

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Fernanda Margarida Carvalho

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Fernanda Margarida Carvalho

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

Dedicatória

Ao meu pai

Ao meu marido

À minha afilhada

Agradecimentos

Finalizada esta etapa particularmente importante da minha formação, não podia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Angelina Sanches, pelo saber partilhado, disponibilidade, compreensão, incentivo e ajuda prestada.

À direção e pessoal da instituição onde trabalho, pelo apoio incondicional que sempre manifestaram, para que pudesse frequentar este curso.

Ao grupo de crianças e educadora, que me acolheram de braços abertos e me ajudaram a crescer como pessoa e como profissional.

Ao meu marido pela dedicação, compreensão e apoio nos momentos difíceis.

À minha sobrinha e afilhada pelo apoio e coragem que sempre me transmitiu.

À minha mãe e irmã agradeço o facto de estarem sempre ao meu lado, para que eu conseguisse chegar até aqui.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me incentivaram.

Obrigada por me ajudarem a conseguir.

Resumo

Considerando a importância e responsabilidade que representa a educação das crianças em idade pré-escolar, releva-se a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre as práticas educativas que vivenciam. É nesta linha de pensamento, que procuramos, no presente relatório, refletir de forma crítica e construtiva, a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças de quatro anos de idade, numa instituição enquadrada na rede privada de solidariedade social e situada em contexto urbano.

A organização do ambiente educativo e das experiências de aprendizagem assume particular relevo na criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, merecendo um continuado investimento. Procurámos apoiar esse processo em perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento socio-construtivistas, no quadro de uma abordagem integrada e integradora. Neste sentido, todas as áreas e domínios de conteúdo foram tomados em consideração, embora o enfoque das experiências de aprendizagem selecionadas surja mais centrado em questões que se prendem com aprender a reutilizar materiais.

Palavras-chave: educação pré-escolar; aprendizagem integrada; aprender a reutilizar.

Abstract

Considering the importance and responsibility is the education of children of preschool age, stresses the need for further reflection on the educational practices they experience. It is this line of thought, we seek, in this report, reflect critically and constructively, we develop educational activities with a group of children aged pre-school, an institution framed in the private network of social solidarity and situated in urban context.

The organization of the educational environment and learning experiences are of particular importance in creating opportunities for learning and development of children, meriting a continued investment. We have tried to support this process on perspectives learning and development socio-constructivist, within an integrative approach. In this sense, all areas and content areas were taken into account, although the focus of educational experiences selected appears more focused on issues concerning learning to reuse materials and products.

Keywords: preschool education, integrated learning, learn to reuse.

Índice

Índice de figuras	VI
Índice de quadros.....	VI
Introdução.....	1
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada.....	3
1.1. Caraterização da instituição	3
1.2. Caracterização do grupo de crianças	5
1.3. Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala	8
1.3.1. Caracterização do espaço/sala.....	8
1.3.2. A organização do tempo.....	12
1.3.3. As interações	13
1.4. Fundamentação das opções educativas	15
1.4.1. Perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	15
1.4.2 Contributos das Orientações Curriculares.....	22
2. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....	25
2.1. Experiência de Aprendizagem: aprender a cuidar do ambiente.....	25
2.2 Experiência de Aprendizagem: relançando o nosso olhar sobre o meio próximo.....	30
2.3 Experiência de Aprendizagem: "O que desaparece?"	33
2.4 Experiência de Aprendizagem: Confeção de um bolo, utilizando pão duro.....	39
2.5 Experiência de aprendizagem: aprender, confrontado diferentes fontes de informação....	41
2.6 Experiência de Aprendizagem: descobrindo a palavra mãe	45
2.7 Experiência de Aprendizagem: procurando formas alternativas de organização dos materiais.....	48
3. Reflexão Crítica Final.....	52
Referências bibliográficas	56

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da Sala.....	10
Figura 2 - Contagem de sílabas	28
Figura 3 - Numeração dos Animais.....	29
Figura 4- Construção de Ecopontos com Pacotes de Leite	29
Figura 5 - Animais da história construídos pelas crianças	30
Figura 6 - Crianças a tentar limpar o parque municipal	32
Figura 7 - Crianças a depositar os resíduos nos Ecopontos.....	33
Figura 8 - Realização da atividade prática "O que desaparece?"	34
Figura 9 - Verificação da atividade	35
Figura10 - Ação sobre reciclagem e compostagem.....	37
Figura 11 - Procura de folhas para colocar no compostor.....	38
Figura 12 - A Encher o compostor com vários resíduos	39
Figura 13 - Confeção de bolo de pão duro	40
Figura 14 - Registo da receita.....	41
Figura 15 - Observação das sementes à lupa.....	42
Figura 16- Realização das sementeiras.....	43
Figura 17 – Observação da germinação das sementes	44
Figura 18 - Registo gráfico em papel rugoso	47
Figura 19- Flor elaborada para oferecer à mãe.....	48
Figura 20 -Fases da construção da casa da reciclagem	50
Figura 21 – Conclusão da casa da reciclagem.....	51

Índice de quadros

Quadro 1 - Organização da rotina diária do grupo.....	13
---	----

Introdução

Tem vindo a crescer o reconhecimento do papel ativo que a criança assume na construção do seu próprio conhecimento e a importância que, nesse processo, assumem as interações sociais, enquanto meios de aprendizagem e de desenvolvimento. A criança tem, por isso, de ser olhada como um ser competente e capaz de interagir e de se questionar sobre ações, acontecimentos e ideias e de se implicar na procura de soluções para os problemas emergentes.

É nesta linha de ação que nós entendemos dever ser a prática educativa pré-escolar e que nós procurámos promover-la.

Essa dimensão encontra-se, também, na base da reflexão que desenvolvemos ao longo do presente relatório, procurando melhor compreendê-la e repensá-la em ordem a atribuir-lhe um novo olhar.

A prática a que o estágio se refere foi desenvolvida numa instituição enquadrada na rede privada, situada em contexto urbano e com um grupo de crianças de quatro anos de idade.

Desenvolvemos experiências de aprendizagem que incidiram nas várias áreas de conteúdo e procurámos atribuir-lhe uma orientação integrada, com vista a favorecer o desenvolvimento global das crianças e a responder aos seus interesses. Favorecemos, ainda, a construção de momentos de partilha de saberes e de cooperação, tendo por base uma participação ativa por parte das crianças.

Tentámos orientar a ação educativa segundo uma perspetiva de aprendizagem socio-construtivista, em que a criança assumisse um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento

Em relação às experiências de aprendizagem vivenciadas procurou-se refletir e promover práticas de “reaproveitamento de materiais”, numa linha de sustentabilidade ambiental, uma vez que estes valores e comportamentos devem ser aprendidos desde a infância.

O relatório encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte apresentamos a contextualização da prática educativa, onde é feita a caracterização da instituição, do

grupo de crianças, do espaço, da rotina, as interações e a fundamentação das opções educativas.

Na segunda parte, procedemos à descrição análise e interpretação das experiências de aprendizagem desenvolvidas nesse contexto. Para tal, recorreremos a alguns instrumentos de recolha de dados: registos fotográficos e registos orais das crianças.

No que diz respeito à terceira parte, apresentamos uma reflexão crítica final sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas, bem como sobre os contributos da mesma para a nossa formação.

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada

1.1. Caracterização da instituição

O jardim de infância onde desenvolvemos a prática educativa situa-se em contexto sociogeográfico predominantemente urbano, cidade de Bragança, e enquadra-se na rede privada de educação pré-escolar. A instituição integra ainda uma creche e escola do 1º ciclo do ensino básico.

Trata-se de um instituição com uma história alargada no campo da educação, que merece ser levada em consideração na cultura identitária e organizacional que integra. Como refere Trindade (1998).

O clima institucional e a cultura organizacional das escolas, bem como o tipo e a qualidade das parcerias que se vão mantendo com associações, organismos, instituições e outros recursos da comunidade envolvente terão de ser assumidos como fatores a considerar na configuração de um projeto educativo interessado no desenvolvimento pessoal e social das crianças que frequentam os contextos educativos formais (1998, p. 81).

A instituição sofreu, ao longo da sua história, algumas alterações, tendo iniciado a sua atividade em 1940, integrando outro espaço da cidade e tendo como objetivo acolher crianças pobres. Em 1948, a instituição adquiriu o alvará para lecionar o antigo ensino liceal e, em 1958, para ministrar o ensino primário. Em 11 de Outubro de 1977, por Despacho Ministerial, foi autorizado o funcionamento da educação de infância e aumentada a lotação do ensino primário, em regime de coeducação.

A instituição foi abrangida, no ano letivo de 1975/76 pelas medidas de Autonomia Pedagógica, passando a integrar paralelismo/pedagógico com o ensino oficial e, no ano letivo seguinte, este foi renovado por período indeterminado, como consta no Diário da República Nº 133/98, de 9 de junho. Em 1993, a creche, o jardim de infância e o centro de atividades de tempos livres (CATL) passaram a regime de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pelo Decreto-Lei nº 119/93, 31 de agosto.

Em 1998 a instituição passou para as instalações onde se encontra hoje em funcionamento. O edifício foi construído de raiz e integra linhas simples e modernas, e dimensões de acordo com as normas regulamentares propostas pelo Ministério da Educação.

Situado numa área de 21.560 metros quadrados, o edifício ocupa apenas 31% do espaço total, sendo o restante distribuído em áreas de recreio e desporto, zonas verdes e arborizadas, circulação e estacionamento.

No que diz respeito aos recursos físicos e materiais, a instituição integra no rés-do-chão os espaços destinados à educação pré-escolar, com três salas: a sala dos 3-4 anos, a dos 4-5 anos, a dos 5-6 anos e um dormitório para as crianças de três anos. A creche é constituída por três salas, a sala dos 0-1 anos, sala de 1-2 anos, sala dos 2-3 anos e três dormitórios, dois fraldários e respetivos WC. No primeiro piso funciona o 1º Ciclo com quatro salas, uma para cada ano escolar, uma sala de informática, uma sala com um quadro interativo e uma biblioteca. Existe também um ginásio, um salão polivalente, um auditório e espaços exteriores para o desenvolvimento de atividades diversificadas como, o recreio, o parque infantil, o parque de areia, o campo de futebol, piscinas e o pinhal. A instituição tem capacidade para receber um total de 210 crianças, distribuídas pelas diferentes respostas sociais, 35 na creche, 75 crianças no jardim de infância e 100 crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento da instituição procura responder às necessidades dos pais das crianças, estando aberta das 07h45 às 19h, para além da componente letiva, tem em funcionamento a componente de apoio à família (CAF), que funciona no período das 07h45 às 09h da manhã, das 12h30 às 14h00, período de almoço e das 16h às 19h no período da tarde. A equipa educativa é constituída por três educadoras na creche, três educadoras no jardim de infância, quatro professoras titulares no primeiro ciclo. As atividades de enriquecimento curricular (Educação Musical, Informática, Inglês e Educação Física) são orientadas por quatro professores e três destes, asseguram as atividades de tempos livres. A nível da estrutura organizacional e funcional existe a: direção, a diretora técnica e a administradora.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

O conhecimento do grupo de crianças com quem se trabalha assume extrema importância, sendo fundamental ter em consideração as necessidades formativas deste, mas também as manifestadas por cada uma delas, pois, considerando que, como alertam as OCEPE,

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (ME/DEB, 2002, p. 35).

O grupo de crianças com quem desenvolvemos a prática educativa é constituído por vinte e cinco crianças, sendo dezasseis do sexo feminino e nove do sexo masculino.

No sentido de melhor compreendermos o seu desenvolvimento, procurámos relembrar a perspectiva de Piaget, entre a de outros autores, alertando-nos para o facto que, como o autor descreve, o desenvolvimento cognitivo ocorre segundo uma “série de estádios qualitativamente diferentes “ e que “em cada estágio, a criança desenvolve uma forma de operar, de pensar e responder ao ambiente” (Papalia, Olds, Feidelman, 2001: p. 277). No que se refere às crianças com quatro anos de idade pode entender-se como situando-se no estágio, designado por Piaget de *pré operatório*, operando as crianças não ainda pela lógica com que se apresentam os objetos ou situações, mas conseguindo analisar certas relações e coordenar alguns elementos perceptivos. O jogo simbólico assume relevo em muitas brincadeiras que realizam, sobretudo na área da casa, imitando situações do quotidiano. O egocentrismo característico destas idades, faz com que algumas crianças demonstrem dificuldade em partilhar, necessitando, por vezes, do recurso aos adultos, para solucionarem conflitos emergentes e, geralmente, relacionados com a partilha de brinquedos.

Algumas crianças a nível da expressão oral apresentavam algumas dificuldades, sobretudo no que se refere à dicção de algumas palavras e construção de frases. O diálogo em grupo e a partilha de experiências foi fomentado, ao longo do ano, num clima de comunicação e relação democrática, de modo a favorecer o enriquecimento do seu vocabulário e construção frásica, ajudando-os a progredir nesses domínios.

