às interações, nomeadamente as interação adulto-criança; criança-criança e criança-materiais.

Um dos autores que se debruçou sobre a qualidade na educação de infância foi Zabalza (1998), defendendo o autor que esta pode ser definida tendo em conta três dimensões básicas: os valores, a efetividade e a satisfação.

Ao nível dos *valores* considera-se que uma educação é de qualidade se responde adequadamente ao dela se espera, podendo entender-se, hoje, como devendo apontar para o desenvolvimento global e integrado da criança. Em relação à *efetividade*, pressupõe-se que se encontre vinculada aos resultados, requerendo-se que estes sejam de alto nível, em que os benefícios tendam a perdurar. A qualidade encontra-se, ainda,

vinculada à *satisfação* dos participantes no processo e aos benefícios que daí obtém. (Zabalza, 1998, p. 42).

Zabalza (1998) vai mais longe e defendendo que para se falar em qualidade é preciso tomar em consideração algumas condições que a tornam possível. Neste sentido, alerta para a importância de atender a quatro eixos organizativos que se prendem com: o projeto; os resultados; o processo e o desenvolvimento organizacional.

No que se refere ao *projeto* entende-se que ao idealizar um processo formativo se procure que este seja de qualidade. Um aspeto que se prende com a qualidade do projeto é a planificação pois, como afirma o autor (*idem*), é esta que “permite sistematizar os processos, alcançar maiores níveis de coordenação e, finalmente otimizar a utilização dos recursos disponíveis: pessoais, materiais e organizacionais.” (p.43). Esta para ser bem elaborada, não pode deixar de levar em conta as orientações curriculares.

Os *resultados* têm a ver com o que se consegue alcançar. Não se trata de efeitos imediatos, mas do que se consegue alcançar a longo prazo e se de facto foram de qualidade mantêm-se no tempo.

Quanto ao *processo* e suas funções, é de considerar que é através dele que se vai construindo a qualidade de um projeto. Pode entender-se que existem dois motivos fundamentais para que esta componente desempenhe um papel importante. Primeiro, porque é nos processos que se reflete o ensino e a aprendizagem, segundo porque é também neles que se evidencia de forma clara e direta a ação dos professores. Em relação ao processo, Zabalza (*idem*) sublinha três aspetos importantes, que dizem respeito ao modelo, às experiências formativas e à comunidade. Considera que o modelo pode ser tão flexível quanto quisermos, o importante é que ele ofereça uma ideia clara de quais são os fundamentos científicos, pedagógicos e sociais em que o projeto formativo se apoia e que atribua coerência às diferentes atividades e experiências desenvolvidas. As experiências formativas quando são de qualidade estimulam as crianças a nível intelectual, social e afetivo, mas ela depende do modo como o processo se desenvolve. A comunidade porque, atuando em conjunto, contribui essencialmente para uma evolução por parte das crianças e para uma melhor qualidade de vida.

Por último, a qualidade do *desenvolvimento organizacional* refere-se às intervenções que tenham como objetivo a melhoria das condições da instituição. Trata-

se de um eixo que incide também sobre o processo e os resultados, pois, para melhorar a instituição mexe-se no processo e alteram-se os resultados.

Zabalza (*idem*) aponta ainda o que considera serem os dez pontos-chave que constituem as condições básicas para uma educação infantil de qualidade, podendo ser tomados em consideração ou abordagem pedagógica. No entender do autor estes são:

- Organização do espaço;
- Equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho orientado no momento de planear e desenvolver as atividades;
- Atenção privilegiada aos aspetos emocionais;
- Utilização de uma linguagem enriquecida;
- Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- Rotinas estáveis;
- Materiais diversificados e polivalentes;
- Atenção individualizada a cada criança;
- Sistemas de avaliação, anotações, etc... que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
- Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Trata-se de dimensões que merecem atenção e reflexão nas nossas práticas.

As preocupações com a promoção da qualidade da educação de infância encontram-se também expressas no projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP), promovido no nosso país e que, como refere Oliveira Formosinho (2009), “é adaptado do projeto inglês EEL (Effective Early Learning), tendo sido objeto de complexo processo de adaptação à realidade portuguesa” (p. 13). O DQP é um projeto elaborado para apoiar a autoavaliação e melhoria dos contextos de educação de infância (Bertram & Pascal, 2009). Neste projeto considera-se que podem ser identificados dez dimensões ou aspetos a ter em conta para construir a qualidade, como: as finalidades e os objetivos; o currículo e experiências de aprendizagem; as estratégias de ensino e aprendizagem; o planeamento, a avaliação e o registo; o pessoal; o espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade; monitorização e avaliação (*idem*).

São dimensões que, como os autores referidos indicam, devem ser vistas como interrelacionadas e todas importantes e necessárias para construir a qualidade.

Um importante referente para pensar a qualidade da educação pré-escolar encontra-se ainda nos contributos teóricos de Dahlberg, Moss e Pence (1999). Estes autores alertam para algumas mudanças que têm vindo a fazer-se sentir e que é importante ainda promover para que sejam promovidas respostas educativas de qualidade. Neste sentido, Dahlberg, Pence e Moss (1999, retomando a ideia de Denzick) para os ganhos que podem advir de envolver as crianças em projetos educativos de qualidade, sublinhando que:

Entendendo as crianças pequenas como co-construtores ativos dos eu próprio conhecimento, como pensadores críticos e imaginativos e como possuidores de muitas linguagens, a instituição dedicada à primeira infância dá condições às crianças pequenas de adquirir uma série de habilidades complexas que a participação ativa nessas sociedades requerem delas e vão equipá-las para uma aprendizagem posterior, para o emprego futuro e para a cidadania continuada: para se adaptar a novas situações; para assumir uma postura crítica; para fazer escolhas; para integrar experiências diferentes em um entendimento comum; para olhar pela perspectiva dos outros, para articular a sua própria posição e se comunicar eficientemente; para tomar iniciativas e se tornar autoconfiantes (p. 113)

A importância da qualidade da educação pré-escolar tem sido também apontada por várias organizações internacionais e nacionais, reconhecendo-se como refere o Conselho da União Europeia (2011) que “uma educação pré-escolar e cuidados para a infância de elevada qualidade trazem uma vasta série de benefícios a curto e a longo prazo tanto para as pessoas individualmente como à sociedade em geral” (p. 175/8)

Assim, é nosso entender que hoje as instituições de educação pré-escolar necessitam de promover projetos e atividades que ajudem as crianças a desenvolverem-se de forma positiva. Também entendemos que as instituições têm características fundamentais para poderem promover projetos de qualidade. A qualidade dos projetos é essencial para um bom funcionamento do jardim-de-infância. Para que estes tenham um bom nível de qualidade é necessário, essencialmente, uma boa vontade e esforço das pessoas responsáveis pelos mesmos, mas também o uso de recursos materiais e meios suficientes para atingir essa qualidade.

Salientamos, que para existir uma boa qualidade na educação é fundamental haver um bom ambiente entre todos os elementos da comunidade escolar; definição

clara dos objetivos educativos da escola; um sistema de avaliação eficaz; e um bom funcionamento interno da instituição.

Para que o conhecimento seja interiorizado pelas crianças, cabe também a nós futuros educadores demonstrar boa vontade e esforço na partilha dos mesmos, pois, não devemos esquecer que as nossas atitudes servirão de exemplo para as crianças. Aliado a este aspeto devem estar presentes os meios e os materiais necessários para tal.

Um aspeto não menos importante diz respeito à planificação, que ocupa a função de nos orientar nas atividades realizadas diariamente/semanalmente.

2.2- A educação pré-escolar numa perspetiva de construção integrada de saberes

As orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar são pontos de referência importantes para a ação dos educadores de infância, documentos nos quais nos baseámos para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (ME/DEB, 1997; ME, 2010).

Um aspeto para que apontam estes documentos é a consideração das diferentes áreas de conteúdo, de forma a promover práticas de qualidade na educação pré-escolar. As áreas, recorrendo à definição apontada nas metas de aprendizagem, são as seguintes: Formação pessoal e social; Expressão e comunicação que engloba os domínios das expressões - motora, dramática, plástica, musical e dança; Linguagem oral e abordagem à escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo e Tecnologias de informação e comunicação.

As áreas de conteúdo referidas, anteriormente, não devem ser trabalhadas isoladamente, mas sim “procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME/DEB, 1997, p.49). Ou seja, devemos ter em conta uma aprendizagem integradora, onde a criança através de um tema trabalha todas as diferentes áreas de conteúdo.

Podemos, então, falar de uma pedagogia de integração, que, como refere Máximo-Esteves (1998), é “baseada em perspectivas interaccionistas, supõe a concepção sistemática e dinâmica da realidade”(p.127). O educador tem de ter em conta um conjunto de diversas atividades assentes na lógica da integração, pois tem de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa.

É de considerar que as OCEPE assentam em princípios de integração. Assim, quando se fala de uma abordagem integradora aponta-se para a ideia de que a prática deve ter coerência e complementaridade.

A nosso ver, a área do conhecimento do mundo permite a articulação entre as restantes áreas, uma vez que, através das relações com os outros, se vai construindo a identidade pessoal e tomando posição perante o mundo físico e social. Sem dúvida que esta área é um polo integrador curricular mas também um polo de educação constante ao longo desta etapa da educação pré-escolar.

Nesta linha de pensamento, foi desenvolvido o projeto curricular da instituição e do grupo de crianças incidindo sobre a área do conhecimento do mundo. Trabalhamos para que o grupo de crianças conhecesse o meio que as rodeia, usufruindo também da participação de diferentes intervenientes para o desenvolvimento do seu processo educativo.

Importa também considerar que as crianças, antes de ingressarem para a educação pré-escolar, já têm alguns conhecimentos sobre o mundo onde estão inseridas. Não podemos, por isso, esquecê-lo nem deixar de usá-lo a favor da aprendizagem e desenvolvimento, das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de contactarem com situações que lhe permitam aceder a novos e diferentes saberes. É, então, importante que as crianças tenham oportunidade de explorar, investigar e descobrir, estimulando a sua curiosidade, iniciativa e espírito crítico. Estas situações passam também por deslocações ao exterior e vivências diversas no contexto físico e social em que as crianças se integram.

A área do conhecimento do mundo, segundo o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), não abrange apenas o alargamento de saberes básicos imprescindíveis à vida social mas também abrange “a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas” (p. 81). Sendo assim, ao trabalharmos esta área fortalecemos distintos conteúdos, o qual devemos pensar sobre o que realmente é importante para as crianças e trabalhá-los de forma adequada à sua faixa etária, mas sem esquecer o rigor científico que lhe é inerente, para que o grupo desenvolva as competências neste domínio. Neste âmbito, importa considerar que, como referem Pires, Gonçalves, Mafra, Rodrigues e Velho (2007) “A importância do ensino das Ciências nos primeiros anos de escolaridade é hoje consensual, se pretendemos promover a literacia científica e tecnológica dos alunos (p. 1). Merece, neste campo ter

em conta que, como referem os autores (*idem*, retomando o pensamento de Pires, 2002) “a par das competências cognitivas, as actividades experimentais permitem também desenvolver competências psicomotoras e, se realizadas em grupo, competências sócio-afectivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade” (*idem*).