Em relação às regras da sala, procurámos que fossem sendo lembradas, pois algumas crianças manifestavam alguma dificuldade em cumpri-las.

Os maiores interesses manifestados pelo grupo incidiam na narração de histórias, recorte, colagem, desenho livre, atividades musicais e de expressão motora. Nas atividades de livre escolha, as áreas preferidas eram a da casa, dos jogos e da modelagem, como a leitura dos registos sobre a frequência das mesmas nos permitiu observar.

A maioria das crianças manifestava autonomia na concretização das diversas atividades que incluíam a rotina diária e manifestavam-se sociáveis com os pares, embora com amigos preferidos.

Foi possível observar grande evolução ao nível da representação gráfica de figuras, ao nível do desenho e pintura, fazendo criações mais elaboradas e tirando partido das cores de forma criativa.

À exceção de duas crianças, no final do ano todas utilizavam a tesoura com facilidade para recortar materiais e procuravam fazê-lo com cuidado.

Manifestavam-se participativas, no trabalho em grande grupo, embora algumas crianças só o fizessem quando solicitadas diretamente.

No que se refere às dificuldades que, pontualmente, uma ou outra ia manifestando, procurámos proporcionar-lhes o apoio necessário para que pudessem concretizá-las com sucesso e progredir nesse domínio.

Na concretização de certas atividades orientadas pelo educador, geralmente as crianças trabalhavam em simultâneo, pois, apesar das reduzidas dimensões da sala existiam equipamentos que permitiam fazê-lo.

Quando considerado oportuno, procedemos à organização das crianças por grupos, para que enquanto umas trabalhavam em pequeno grupo com a educadora as outras trabalhassem nas áreas do seu interesse. Assim, de forma rotativa era proporcionado, a cada criança, um apoio mais individualizado na realização de determinadas tarefas.

No sentido de melhor compreendermos as características do grupo, procurámos, ainda, recolher dados relativos ao seu agregado familiar.

De um total de 25 crianças, apenas uma se integrava num agregado familiar monoparental, vivendo com a mãe e todas as outras viviam com os pais. A maioria não tinha irmãos (N=13), 11 tinham um irmão e apenas uma tinha dois irmãos.

Em relação ao nível socioeconómico e cultural familiar, constatou-se que os pais, na sua maioria, trabalham por conta de outrem e em variadas atividades profissionais, tais como: arquitetos, engenheiros, professores, bancários, empresários, enfermeiros e motoristas.

Neste grupo de crianças todos os pais e mães possuem trabalho, não havendo nenhuma situação de desemprego.

Analisando as habilitações literárias dos pais, pode constatar-se que as mães possuem um grau superior aos pais, uma vez que a maioria das mães já possui mestrado, e dez mães também já possuem doutoramento, enquanto que os pais, apenas um.

No que diz respeito às idades dos pais verifica-se que variam entre os vinte e cinco e quarenta e nove anos de idade, enquanto que as idades das mães estão compreendidas entre os vinte e três e os quarenta e quatro anos de idade.

Caraterizado o grupo de crianças é relevante refletir nas interações que emergem no dia-a-dia das crianças no pré-escolar.

1.3. Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala

Segundo as OCEPE¹ (ME/DEB, 2002) a organização do contexto institucional desta etapa educativa requer particular atenção e reflexão, pois, é importante que se apresente como um ambiente potencialmente facilitador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nessa organização deve atender-se que contenha condições físicas adequadas, estar bem equipada e organizada, de modo a possibilitar oportunidades educativas diversificadas e o necessário bem-estar de todos, crianças e adultos. Nesse processo importa atender às características do ambiente da sala/grupo, no que diz respeito à organização dos espaços e materiais, gestão do tempo, características do grupo e interações que estabelece.

Pressupõe encontrar as respostas o mais adequadas possível às características das crianças que integram o grupo, o que requer levar também em conta a interação que se estabelece com os diferentes contextos em que se integram, em particular com os que lhes são mais próximos, como a família, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da ação educativa (ME/DEB; 2002). Esta abordagem constitui, de acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (ME/DEB):

uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (ME/DEB, 2002, p. 33).

Assim e no sentido de melhor poder compreender a ação educativa que desenvolvemos, importa que comecemos por caracterizar, o espaço sala em que decorreu a prática de ensino supervisionada, bem como o grupo de crianças com o qual foi desenvolvida.

1.3.1. Caracterização do espaço/sala

O espaço/sala de um grupo deve oferecer às crianças a vivência de um ambiente que responda, de modo particular, às suas necessidades formativas e interesses lúdicos. Este deve ser um lugar agradável, confortável e motivador, que constitua, como sugere

¹ Considerando que, ao longo do trabalho, vamos utilizar várias vezes a designação Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar passamos a utilizar a sigla OCEPE

Zabalza (1998), “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (p. 53).

No que se refere à sala onde desenvolvemos a nossa ação, esta era um espaço com muita luminosidade e com boas acessibilidades, porém, com apenas (45m) de área.

Dáí que novos desafios e exigências se nos colocaram, no sentido de promover esforços para que pudesse ser criado um ambiente físico que se apresentasse atrativo e suficientemente desafiador à manipulação, exploração e implicação das crianças na procura e mobilização de meios que favorecessem a sua a aprendizagem e desenvolvimento.

Corroborando a ideia de Zabalza (2001), parece-nos ser importante considerar que a frequência de “um ambiente atrativo, rico em sugestões e variado emocionalmente, facilitará a abertura da criança à experimentação, à confrontação...” (p. 156).

Assim, e podendo ver-se na organização e utilização do espaço a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (ME/DEB, 2002), procurámos atribuir particular atenção a organização das áreas da sala e dos materiais que nelas se incluíam.

Neste sentido, procurámos ter em conta as linhas defendidas pelo modelo curricular *High-Scope*.

O espaço da sala foi organizado em seis áreas distintas, como pode observar-se através da planta da sala (Figura 1): área da casa, área dos jogos, área da biblioteca, área da garagem /construções, a área da expressão plástica e a área da reciclagem. Estas permitiam às crianças a e implicação em atividades diversificadas e experimentação de múltiplos papéis, proporcionando-lhes ampliar experiências e, por conseguinte, aceder a aprendizagens de natureza diversa e progressivamente mais complexas.

Cada área está convenientemente equipada com recursos considerados indispensáveis para a realização das atividades, sendo organizados de modo a estarem acessíveis e visíveis para que mais facilmente pudessem ser procurados e utilizados pelas crianças. Neste âmbito, Homann e Weikart (2009) alertam que “a maneira como os adultos equipam o espaço para as crianças (...) influencia a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam” p. 216).

No sentido de uma melhor compreensão apresenta-se a planta da sala na figura que a seguir se integra.

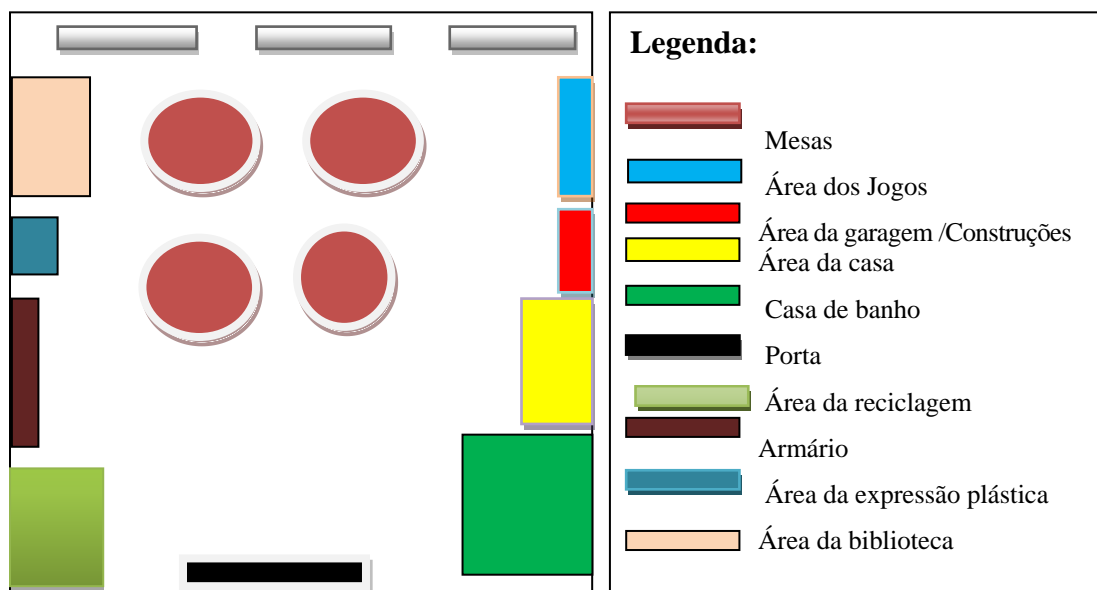


Figura 1 - Planta da Sala

Ilustrando a planta o modo de organização do espaço por áreas, importa relevar que em cada uma das áreas que nela se apresenta, foram sendo enriquecidas, ao longo do ano, com a integração de materiais que apoiassem a variedade de experiências e a progressão da atividade das crianças, bem como em resposta aos interesses emergentes das crianças.

A **área da casinha** possuía um espaço para o quarto, onde se encontrava uma cama, armário, cómoda e vários materiais característicos deste espaço, existia ainda nesta área um espaço para a cozinha, possuindo mobiliário e utensílios próprios.

Este espaço permitiu observar as crianças na representação de vários papéis, manifestação de sentimentos, proporcionando dados que nos permitiram estabelecer interações com as crianças e criar oportunidades de realização de novas aprendizagens.

Na continuidade desta área existia um espaço destinado a materiais de disfarce, integrando um espelho e um baú com roupas e acessórios que permitiam às crianças a dramatização e a experimentação de vários papéis sociais.

A **área dos jogos** possuía uma grande variedade de jogos nomeadamente, dominós, puzzles, enfiamentos e blocos lógicos entre outros jogos. Estes eram

adequados à idade e nível de desenvolvimento das crianças, permitindo-lhe, de forma individual ou em pequeno grupo, concretizar atividades curriculares diversas.

A **área da plástica** constituída por uma estante, onde se encontravam diversos materiais, como folhas de papel de diferentes cores e tamanhos, recipientes com lápis de cor, marcadores, lápis de cera, tesouras, colas, pincéis, tintas e material de colagem e de modelagem, nomeadamente plasticina e pasta de sal. Era uma área bem equipada, pois, possibilitava às crianças a manipulação de diferentes materiais, usar e arrumar sem recurso ao adulto.

A **área da biblioteca** possuía uma estante com livros, dois sofás e um cesto com revistas e jornais. Procurámos que se tornasse um espaço convidativo para a leitura de livros de conteúdo diversificado.

A área da **garagem/construções** era composta por diferentes materiais, carros de diferentes tamanhos e modelos, jogos de encaixe, legos e o uso desses materiais era feito em estreita articulação com os jogos dramáticos promovidos na área da casa.

A **área da reciclagem** integrava ecopontos para a recolha seletiva de resíduos e caixas, onde eram guardados materiais de desperdício, que eram usados durante o ano em diversas atividades plásticas.

Quanto ao material existente, integrava grande variedade e encontrava-se devidamente organizado e de fácil acesso, o que, em nosso entender, proporcionava conforto e estímulo à sua manipulação e exploração.

Ao nível das condições de segurança, o mobiliário apresentava linhas direitas, cores suaves e o ambiente era cuidado e arejado.

Não podemos deixar de sublinhar o papel relevante que assumiam os espaços verticais da sala, encontrando-se nas paredes placares para exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças e de alguns quadros com mapas de registo que ajudavam na gestão, planificação e avaliação da ação educativa, entre os quais: o quadro de regras, a rotina, o quadro de aniversários, projeto e atividades.

1.3.2. A organização do tempo

Geralmente o tempo educativo apresenta no jardim de infância uma organização flexível, no entanto alguns momentos devem ser repetidos diariamente para que as crianças aprendam a situar-se temporalmente. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 2002) “o tempo educativo tem, em geral uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 40).

Na organização do tempo educativo é importante contemplar a possibilidade de as crianças se envolverem diferentes modos de trabalho, o de ação individual, em pequenos grupos e em grupo, ou seja, com o grupo todo. Requer ainda, como referem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), que “inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p. 30).

Trata-se de dimensões que procurámos ter em conta na organização da planificação dos tempos que integram a rotina diária de trabalho.

A vivência de uma rotina diária torna-se importante para as crianças porque lhes proporciona maior segurança, na medida em que podem prever o que podem fazer em cada momento do dia e o momento de trabalho que se segue aquele em que se encontram. Através da rotina diária, as crianças sabem que apenas dispõem de um determinado tempo para realizarem uma determinada atividade e a consciencialização, desse aspeto, leva-as a uma auto-organização para terminarem as suas tarefas. A rotina contribui igualmente para que as crianças desenvolvam controlo sobre o espaço onde se encontram, bem como a aquisição de regras básicas de higiene e de construção da noção de tempo. No quadro que se segue, apresentamos a rotina diária da sala das crianças de quatro anos, com as quais desenvolvemos a nossa prática educativa.

Quadro 1 - Organização da rotina diária do grupo

Manhã	Tarde
<p>Acolhimento Momento de receção e diálogo com as crianças. As crianças e a educadora juntam-se em grande grupo fazendo uma roda no centro da sala. Durante este tempo dão-se os bons dias, marcam-se as presenças e regista-se o tempo meteorológico, as crianças partilham informações, sobre as suas vivências. É também um tempo em que se podem realizar várias atividades, como: cantar, ler uma história e fazer jogos.</p> <p>Lanche /Recreio As crianças lancham na sala e depois, vão para o parque exterior ou interior dependendo das condições climáticas acompanhadas pela educadora e auxiliar da ação educativa. Aqui podem correr, saltar, fazer jogos de roda, andar nos escorregas e noutros equipamentos lúdicos existentes neste espaço. Quando as condições climáticas não permitem ir para o parque exterior as crianças brincam no parque interior constituído por três escorregas, cavalinhos, uma casa e uma lagarta.</p> <p>Tempo de grande grupo ou pequenos grupos A educadora informa sobre os trabalhos a realizar, tendo em conta a abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Muitas vezes trabalha com um pequeno grupo de crianças, enquanto outras brincam nas áreas da sala ou fazem outra atividade com a auxiliar, trabalhando depois com a educadora.</p> <p>Almoço</p>	<p>Tempo de grande grupo As crianças e a educadora juntam-se, em grande grupo, fazendo uma roda na sala de atividades ou noutro espaço. Durante este tempo partilham informações, sobre o almoço, e mostram aos colegas os trabalhos realizados na parte da manhã.</p> <p>Tempo de rever Partilha das experiências realizadas e reflexão sobre as mesmas. É um tempo em que as crianças mostram e falam sobre os trabalhos que realizaram, discutem-se ideias e levantam-se sugestões para outros trabalhos.</p> <p>Lanche/ Componente não letiva As crianças lancham e depois, para além, de poderem usufruir dos mesmos espaços que no período da manhã têm, ainda, à disposição uma sala com diversos jogos, legos, bonecos, carros, uma televisão e leitor de DVD.</p>

1.3.3. As interações

No decurso da descrição das características do grupo, efetuada no ponto anterior, fomos incidindo no processo de interação estabelecido entre o educador e as crianças e

entre estas, deixando perceber que o mesmo se baseou na comunicação e na partilha de saberes e ideias de modo a facilitar o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Todavia, importa realçar que a preocupação com a criação de um ambiente interacional positivo esteve presente em toda a nossa intervenção, reconhecendo a importância que este pode assumir na realização e sucesso das crianças. Como referem Spodek e Saracho (1998):

É extremamente importante para as crianças desenvolverem interações sociais positivas em seus primeiros anos de vida, pois dependendo das formas de relações que elas desenvolverem durante este período vai afetar seu desempenho acadêmico posterior, seus sentimentos sobre si mesmas, suas atitudes com relação aos outros e os padrões sociais que elas vão adotar (p.144).

É através das interações que as crianças aprendem a viver em sociedade, começam a interagir com outras crianças e com outros adultos, começam a ouvir diferentes pontos de vista, a tomar decisões, a adquirir regras, normas e valores.

Nesta linha de pensamento, como defendem vários autores (Spodek & Saracho, 1998; Vasconcelos, 2009), é importante que as crianças desenvolvam competências sociais de cooperação, no sentido de se tornarem capazes de interagir e cooperar com o grupo de pares. Porém, como refere Vasconcelos (*idem*) “para atingir esse desempenho as crianças devem ser capazes de fazer novos amigos e de serem aceites pelo grupo de colegas” (p. 50). Aspeto que, pelo que nos foi possível observar, se verificava entre as crianças do grupo em que nos integrámos.

As interações adulto-crianças merecem também uma cuidada atenção, requerendo-se o desenvolvimento de estilos interativos promotores da sua participação, afirmação e autonomia, no sentido de, no dizer de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), se tornarem “promotores do exercício da agência da criança” (p.30).

Importa ainda considerar as interações que se estabelecem com as suas famílias, de modo a garantir a necessária articulação e continuidade educativa, para a qual as Orientações Curriculares e a comunidade científica alertam.

Nesta linha de pensamento, foi nossa preocupação promover uma comunicação aberta com as famílias das crianças, partilhando com elas informações e saberes, e solicitando a sua colaboração para a concretização de algumas atividades e projetos, como, mais adiante, na parte 2 teremos ocasião de referir. Foram, também, promovidas

pela instituição reuniões gerais de pais, uma por período letivo, bem como o estabelecimento de uma hora semanal de atendimento.

1.4. Fundamentação das opções educativas

A compreensão e interpretação da ação educativa requerem tomar em consideração as perspectivas pedagógicas e curriculares em que se apoiam. Neste sentido, e considerando que existem diferentes modos de pensar e orientar esse processo, é importante debruçar-nos sobre os contributos teórico-metodológicos encontrados nas teorias de matriz socioconstrutivista, no sentido de nos ajudar a melhor compreender como promover e apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Considerando ainda o suporte importante que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho 5220/97, de 4 de Agosto) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) constituem para conceber, desenvolver e avaliar a nossa intervenção educativa, importa aprofundar também a reflexão sobre as diretrizes que apresentam.

1.4.1. Perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Os princípios pedagógicos em que procurámos apoiar a ação educativa enquadram-se numa perspetiva de matriz socioconstrutivista, na qual é reconhecido e valorizado o papel ativo que a criança assume na construção do seu próprio conhecimento e a importância que, nesse processo, assumem as interações sociais, enquanto meios de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesta perspetiva as crianças são reconhecidas como seres competentes, considerando-as capazes de (inter)agir e colocar questões sobre pessoas, objetos, acontecimentos e ideias que lhes despertem curiosidade, de apreender as características dos mesmos e procurar soluções para os problemas emergentes.

Entende-se como finalidade central da educação promover a construção progressiva da autonomia das crianças, pelo que esta deve ser valorizada e encorajada. Para promover esse processo, como afirma Sanches (2012), “é fundamental ter em conta a dimensão globalizante que assume o desenvolvimento integral do ser humano e, por conseguinte, atender às vertentes afetiva, social, cognitiva, emocional e física que o integram” (p. 73).

A aprendizagem é entendida como consistindo numa mudança durável dos esquemas cognitivos e para que esse processo possa ocorrer é importante, como defende Piaget (1973), proporcionar às crianças oportunidades para transformarem os conhecimentos anteriores, no sentido de irem acedendo a formas progressivamente mais complexas de pensamento e comportamento.

Daí ser importante ter em conta as potencialidades experienciais que os contextos em que as crianças se integram lhes oferecem do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Aspeto que se torna ainda mais relevante se considerarmos que, como afirma Bronfenbrenner (2005), muitos dos materiais ou brinquedos que as crianças têm, hoje, à sua disposição não as desafiam à investigação, à manipulação, ao pensamento ou à atividade imaginativa.

Como o autor (2002) alerta é preciso ter em conta a influência que o contexto ecológico, em que cada um se integra, pode exercer na sua aprendizagem e desenvolvimento e vice-versa. Esse contexto pode entender-se, segundo autor (*idem*), como constituído por uma série de sistemas funcionais que vão de um nível contextual próximo a um nível contextual amplo, que denomina de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Para melhor compreendermos as dimensões a que se referem, passamos a descrevê-los resumidamente.

O *microssistema* refere-se ao conjunto de atividades, papéis e relações que a pessoa vivencia no âmbito do contexto imediato e que, no caso das crianças que frequentam a educação pré-escolar, pode entender-se a família, o jardim de infância, o grupo de amigos, entre outros contextos. Em cada um destes contextos as crianças estabelecem relações, realizam determinadas atividades e representam papéis específicos. O *mesossistema* diz respeito às inter-relações que se estabelecem entre dois ou mais contextos em que a criança se integra e participa de forma direta, como seja a instituição pré-escolar e a família. O *exossistema* refere-se a contextos que, embora afetem a vida e processo de desenvolvimento das crianças e que sejam por elas influenciados, não implicam que as crianças se integrem neles diretamente. Entre eles podem considerar-se os princípios relativos à organização e gestão da instituição, bem como de orientação curricular e outros relacionados com a vida familiar e comunidade. No que se refere ao *macrosistema*, este tem a ver com o conjunto de valores e padrões socioculturais que apoiam as atividades que ocorrem nos vários contextos culturais, incluindo o sistema de crenças, ideologias, maneiras de ser, estar e fazer, costumes e leis

que orientam e regulam o estilo de vida da sociedade em que as crianças se integram e desenvolvem.

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta a forma como se organiza o contexto educativo pré-escolar e, sobretudo, a forma como essa organização e funcionamento é percebido pelas crianças, considerando que essa percepção pode influenciar, positiva ou negativamente, as interações que nele estabelecem e, por conseguinte, o seu desenvolvimento. É, ainda, de ter em conta que as crianças passam e participam na vida de vários contextos educativos (como a família, a escola, sociedade, o grupo de amigos), com características específicas e que influenciam, também, a natureza das atividades e dos papéis que assumem e das relações que estabelecem.

Assim, e para que as crianças possam beneficiar de oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento, importa que se atribua particular atenção às experiências educativas e relações interpessoais em que se envolvem. Como lembra Bronfenbrenner (2002), é ainda de ter em conta que o desenvolvimento da criança se processa, ao mesmo tempo, em dois domínios, isto é, o da percepção e o da ação. Ao nível da percepção as crianças vão alargando a sua visão no que diz respeito ao seu contexto imediato, passando a incluir nele outros elementos e contextos e a estabelecer inter-relações entre eles, como seja o caso das crenças, dos valores e dos estilos de vida próprios da cultura em que cada uma está inserida. Ao nível da ação, as crianças vão aumentando a capacidade de utilizar estratégias ajustadas à realidade e de desenvolverem atividades que possibilitem a criação de condições mais compatíveis com o seu desenvolvimento.

Importa ainda ter em conta que o contexto de jardim de infância se apresenta como um cenário potencialmente facilitador do desenvolvimento das crianças, na medida em que lhes permite agir e desenvolver atividades e relações significativas. Em todos este processo não pode, também, deixar de se ter em conta as características pessoais e de aprendizagem das crianças.

Outro contributo teórico importante encontra Bruner, atribuindo o autor particular importância aos processos pelos quais se constrói o conhecimento e efetua a aprendizagem. Entre os conceitos desenvolvidos, pelo autor (1960, *in* Roldão, 1994), surgem o de *estrutura* e *transferência*, alertando para que “compreender a estrutura de um assunto significa relacioná-lo com outros assuntos de modo significativo” (p. 61). Importa, por isso, ter em conta que é a transferência de conhecimento que garante a capacidade para lidar com novos problemas que surjam nesse domínio. É ainda de

considerar que as crianças vão selecionar a informação e transformá-la, construir hipóteses e tomar decisões com base na estrutura cognitiva construída, sendo esta que fornece significado e organização para as experiências realizadas e para a integração de novos conhecimentos.

Outra ideia relevada pelo autor é de que a realidade é apreendida através de modelos que se baseiam em três técnicas de representação: ação, imagens e simbolismo. Quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças, Bruner refere que este pode compreender-se segundo três níveis ou estádios de representação do mundo, que classifica de representação *ativa, icónica e simbólica*. O estádio de *representação ativa*, que situa como compreendendo as crianças até aos três anos de idade e como referindo-se, sobretudo, a respostas motoras de manipulação e de ação sobre objetos. O estádio da *representação icónica* ocorre entre os três e os nove anos, aproximadamente, abrangendo portanto a faixa etária pré-escolar. Neste estádio as crianças fazem uso da representação icónica para caracterizar o mundo que as rodeia através de imagens ou de esquemas espaciais, torando-se as crianças capazes de reproduzir objetos ausentes, singulares e concretos através da memória visual e auditiva. Neste período a criança começa a aceder ao uso dos símbolos para representar a realidade e agir sobre ela a outro nível. O estádio da *representação simbólica*, que surge, geralmente, a partir dos dez ou onze anos, adquirindo as crianças possibilidades de representar o mundo de modo elaborado, recorrendo a símbolos que não tem a ver com a realidade e que podem ser utilizados de forma arbitrária.