Como referimos anteriormente, as diversas áreas não devem ser trabalhadas isoladamente, ou seja, as experiências de aprendizagem relacionadas com a área do conhecimento do mundo devem ser trabalhadas de forma transversal, permitindo assim, o enriquecimento das outras áreas curriculares. Como futuras educadoras, devemos colaborar para o enriquecimento desse processo. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), o educador deve escolher “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (p.83), motivando a curiosidade do grupo de crianças e o seu pensamento crítico, para o qual nos remete um dos objetivos da educação pré-escolar (ME/DEB, 1997).

Não podemos deixar de sublinhar que o trabalhar conteúdos da área do conhecimento do mundo, com o grupo de crianças, foi para nós muito gratificante, pois, revelavam muita curiosidade sobre o mundo, próximo e menos próximo, mas que as tecnologias da informação permitiam contextualizar. As crianças colocavam muitas questões sobre o que observavam e tentavam encontrar respostas para as dúvidas. Partindo dessa curiosidade, tornou-nos mais fácil a tarefa de trabalhar esta área e enquadrar todas as outras de uma forma transversal.

2.3- A educação pré-escolar como meio construção da autonomia

Como desafio, tentámos desenvolver uma ação educativa que o grupo de crianças conseguisse ganhar com ela uma maior autonomia, sendo fundamental colocar esse desafio a nós próprias e às crianças. Não nos podemos esquecer, que a autonomia que as crianças podem assumir nesta faixa etária se diferencia da autonomia de outras idades, dado a ainda pouca maturidade das crianças. Por isso, isso é importante clarificar o que se entende por autonomia e que perspetivas pedagógicas podem facilitar o seu desenvolvimento.

Na educação pré-escolar é indispensável criar um vínculo afetivo com as crianças no sentido delas ganharem iniciativa própria e criarem a noção que devem possuir autonomia. A própria criança gosta de se sentir capaz de ter o poder de escolha e saber que algo é da sua responsabilidade e que tem que fazer sozinha. Nesta linha, como surge afirmado nas OCEPE (ME/DEB,1997), “favorecer a autonomia das crianças e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (p. 53).

Existem diversos autores que abordam a questão da autonomia das crianças nestas idades. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “a preocupação com a autonomia da criança é central na obra de Piaget” (63). Piaget aborda ainda o papel do adulto a assumir nesse processo, alertando para o facto de que, se estiver empenhado na independência e autonomia da criança, deve ter em conta o modo como exerce o seu poder, “encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço, na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, *idem*, p.62). Assim, não nos podemos esquecer de ver a criança como um todo, ou seja, devemos atender ao modo como a criança comunica e como ela pensa, ajudando ao seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Kohlberg é outro autor que se debruça sobre esta questão, defendendo que a íntima relação entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo da criança (Schaffer, 1996), p.342) é a condição essencial para a conquista de autonomia, no respeito pelo ritmo e maturação de cada uma. Assim, segundo ele, as pessoas só se conseguem tornar autónomas se percorrerem com sucesso todas as etapas do seu desenvolvimento social.

Podemos considerar, que a escola tem um papel crucial no desenvolvimento da autonomia de cada pessoa. Freire (2004) lembra que respeitar a autonomia do educando é um imperativo ético. Seguindo esta linha, o autor (*idem*) defende que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linhagem, (...) que o minimiza, (...) que exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar (...) transgride os princípios fundamentais éticos da nossa existência (p. 66).

O autor (*idem*) reforça esta ideia, dizendo que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com

este saber (*ibidem*). Não nos podemos esquecer de apenas refletir sobre a prática e o nosso desenvolvimento como educador, mas também temos de ter em conta e refletir sobre o percurso formativo do grupo de crianças. Temos de ter em atenção sempre que é no jardim-de-infância que as crianças vivenciam o primeiro encontro com a vida em sociedade e onde, através da sua participação, começam a construir a sua autonomia e a exercer a sua cidadania.

A relação dos educadores com os seus educando é essencial neste processo, e Freire (*idem*) acentua essa importância, salientando que “aprender” é algo que só acontece em companhia, no seio da partilha de experiências, pensamentos e acontecimentos. Assim, o educador não se pode esquecer de adotar uma postura de ouvinte ativo e dinâmico da criança, estando sempre presente e participando simultaneamente nas suas experiências diárias. Deve ainda criar as condições necessárias para que o grupo de crianças construa a sua própria autonomia, através do “saber escutar” e evitar o recurso a prática de carácter autoritário (Zatti, 2007).

Como futuras educadoras devemos saber escutar as crianças, mas para além disto devemos saber ajudá-las a fazer a trajetória entre as experiências já realizadas no passado, com as que vive no presente, visando que pense e estabeleça relações críticas sustentadas. Importa por isso, ter em conta o que sabe, o que já aprendeu, o que pensa ter aprendido e o que quer ainda conhecer, descobrir e experienciar. A criança também tem de ter essas noções e deve ter a iniciativa de querer aprender e explorar, porque só assim é que cria entusiasmo e vontade de querer aprender mais. Deste modo, o pensamento autónomo da criança pode ser estimulado, levando-a progressivamente a refletir sobre as coisas que fez, sobre os seus sentimentos e os seus comportamentos.

Como referimos anteriormente, a postura do educador é essencial para melhor dar respostas às necessidades e interesses da criança. Esta deve ser reflexiva face à sua prática, questionando e avaliando, de forma crítica, a sua intervenção e relação com o grupo de crianças. Deste modo, o processo reflexivo do educador deve ter sempre em conta a autonomia e identidade das crianças, respeitando-as como seres capazes de fazer, o que permite que a sua intervenção diária evolua gradualmente e positivamente.

Em modo de síntese, merece referir que a construção da autonomia das crianças concede, em conformidade com Freire (*idem*), na triangulação de uma prática reflexiva partilhada tanto pelos adultos como pelas crianças, tendo por base o respeito mútuo, a

identidade e a cooperação. Trata-se, assim, de aspetos fulcrais para criar um ambiente de autonomia dentro das salas de atividades.

2.4-A criança como agente de construção da sua autonomia

Muita gente pensa que uma criança de três anos não pode ter ainda um sentido de autonomia. Porém, se olharmos a criança como um ser ativo entendemo-la como agente da sua própria aprendizagem e como capaz de se envolver em ações e decisões que lhe dizem respeito.

Ao começar a frequentar uma instituição (pré)escolar ela integra-se num contexto organizacional onde existem normas e se vão incutir regras que regulam a vivência em grupo, através das quais, de um modo explícito e implícito, se transmitem crenças e princípios sociomoraís. Assim, aí a criança começa a conviver com outras crianças e com os adultos tendo em conta as normas e as regras que existem e às quais se vai habituando.

Na nossa opinião, as regras definidas ao nível da sala de atividades são de grande importância para a socialização da criança e aprendizagem do que é viver em sociedade. Estas influenciam diariamente o modo como se estabelecem as interações e as relações entre os membros do grupo.

Neste âmbito, tentámos respeitar todas as partes e negociar com as crianças, pois, estas práticas levam-nas a agir e, de uma forma mais espontânea e informal, conseguem interagir melhor entre elas e os outros, com os materiais e espaços diversos, ajudando a que se envolvam em múltiplas experiências de aprendizagens. Assim, não nos podemos esquecer que as crianças tenham ao seu dispor meios que despertem nelas a curiosidade e o poder de iniciativa própria para agir sobre o meio, aprenderem e desenvolverem-se.

Neste âmbito Oliveira-Formosinho (2003), retomando o pensamento de Barnes, (2000) lembra que “dispor de agência significativa ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo numa entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p.5). Só assim, é que as crianças conseguem sentir que podem escolher, que podem exprimir-se livremente, que podem fazer-se ouvir e que podem agir sozinhas. Assim, é com a liberdade e o sentido de responsabilidade proporcionados pelo educador às crianças que estas ganham agência.

Para as crianças conseguirem usufruir destes pontos a seu favor, requer-se que usem de forma adequada o espaço educativo, onde as oportunidades de atividades são muito variadas, as ideias que elas dizem são ouvidas e os erros que possam cometer são considerados de modo a criar situações potencialmente mais ricas do ponto de vista da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Podemos afirmar que dispor de agência não é o mesmo que saber fazer. Neste sentido, importa ter em conta que ter agência presume vontade própria, ou seja, ter iniciativa e que esta parta da própria criança, do seu modo de pensar e estar. Enquanto o fazer tem a ver com o poder realizar algo, podendo a iniciativa não partir do interior da criança mas sim do seu exterior, ou seja, pode ser imposta pelo próprio educador e tornar-se num ato mecânico sem um significado.

As crianças, nesta etapa de forem bem guiadas pelo educador conseguem desenvolver um sentido de autonomia maior do que se pensa. Sem dúvida que a criança é capaz de ser um ser muito mais autónomo do que na realidade as pessoas pensam. Ela é capaz de agir pelo seu pensamento se tiver oportunidade para fazê-lo, isto é, se o adulto deixar, lhe der a tal liberdade mencionada anteriormente.

2.5- Perspetivas Pedagógicas

As opções pedagógicas, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), envolvem ações, teorias e crenças e é através destas que se caracterizam diversos modos de fazer pedagogia. Neste sentido, é importante encontrar referenciais que nos ajudem a entender as perspetivas pedagógicas em que apoiar a prática educativa. Neste âmbito, Oliveira-Formosinho alerta para as vantagens do recurso a uma perspetiva pedagógica participativa como alternativa a uma perspetiva transmissiva de cariz tradicionalista.

É portanto, em torno de uma pedagogia participativa de cariz socioconstrutivista que passamos a fazer incidir a abordagem. Nesta o educador reconhece as potencialidades do grupo de crianças. Usa essas potencialidades para promover aprendizagens diversas, valorizando mais o processo de aprendizagem do que o produto da mesma. Sem dúvida que podemos afirmar, que se trata de uma pedagogia que permite que o grupo de crianças participe ativamente na sua própria aprendizagem, construindo assim o seu próprio conhecimento ao lidar com diferentes pessoas e diretamente com as mesmas, com os materiais e as ideias que surgem. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), este modo de fazer pedagogia:

realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com o direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p.19).