Alerta, ainda, para o facto dos modelos de representação se desenvolverem primeiro em função dos usos que a cultura determina e só depois é que o sujeito adapta o conhecimento aos seus próprios objetivos, assumindo, portanto, os fatores culturais grande importância no desenvolvimento do conhecimento.

Bruner releva a opção por metodologias de *aprendizagem pela descoberta*, em que a motivação, o prazer e o desejo de ir mais além da informação proporcionada se constituam como molas impulsionadoras de aprendizagem (Kishimoto, 2007). Daí ser importante que se tire partido da curiosidade e interesses que as crianças manifestam e de ser favorecido o seu envolvimento em atividades de pesquisa, observação e exploração. Deve considerar-se ainda que são vários os motivos intrínsecos ou predisposições que constituem a vontade de aprender, como sejam a *curiosidade*, a *reciprocidade* e a *narrativa* como alerta Bruner (1999). Por outro lado, é também de ter em conta que as predisposições podem ser influenciadas por fatores culturais,

motivacionais e pessoais. Daí que, como sugere Sanches (2012), importa implicar-nos “na organização de ambientes educativos potencialmente facilitadores de experiências e recursos educativos que despertem a curiosidade, o interesse e implicação das crianças na procura de soluções e de respostas para as questões e problemas emergentes” (p.74).

Ao nível do desenvolvimento do currículo, Bruner sugere, de acordo com Tavares e Alarcão (1985), que este integre organização em espiral, no sentido de um tópico poder ser explorado a vários níveis e em níveis cada vez mais alargados e profundos de abordagem, com vista ao enriquecimento progressivo das crianças.

A importância da vertente social no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana foi também sublinhada por Bruner, atribuindo, nesse processo, particular relevo às interações sociais. Valoriza a linguagem interativa como meio de construção e manutenção de relações sociais entre a criança e o adulto. O adulto deve incentivar as crianças a descobrir por si próprias e para isso terá de procurar envolver-se com elas num diálogo ativo. O seu papel é de ajudar a reconstruir a informação e as tarefas, num formato que permita às crianças alargar os seus conhecimentos e competências, ou seja, constituir-se como o *andaime* para a sua progressão e desenvolvimento.

Relançando ainda um breve olhar sobre a perspetiva de Dewey, importa sublinhar os seus importantes contributos para pensar a ação educativa pré-escolar.

Segundo o autor a educação deve ter como finalidade propiciar ao educando condições para que resolva por si próprio os seus problemas. Daí dever ser orientada para a realização de experiências, não devendo estas ser entendidas como simples sensações ou contacto com objetos. Importa ter em conta que as experiências se efetivam “pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e os seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação” (Dewey, 1959, *in* Pinazza, 2007, p. 72). Por isso, pode entender-se que “a verdadeira experiência está na combinação ‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes mudanças” (*idem, ibidem*).

Dewey defende que “as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja ela deve aprender fazendo (*learning by doing*)” (*idem*, p. 74). Nesta linha, defende que um bom objetivo educacional é aquele que leva a observar a experiência atual do educando e “concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as

condições se apresentarem” (*idem, ibidem*). Acrescenta, dizendo que esse plano deve ser alicerçado nas suas atividades e necessidades intrínsecas.

Trata-se de promover uma adequada acomodação e interação entre os planos formulados e as experiências pessoais apresentadas pelas crianças, de modo a haver continuidade na construção de conhecimentos. Neste sentido, como sugere o autor, um dos desafios que se coloca aos professores/educadores é o de reconhecer e ter em conta os interesses e as experiências das crianças e valorizá-los como pontos de partida para promover atividades e experiências potencialmente ricas e interessantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento, acreditando e investindo, sobretudo, nesse processo.

A pedagogia de Dewey pressupõe que a liberdade de ação dos educandos não se opõe à intencionalidade e à delimitação de fins educativos, pelo contrário, pois estes facilitam a compreensão das atividades e a atribuição de significado às experiências desenvolvidas. As intencionalidades das práticas devem ser claras e resultar em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem que limitem a livre iniciativa e a criatividade das crianças. Todavia, importa ter presente que nem todas as experiências se apresentam verdadeiramente educativas, pois, mesmo sendo interessantes, por vezes, perdem-se e não permitem que surjam novas experiências.

De acordo com Pinazza (2007), o valor de uma experiência educativa baseia-se em dois princípios, nomeadamente o da *continuidade experiencial* e o da *interação*. O *princípio da continuidade* pressupõe que os dados das experiências vividas possam ser utilizados em novas experiências, num processo dinâmico de contínua reconstrução de conhecimentos. Todavia, importa ter em conta que as experiências não ocorrem no vazio, devendo atender-se à interação entre as condições externas e internas, o que determina a constituição de um determinado ambiente educativo.

Ao abordar a questão do ambiente educativo, de acordo com Pinazza (2007), Dewey deixa outro importante contributo para pensar a ação educativa, acentuando que a natureza e organização dos espaços, do mobiliário e dos materiais são elementos reveladores da conceção que se tem da prática educativa e alerta para a importância de promover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança.

Por outro lado, importa ter em conta que as experiências requerem ser pensadas “no âmbito de uma organização progressiva de informações e ideias” (Pinazza, 2007, p. 77). As experiências subentendem mudança, pelo que o seu valor decorre das

transformações intelectuais que conseguir promover, ocorrendo estas quando são descobertas as relações entre os atos e o que acontece em consequência deles, ou seja, quando são identificadas as intencionalidades da ação. Por isso, as experiências não se circunscrevem a meras tentativas de resolução de problemas, integram uma dimensão reflexiva, revelando a importância de aprender a pensar. Como defende Dewey (1959, citado por Pinazza, 2007) “pensar equivale a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível da nossa experiência (...) é considerar o influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu” (p.77). Daí poder considerar-se que a experiência implica pensar ou investigar e que a esse ato podem suceder-se outros, num esforço de uma progressiva construção de conhecimento. Implica, ainda, ter em conta o interesse da pessoa, porque afeta o seu envolvimento, bem como o esforço pessoal despendido, pois interfere na continuidade da mesma. Para que as crianças possam implicar-se em experiências ou ocupações construtivas, importa que os interesses ou impulsos iniciais se transformem em algo mais duradouro, ou seja, em ações que lhes exijam esforço.

É de considerar que os interesses e intencionalidades das crianças nem sempre coincidem com os dos adultos, mas que se tornam educativos quando integrados em experiências alargadas e a ir mais além da realização de atividades rotineiras.

Os processos de aprendizagem devem proporcionar oportunidades para promover o pensamento reflexivo, o que nem sempre acontece. Como afirma Pinazza (2007), “mesmo nos jardins-de-infância, a ansiedade por chegar a objetivos intelectuais tende a fazer com que se omita ou se reduza o tempo da experiência primária da criança com objetos, prevalecendo como guias as intuições e as perspetivas do adulto” (p. 80).

Importa, assim, ter presente que as crianças precisam de ter tempo para interagir com o material e de usufruir de um ambiente educativo em que a dimensão investigativa seja promovida, no sentido de as crianças poderem identificar problemas, procurar soluções e fazer interpretações dos mesmos. É preciso ter em conta que a criação de um pensamento reflexivo ou investigativo não é um processo que possa ser passado de uma pessoa para outra, pelo que se requer criar oportunidades para promovê-lo.

Daí a importância de tirar partido das atividades e experiências educativas para promover a reflexão e, por conseguinte, a construção de saberes. Trabalhar nesta perspetiva significa levar as crianças a aprenderem a descobrir, favorecendo a sua curiosidade e implicação na procura de resposta para os problemas emergentes, ajudando-as a tornarem-se sujeitos do seu próprio conhecimento.

Nesta perspectiva, devem ser valorizadas as experiências que a rotina diária pré-escolar possibilita às crianças viver, aprendendo a ter em conta direitos e responsabilidades individuais e de grupo. Como lembra Dewey (2002), importa considerar que o espírito de iniciativa e independência levam à autonomia e à liberdade, ideias que se opõem ao ensino de matriz tradicional em que é valorizada a obediência. E ainda que o envolvimento em ocupações construtivas favorece a responsabilização pessoal das crianças na concretização de tarefas e na resolução de problemas.

Neste sentido, e para que as ocupações se apresentem construtivas, requer-se que as crianças usufruam de oportunidades de realizar observações que as levem à elaboração dos seus próprios planos de acção/investigação, que possam seleccionar os instrumentos e materiais que melhor se adaptem aos seus propósitos e que possam descobrir o caminho para superar as dificuldades encontradas.

Destaca-se o papel importante que cabe ao educador/professor assumir, na criação de um ambiente educativo construtivo, considerando a importância de compreender os interesses das crianças e promover oportunidades de realização de experiências com verdadeiro valor educativo e atender à possibilidade de ampliá-las em benefício da sociedade. Aspetos que procurámos ter presente nas experiências educativas que ao longo do ano fomos promovendo e apoiando.

Em jeito de síntese, parece-nos poder considerar que as ideias apresentadas constituem um importante suporte para pensar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do grupo de crianças em que nos integrámos, segundo uma pedagogia que Oliveira-Formosinho (2007, 2011) designa de participativa, ainda, que ao nível da sua concretização efetiva não nos fosse fácil promovê-la.

1.4.2 Contributos das Orientações Curriculares

As Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar constituíram a referência curricular que norteou a conceção e a concretização do projeto curricular da instituição e do grupo/sala.

Entre os pressupostos desses diplomas encontra-se a não prescrição, a flexibilidade, a abrangência e a possibilidade de fundamentar as decisões sobre a prática em diversas opções educativas, não perdendo de vista o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

As Orientações Curriculares apontam para o recurso a uma pedagogia estruturada, que pressupõe uma organização intencional e sistemática do processo

pedagógico, bem como a planificação e avaliação deste e dos seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (ME/DEB, 2002). Nesse processo, merece ser valorizado e apoiado o caráter lúdico que integra a aprendizagem nesta etapa educativa.

A intervenção pedagógica que se requer promover, pressupõe atender a múltiplas dimensões como *observar, planejar, agir, avaliar e articular* a ação educativa. Assim, é fundamental que se observe cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre os contextos em que se integram, com vista a adequação do processo educativo. Pressupõe-se, ainda, que no planeamento se tenha em conta o conhecimento que se tem do grupo e que se promova o envolvimento das crianças nesse processo, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens diversificadas e significativas. Prevê-se, ainda, não só concretizar as intencionalidades educativas, como também avaliar o processo e partilhar opiniões e informações entre os diferentes membros da comunidade educativa, no sentido de um melhor conhecimento e apoio à progressão das crianças e de lhes assegurar uma formação em continuidade.

O crescente reconhecimento do papel importante que a educação pré-escolar assume no percurso formativo das crianças, requer que se preste particular atenção às experiências que, ao longo desta etapa, se lhes torna possível vivenciar. Segundo o previsto na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº7/97, de 10 de fevereiro), pretende-se que se favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (art. 2º).

Esta ideia esteve subjacente ao projeto curricular em que nos envolvemos, procurando promover uma formação que favorecesse aprendizagens integradas e coerentemente orientadas para a afirmação pessoal, o desenvolvimento do espírito de iniciativa, da curiosidade, da autonomia e da auto-confiança, num quadro de integração social e exercício ativo da cidadania dos diferentes intervenientes, adultos e crianças. Procurámos, ainda, criar um clima de livre expressão, reforçado pela valorização pública das experiências de vida das crianças e dos valores transmitidos e experienciados. Foi valorizado o encorajamento à ação, a experimentação e a escolha de materiais e atividades, usufruindo as crianças de oportunidades para explorar, perguntar e responder a questões, resolver problemas e interagir com colegas e adultos.

Em síntese, foi nossa preocupação criar um ambiente educativo que permitisse o envolvimento das crianças em experiências que favorecem uma construção articulada de saberes relativos às diferentes áreas e domínios curriculares, visando a progressão e o bem-estar de todos, bem como a sua implicação na criação e preservação do ecossistema em que nos integramos.

Neste âmbito, importa lembrar que a educação para o exercício ativo e responsável da cidadania tem sido uma dimensão que, nos últimos anos, têm sido amplamente contemplada nos discursos políticos, sociais e educativos, chamando à atenção para a necessidade de promover o desenvolvimento de uma nova consciência e cultura cívicas. Espera-se, por isso, que os sistemas educativos deem um importante contributo nesse sentido.

No que se refere à educação pré-escolar, as OCEPE referem que a educação para a cidadania pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que podem promover-se através da participação das crianças na organização do ambiente educativo, da aprendizagem em grupo e da abordagem de temas transversais (ME/DEB, 2002). É de considerar que a vida em grupo permite o confronto de opiniões e a compreensão das características próprias de cada um, facilitando o desenvolvimento individual e coletivo.

Trata-se de aspetos que procurámos ter em conta e valorizar ao longo da prática de ensino supervisionada, tendo presente o importante papel que esta etapa educativa pode representar no percurso formativo e de vida das crianças. Tanto mais que, como alerta Delors (1996), é preciso ter presente que “é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” e, de acordo com a sua natureza, “a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se” e, portanto, “o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade” (p. 103).

Estamos perante afirmações que ilustram bem a responsabilidade que cabe ao educador, na árdua tarefa que constitui ajudar as crianças a exercerem a sua curiosidade em relação ao mundo que as rodeia e, como sugere Carneiro (2003), a sustentar uma nova ética de relação com o mesmo. Porém, acreditamos também que, como afirma Portugal (1992) “as crianças podem participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (p.7).

Todo este processo não pode entender-se, nem promover-se à margem das famílias, não só porque são os responsáveis primeiros pela sua educação, como também pelo papel importante que assume na sua formação e desenvolvimento.

2. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Compreender e organizar as aprendizagens a desenvolver pelas crianças, implica promover um processo educativo onde a planificação, a ação e avaliação se apresentem numa dimensão integrada e flexível. Foi considerando esta perspetiva que procurámos desenvolver experiências de aprendizagem que possibilitem às crianças desenvolver saberes ao nível das diferentes áreas e domínios curriculares, ou seja, da formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e da comunicação e expressão, nos seus diferentes domínios como o da comunicação oral e abordagem à escrita, o da matemática e o das expressões: plástica, musical, dramática e motora.

Nesse processo procurámos não perder de vista os interesses pessoais das crianças, expressos pelo seu desejo de conhecer e de procurar respostas para questões que se lhes colocam, bem como as suas necessidades formativas, no sentido de ajudá-las a progredir.

No sentido de sistematizar e melhor poder compreender as experiências promovidas estas são descritas, indicando as suas intencionalidades e desenvolvimento.

2.1. Experiência de Aprendizagem: aprender a cuidar do ambiente

Esta experiência de aprendizagem surgiu na sequência da narração e discussão do conteúdo de uma história, subordinada ao título “A velhinha e os animais amigos do ambiente”², que alertava para a importância que merece ser atribuída à recolha seletiva de resíduos, com vista valorizar e preservar os recursos ambientais de que dispomos. Assim, pretendemos favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo ambiente, num quadro de implicação de todos na valorização e conservação da natureza.

A história foi lida e ilustrada através de imagens com recurso à apresentação multimédia, o que permitiu que, à medida que iam ouvindo a narrativa pudessem ir fazendo a leitura das imagens, ampliando as possibilidades de compreensão e interpretação da mesma.

² História retirada do site www.sladeshare.net

No final dessa leitura, solicitámos-lhes que manifestassem a sua opinião sobre o conteúdo da mesma.

Foram várias as crianças que indicaram querer participar no diálogo, pelo que apelámos a que fossem lembradas as regras de vida em grupo, por todos discutidas e acordadas no início do ano, como as que se prendiam com “*falar um de cada vez*” e “*escutar o colega que está a falar*”.

Sendo a participação democrática na vida do grupo um meio fundamental de formação pessoal e social (ME/DEB, 2002) importa tirar partido de situações como esta para que as crianças desenvolvam esse tipo de comportamento. Tanto mais que, como alertam as OCEPE “ser capaz de aceitar e seguir regras” pode entender-se como uma das “condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º Ciclo com possibilidades de sucesso” (*idem*, p. 90).

Tomado em consideração esse aspeto várias crianças deram a sua opinião sobre o tópico em que incidia a história, referindo como exemplo das suas falas³:

- *Esta história fala sobre o lixo que os animais encontraram na floresta* (João)
- *Eu gosto muito da história, porque os animais não gostavam do lixo e eram amigos do ambiente* (Maria)
- *Os animais estavam muito zangados com as pessoas pois só sabiam deitar lixo ao chão* (Cerdedo)
- *A velhinha ensinou os animais a pôr o lixo nos ecopontos* (Pedro)
- *Pois foi... e os animais apanharam as pilhas do lago que estavam a matar os peixes e colocaram-nas no ecoponto vermelho* (Inês)
- *Também apanharam coisas de plástico e colocaram-nas no amarelo. Os vidros puseram no verde e o papel no ecoponto azul* (Luís)
- *Com a ajuda da velhinha os animais aprenderam a separar o lixo* (Tomás)
- *Foi importante os animais aprenderem onde colocarem o lixo, pois o lixo causa a poluição e o planeta fica triste e doente* (Beatriz)

Para além da identificação do conteúdo do texto que havia sido lido, emerge nos enunciados proferidos pelas crianças a ideia de defesa de uma cidadania ambiental, como pode depreender-se dos argumentos utilizados pela Maria para manifestar o ter gostado da história e pelo Cerdedo para referir a insatisfação manifestada pelos animais da história.

³ Por razões éticas, o nome das crianças é fictício.

A cooperação no processo de aprendizagem surge também relevada por algumas crianças, sublinhando o Tomás o papel de “ajuda” assumido nesse processo pela “velhinha”. Surge ainda acentuada a importância de *aprender a fazer*, alertando a Beatriz para os benefícios que podem advir de aprender a fazer a recolha seletiva dos *resíduos sólidos*.

No sentido, de ajudar as crianças a emitirem a sua própria opinião sobre esse tipo de comportamentos, perguntamos-lhes o que achavam de haver resíduos espalhados pelo solo. As opiniões expressas pelas crianças encaminharam-se no sentido da reprovação desse tipo práticas, como os exemplos a seguir apresentados mostram:

- *Acho que é mau, porque fica tudo suja* (Mariana)
- *Não é bom, porque assim as plantas não crescem e os peixes não conseguem respirar* (Leonor)
- *Fica tudo sujo. A água fica suja e não a podemos beber* (Sousa)
- *Mal..., O lixo causa poluição e o planeta terra fica com uma cara triste* (Francisca)
- *É muito feio. As pessoas que deitam lixo no chão não são amigas do ambiente, como os animais da nossa história* (Catarina)

As afirmações permitem perceber que as crianças assumem um posicionamento crítico face às atitudes menos positivas relativamente à falta de cuidados com a limpeza e conservação do meio, apontando algumas das consequências que daí podem advir, como, atentar contra a vida animal e vegetal, causar poluição e a água poder ficar imprópria para consumo.

Nas descrições pode ainda ver-se a personificação de determinados elementos ligados ao ambiente, atribuindo-lhe sentimentos, como: *o planeta terra fica com uma cara triste* (Francisca)

Promover a reflexão com as crianças sobre situações, parece-nos poder ajudá-las a melhor saber prever consequências de determinados comportamentos ecologicamente incorretos e sentir responsabilidade em evitá-los. Talvez possamos considerar que se trata de lançar sementes para possa por todos ser criado um mundo mais sustentável.

Este tipo preocupações vai de encontro à meta de aprendizagem que refere que no final da educação pré-escolar a criança manifeste “comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas” (Ministério da Educação, 2010)

Ideia que parece encontrar-se na afirmação de uma criança, que na sequência da reflexão acima referida afirmou: *Nós queremos ser amigos do ambiente, podíamos fazer como os animais e apanhar o lixo todo* (Ana)

Dando continuidade à exploração da história, apresentámos às crianças cartões com a imagem e nome de alguns animais que tinham entrado na história e propusemos-lhes a realização de um jogo para desenvolvimento da consciência fonológica. Pretendemos que as crianças identificassem o número de sílabas de nomes de animais e descobrir qual o que tinha mais e o que tinha menos sílabas. Para que melhor pudessem identificar cada sílaba e contá-las, propusemos-lhes que indicassem cada uma, colocando uma mola no cartão e que, depois, fizessem o batimento de uma palma por sílaba.



Figura 2 - Contagem de sílabas

Na contagem das sílabas as crianças referiram:

- *Chita, Urso, Leão e Lobo*, têm duas molas, logo tem duas sílabas (Catarina)
- *Pantera quantas sílabas tem?* (Pedro)
- *Olha Pan-te-ra*. Tem três (Disse a Ana batendo as palmas três vezes)

Ao trabalhar a consciência fonológica através de jogos estamos a contribuir para o sucesso da criança leitora. Como referem Sim-Sim e Nunes (2008) “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem de leitura permitem aconselhar que este tipo de atividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55).

De seguida fizemos a contagem oral dos animais que entraram na história e a atribuição numérica para os identificar, segundo a ordem que surgiam na narrativa. Assim o 1º animal a chegar junto da velhinha foi indicado com número 1, o 2º animal, com o número 2, o 3º com o número 3 e, por assim adiante, até ao último (5º), como as imagens a seguir apresentadas permitem observar.



Figura 3 - Numeração dos Animais

Neste âmbito, Castro e Rodrigues (2008) referem que:

Quando falamos de crianças em idade pré-escolar o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como eles estão interligados. Este conhecimento, cujo desenvolvimento está intimamente ligado ao ambiente em que se insere, realiza-se naturalmente enquanto, progressivamente, estes diversos significados começam a interligar-se e a fazer sentido (p. 11).

As crianças, manifestaram o desejo de realizar atividades relacionadas com a história através da reutilização de materiais. Para isso, formámos pequenos grupos. Um grupo, reaproveitando os pacotes de leite, construiu os ecopontos. Como se pode observar através da figura 4.



Figura 4- Construção de Ecopontos com Pacotes de Leite

Outro grupo construiu os animais da história, utilizando material de desperdício variado, entre os quais rolos de papel higiênico, restos de papéis, etc. (fig. 5).

As crianças implicaram-se na escolha dos materiais e do animal a fazer, indo ao longo do trabalho discutindo as características dos animais, partilhando ideias e sugestões de elaboração, no sentido de chegarem a uma aproximação do que pretendiam reproduzir. Como referem Hohmann e Weikart (2009) as crianças “são capazes de fazer reproduções porque podem formar imagens mentais de pessoas e coisas, e conseguem ver as semelhanças entre as imagens e um material ou *meio* particular” (p. 505).

Assim passamos a apresentar os trabalhos elaborados pelas crianças na área de expressão plástica (recorte, colagem).

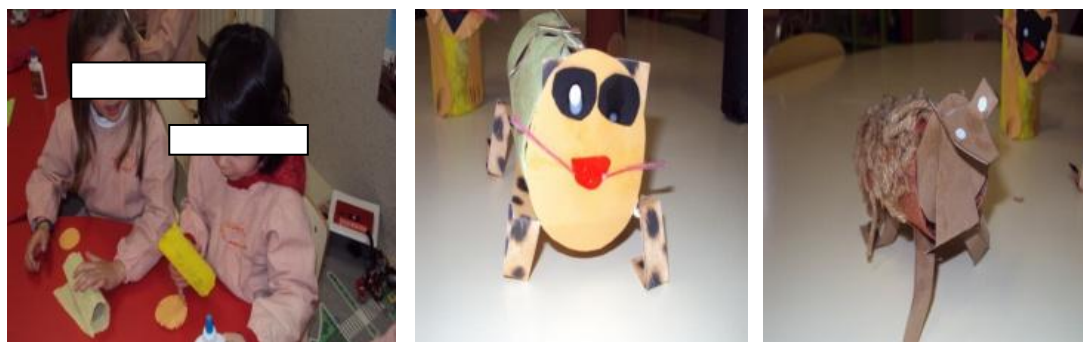


Figura 5 - Animais da história construídos pelas crianças

As crianças tentaram reproduzir todos os animais que entraram na história, sendo de sublinhar a cooperação que entre elas se estabeleceu e que ao ser um trabalho em pequeno grupo, nos era, também, a nós mais fácil apoiar. Os trabalhos foram expostos, criando oportunidades de os pais compreenderem melhor os tópicos em desenvolvimento e de gerar discussão em torno dos mesmos, alargando, assim, o campo de informação e sensibilização para a importância da reutilização dos resíduos.

2.2 Experiência de Aprendizagem: relançando o nosso olhar sobre o meio próximo

Esta experiência de aprendizagem teve como principal intencionalidade descobrir o modo como o contexto local se apresenta e identificar iniciativas a ter em conta para melhorar a qualidade do mesmo.

Surgiu na sequência da visita à exposição móvel "Roadshow de Sensibilização Ambiental" que se encontrava na cidade. Devido ao caráter de exposição interativa, esta cativou as crianças, levando-as a participar com entusiasmo nas várias atividades, que lhes foram propostas, abordando temas específicos como os resíduos, a energia, a água, o ruído e a poluição atmosférica.

No regresso para o jardim de infância e de passagem por um dos parques da cidade, o parque da Braguinha, as crianças repararam que havia resíduos no chão e alertaram-nos dizendo:

- *Os meninos que vêm para aqui brincar e deitam o lixo todo ao chão* (João)
- *Olha ali garrafas de água* (Catarina)
- *Também jornais, olha além latas de coca-cola* (Jessica)
- *Nós podíamos apanhar este lixo e pô-lo no ecoponto* (Mariana)

Parámos para observar melhor e de facto as crianças tinham razão, havia alguns resíduos pelo parque. Porém, em relação à sugestão de nos implicarmos em apanhar esse lixo, alertámos que não podíamos, porque era perigoso apanhar os resíduos sólidos com as mãos. Ao que algumas crianças responderam de imediato.