Aqui podemos ver que o educador se interessa pela participação ativa da criança no ato de aprender e experienciar. O educador não se pode esquecer que tem um papel fundamental nesta pedagogia, pois, deve ser dinâmico e ativo, tem de se interessar pelas necessidades e interesses de cada uma das crianças, orientando-as questionando-as de modo a favorecer a sua participação e a construir experiências de aprendizagem de qualidade. Nesta pedagogia, as crianças são entendidas como seres ativos e capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Como refere Dewey (2002) “a criança é por natureza intensamente activa e o cerne do processo educativo reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (p.42). Como já referimos anteriormente, a criança tem de agir por si, ou seja, deve ser encorajada pelo educador a seguir as suas linhas e tentar executar as mais diversas atividades. Uma ajuda fundamental para que a criança consiga realizar essas tarefas é ter ao seu dispor diversificados tipos de materiais, promovendo assim o uso flexível dos mesmos, estes apelam de uma forma lúdica à sua exploração e experimentação. O educador deve ter em atenção o uso desses materiais, tentando ver para quê que a criança precisa dele e organizá-los, para que assim sejam usados devidamente e visando a sua acessibilidade e utilização.

Esta pedagogia ajuda ao desenvolvimento da autonomia de que falamos no ponto anterior, promove a cooperação das crianças com os seus pares e com os adultos e favorece uma ação dinâmica e transparente. Os atores, adultos e criança são pensados como seres ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto educativo. A valorização da participação implica que haja escuta, diálogo e negociação, o que se constitui como uma linha de ação valorativa do papel de todos.

Sintetizando as ideias de entendimento de uma pedagogia participativa Oliveira-Formosinho (2007) indica algumas tarefas a considerar:

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica

que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (p. 19).

Apoiados numa perspetiva pedagógica participativa encontram-se três modelos pedagógicos, nomeadamente, High-Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna que tem vindo a ser apontados como facilitadores de processo de práticas educativas de qualidade (Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, 2013).

No que concerne ao Modelo High-Scope, este assenta em cinco princípios básicos do currículo: Aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; contexto de aprendizagem; rotina diária e a avaliação. O principal fundamento deste modelo é a aprendizagem pela ação, considerando que é “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). É também através desta que as crianças se envolvem em experiências-chave e desenvolvem: interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovam o crescimento intelectual, emocional, social e físico, ou seja, é interagindo e refletindo que a criança constrói o seu próprio conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Na abordagem da aprendizagem pela ação, no modelo High-Scope, o processo planejar-fazer-rever é a peça central, que inclui todos os momentos da ação-materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos. No que se refere à ação do adulto, para além de assumir um papel de apoiante, utiliza estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação, encorajando a interação e cooperação entre as crianças. O adulto “põe em prática estratégias de interação partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 6).

Em relação ao Modelo Reggio Emilia, um dos princípios básicos é criar um ambiente onde toda a comunidade educativa envolvente se sinta bem. A colaboração é entendida como a palavra-chave do sucesso e da promoção da pedagogia das relações. Considera-se que é importante que o grupo de crianças, os educadores e as famílias

percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual do grupo.

Nesta perspetiva, a organização curricular das escolas de *Reggio Emilia*, fundamenta-se nas premissas de interação, colaboração, comunicação, apresentando um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia praticada nas suas escolas. As principais características do modelo incluem: a ênfase na expressão com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas, um cuidado especial na organização do ambiente físico considerando-o o terceiro educador, na medida que sustenta e apoia as relações entre professores, crianças e pais. O primeiro papel do educador é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, teorias e investigação das crianças são escutadas e legitimadas.

No que diz respeito ao Modelo da Escola Moderna, este assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes. A escola aqui define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. Por sua vez, as crianças deverão criar com os seus educadores as condições necessárias para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

A escola é vista como comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um dos conhecimentos herdados e desta decorrem três finalidades interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo: a iniciação às práticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais, e a reconstrução cooperada. Assim, o Modelo da Escola Moderna baseia-se num sistema interativo de cooperação e comunicação, entendendo que “os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 2013, p. 145).

Entendemos dever tirar partido do melhor de cada um destes modelos e da perspetiva pedagógica em que se apoiam, no sentido de promover uma prática educativa que se adegue e responda às exigências que hoje se colocam à intervenção dos educadores de infância.

Foi nesta linha pensamento, que achámos importante sustentar a nossa ação educativa numa pedagogia participativa, procurando que a cooperação e a partilha de saberes e recursos fossem o centro do processo formativo, tanto do grupo de crianças como dos adultos comos quais interagíamos ao nível da sala e da instituição.

Importa sublinhar que tentámos refletir sobre as intencionalidades educativas a promover, com vista a organizar experiências de aprendizagem significativas, procurando uma boa articulação das diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE.

A observação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem foram tomadas em consideração e contemplados na reflexão sobre a ação educativa. Através desta reflexão e observação contínua das crianças, conseguimos tomar consciência do processo educativo de cada uma, bem como da sua progressão (ME/DEB, 1997).

III - Descrição e análise da prática educativa

Neste capítulo descrevemos os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como a ação educativa desenvolvida, incidindo sobre quatro experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no decurso do ano letivo de 2012/2013. Optámos por seleccionar as experiências que nos parecem poder proporcionar uma visão mais abrangente do trabalho que desenvolvemos e, ao mesmo tempo, que pudessem responder ao que se pretende de um trabalho reflexivo, como aquele que se pode esperar deste tipo de relatório.

3.1- Procedimentos de recolha e análise da informação

Ao longo do estágio recorremos a uma revisão da literatura que nos ajudasse adquirir conhecimentos sobre ação educativa a promover, bem como sobre os métodos e técnicas de recolha de dados para tomá-los em consideração na reflexão sobre a prática educativa e elaborar o presente relatório.

Nesta linha de pensamento ao longo da prática de ensino supervisionada, recorreremos essencialmente à observação participante, pois, como afirma Moreira (2001), esta é uma “prática indispensável no contexto de formação de professores” (p.104), quer observando a ação de outros intervenientes, como o educador cooperante quer a nossa própria ação.

Como referem Pardal e Correia (1995) a observação participante permite uma recolha alargada de dados, mas é uma tarefa complexa. Como sublinham os autores “esta complexidade pode decorrer de factores distintos que radicam na distinção de estatutos – observador versus observado – na diferenciação social de papéis – de fornecimento de informação versus captação de informação e – na aceitação cultural do observador pelo observado” (pp. 50).

A estes fatores podemos acrescentar outros como seja a da faixa etária na qual incide o trabalho de observação, como era o nosso caso de crianças de três anos.

Sousa (2005) sublinha este aspeto relevando a importância da observação nestas idades, referindo que “os estudos em infantários e jardins infantis onde as crianças são muito jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efetuados através da observação” (p. 109).

Porém, e considerando a necessidade de intervir e, em simultâneo, recolher dados não foi uma tarefa fácil, o que limitou uma ação investigativa sobre a prática. A nossa primeira preocupação era acompanhar e agir com as crianças e também a nossa pouca experiência profissional nos limitou neste processo.

Todavia, não podemos deixar de corroborar a opinião de Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio e inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo da sua vida” (p. 70).

Como meios de recolha da informação recorreremos, sobretudo, a notas de campo, registos fotográficos e às planificações, que passamos a descrever.

3.1.1- Notas de campo

As notas de campo são um instrumento fundamental na aquisição de informação uma vez que integram registos detalhados das atividades, das interações das crianças, sendo sem dúvida um instrumento que nos serve como meio de reflexão.

Segundo Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Através delas refletimos sobre a ação dos diferentes intervenientes e acontecimentos vividos, adquirindo a informação fundamental sobre o processo de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos.

Como pode constatar-se, ao longo do relatório, as notas de campo foram devidamente datadas e registadas de modo a respeitar as afirmações das crianças, bem como a salvaguardar o anonimato de quem as fez.

3.1.2- Registos fotográficos

No decorrer do estágio, recorreremos frequentemente ao uso de máquina fotográfica, instrumento permanente na rotina da sala, utilizada quer pela educadora e educadora estagiária quer pelas crianças. Achámos pertinente o uso de registos fotográficos, pois estes permitem-nos recolher e arquivar imagens de várias experiências de aprendizagem vivenciados pelo grupo de crianças, algumas expressões, o decurso das realizações dos trabalhos e o seu produto final.

Segundo Bogdan e Briklen (1994) através do registo fotográfico é possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141).

Ao longo da descrição do relatório tentámos evidenciar através dos registos fotográficos, os momentos mais importantes das vivências do grupo de crianças.

Esses registos fotográficos foram ainda utilizados como meios de ação, em que apresentávamos às crianças as imagens, proporcionando-lhes lançar um olhar sobre si e sobre os outros em atividades diversificadas.

3.1.3-Planificação das ações

A elaboração das planificações decorreu semanalmente e estas constituíram-se como ponto de apoio para a ação e para a reflexão sobre a mesma. Tornaram-se ainda úteis para equacionar e refletir sobre o modo como estava a ser contemplada a abordagem dos conteúdos, continuidade ou não que era dada à ação e se havia diversificação das propostas. As planificações eram flexíveis, sofrendo alterações, caso fosse necessário. Tornaram-se importantes meios de apoio à ação e à análise reflexiva da mesma.

Considerando os contributos de diferentes fontes e meios de informação, procurámos tê-los em conta e mobilizar articuladamente a informação para nos ajudar a interpretar as experiências de aprendizagem desenvolvidas, algumas das quais apresentamos neste relatório.

3.2. Descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem

As experiências de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas de modo a integrar e responder às necessidades formativas de cada criança e do grupo e promovendo uma abordagem globalizante das diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares e metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Para além das necessidades formativas das crianças, tivemos ainda em conta as suas sugestões e interesses no trabalho que queriam desenvolver, desafiando-as e encorajando-as a envolverem-se na sua concretização. As questões geradoras das hipóteses de trabalho iam surgindo, normalmente em momentos de encontro em grande grupo. Tal como afirma Rodrigues (2002), “através do diálogo, trocando ideias,

formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (p.5).

Procurámos ter em consideração o meio em que as crianças se inseriam e promover a interação com os pais/família, dando importância à sua colaboração.

3.2.1 - Experiência de aprendizagem: Descobrimo a origem e a utilidade da lã

Trabalhar segundo uma pedagogia participativa obriga a uma reflexão diária e ao diálogo, no sentido de melhor podermos conhecer melhor as necessidades de formação e interesses das crianças.

Tendo a nossa prática educativa iniciado na estação do inverno, entendemos escolher para integrar neste relatório uma experiência de aprendizagem que inclui a exploração de conteúdos relacionados com essa estação do ano, partindo de uma história intitulada por “Ovelhinha dá-me lã”.