- *Pois temos que ter luvas, e sacos para meter o lixo* (Pedro)
- *Se apanharmos o lixo com as mãos podemos ficar doentes* (Ana)
- *Se tivermos as mãos sujas e as metermos na boca, ficamos com dores de barriga* (Inês)

Assim, combinámos arranjar o material de proteção de que necessitávamos e regressar noutro dia ao local para desenvolvermos essa tarefa.

Antes de entrarmos na descrição desse processo não podemos deixar de sublinhar a importância que tem o estarmos predispostos para observar um determinado aspeto. Isto porque já tínhamos ido várias vezes para esse parque com as crianças e, nunca antes, tínhamos percebido a forma como se apresentava. Importa, por isso, que façamos o esforço de olhar, procurando descobrir e conhecer bem as características do meio sociogeográfico em que nos integramos, pois temos muito a ganhar, na identificação de meios e tópicos a valorizar no projeto curricular.

Retomando a sugestão deixada em aberto de voltarmos ao parque com a função de ajudar a torná-lo mais limpo, resolvemos fazê-lo no dia seguinte.

Antes de sairmos da instituição, formamos quatro grupos de trabalho, assumindo cada grupo a responsabilidade por uma tarefa específica, ou seja, um grupo recolher os plásticos, outro os papéis, um terceiro os metais e o quarto grupos os outros tipos de

resíduos. Assim, munidos de sacos plásticos e luvas, deslocámo-nos ao local, observando o percurso e identificando outros pontos que careciam também de um maior cuidado por parte da população.



Figura 6 - Crianças a tentar limpar o parque municipal

Foi grande a energia que se gerou em querer colaborar no trabalho, impelida pelo trabalho em equipa. Como refere Reis (2008):

O trabalho de grupo, no qual as crianças colaboram com um objetivo comum, representa um ponto fulcral na educação para a cidadania: a variação da dimensão e da composição do grupo permite-lhes aprender a trabalhar com pessoas com características diferentes (p.154).

Quanto juntámos os sacos com o lixo recolhido, uma criança exclamou: *“Olha tanto lixo que apanhámos, o parque estava mesmo sujo”*

Agora o que vamos fazer com ele? Questionámos.

- *Vamos pô-lo no ecoponto* (Luís)
- *Juntamos as latas da coca cola e os plásticos pomos no amarelo* (Carlos)
- *Os papéis de jornal /cartão e pomos no azul* (Joana)

Assim mediante as propostas referidas, formámos três conjuntos de materiais (plástico, papel e metal) e interpelámos as crianças com a seguinte questão: *Será que podemos saber qual o conjunto que tem mais sacos de lixo.*

- *Sim podemos conta (Ari) E contamos.*

Concordamos com o exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 2002) quando referem que as oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que a criança “vá construindo a noção de número” (p. 74). Para tal, é necessário proporcionarmos-lhe experiências de aprendizagem diversificadas, espontâneas e lúdicas que impliquem o desenvolvimento de noções matemáticas consideradas essenciais na educação pré-escolar.

No final fomos colocar os resíduos no ecoponto, mais próximo, distribuindo-o pelos respetivos contentores.



Figura 7 - Crianças a depositar os resíduos nos ecopontos

Sendo a proteção do ambiente algo crucial nos dias de hoje, importa relevar a importância que nos parece ter integrado esta atividade para ajudar as crianças a tomarem consciência da necessária implicação de todos nesse processo.

2.3 Experiência de Aprendizagem: "O que desaparece?"

Com esta experiência de aprendizagem pretendemos que as crianças percebam a existência de diferentes tipos de materiais que afetam, de forma mais ou menos drástica, a natureza - materiais biodegradáveis e materiais não biodegradáveis e a necessidade de se reciclarem.

Na sequência desta experiência continuámos a dialogar com as crianças sobre o tipo de resíduos que encontramos no solo do parque e colocámos a questão:

-“*O que será que acontece aos resíduos que ficam no chão?*”

Prontamente uma criança respondeu: *Se os senhores do lixo não os apanharem ficam lá* (Beatriz)

Continuámos a questionar as crianças, indagando: *Se ficarem lá o que é que acontece?*

De seguida registámos as concepções prévias das crianças:

- *As garrafas de plástico ficam encolhidas e depois desaparece* (Catarina)
- *As caricas e as latas de coca-cola ficam amassadas e pequenas* (Paulo)
- *O papel de jornal e os lenços de papel se chofer desfazem-se* (Ana)
- *As cascas de banana ficam cheias de bichos* (Diogo)
- *O vidro fica sujo e enterrado* (André)
- *Fica enterrado na terra e serve de comida às minhocas* (Joana)

Propusemos então a atividade prática:

Formámos grupos e numerámos de 1 a 4, apresentando diversos resíduos (carica Plástico, Papel, Vidro; Cascas de fruta). Pedimos a cada grupo para escolher um resíduo dizendo, que iríamos comparar os resíduos escolhidos, após ficarem enterrados durante um certo tempo (até ao último dia que estivéssemos juntos), para verificar os que são ou não biodegradáveis.

Depois de cada grupo escolher o resíduo, demos-lhe recipiente com terra e um copo com água. Procedemos à identificação dos resíduos e assim colámos uma etiqueta em cada recipiente e escrevemos o nome do resíduo correspondente. De seguida, cada grupo encheu com terra o recipiente quase até cima, fez um buraco e enterrou o resíduo que tinha escolhido. No final regámos com uma pequena quantidade de água e tapámos o recipiente.



Figura 8 - Realização da atividade prática "O que desaparece?"

Depois colocámos os recipientes junto da janela, ao sol e fomos tentar pesquisar, quanto tempo teríamos que aguardar para observar os resultados. Descobrimos que era preciso passar bastante tempo. Então resolvemos esperar um mês. Chegada essa data colocámos um plástico no chão da sala e despejámos a terra do recipiente para ver o que tinha acontecido aos diferentes resíduos, como mostra a figura a seguir apresentada.



Figura 9 - Verificação da atividade

Verificámos que a única coisa que tinha desaparecido foi o papel. Todos os outros resíduos continuavam lá.

A partir desta observação, chegámos à conclusão que há resíduos que no dizer das crianças: “*Não desaparecem*”, ao que nós acrescentamos que para alguns resíduos se decomporem ou degradarem é preciso que passem longos períodos e que outros dificilmente se degradam.

Através desta atividade as crianças sentiram-se “valorizadas” com as descobertas feitas através da experimentação e do trabalho em grupo. Como sublinha Pereira (2002)

“As atividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse (...) e suscitam o seu entusiasmo. Embora estes aspetos sejam positivos, nomeadamente do ponto de vista emocional da criança e do incremento de atitudes positivas para com a ciência, é suposto que, com a realização das atividades as crianças possam construir algumas ideias com valor científico e desenvolver a prática de processos e atitudes”(p. 93).

Em continuidade da atividade descrita procurámos responder à curiosidade das crianças acerca da compostagem, promovendo o reaproveitamento dos resíduos

orgânicos da cozinha para a produção de composto e compreendendo a sua utilidade para o ambiente e para as plantas.

Em grande grupo, dialogámos com as crianças sobre o que costumamos colocar no caixote do lixo das nossas casas e da escola e o que poderíamos fazer para transformar alguns desses resíduos em algo de bom para a natureza. Fomentámos o diálogo em grupo e registámos as falas das crianças.

- *No lixo da escola pomos papel rasgado, pacotes de leite, copos de iogurte, sacos plásticos nos ecopontos (João)*
- *Também pomos os guardanapos, restos de pão e de bolo no outro caixote. (Maria)*
- *Em casa a minha mãe coloca as meias que estão rotas no lixo (André)*
- *A minha mãe até manda os brinquedos velhos e partidos para o lixo (Gonçalo)*

Constatando que as crianças não enunciavam os resíduos produzidos na cozinha, propusemos uma visita à cozinha da instituição, onde as crianças observaram e identificaram os resíduos orgânicos (cascas de fruta e de legumes, restos de verdura, cascas de batata). Após a caracterização dos resíduos da cozinha, fomos pesquisar na *internet* e nos livros da biblioteca da instituição, o que podíamos fazer com eles. Descobrimos um livro “Eco Guia” que falava sobre a reciclagem orgânica, que tinha um nome engraçado “compostagem” que era uma forma de transformar os resíduos orgânicos num adubo natural.

A Leonor ao ver o livro comentou: *Eu também tenho este livro, é do trabalho da minha madrinha., ela sabe tudo sobre o lixo.*

Perguntámos-lhe então:

- *Porque, achas que a tua madrinha sabe tudo sobre o lixo?*
- *Sabes, é que ela trabalha em Mirandela, e vai às escolas ensinar como se faz a reciclagem aos meninos.*

Perguntámos-lhe se podia convidar a madrinha para vir à nossa escola explicar-nos o que é a compostagem e como se faz.

Num tipo de trabalho co-construído por crianças/adulto, é importante, como sublinham Hohmann e Weikart (2009) “agarrar as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola”.(p.117).

Aceitando, o nosso convite, a madrinha da Leonor deslocou-se ao nosso jardim para nos falar da reciclagem e da compostagem, mostrando-nos através de um filme como se faz e para que serve.



Figura10 - Ação sobre reciclagem e compostagem

Durante esta atividade as crianças puderam visualizar a separação seletiva de resíduos e conhecer o processo de compostagem.

Ficamos a saber que para fazer a compostagem precisávamos de um compostor, folhas, relva, galhos secos e dos resíduos da cozinha.

Mais tarde apresentámos o compostor, lembrando o seu nome, escrevendo-o numa folha e fazendo a divisão silábica com batimentos de palmas. Posteriormente escolhemos o local onde iríamos colocá-lo. Ficou decidido que seria perto da cozinha junto de uma árvore, como tínhamos aprendido com a madrinha da Leonor. Dando continuidade a esta atividade procedemos à recolha de folhas e ramos secos. Assim as crianças percorreram o jardim da instituição e o pinhal em busca de folhas, ramos e relva. Como refere Leff (2005): “A educação ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável. A formação implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção do mundo (p. 251).

Envolver as crianças neste processo possibilita a difusão do pensamento crítico e reflexivo, bem como desperta a atenção das crianças em relação aos desperdícios e à importância de se encontrarem alternativas criativas e viáveis.

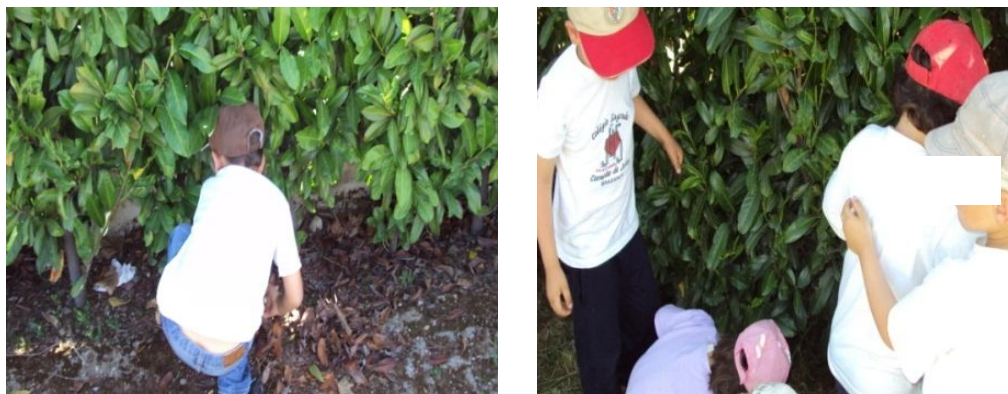


Figura 11 - Procura de folhas para colocar no compostor

No decurso da procura das folhas e da relva a Inês comentou com a Francisca: “*O meu saco está mais pesado que o teu, porque as folhas são mais grandes que a relva*” Como as folhas eram maiores do que a relva, as crianças achavam que pesavam mais do que esta.

Assim, perguntámos-lhes: *Como poderemos saber qual é o saco mais ou menos pesado?*

De imediato surgiu a resposta por parte do André “*É fácil vamos pesar na balança que nós fizemos*”. Esta ideia levou-nos a ver o quão importante é a implicação do grupo na produção de recursos que podem ser utilizados em outros momentos, como foi o caso balança que havíamos construído e que o André sugeriu ser utilizada.

Assim pegámos em dois sacos iguais e enchemos um, com aparas de relva e outro com folhas, colocámos um de cada lado da balança e perguntámos: Qual é o saco mais pesado?

- *É o da relva, porque o prato está mais para baixo, o saco das folhas ficou mais para cima* (Inês)

Concluimos que o mais pesado era o saco da relva, o menos pesado o das folhas, permitindo perceber que o volume ou a dimensão dos objetos não tem uma relação direta com o seu peso.

Depois de classificar e comparar os resíduos a colocar no compostor, procedemos ao seu enchimento por camadas. Na primeira camada colocámos material seco, (ramos de árvores, folhas e aparas de relva), de seguida os resíduos da cozinha, depois as camadas foram alternando e na última colocámos folhas e aparas de relva.

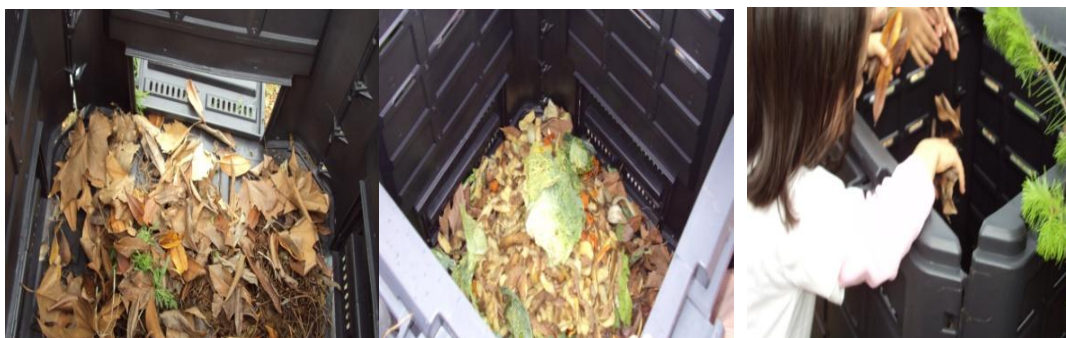


Figura 12 - A Encher o compostor com vários resíduos

No regresso à sala as crianças realizaram o registo gráfico da atividade realizada. Este pode entender-se como uma espécie de construção de sentido, que permite que as crianças pensem sobre a aprendizagem (Bruner, 2000).

2.4 Experiência de Aprendizagem: Confeção de um bolo, utilizando pão duro

A intencionalidade desta experiência incidiu sobre aprendermos a reutilizar pão duro, fazendo um delicioso bolo.

Em grande grupo, no momento do acolhimento, a Ana referiu: *Sabem, tenho um livro novo que fala da reciclagem, no fim traz uma receita de um bolo feito com pão duro.*

- *Eu nunca vi um bolo feito com pão* (Mariana)

- *Pois não, os bolos que a minha mãe faz são com açúcar, ovos e farinha que eu já a ajudei muitas vezes.* Sublinhou a Catarina, evidenciando conhecimentos sobre os ingredientes dos bolos.

- *Mas a minha mãe disse que a receita, que vem no livro, é para fazer a reciclagem do pão que já ninguém come* (Ana)

- *O pão duro, nós sabemos que o podemos pôr na compostagem, mas o bolo não sabemos como se faz* (Pedro)

- *Podemos fazer esse bolo?* (Beatriz)

- *Podemos, mas para isso precisamos da receita* (Estagiária)

Perguntámos à Ana se queria trazer o livro para a escola, para nós vermos, a receita ao que ela prontamente respondeu:

- Logo posso trazer porque vou almoçar a casa.

Assim, da parte da tarde como combinado, a Ana trouxe o livro, onde estava a receita do bolo de pão duro. Lemos a receita e contámos os ingredientes necessários para a sua confeção. Ficou estipulado que no dia seguinte, faríamos o bolo e que, para isso, íamos arranjar os ingredientes.

No dia seguinte, as crianças estavam impacientes para confeccionar o bolo de pão duro. Sentadas em círculo lemos novamente a receita e apresentámos os ingredientes, as medidas e os procedimentos a ter em conta. Para que todas as crianças pudessem participar formámos pequenos grupos. Um grupo partia o pão em pedacinhos e adicionava o leite, outro grupo partia os ovos, um outro grupo adicionava o açúcar e a geleia. De seguida passámos à confeção do bolo.

Começámos por partir o pão em porções pequenas para uma taça, de seguida adicionámos o leite e água, e deixámos repousar.

Acrescentámos os ovos, a geleia e o açúcar e misturámos tudo muito bem.



Figura 13 - Confeção de bolo de pão duro

À medida que íamos adicionando os ingredientes, fomos solicitando às crianças que nos dissessem o que achavam que iria acontecer e o porquê.

No final colocámos a massa numa taça e pusemo-lo a cozer ao micro ondas.

Quando cozido partimo-lo em fatias, aproveitando para explorar a noção matemática de unidade, o todo e as partes de um todo, e apreciámos o seu sabor, tirando algumas crianças dúvidas sobre a qualidade do resultado do reaproveitamento do pão.

Posteriormente fez-se o registo gráfico da receita e expusemo-la na área da cozinha, por proposta de uma criança e aprovação do grupo.



Figura 14 - Registo da receita

Foram várias as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela atividade, relacionadas com a matemática, no sentido de ajudar a construir o conceito de número e de medida, mas também com a comunicação oral e abordagem à escrita, expressando e discutindo transformações observada e registo de dados e de procedimentos. Foi, ainda, possível aprender a reduzir gastos, reutilizando produtos, desenvolvendo conhecimentos sobre o mundo, úteis para vida pessoal.

2.5 Experiência de aprendizagem: aprender, confrontado diferentes fontes de informação

A principal intencionalidade educativa desta experiência consistiu em identificar sementes e surgiu na sequência de uma ideia apresentada por uma criança, no momento do acolhimento, quando as crianças contavam as novidades sobre o fim-de-semana, dizendo a Jessica:

- Sabes, eu ontem fui com a minha mãe para a cortinha a semear os feijões, como havia lá uns bichos eles morderam-me.

O Luís perguntou logo: *E o que é uma cortinha?* Prontamente a Jessica respondeu:

- *É o terreno que está atrás da minha casa, onde estão as couves, as batatas e agora os feijões.*
- *E os feijões tinham bichos para te morderem (Pedro)*
- *Não foram os feijões, foram uns bichos que andam lá e mordem-me só a mim (Jessica)*
- *E como fizeste para semear os feijões?* Perguntou a Inês.
- *Eu não semeei, só ajudei, porque eu ainda sou pequenina e não posso com o sacho para cavar a terra (Jessica)*
- *Mas como é que a tua mãe fez?* (Gonçalo)
- *Olha cavou a terra com o sacho e depois mandamos para lá as sementes que vinham nuns pacotes, depois a minha mãe puxou a terra e tapou as sementes, no fim regámos com a água do poço (Jessica)*

Continuando a dialogar, acordámos com as crianças experimentar fazer uma sementeira. A Jessica disse que trazia as sementes que a mãe tivesse.

Assim, no dia seguinte a Jessica trouxe sementes de feijão, de duas qualidades. Observando as sementes a Catarina disse que não eram todas iguais e propusemos-lhe que identificasse as diferenças que via nelas, dizendo: *Um são escuras e grandes, outras são castanhas claras e pequenas (Catarina).*

Em seguida, propusemos observar as sementes com a lupa e ver as diferenças (figura 17) e fazer a classificação segundo o critério que entendessem utilizar. Surgiram agrupamentos por cor e tamanho.



Figura 15 - Observação das sementes à lupa

Nós levámos outras sementes (alface, coentros e salsa), no sentido de observar que existem outros e variados tipos de sementes. De seguida fomos à área da reciclagem, procurar recipientes para fazer as sementeiras. Foram escolhidos quatro garrações de água, fizemos-lhe um corte a meio e enchemo-los com terra. Identificámos cada garração com a imagem das sementes utilizadas, ficando assim um garração para a salsa, outro para a alface, outro para os feijões e outro para os coentros. Cada criança escolheu uma das sementes que queria semear, colocou-a na terra e regou, como as imagens, a seguir apresentadas, permitem perceber.

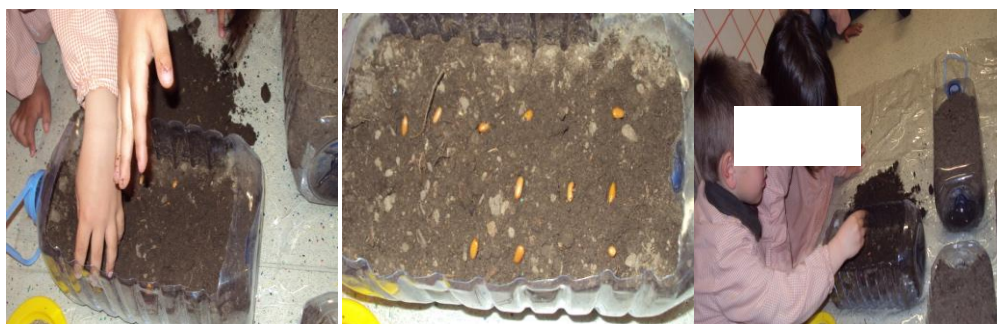


Figura 16- Realização das sementeiras

Questionámos as crianças sobre o local onde devíamos colocar as sementeiras, ao que as crianças responderam:

- *Tem de ser ao sol, assim crescem mais depressa (Maria)*
- *Vamos pô-los lá fora no recreio, que está quentinho (Pires)*

Seguindo a sugestão das crianças, colocámos os recipientes com as sementeiras no recreio exterior, ao sol, e perguntámos-lhes: *O que achavam que ia acontecer às sementes?*

- *Eu acho que os feijões vão nascer primeiro porque são grandes (André)*
- *Não, se as semeámos todas ao mesmo tempo, também nascem ao mesmo tempo (Joana)*
- *Nascem todas ao mesmo tempo, se sol estiver quentinho (Mariana)*
- *Eu sei que, as sementes não nascem todas ao mesmo tempo, porque na minha cortinha às vezes nascem primeiro os feijões e depois os tomates (Jessica)*
- *Não, não nascem ao mesmo tempo, as grandes nascem primeiro (Diogo)*

Como as falas das crianças deixam perceber, as opiniões divergiam, recorrendo a elementos justificativos diferenciados, considerando algumas crianças que as sementes iriam germinar todas ao mesmo tempo, outras que eram as sementes maiores que

primeiro o fariam. Resolvemos esperar pela sua germinação para vermos como esse processo ocorreria.

Anotámos a data em que realizámos as sementeiras, para mais tarde podermos verificar o tempo que levavam a germinar as sementes.

Todos os dias as crianças iam verificar se a terra necessitava ser regada e dia sim dia não ,regavam, utilizando o copo de iogurte como medida.

A resposta à interrogação de qual a semente que primeiro germinava, surgiu na segunda semana, quando os feijões começaram a nascer. A partir desse momento começámos a registar o crescimento das plantas, verificando que as sementes não germinam todas ao mesmo tempo e que existem fatores que influenciam o seu crescimento, como a água, o solo e a luz.



Figura 17 – Observação da germinação das sementes

Ao germinar do feijão seguiu-se o da alface, depois o dos coentros e, por último, o da salsa. Descobrimos ainda, que as diferentes sementes originam plantas diferentes.

Com esta experiência de aprendizagem as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver capacidades ao nível da área do conhecimento do mundo e como afirmam as OCEPE (ME/DEB, 2002) “o tratamento da área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas, com a experiência imediata” (p. 85).

Ao desenvolvermos este tipo de atividades estamos a promover nas crianças o desenvolvimento de competências essenciais para a sua aprendizagem, presente e futura, baseada na observação, no registo de ideias prévias possuídas e no confronto das

mesmas com conhecimentos construídos recorrendo a novas fontes de informação. Estas permitem que as crianças construam conhecimentos e alimentem a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo (Martins, 2009).

Foram explorados, ainda, conteúdos ao nível da área da formação pessoal e social, sendo esta uma área transversal e integradora, que assenta no conhecimento de si, do outro e na relação com os outros. Importa relevar que o desenvolvimento pessoal e social se baseia na criação de um ambiente comunicacional em que a criança é escutada, solicitada a interrogar-se e valorizada.

Assim, escutando as crianças e trabalhando em grupo, as crianças usufruíram de oportunidades de desenvolverem o respeito pelas ideias uns dos outros, de socialização e cooperação, favorecendo uma aprendizagem integrada.

2.6 Experiência de Aprendizagem: descobrindo a palavra mãe

A família é um ponto de referência para todos, e o Dia da Mãe é uma data que vem lembrar o importante papel que este membro da família assume na vida de cada um, pelo que merece carinho e atenção. Na base desta experiência esteve, por isso, a intencionalidade de ajudar as crianças a refletir sobre o papel e vida, nem sempre fácil, que as nossas mães têm.

Começámos por ler a história com o título "Coração de mãe", de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho,(2008) ilustrada através de diapositivos apresentados, com recurso ao quadro interativo. No final as crianças solicitámos às crianças que falassem livremente sobre a história.