A história retratava o recurso à lã de ovelha para fazer roupa para uso em épocas frias. Começámos por mostrar o livro e colocar questões às crianças sobre o seu conteúdo, partindo da observação das imagens.

As crianças demonstraram bastante interesse sobre o conteúdo da história – a lã, revelando algumas nunca terem tido um contacto direto com a lã natural e não saberem para que serve. A história e as imagens do livro assumiram um importante papel no despertar das crianças para aspetos de contextos que não lhe eram familiares e imaginar características que podem integrar. Neste âmbito, corroboramos a ideia de Rigolet (2009), quando refere que “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos.” (p.9).

O tópico acima referido motivou o grupo à exploração e ao questionamento, pelo que considerámos pertinente conhecer mais sobre as características do animal que nos dá a lã. Durante o diálogo estabelecido em torno da história, uma criança questionou-nos: “A ovelha depois de dar a lã ao menino ficou sem lã para ela?” (C1).

(Nota de campo, 9 de janeiro de 2013)

Explicámos às crianças que as ovelhas eram tosquiadas na primavera para que elas não tivessem calor durante o verão, mas que a lã, que é o pelo que cobre o corpo da ovelha, volta a crescer para as proteger do frio no inverno, podendo ser novamente tosquiadas. No decorrer deste diálogo mostrámos imagens de ovelhas de pelo branco,

preto e castanho e de diferentes tamanhos, alertando assim para que podem existir diferenças entre os animais, tal como entre as pessoas.

No sentido de explorarem algumas características da lã, como a textura e consistência, apresentámos às crianças diferentes tipos de lã, incluindo lã natural, ou seja, não tratada. Para algumas crianças esta foi uma novidade e ao tatearem-na, facilmente a identificaram como sendo mais áspera do que as restantes, observadas e do que estão habituados a usar em camisolas. Observaram, ainda, que a cor não era tão branca como aquela que havíamos observado nas imagens pesquisadas na internet.

As crianças estavam muito entusiasmadas porque muitas delas nunca tinham tido contacto direto com lã antes de ser tratada e não sabiam que a lã usada no vestuário podia provir da ovelha. Gerou-se um diálogo vivo sobre o tipo de peças que tinham em lã e mostravam-nas uns aos outros tentando adivinhar se eram ou não de lã, ao mesmo tempo que exploravam com as mãos a sua textura. Como exemplo apresentamos o comentário feito por uma criança: “A minha avó faz roupa com a lã” (C3).

(Nota de campo, 9 de janeiro de 2013)

Fomos assim descobrindo que havia umas camisolas que eram de lã mais macia do que outras e que os fios de que eram feitas eram de diferentes espessuras. A seguir propusemos às crianças que perguntassem aos pais, avós ou outros familiares se tinham lã em casa e, caso não precisassem, se poderiam trazê-la para a escola para podermos fazer trabalhos com ela.

As crianças aderiram à sugestão, tal como a maioria dos pais, pelo que trouxeram para a sala lã de diversas cores e espessuras, a qual foi aproveitada para realizar várias atividades, como a seguir termos ocasião de observar. De imediato aproveitámos o facto de os novelos de lã trazidos de casa pelas crianças serem de vários tamanhos, para explorar conceitos como o de maior, menor e médio. A necessidade de, por vezes, colocar os novelos lado a lado para comparar bem e não haver engano, evidenciava bem o interesse e envolvimento das crianças na atividade.

Introduzimos lãs na área da expressão plástica, podendo as crianças utilizá-las em diversas produções, sobretudo a nível da colagem. Os trabalhos produzidos foram expostos num dos placares da sala para que os pais também os pudessem observar e perceber como estava a ser utilizado o material (lã) que tinha sido solicitado às crianças trazerem para a sala.

Pensámos tirar partido deste material para exercitar a motricidade fina, pelo que propusemos às crianças dobar lã, aproveitando também para ir introduzindo novo vocabulário, como a palavra dobar. Aparentemente, parece ser uma atividade que não oferece grande dificuldade, mas percebemos que não era bem isso que acontecia, revelando algumas crianças dificuldade em fazê-lo. Como a lã estava ficou na sala à disposição das crianças, elas recorriam a ela e integravam-na nas suas brincadeiras. Procurando aprofundar-se a experiência e diversificar as estratégias de intervenção, levámos para sala uma dobadeira em madeira que, embora de tamanho pequeno, permitia ser usada pelas crianças para dobar a lã e, ao mesmo tempo, sensibilizá-las para formas tradicionais de trabalhá-la. Aproveitámos para entoar uma canção, também tradicional, que falava da dobadeira, do novelo e da meada. Recorremos à internet para observar diferentes tipos de dobadeiras, mas foi sobretudo o uso daquela que colocámos à sua disposição que suscitou desejo de fazer, como a imagem apresentada na figura 10 permite perceber.



Figura 10: Dobar da lã

Num outro momento realizámos uma atividade de matemática em que propusemos, em pequenos grupos, a contagem de fios de lã. Cada criança contava os fios que existiam na mesa e nomeava a quantidade, desenvolvendo assim o sentido de número cardinal. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “Contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p.18). Em seguida, com esses mesmos fios de lã, propusemos às

crianças a observação e a comparação do comprimento dos fios, descobrindo qual, por relação com outro, era o mais comprido e o mais curto. Para nomear esses fios era utilizada a cor, permitindo assim, também promover a distinção e a identificação das mesmas.

Trabalhámos a expressão oral e abordagem à escrita, partindo das lengalengas da “ovelha”:

A comer no campo,
Está uma ovelha
Gosta de ervilha
E coça a orelha.
Anda devagar
Também faz mé mé,
Quando está zangada
Dá um pontapé!

Sugerimos ao grupo a entoação das lengalengas acompanhando com gestos para indicar as diferentes partes do corpo e utilizando diferentes formas de entoação. As lengas lengalengas foram escritas e expostas na parede da sala, no sentido de melhor as crianças a lembrarem e para que os pais também pudessem aprendê-la.

Pretendemos, assim, promover a expressão e comunicação, valorizando como estratégias as lengas-lengas, dado o prazer que este tipo de propostas suscita e a sensibilização que proporciona para o texto poético. Por vezes, as crianças não têm este tipo de estímulos, no ambiente familiar, pelo que é importante que a instituição pré-escolar lhes proporcione. Corroboramos aqui a opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando referem que “proporcionar, no Jardim-de-Infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (p.12).

Uma criança questionou: - “Como é que a lã tem tantas cores?” (C13). Remetemos a pergunta ao grupo, para que as crianças tentassem refletir e responder à questão. Surgiram várias respostas por parte das crianças, como por exemplo:

- “Pinta-se com tintas e ela fica assim” (C3).
- “Mas não. A lã fica assim porque as ovelhas têm mais cores” (C4).
- “Eu acho que ela fica assim porque os senhores pintam de muitas cores” (C1).

(Nota de campo, 23 de janeiro de 2013)

As afirmações das crianças deixam perceber a importância da partilha e confronto de opiniões entre o grupo, pelo enriquecimento que daí pode advir, sendo de considerar os diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças podem encontrar-se e as experiências diversas que podem possuir.

Na sequência deste diálogo, sugerimos ao grupo descobrir como antigamente se tingia a lã e, em simultâneo, explorar as cores. Sugerimos que perguntassem aos avós e aos pais e nós pesquisámos também, em livros e na internet, sobre que produtos utilizar e como proceder, sendo também para nós uma aprendizagem.

As informações recolhidas permitiram saber que os nossos antepassados tingiam a lã com extratos de tintura natural, de diversas plantas e também, com corantes alimentares em pó. Juntavam vinagre à água com corante para que a cor fixasse melhor e para uma maior duração.

Lançámos o desafio ao grupo de tingir a lã para ver se tinha o resultado que vimos em algumas imagens. As crianças colocaram diferentes corantes alimentares em diferentes recipientes com água e, em seguida, cada criança pegou em fios de lã e juntou-os nos recipientes. Ao juntar os corantes na água viram que estes deram cor à água e que, segundo uma criança, “desapareceram” (C1). Questionámo-nos sobre o que tinha acontecido e porquê, chegando à conclusão que os corantes tinham desaparecido, mas que se misturaram com a água, dando-lhe cor e que já não conseguíamos distingui-los. Portanto, pudemos observar que os corantes eram substâncias solúveis e a água era o solvente, explorando, portanto, o conceito de solubilidade e de dissolução.

Cada criança, na sua vez, envolveu a lã na água corada com uma colher de pau. Esperaram um pouco e, por fim, retiram a lã. Podemos observar que a lã ficou da cor do corante que estava em cada recipiente. Esperámos que a lã secasse e depois de estar seca guardámo-la na área da casa das bonecas, para que as crianças pudessem trabalhar com ela sempre que quisessem. Durante a atividade colocámos a questão – “O que está acontecer à lã?”. Ao que várias crianças responderam “Está a ficar pintada” (várias).

Nota de campo, 23 de janeiro de 2013



Figura 11: Atividade de tingir lã

Aproveitámos ainda parte deste material (lã tingida pelas crianças) para enriquecer a realizar trabalhos para a decoração da sala, reconhecendo a importância da estética da sala, para que se possa criar um ambiente acolhedor e que documente o trabalho que se desenvolve, como se defende no âmbito do modelo *Reggio Emilia*.

Dialogámos sobre outras coisas que se poderia fazer com lã, falando de tapetes, colchas, etc. Visualizámos também algumas imagens de teares que serviam para tecer a lã e para fazer cobertores e tapetes. Como não conseguimos arranjar nenhum tear, resolvemos construirmos um em cartão. Era diferente, mas permitia que as crianças percebessem a técnica, ou seja, o entrelaçar de fios para a partir da lã fazer tecidos. Foi um novo desafio e este aumentou quando as crianças viram que conseguiam tecer a lã, como as imagens das figuras 12 e 13 permitem perceber.



Figuras 12 e 13: Atividade de formar padrões

As crianças no geral conseguiram manusear corretamente a lã no tear, apenas algumas crianças sentiram dificuldade no início, mas depois entenderam que tinham de colocar o fio para cima e para baixo. Aproveitando esta atividade, mais uma vez trabalhámos conteúdos matemáticos, recorrendo ao uso de padrões no tear, formando

uma sequência de cores. De acordo com o referido nas OCEPE (ME/DEB 1997) o raciocínio desenvolve-se quando é dado as crianças “a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes.” (p. 74). Esta atividade proporcionou diversas experimentações a todo o grupo desafiando-as e implicando-as numa interação positiva

É de salientar que durante esta experiência de aprendizagem todo o grupo participou ativamente e sempre que as crianças consideraram necessário, pediram auxílio aos adultos presentes na sala. Por sua vez, estes apoiaram sempre as intervenções das crianças. Foi nossa intenção questionar as crianças sobre as suas realizações ajudando a que estas refletissem sobre as decisões que tomavam, respeitando o ritmo de cada uma. Assim, foi-nos possível trabalhar, de uma forma articulada, conteúdos de diversas áreas.

Em diversos momentos considerámos importante dialogar com o grupo, favorecendo aprendizagens de natureza diversificada e promovendo o trabalho em grupo, baseado este no respeito e na cooperação entre todas as crianças.

Acerca das ovelhas ainda dialogamos sobre os alimentos provenientes delas como o leite e os seus derivados, (queijo, entre outros), bem como a carne.

Por causa do tempo, de chuva e de frio que se fez sentir neste período em que incide esta experiência de aprendizagem, não conseguimos realizar a visita ao IPB, nomeadamente à ESA, onde há estes animais. Mas esta visita foi realizada e coincidiu com outra atividade efetuada pelo grupo. As crianças tiveram contato com os animais, com o seu habitat e algumas das suas características.

3.2.2- Experiência de aprendizagem: Conhecendo alguns animais domésticos

A experiência de aprendizagem que a seguir descrevemos e avaliamos surgiu no decorrer da anterior, durante um diálogo com o grupo. Este diálogo proporcionou-nos auscultar os saberes que as crianças tinham acerca de outros animais, como os cavalos, as vacas, os porcos.

Tentámos averiguar o que o grupo sabia acerca destes animais, e no quadro 1 estão indicadas algumas características que as crianças conheciam.

Quadro 1- Caraterísticas de animais indicadas pelas crianças

Cavalos	Vacas	Porcos
São grandes	São às pintas	São pequenos
Correm muito	Dão leite	Têm um rabo enrolado
Têm pelo	Têm cornos	Têm quatro patas

Reparámos que as crianças tinham alguns conhecimentos acerca deste tópico e mostravam-se interessadas e curiosas em querer saber e conhecer mais. Este é um aspeto importante para que as crianças se sintam motivadas para aprender outras coisas e quererem explorar novos conceitos e construírem aprendizagens significativas. Como defendem Hohmann e Weikart (2009) “Os interesses pessoais [das crianças] e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (p. 23).

Como forma de responder às necessidades e interesses do grupo propusemos ouvir e entoar uma canção. Na exploração da mesma trabalhamos diferentes formas de produzir sons com o nosso corpo e como criar esses sons. Cantámos a canção e em simultâneo fizemos imitações dos animais que nela apareciam. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer os animais da quinta, os seus sons e o ambiente onde vivem.

No decorrer desta atividade observámos e explorámos alguns livros sobre os animais da quinta, que abordavam as características dos animais (o que comem; onde vivem; quantas patas têm; como são revestidos...). Uma das histórias exploradas intitula-se por “Na quinta com os meus amigos animais” (Marus Editores).

Questionámos as crianças acerca da história, “O que é uma quinta?”, ao qual obtivemos algumas respostas:

- “É um sítio com muitos animais” (C4).
- “É onde andam os cavalos” (C13).
- “Têm tratores para os senhores andarem nas terras” (C5).
- “Têm um lago para os peixes e muitas casas para os animais” (C7).
- “Na quinta há uns senhores que usam um sacho para tirar as ervas” (C4).
- “Eu sei, já vi a fazerem isso, os meus avós. E sabes que o filho do cavalo é o potro” C13).
- “Mas todos os animais têm filhos” (C5).

(Nota de campo, 23 de janeiro de 2013)

Como o excerto permite perceber, as crianças conhecem meios de tratar a terra como o trator, conhecem o local onde vivem alguns animais, como o lago, sabem que os animais procriam. O livro explorado permitiu-lhes observar as características de alguns animais, como por exemplo aquelas que já referimos, como eram revestidos, o que comiam, onde viviam, quantas patas tinham. È, por isso, de considerar que tal como refere Mata (2008):

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p. 80).

Ainda no decurso da exploração do livro, trabalhámos os conceitos de maior e menor, solicitando as crianças a identificarem e a indicarem qual era o animal maior e qual era o mais pequeno, tendo também feito a contagem das patas dos animais. Importa referir que, tendo já sido realizado este tipo abordagem, achámos pertinente aproveitar as oportunidades para ajudar à interiorização dos conceitos, tanto mais que nem todas as crianças ainda conseguiam fazê-lo.

No decorrer da atividade uma criança, reparou que as casas dos animais também eram diferentes, que umas eram maiores e outras mais pequenas, e questionou-nos como se chamavam algumas dessas habitações. Foram algumas crianças a dar-lhe a resposta, pois sabiam como se chamavam, como os exemplos evidenciam:

- “As galinhas vivem no galinheiro. O meu pai fez um e foi preciso muitos paus e pregos para ficar bonito” (C5).

- “Os porcos vivem na pocilga” (C3).

- “E há animais que vivem no estábulo, que são os cavalinhos e as vaquinhas. Eu tenho um cavalo” (C13).

(Nota de campo, 23 de janeiro de 2013)

Considerando a última parte da afirmação de C13, perguntamos-lhe onde estava o cavalo dela, ao que nos respondeu: “Está em minha casa. Ele é vermelho e tem 1,2,3,4 (disse a contar) patas e corre muito. O meu cavalo tem um fio para puxar” (C13).

(Nota de campo, 23 de janeiro de 2013)

Como o excerto deixa perceber a criança (C13) ainda revelou alguma dificuldade em perceber que o diálogo se centrava em cavalos reais e não de faz de conta. Aspetos que, nesta idade (3 anos), é importante ter em consideração para ajudar a contextualizar as crianças e a ultrapassar dúvidas ou dificuldades.

Como dizem as OCEPE (ME/DEB, 1997), é necessário que “a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” (p.56).

As crianças, nesta fase, tinham já algum conhecimento acerca do tema e, sendo assim, sugerimos construir uma quinta pedagógica, a que o grupo reagiu mostrando-se entusiasmado em realizar uma maquete. Queremos salientar que a elaboração da maquete da quinta foi construída por etapas, consoante os conteúdos que íamos explorando e à medida que as crianças iam manifestando curiosidade em realizar tudo o que uma quinta pode ter. Esse trabalho foi feito em pequeno grupo para que todos pudessem participar de forma ativa. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “Os tempos de pequeno grupo, quando planeados tendo em vista o interesse das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (p. 375).

Iniciámos a maquete com a construção das “casas” dos animais e de uma habitação, que o grupo intitulou como casa do Tio Manel. Estas casas foram feitas com cartão e pintámo-las com guaches. As crianças deram um nome à maquete, designando-a como “A quinta do Tio Manel”. O nome surgiu porque numa das músicas trabalhadas entrava o nome de Tio Manel, bem como num dos livros explorados.

Usámos diversos materiais para a construção da maquete, tais como plasticina, rolhas de cortiça, batatas, areia, erva, palitos, pedras, cartolina, etc. Com estes materiais foram feitos figuras de animais (vacas, patos, burros, pássaros, cães e gatos), também realizámos caminhos, onde as crianças trabalharam os itinerários e fizemos árvores e flores para dar ainda mais vida à maquete. Para elaborar as diferentes figuras de animais utilizámos batatas, e aplitos, como pode ver-se na imagem da figura 14.



Figura 14: Fazendo figuras de animais, utilizando batatas

Aproveitámos a oportunidade para abordar a alimentação de alguns animais domésticos e referir que as batatas também são importantes para a nossa alimentação. Dialogámos com as crianças sobre o que estas sabiam sobre as batatas e explorámos as suas características (cor, textura, sabor...).

As crianças iam respondendo acerca das características da batata, indicando

- “É vermelha e macia” (C3).
- “Está fria por dentro” (C13).
- “Têm água lá dentro e é macia” (C5).

(Nota de campo, 4 de março de 2013)

As afirmações das crianças deixam perceber que identificam algumas características físicas da batata, incidindo também na sua composição, como aquela criança (C5) que refere que tem água. No diálogo acentuámos que, de facto, a batata tinha na sua composição água e outros constituintes, sublinhando o seu valor nutritivo.

Um dos animais domésticos sobre o qual incidiu particular interesse por parte das crianças foi a galinha, manifestando algumas curiosidade em ir vê-las e outras manifestando algum receio dizendo que picava.

Assim, e porque uma das auxiliares do jardim-de-infância se mostrou disponível para levar uma galinha viva (figura 15), organizámos o plano de ação em torno de conteúdos e atividades que podiam ajudar-nos a conhecer melhor este animal, quer ao nível das suas características físicas, como o revestimento do corpo (com penas), a cor, o número de patas e sua utilidade em termos alimentares, incidindo nos ovos.



Figura 15: Crianças em contacto com a galinha

Ao longo das atividades que desenvolvemos, fomos introduzindo novo material e vocabulário que o denominava, como no caso da lupa binocular (figura 16), que nos permitiu observar as características das penas da galinha. Esta foi uma atividade que entusiasmou as crianças e que nós reconhecemos isso importante para iniciar as crianças na atividade científica.

Foi uma atividade em que as crianças colocaram bastantes questões e, algumas delas, depois de observar quiseram repetir várias vezes, porque como lupa binocular amplia, eles questionavam-se como era possível. Segundo informação das crianças e da educadora era a primeira vez que estavam a contactar com aquele material (sendo de lembrar que era o primeiro ano de frequência da instituição).



Figura 16: observação da pena à lupa binocular

A atividade que se seguiu teve como objetivo trabalhar os cinco sentidos. Tínhamos na sala milho, que utilizávamos como material lúdico e de expressão plástica e, no diálogo sobre como se colhe e se guarda o milho, surgiu a referência ao espigueiro, uma palavra nova para alguns. Não nos sendo possível ir observar um espigueiro, recorremos a imagem de livros e da *internet* e levámos a réplica de um,

retratando por isso o quê se entende ser um espigueiro da zona norte do país. Cada criança teve a oportunidade de tocar nos objetos. Nenhuma criança disse conhecer um espigueiro e ao ver aquele deixavam transparecer isso mesmo.

Ao falarmos do milho uma criança referiu: “Em minha casa a minha mãe faz pipocas com o milho” (C13).

Aproveitando a referência da criança, em diálogo com o grupo, sugerimos fazer pipocas, decorrendo essa atividade, mais tarde, na cozinha do jardim-de-infância. Relacionada ainda com esta atividade construímos um puzzle, utilizando a imagem de uma espiga de milho, que foi colocado na área dos jogos para que as crianças pudessem continuar a jogar com ele, contribuindo, assim, para o enriquecimento e dinamização desta área.

Para abordagem da alimentação de outro animal, o porco, resolvemos começar pela leitura e exploração da história “O nabo gigante”. A leitura foi realizada com recurso a fantoches. Depois da leitura desta história, mostrámos ao grupo um nabo de grande dimensão. Uma criança disse logo que os avós davam aquilo aos porcos, outras crianças disseram que os pais faziam sopa com eles. Explicámos que, além de os animais os comerem, nós também o comemos e que é bom alimento. Para além disso, as crianças viram as raízes do nabo, a própria terra que vinha agarrada às raízes, as nabiças e a flor destas. Em seguida, as crianças observaram as suas características (textura, cor, forma e sabor, ...). Em diálogo as crianças iam comentando o que viam, referindo, por exemplo:

- “É tão duro o nabo” (C5).
- “Tem terra na ponta” (C1).
- “Tem a terra porque estava enterrado debaixo dela” (C13).
- “Tem muitas raízes e flores amarelas” (C5).
- “O nabo tem nabiças e as folhas são verdes” (C8).
- “O nabo tem um sabor bom e é tão macio” (C13).

(Nota de campo, 11 de março de 2013)

Passado algum tempo demos por concluído o trabalho de representação da quinta (figura 17). Para além das aprendizagens que permitiu desenvolver e que fomos referenciando, ainda nos ajudou a sistematizá-las e favorecer outras, como a exploração dos conceitos de interior, exterior e fronteira. Uma vez que tínhamos materiais para

trabalhar estes conceitos foi mais fácil as crianças perceberem. Indicavam, por exemplo, que os patos estavam no interior do lago, os burros estavam no exterior deste, e que todos os animais estavam no interior da quinta. A exploração do conceito de fronteira envolveu maior complexidade e para que o grupo percebesse, como a quinta tinha uma cerca a delimitá-la, tirámos partido desse elemento, o que ajudou as crianças a compreenderem.



Figura 17: Maqueta da Quinta

A representação da maqueta foi, ainda, um importante meio de diálogo com as famílias que, atentamente, a iam observando, dialogando com os filhos e questionando sobre o que eles tinham feito e como. Cada menino levou uma advinha sobre um animal da quinta para casa e, com ajuda dos pais, descobriram a solução e desenharam o animal. Esses trabalhos foram expostos no placar do corredor da instituição.

Propusemos ainda ao grupo a representação pictórica da quinta, num trabalho coletivo, utilizando digitinta (figura 18). Quando todas as crianças fizeram a sua representação imprimimos a pintura, que depois de seca foi colocada no placar do exterior da sala, no sentido de os pais, mais uma vez, poderem acompanhar o trabalho desenvolvido, bem como para organização dos espaços verticais comuns.



Figura 18: Realização do trabalho em digitinta

Em finais do mês de março, e porque o tempo já não estava tão frio e chuvoso, realizámos uma visita aos espaços da Escola Superior Agrária de Bragança, dando continuidade ao trabalho que vínhamos a desenvolver com o grupo. Esta visita decorreu em conjunto com outros grupos do jardim-de-infância e possibilitou observar e ter contacto com alguns animais que aí havia. Tentámos que o grupo identificasse e reconhecesse alguns aspetos e características físicas e modos de alguns desses animais. Pretendemos também que observassem algumas sementeiras nas hortas que aí havia.



Figuras 19 e 20: Visita ao espaço exterior da ESAB

As crianças manifestaram-se felizes durante a visita, dispostas a observar e a perguntar, deixando perceber que mobilizavam alguns conhecimentos construídos sobre o tópico dos animais e da sementeira, em torno dos quais tínhamos vindo a desenvolver trabalhos. Sublinhamos a importância deste tipo de atividades no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural das crianças.

Como forma de recordar e atribuir significado à visita, de regresso ao jardim-de-infância, propusemos ao grupo que realizasse, em tempo de trabalho em pequenos grupos, o registo da atividade (figura 21).



Figura 21: Registos da visita à ESA

Todas estas experiências de aprendizagem permitiram que pudéssemos evoluir ao nível do modo de pensar a prática e de concretizá-la. Entendemos que era vantajoso integrar momentos de trabalho dinâmicos e ricos e, sobretudo, com significado para crianças e adultos. Procurámos, assim, assumir um papel mais descentralizador das nossas ações e que ajudasse as crianças a conquistarem autonomia.

Pensamos, ainda, que, com todo este trabalho, criámos um clima positivo no qual havia respeito e trabalho, não sendo necessário recorrer a repreensões, pois, como afirma Haigh (2010) “a grande ideia é [o adulto] estabelecer a sua posição de autoridade sem ser autoritário” (p.72).

3.2.3- Experiência de aprendizagem: Conhecendo animais que fabricam o mel

Procurando explorar o tópico relativo ao ciclo do mel, começámos por dialogar com as crianças sobre o que cada um sabia acerca das abelhas. Entre as respostas surgiram as seguintes afirmações: “São amarelas e pretas” (C3); “Picam nos meninos” (C7) “Dão-nos mel” (C5).

Estas respostas reportaram-se a três aspetos importantes sobre estes insetos, as suas características, formas do seu comportamento em relação às pessoas e o produto alimentar que nos proporcionam.

A seguir decidimos explorar história do livro “O ciclo do mel”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Recorremos a leitura da história utilizando diversos

fantoches. Explorámos o livro, no sentido de tentar que as crianças nos recontassem a história e que nos dissessem algumas palavras novas que apareciam ao longo da mesma, entre as quais colmeia, favos e apicultor.

Relembrando a história, surgiram vários comentários, como por exemplo:

- “A casa das abelhas, que era muito pequena” (C5).
- “O senhor que toma conta das abelhas tem um fato que tapa a cabeça e tudo” (C13).
- “Esse senhor é o apicultor” (C8).
- “Vimos muitas colmeias” (C13).
- “As colmeias têm buraquinhos para por o pólen” (C3).
- “As abelhas fazem o mel” (C13).

(Nota de campo, 17 de abril de 2013)

O livro, no seu final, tinha uma lengalenga e uma música acerca do tema, ambas eram muito apelativas. Explorámos a lengalenga e escrevemo-la num cartaz e expusemo-la na parede da sala. Aproveitando o bom tempo, dirigimo-nos ao exterior e realizámos um atividade onde as crianças fizeram um círculo e dançavam realizando os gestos que existiam na música.

Aproveitando o facto de as crianças já se encontrarem no exterior do jardim-de-infância, sugerimos que fossem apanhar flores. No fim regressámos à sala e estivemos a fazer uma análise às flores. Vimos a cor das flores, sentimos o cheiro, o pólen e percebemos para que serve, bem como o porquê de irem as abelhas buscá-lo. Aproveitámos a atividade para trabalhar conceitos matemáticos, visto que esta se encontra sempre no nosso dia-a-dia. Trabalhamos o conceito de maior e menor, a contagem das pétalas e depois a realização do jogo intitulado como “bem-me-quer mal-me-quer”. Este é um jogo de sorte ou azar onde as crianças, ao mesmo tempo que iam tirando as pétalas das flores, iam dizendo bem-me-quer, mal-me-quer, repetindo até tirarem todas as pétalas.

Para ajudar na contagem sugerimos outro jogo, no qual cada criança, aleatoriamente, lançava um dado e conforme o número que saísse, iam buscar esse valor em flores, formando conjuntos. A exploração desses conteúdos ocorreu, ainda, em vários outros momentos, permitindo que, como referem as (ME/DEB, 1997), as crianças pudessem ir construindo noções matemáticas a partir das vivências quotidianas.



Figura 22: Formação de conjuntos

Uma vez que estávamos a explorar o mel, as crianças perguntavam se iriam provar mel, praticamente nenhuma tinha tido essa oportunidade. Até que a criança C13 perguntou “Podes trazer mel para nós provarmos?”

Aproveitando esta deixa realizámos um jogo sensorial com as crianças sobre os conceitos de doce e o amargo. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) “a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos” (p. 482).

Certamente é importante trabalhar com as crianças, estas diferentes formas de aprender brincando, tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “uma escola ou centro de aprendizagem pela acção deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (p.164). As crianças devem explorar todas as suas sensações, tentado ser felizes nas suas brincadeiras.

Retomando a descrição da atividade, importa referir que, como produto doce apresentamos o mel e como ácido sumo de limão. As crianças provaram primeiro o sumo de limão, no início achavam que era bom, mesmo fazendo cara feia. A criança C5 disse “É muito bom o sumo.”. Depois de lhes darmos o mel e compararem os dois sabores, algumas mudaram de opinião, surgindo comentários, como:

- “O mel é saboroso” (C13).
- “O mel é muito docinho” (C5).
- “O limão é horrível” (C8).
- “O limão era muito amargo e eu fiz caretas” (C13).

(Nota de campo, 30 de abril de 2013)

Como o comentário de C13 permite observar, muitas vezes as crianças confundem a designação de acidez com a de amargo, indicando esta quando se trata de sabor diferente a acidez. Neste âmbito tivemos o cuidado de repetir a designação correta “o sumo do limão é ácido”, para que as crianças melhor pudessem apreender a designação.

As crianças também tiveram a oportunidade de ver um favo de mel e provar o próprio favo e o mel, como podemos ver na figura 23.



Figura 23: Prova do mel

Explorámos com as crianças as várias fases do ciclo do mel. Em seguida, elaborámos um cartaz onde representámos o que foi explorado. Com recurso a diferentes materiais construímos o sol, as flores, as abelhas, as colmeias, os favos de mel e os frascos do mel. Para a elaboração destes objetos foram utilizados, paus de madeira, tintas, papel vegetal, lápis de cor, entre outros. Tentámos com que as crianças o fizessem de forma autónoma, mas sempre que necessário auxiliávamos. Tentámos sempre que elas tomassem as suas próprias decisões. Como defendem Hohmann e Weikart (2011) “num clima de apoio, os adultos esforçam-se por acompanhar e estimular as iniciativas da criança de forma a que ela ganhe um sentido de autocontrolo e de competência ao fazer escolhas e ao tomar decisões” (p. 76).

Para ampliar o conhecimento acerca deste tema, propusemos uma visita à Casa do Mel, onde o grupo teve contato com os equipamentos e produtos de havíamos na sala de atividades, realçando tudo o que foi trabalho. Nesta visita as crianças observaram

abelhas (figura 24), suas características físicas e modos de vida, colmeias, fatos de apicultores (figura 25), como se extraia e o mel e também provar mel.



Figuras 24 e 25: Visita à Casa do Mel

Esta visita foi muito enriquecedora, enquanto experiência porque permitiu observar e contatar diretamente com os diversos conteúdos trabalhados. Questionaram as pessoas que estavam no meio e saciaram a sua curiosidade de observar e sentir o que antes apenas tinham falado. Chegando ao jardim-de-infância as crianças quiseram fazer os seus registos da visita. Sugerimos fazer esses registos em digitinta, uma vez que eles adoram trabalhar esta técnica.

Os responsáveis da casa do Mel de Bragança arranjaram-nos algumas abelhas mortas para nós podermos visualizá-las através da lupa binocular. Questionámos as crianças se se lembravam do que era a lupa binocular e para que servia. Grande parte, das crianças lembravam-se e entre as suas respostas referem: “É aquilo que parece um microscópio para ver mais perto” (C13).

O questionamento esteve presente, com o objetivo de levar as crianças a concretizarem o trabalho e obterem informações úteis no desenvolvimento do mesmo. Como refere Guedes (2011) a função do educador “é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.” (p.8). As crianças à medida que iam observando as abelhas iam afirmando:

- “Têm corninhos” (C4).
- “Têm muito pelo” (C3).
- “Parecem maiores e até se vê bem as asas” (C13).

(Nota de campo, 21 de maio de 2013)



Figura 26: Observação das abelhas

Por todos os motivos mencionados ao longo da descrição das atividades, consideramos que esta experiência de aprendizagem foi bastante significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo abordar todas as áreas e domínios curriculares para a Educação Pré-escolar.

As crianças demonstraram-se sempre ativas e participativas envolvendo-se em cada atividade desenvolvida.

3.2.4- Experiência de aprendizagem: aprendendo a cultivar produtos

No sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente considerámos pertinente realizar uma experiência de trabalho que incidisse sobre a criação de um espaço de cultivo de plantas.

O objetivo era criar uma horta no exterior do jardim-de-infância, onde o grupo poderia acompanhar o crescimento das sementeiras e desenvolver responsabilidades e autonomia, visto que tinham de tomar conta da horta todos os dias. Levámos para dentro da sala, vasos, terra e sementes de tomate, alface e amores-perfeitos. Questionámos o grupo o que seria que iríamos fazer com aquele material.

- “Não sei” (C9).
- “Isso são vasos” (C8).
- “Vamos semear essas sementinhas nos vasos” (C13).

(Nota de campo, 8 de abril de 2013)

Respondemos afirmativamente e explicámos às crianças como íamos fazer. Mostraram-se bastante dinâmicas e com vontade de iniciarem a atividade. Cada criança

pegou num vaso, colocou a terra, a semente e depois regou-a. Em seguida, o vaso era colocado ao pé da janela da sala.



Figura 27: Processo de semear

A atividade realizada na sala foi também realizada no exterior da sala, onde tínhamos um canteiro de terra para semear e plantar. Assim puderam comparar o processo de crescimento das plantas do interior e do exterior. Outro aspeto importante foi o de que puderem observar a diferença entre plantar e semear. Uma criança questionou-nos “Porque é que as sementes têm tamanhos diferentes?” – C13.

Achámos uma pergunta bastante pertinente e aproveitámos para explorar com as crianças o porquê de as sementes não serem todas do mesmo tamanho. Foi uma pergunta que demonstrou interesse por parte da criança na atividade que estava a ser realizada.

Durante a atividade realizada no exterior, de plantar e semear, as crianças foram realizando placas de identificação de cada planta ou semente. Também se fez uma placa de identificação do canteiro, visto que os outros grupos do jardim-de-infância também realizaram uma atividade semelhante e os canteiros encontravam-se lado a lado. Houve um espírito de interajuda e participação notável.



Figura 28: Identificação das sementes

As crianças, durante este processo, tinham de ter um grau de responsabilidade maior, pois tinham de regar as sementes/plantas todos os dias. O grupo também nesta fase já demonstrava ter mais autonomia e querer fazer as coisas sem ajuda. Resolvemos então implementar um quadro do responsável, onde cada criança na sua vez e no seu dia fazia o comboio, regava a horta e dava o leite aos colegas. Este quadro teve um efeito positivo porque levou a que algumas crianças não quisessem faltar por terem a responsabilidade que nesse dia lhes cabia.



Figura 29: Elaboração do quadro da responsabilidade

Para que as crianças compreendessem a importância deste processo e o cuidado que devemos ter para com as sementes/plantas, achámos importante explorar uma história de um livro. Segundo Rigolet (2009) “Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos.” (p.9). A história do livro intitulava-se como “Jaime e as bolotas”, esta história explica a importância de cuidar das sementes e explica o tempo que demora uma

semente a crescer. A leitura do livro foi feita com recurso a fantoches. Como refere Brooker (2001), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “os fantoches são utilizados para ajudar as crianças a demonstrarem atitudes e sentimentos” (p.22) e ao que nós acrescentamos para estabelecer diálogo e partilha de saberes e experiências, é uma forma lúdica de ensinar e captar atenção.

No final da história, trabalhamos a matemática. As crianças tinham de utilizar a memória, pois o objetivo era utilizarem um objeto da sala para cada vez que o Jaime teve de semear a bolota e no fim fazer a contagem.



Figura 30: Atividade de contagem

Para a exploração da história levámos bolotas e ramos de carvalho. O contato com estes produtos ajudou o grupo a alargar conhecimentos sobre as árvores donde elas provêm. Surgiram, por parte das crianças, comentários e questões, revelando interesse na realização da atividade. Com as bolotas as crianças formaram conjuntos e no fim fez-se a contagem, desenvolvendo assim o sentido de número. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral.” (p. 18).

No momento de trabalho autónomo, algumas crianças quiseram fazer o registo da história. Na figura 40, encontramos um dos exemplos.



Figura 31: Registo da história

Durante um diálogo, em grande grupo, uma criança perguntou – “Podemos semear as bolotas que temos na sala?” (C8). Uma vez que ainda tínhamos espaço no canteiro dirigimo-nos à horta e semeamos as bolotas.

As plantas que estavam no interior da sala nesta fase já estavam com um tamanho apropriado para poderem ser transplantadas. Com esta atividade quisemos que as crianças compreendessem o porquê de as plantas serem transplantadas. No fim de realizar esta atividade uma criança propôs dar um nome à horta – “E se dermos um nome à horta? Podia ser a Horta do Tio Manel” (C13). Achámos pertinente e as restantes crianças concordaram com o colega. O grupo elaborou um cartaz, com o nome e o desenho do Tio Manel, decorado com vários tecidos e tinta. Deslocámo-nos ao exterior da sala onde se encontra a horta e afixamo-lo no muro.

Existiu sempre muito empenho das crianças em quererem fazer as coisas bem e em haver cooperação entre elas. Notámos grande desenvolvimento ao nível da sua autonomia e participação. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “desafia-nos portanto à conscientização que Freire considera incontornável para que seja possível uma pedagogia de respeito, da colaboração, da autonomia e da participação” (p. 27). Também é fulcral, referir que, para o bom relacionamento das crianças, procurámos criar laços entre eles, visando o desenvolvimento de práticas cooperativas e colaborativas.

Depois da horta estar finalizada e de reflexão sobre o trabalho realizado, algumas crianças no tempo de trabalho autónomo, quiseram fazer o registo gráfico das suas observações e o que mais gostaram no processo da horta. Segundo Pereira (2002), nesta etapa da educação em que as crianças não sabem escrever, o desenho assume um papel muito importante, pois é “uma forma de representar o que vê, o que observa.” (p.

104). Já outros elementos do grupo optaram por fazer o registo das suas descobertas através da modelagem, utilizando plasticina e, no fim, apresentaram o que fizeram ao grupo.

A implicação das crianças no decorrer da exploração da quinta permitiu-lhes comunicar e expressar os processos em que se envolveram, favorecendo uma conquista progressiva de autonomia, de sentido de responsabilidade e também de desenvolvimento cognitivo.

Refletindo sobre as atividades realizadas, salientamos a partilha de experiências e interações estabelecidas com os outros grupos do jardim-de-infância. Assim, considerámos que esta experiência de aprendizagem, em torno da horta, representou um passo importante na aprendizagem de cada uma, deixando-nos satisfeitas com o resultado final.

V - Reflexão crítica

Nesta fase do relatório, procedemos à reflexão da ação educativa que desenvolvemos, tendo em conta as várias dimensões que a sustentam.

Começamos por nos debruçarmos sobre a perspetiva de aprendizagem em que procurámos sustentar a ação educativa, relevando a ação das crianças enquanto meio de aprendizagem e construção da sua autonomia. Procuramos, em seguida, centrar na reflexão sobre as várias dimensões da ação educativa, guiando-nos por uma perspetiva curricular integradora. A articulação entre os diferentes agentes educativos na construção de um percurso formativo com continuidade são também dimensões que merecem uma reflexão.

- **A ação educativa**

O encadeamento numa prática educativa sustentada em princípio de aprendizagem de cariz socioconstrutivista constitui um grande desafio que procurámos refletir, mas nem sempre possível de concretizar.

Durante o decurso do estágio, parece-nos poder afirmar que as crianças, apesar da sua tenra idade, conseguiam revelar-se capazes de dialogar sobre as atividades e projetos que desenvolvemos. Assim manifestavam-se ativos na realização das atividades e com direitos iguais à participação, à escolha e à tomada de decisão, bem como no respeito das opiniões dos outros e das regras de convivência social. Estes aspetos nem sempre foram fáceis de atingir, devido às características próprias das crianças desta faixa etária. O aprofundamento de conhecimentos sobre as teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner permitiram-nos conhecer melhor essas características e a compreender o papel a desempenharmos para ajudar cada uma e o grupo a progredir.

Como procurámos enveredar por uma perspetiva de aprendizagem ativa, tivemos a preocupação de facultar meios que ajudassem as crianças a terem um fácil acesso a espaços e materiais e tirar partido deles de forma dinâmica e intensa. Por estes motivos, é bastante importante o papel do educador. Desafiámos as crianças a explorar, a experienciar e a investigar, bem como a darem a sua opinião.

Realizámos atividades que despertaram e favoreceram o desenvolvimento de competências ao nível dos vários domínios do desenvolvimento das crianças,

favorecendo uma dimensão integrada como defendem as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e a comunidade científica e pedagógica.

Todo este processo, não foi tarefa fácil, pois foi nossa preocupação observar, registrar, analisar e apoiar o grupo de crianças, de modo a garantir-lhes as oportunidades que se apresentassem facilitadoras da sua progressão e bem-estar.

- **A articulação do processo do ensino aprendizagem**

O trabalho que desenvolvemos teve por base o projeto curricular da instituição/grupo de crianças. No entanto, tivemos como principal preocupação seguir os interesses e necessidades educativas que nos era possível ir identificando no decurso da ação sobre a mesma. Questionávamos frequentemente as crianças no sentido que darem a sua opinião sobre as experiências de aprendizagens a realizar.

Tentámos explorar, de uma maneira integrada, as diferentes áreas de conteúdo, criando uma dinâmica continuada e coerente do processo de aprendizagem. Como tivemos em conta a linha socioconstrutivista, empenhámo-nos em conseguir promover situações de escuta das crianças e em que elas aprendessem a escutar, partilhar, cooperar, refletir, analisar, entre outros aspetos. Promovemos atividades de modo a favorecer o seu desenvolvimento global e a atender às especificidades do grupo.

- **A atividade da criança**

Foi nosso objetivo tentar inculcar nas crianças autonomia, utilizando diversas vertentes da ação educativa em que nos envolvemos. Como referimos anteriormente, tentámos diversificar o máximo de atividades possíveis.

As crianças participavam nas atividades e davam a sua própria opinião, e nós como educadoras, apoiávamo-las na concretização dessas atividades. Notámos ao longo do ano um progresso evidente, bem como o apoio proporcionado entre pares para a sua concretização.

As atividades realizadas decorreram durante os diferentes momentos da rotina diária do grupo de crianças. Assim, tinham tempos para estabelecer diferentes tipos de interação e poderem integrar-se em grupos de tamanho diferente.

Achamos fundamental referir que experiências de aprendizagem desenvolvidas tiveram importância não apenas em termos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos, em particular de nós próprias. Isto, porque nós também crescemos e progredimos na ação que desenvolvemos. Os diferentes intervenientes educativos ajudaram-nos a apoiar o grupo para que crescesse nas várias áreas e domínios de desenvolvimento, cognitivo, emocional social e físico.

- **Dimensão ética e profissional da nossa atividade**

Na nossa opinião, esta é uma dimensão que tem uma grande relevância e deve ser mencionada e falada. Ser educador é muito mais do que “tomar conta de crianças”, é ter um desafio constante do seu trabalho. O educador tem um papel crucial, que é o papel de contribuir para a formação das crianças enquanto cidadãs, para isso é essencial integrar uma atitude crítica e reflexiva acerca da realidade envolvente, pois, só assim, conseguirá responder às necessidades da comunidade educativa. Por isso, os desafios que o educador tem no trabalho, passam por apostar de forma consciente na formação das crianças, ajudando-as a tornarem-se cidadãos competentes e com direito a serem respeitados e apoiados na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Tentámos ao longo da caminhada que foi este processo de formação, refletir sobre a prática e tentar interligá-la com a teoria. Consideramos que a prática é essencial para a nossa formação, mas sem a teoria torna-se difícil conseguirmos ser um todo e vice-versa. Assim, sem dúvida que conseguiremos melhorar, refletindo sobre o que se passou no presente e tentando prever o que poderemos fazer no futuro para não cair nos mesmos erros e envolvendo-nos na construção de projetos educativos de qualidade.

Neste sentido, achamos que as reuniões de reflexão que tivemos com as educadoras cooperantes e a orientadora da escola de formação foram importantes, pois, constituíram uma “peça do puzzle” fundamental para a nossa evolução, ajudando-nos a ser futuras educadoras mais reflexivas e a dar valor a essa reflexão.

A pesquisa bibliográfica que fizemos teve sem dúvida um aspeto fulcral no investimento da nossa formação no campo da educação de infância, sem ela o nosso trabalho teria sido mais difícil e, arrisco a dizer, praticamente impossível. As ideias dos autores que foram referenciados enriqueceram bastante a nossa formação sobre a educação de infância.

Tal como nos diz Freire (1999) “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (p. 31). Ou seja, é importante trabalhar o conhecimento que já temos mas também estar disponível para aquisição de novos conhecimentos.

Sem dúvida que a elaboração deste relatório tem um “peso” muito grande na nossa formação, porque ao elaborá-lo tivemos de tornar maior e mais diversificada a pesquisa, permitindo-nos fazer um exercício de reflexão sobre a profissão de educador e ajudando-nos assim a compreendê-la melhor. Não damos por finalizado este processo e, neste sentido, importa dar continuidade à nossa formação e pesquisa, pois só, assim poderemos promover o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Para finalizar, importa sublinhar mais uma vez a importância da reflexão diária e da investigação para que possamos aceder a um percurso formativo em continuidade. Consideramos que, nessa caminhada, possamos continuar a construir saberes que nos ajudem a assumir responsabilidades, desafios e exigências, mas também a superar dificuldades que vida profissional apresenta.

Considerações Finais

Não podemos dar por terminado este relatório sem tecer algumas considerações finais que ao longo da sua elaboração foram emergindo.

Abordámos o papel da educação de infância numa perspetiva cultural, social e ética, bem como a incidência da nossa escolha profissional, na área pré-escolar, a exercer no futuro e respetiva fundamentação. No mesmo âmbito, pretendemos refletir sobre a intervenção do estágio profissional.

A experiência que o estágio ao nível do mestrado nos proporcionou foi fundamental para a nossa formação como futuros educadores, Essa experiência despertou o desejo de podermos contribuir ativamente para a formação da novas gerações. A observação e a investigação são pilares importantes para sustentação desse processo, contribuindo para alcançarmos novos conhecimentos e, por conseguinte, um nível superior de desempenho profissional. Como refere Estrela (1994) “o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (p. 26). Partilhamos da opinião do autor, uma vez que, a observação desenvolvida nos ajudou na intervenção e podermos responder ao solicitado e desejado em termos da prática educativa com crianças pequenas.

Tenho a agradecer a oportunidade de observar e atuar na área que realmente pretendo exercer e poder ter interagido com crianças e sendo ajudada, nessa tarefa, pelos intervenientes educativos da sala e da instituição em que me integrei.

Atualmente, não temos dúvidas quanto à nossa decisão de especialização no pré-escolar. Neste contexto, é possível promover uma relação afetiva entre as crianças e as educadoras que se torna gratificante do ponto de vista profissional e pessoal. Neste contexto reconhecemos o valor da espontaneidade das crianças que nos acolheram, sem hesitações e onde a evolução é uma conquista reconfortante para nós educadoras, sendo gratificante acompanhá-las no seu crescimento.

Sendo a educação de infância a primeira etapa da educação básica importa que possibilite às crianças o desenvolvimento de atitudes, valores e capacidades e predisposições que lhes possibilitem a resolução de problemas do quotidiano e possa usufruir de possibilidade de um percurso escolar bem sucedido.

Nesta linha de pensamento, importa considerar o papel importante que nos cabe assumir, pois, como afirma Chalita (2001), “A alma de qualquer instituição de ensino é o professor” (p. 56). Importa considerar que as crianças em idade pré-escolar, têm uma energia indescritível á qual é preciso saber responder de forma positiva. Por isso, é uma área que requer uma aposta contínua na inovação, de modo a cativá-las e que as atividades integrem uma dimensão lúdica. Segundo Borges (1994), “A educação Infantil seria o alicerce de uma casa, e as outras etapas de ensino, paredes e demais acabamentos. Assim, conclui-se que sem alicerce a casa cai” (p. 56). Por outras palavras, esta etapa marca o início de um longo caminho a percorrer, e quando as bases são significativamente bem definidas e estruturadas, a caminhada torna-se mais “fácil”.

Não há dúvida quanto à expressividade da educação de infância, é um contexto crucial no desenvolvimento social, cognitivo e intelectual da criança. Nele desenvolvem os valores primários, com um primeiro contacto com outras crianças e onde, por vezes, surgem as primeiras amizades e onde realizam aprendizagens de natureza diversa.

Durante o estágio, constatamos que algumas crianças passam grande parte do dia no jardim-de-infância, por isso, separados dos pais, pelo que cabe ao educador ajudar ajudá-las a desenvolverem-se intelectualmente e enquanto seres sociais. Têm que os acompanhar sistematicamente de modo a que se sintam compensados pela ausência no seu lar afetivo.

No jardim-de-infância em que estagiámos pudemos verificar que não existiam dois educadores iguais, cada um tinha a sua forma própria de realizar as atividades e de interagirem com as crianças. No mesmo sentido não existem duas crianças iguais, levando o educador certamente a adaptar-se a cada circunstância e ter de saber responder-lhe de forma positiva.

Finalizamos, sublinhando a importância que para nós assumiu o estágio, tendo apenas a salientar como ponto negativo o curto espaço de tempo de intervenção em contexto de creche. Foi uma experiência muito enriquecedora, pelo que prolongar o estágio neste contexto seria muito mais gratificante para nós, como futuros educadores. Reconhecendo, assim, o importante papel que esta etapa representa na nossa formação e desenvolvimento profissional, acentuamos que requer continuidade e um novo e continuado investimento na formação e investigação, para melhor podermos responder aos desafios e exigências das sociedades atuais e futuras. Sem dúvida que isto é a nossa intenção e motivação para o futuro.

Bibliografia

- Apple, M. & Teitelbaum, K. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras* (pp.199-201). v.1, n.2, julh/dez.
- Arends, R. I. (1995). (2009) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bertram. T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da educação.
- Borges, T. M. (1994). *A criança em idade pré-escolar*. São Paulo: Ática.
- Bowley. T & Vilpi. I. (2006). *Jaime e as bolotas*. Portugal: Kalandraka
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Chalita, G. (2001). *Educação está no afeto*. Gente.
- Conselho da União Europeia Europa(2011). Conclusões do Conselho sobre a educação Pré-escolar e cuidados para a infância. *Jornal oficial d aunião Euopeia* .
- Dahlberg, G., Pence, A. & Moss, P. (1999). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Educação, M. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Homann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-Escolar. *Psicologia vol. XXIII*, pp. 43-54.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares de Educação de Infância: Construindo uma práxis da participação* (pp.109-140) (4ª Ed.) Porto: Porto Editora.

- Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, I. & Kono, Y. (2010). *Ovelhinha dá-me lâ*. Portugal: Kalandraka.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marus Editores (s/d.) *Na quinta com os meus amigos*. Portugal: Marus Editores.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem. Obtido em 24 de Setembro de 2014, de www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt
- Mota, A. (2001). *O Nabo Gigante*. Alfragide: Gailivro.
- Civilização Editora (2012). *Na quinta*. Porto: Civilização Editora.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J., (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis da participação* (pp. 125-140) (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – uma Gramática Pedagógica para a Participação guiada*. Escola Moderna nº18 – 5ª série, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis da participação* (pp.51-92) (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), I. & Gambôa, *O trabalho de Projeto na pedagogia em participação* (pp. 10-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho

- (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60) (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, D., Gonçalves, A. Mafra, Rodrigues, M. J, e Velho, A (2007). *Aprender e gostar de aprender ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Quental, C & Magalhães, M. (2009). *O ciclo do mel*. Alfragide: Gailivro.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância com Tempo Fundador: repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Schaffer, (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-sim, Silva, & Nunes (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para a educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, direção e desenvolvimento curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vilhena, G., & Silva M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs.

Legislação consultada

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho - Normas de oferta de atividades de animação e apoio à família.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 24 de fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Organização curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – Cria a rede pública de educação pré-escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.