De seguida apresentámos o livro e explorámos a capa, o nome do autor e o título da história. À medida que íamos mostrando as imagens, questionámos as crianças sobre o que mais gostaram, surgindo várias participações, das quais apresentamos alguns exemplos:

- *Eu gostei da imagem em que a mãe está a dançar, porque o filho está contente e a rir (João)*
- *Eu gostei mais da imagem onde vai muito rápido a buscar o filho à escola, até parece a minha (Ari)*
- *Eu gostei daquela, que parecia que a mãe tinha levado um choque elétrico (Tomás)*

- *Eu gostei mais da imagem em que a mãe parece que está a comer um peixe grande, mas só estava furiosa, até parece a minha mãe quando grita* (Diogo)
- *Sabem, eu gostei daquela em que a mãe está grávida como a minha e eu a fazer festinhas na barriga* (Joana)

Como as afirmações permitem perceber, verificou-se um grande envolvimento nesta atividade por parte das crianças, partilhando o significado atribuído ao conteúdo da história e, algumas, identificando nele semelhanças com a sua experiência quotidiana, como o ir “rápido a buscar o filho à escola” (Ari) ou fazer-lhe festinhas na barriga por estar grávida (Joana).

Procedemos ainda à escrita do que as crianças iam dizendo sobre a sua mãe, manifestando cada uma das crianças uma ideia sobre a sua mãe, dizendo gostar dela por diversos motivos, como: dar-lhe beijinhos; contar-lhes histórias; levá-los ao parque, mesmo cansada; fazer comida de que gostam; fazer muitas coisas; ser bonita, entre outras ideias.

No decurso do diálogo a Mariana comentou: - *A palavra mãe tem duas letras do meu nome, o M e o A.*

- *Mas falta o E, e aquela coisa que tem por cima...* (respondeu o André)

- *O meu nome tem também essa coisa e, a minha mãe diz que é uma cobrinha a fazer festas na cabeça do “A”* (referiu o João)

Aquela “coisa” a que se referia o João era o “til”. Perguntámos ao grupo quem sabia como se chamava aquele acento que estava por cima da letra “a”.

As crianças manifestaram não saber e, então, dissemos-lhes o nome e explicámos-lhes que se utilizava para indicar que aquele “A” se pronunciava pelo nariz.

Compreendemos que, como afirma Mata (2008)

“ a leitura de histórias pode, assim, ser mais que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade 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).

Na sequencia deste diálogo algumas crianças manifestaram o desejo de escrever a palavra MÃE. Assim escrevemos a palavra mãe num cartão e contámos as letras.

- *Tem só três letras, é uma palavra pequenina* (Diogo)

Propusemos às crianças que tentassem descobrir outras palavras com três letras.

Surgiram as palavras: Pai, Tia, Avó, Avô, Mar, Boi, Pão, Cão.

Em grupo fomos repetindo as palavras e contando o número de letras de cada uma. Aproveitando o cartão onde tínhamos escrito a palavra Mãe, este foi ilustrado pelas crianças, recorrendo à reutilização de materiais como restos de papéis e aparas de lápis.

Da exploração da história surgiu a proposta de elaboração de um registo individual em papel rugoso, sobre o que cada mãe representava para cada criança, procurando completar a afirmação: “A minha mãe é especial porque...”

Começaram as produções, com recurso ao desenho como forma de escrita.

De acordo com as OCEPE (2002) “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita” e que “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra”(p. 69).



Figura 18 - Registo gráfico em papel rugoso

Considerando que as crianças tinham manifestado quererem oferecer uma prenda à mãe e incidindo o projeto curricular do grupo sobre a reciclagem, propusemos às crianças que esta fosse elaborada com materiais reutilizados. Auscultámos as crianças sobre que trabalhos gostariam de elaborar. Surgiram algumas ideias e depois de discutidas, os interesses recaíram em fazer uma flor. Então fomos pesquisar em revistas de trabalhos manuais e na *internet*, no sentido de recolher ideias que nos ajudassem a idealizar formas diversas de fazer e que materiais poderiam ser utilizados. Foram encontradas várias sugestões.

Vimos quais os materiais de que necessitávamos (garrafas de plástico) e tentámos arranjá-los. No dia seguinte, preparámos os materiais e, em pequeno grupo, passámos à elaboração da referida prenda.

Terminado a elaboração da flor, o André comentou que não podia ficar assim, pois faltava-lhe o “pé”, ou seja, o caule. Experimentou colocar uma palha de sumo para

ver o efeito, mas entendeu que não permitia obter o resultado pretendido, comentando, “*com isto não posso fazer o pé da flor*” e foi procurar no material da área de expressão plástica, onde encontrou paus de espetadas. Pegou num deles e foi completar o trabalho, pedindo a ajuda do adulto para furar a tampa de um frasco a fim de colocar lá flor, utilizando como jarra. No final todas as outras crianças quiseram colocar na sua flor um “pé” igual ao escolhido pelo André, como a imagem a seguir apresentada permite observar.



Figura 19- Flor elaborada para oferecer à mãe.

Este trabalho foi rico em interações, no diálogo com os pares e com os adultos e permitiu a participação, direta e indireta, do grupo bem como a cooperação entre as crianças e entre adulto e crianças.

2.7 Experiência de Aprendizagem: procurando formas alternativas de organização dos materiais

O envolvimento das crianças e das suas famílias no processo de aprendizagem dos filhos foi uma das principais intencionalidades que procurámos atribuir à ação desenvolvida e que assumiu particular relevo, na experiência que passamos a descrever. Esta atividade surgiu no momento de trabalho em grande grupo, quando a educadora alertou o grupo para a desarrumação da área da reciclagem.

De imediato o Pedro referiu que esta não estava desarrumada mas que tinha muitos materiais e que já não cabiam naquele espaço. Estabeleceu-se o diálogo sobre esse aspeto, interrogando-nos sobre o que devíamos, então, fazer para superar essa situação. Surgiram várias ideias, como: mudar de lugar a área; levar alguns materiais

para o ecoponto grande; guardar os materiais num outro espaço fora da sala; fazer uma casa para guardar os materiais.

Neste sentido, e como a sala não permitia muitas modificações, nem o alargamento desta área, decidimos optar pela sugestão de construir a casa, apontada por uma criança.

Porém, era preciso pensar como fazer, que materiais utilizar, onde fazer. Aspetos que colocámos em discussão, em tempo de trabalho em grande grupo, partilhando da ideia que, como afirma Rodrigues (1999), “através do diálogo, trocando ideias, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (p. 5).

Ao refletirmos sobre os materiais de que precisávamos para a realização da tarefa, verificámos que poderíamos utilizar alguns pacotes de leite que existiam na área da reciclagem. Segundo as crianças poderiam ser usados como fazendo de conta que eram tijolos e, com eles, fazermos as paredes. Porém, verificando que eram poucos e que, por conseguinte, não chegavam, foi necessário pensar em como arranjar mais.

Surgiram algumas ideias, de entre as quais, seleccionámos aquela que ao grupo pareceu mais interessante, isto é, cada criança responsabilizar-se por pedir aos pais que guardassem todos os pacotes de leite que gastavam, em casa, e trazê-los para o jardim de infância.

Nesta linha de pensamento, e no sentido de promover a colaboração das famílias neste projeto, afixámos no *placard* o registo das ideias sobre o trabalho que pretendíamos desenvolver. Foi grande a colaboração das famílias, pelo que foi obtido rapidamente o material necessário.

Refletindo sobre o modo como poderíamos concretizar esse trabalho, decidimos formar pequenos grupos. Assim o primeiro grupo partilhou o que sabia sobre as casas.

- *São feitas com tijolos, cimento para os colar* (Paulo)
- *O telhado pode ser em forma de triângulo, e as paredes a formar um quadrado.*
- *Também têm janelas e porta* (Maria)
- *As casas, também podem ser de cartão se forem de brincar* (Leonor)

Depois uma das crianças do grupo, pegou numa folha branca e no lápis de carvão e começou por fazer o desenho da casa dizendo:

- *Vou fazer o telhado em forma de triângulo* (Inês)
- *Agora vou fazer um quadrado para as paredes* (Inês)
- *Ao meio desta parede a porta e aqui ao lado uma janela* (Inês)

De seguida dirigiram-se à área da reciclagem e das construções para escolherem os pacotes de leite que lhes permitissem proceder à construção, selecionando só os pacotes grandes para construir as paredes da casa.

Pegaram em pincéis e em cola branca e começaram a colar os pacotes, mas verificaram que estes não colavam com aquela cola. Propusemos que pesquissassem se havia alguma cola especial para colar os pacotes de leite. De imediato, o Paulo disse que o pai dele tinha uma máquina que era uma pistola que colava muito bem e que ia pedir-lha.

No final do dia quando o pai o veio buscar, falámos com o pai sobre este assunto, disponibilizando-se a emprestar-nos a pistola de cola quente.

No dia seguinte, tendo já todos os materiais, começámos a construção da casa e a sua experiencia no uso da pistola de cola quente, como pode ver-se na figura a seguir apresentada.



Figura 20 -Fases da construção da casa da reciclagem

Na concretização desta tarefa houve o envolvimento de todas as crianças. Enquanto uma pegava na pistola, outras moldavam os pacotes e outras colavam.

Depois de feitas as paredes da casa, faltava o telhado, assim as crianças pegaram em cartão e começaram a cortar, mas, como o cartão era grosso, não conseguiram, solicitando a ajuda do adulto. Apoiámos a realização das crianças, auxiliando-as a cortar o cartão da forma a que pretendiam e que era que apresentasse a forma das telhas do telhado. Depois dessa tarefa, faltava colocar o telhado na casa e questionando-se, as crianças diziam:

- Como vamos agora segurar o telhado?

Como esta tarefa era difícil, auxiliámos, uma vez mais, na sua concretização.

No final da construção da casa as crianças estavam radiantes e explicaram aos meninos das outras salas, que foram ver a construção realizada, como a tinham feito.

Algumas das suas afirmações denotavam orgulho no sucesso conseguido, como pode deprender-se das seguintes afirmações:

- *Fomos nós que construímos esta casa* (Paulo)
- *É uma casa rutilizada, porque do velho fizemos novo* (Inês)
- *O telhado foi difícil de fazer, porque o cartão era grosso e tivemos que pedir ajuda, mas ficou be* (Leonor)



Figura 21 – Conclusão da casa da reciclagem.

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidades de formular e concretizar planos de ação, discutir ideias em pequeno e grande grupo e resolver os problemas com que se iam confrontando. Assim as crianças puderam sentir, realizar, questionar e pensar, concretizando aprendizagens ativas.

III. Reflexão Crítica Final

A reflexão promovida ao longo da elaboração do presente relatório permitiu-nos ir construindo um novo e diferente olhar sobre a prática de ensino supervisionada que desenvolvemos em contexto pré-escolar.

A partilha de saberes com os diferentes elementos da comunidade educativa do jardim-de-infância e com os supervisores e professores da escola de formação em que nos integramos⁴ contribuíram, de forma positiva, para o fortalecimento dos nossos saberes e, por conseguinte, para a nossa formação profissional e pessoal.

Nesta linha de pensamento, importa assinalar, corroborando a ideia de Libâneo (2001), que o professor/educador não pode basear-se apenas em saberes teóricos, necessita também de competências práticas que só o exercício da prática lhe permite desenvolver. Todavia, não podemos deixar de acrescentar o importante papel que, nesse processo, assume a reflexão sobre a prática, sobretudo, quanto temos que descrevê-la, fundamentá-la e analisá-la, como aconteceu na elaboração do presente relatório e na produção de outros documentos elaborados no decurso do estágio.

Assim, e acreditando que nos foi possível ampliar a nossa formação, reconhecemos também a necessidade de prosseguir a caminhada para que, no quadro de uma aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, possamos responder aos desafios e dificuldades que a ação educativa pré-escolar coloca.

No que se refere às problemáticas exploradas com as crianças, sublinhamos a importância que, não só para a formação das crianças, mas também para a nossa própria formação assumiram as que se referem ao aprender a fazer o reaproveitamento de determinados materiais e produtos.

Cresceu, assim, o nosso sentido de responsabilidade para com a árdua tarefa que percebemos caber aos educadores de infância em promover práticas que contribuam para que as crianças desenvolvam atitudes, comportamentos e conhecimentos facilitadores da construção de uma melhor qualidade de vida ambiental. Entendemos que é urgente alertar todos, as crianças, jovens e adultos, para o consumo excessivo de materiais, assim como, ajudá-los a identificar formas alternativas de utilização, no sentido de lhes atribuir novas funcionalidades.

⁴ Referimo-nos à Escola Superior de Educação de Bragança

Assim, a exploração, na educação pré-escolar, de questões relativas ao “reaproveitamento de materiais”, parece-nos ser vantajosa em duas vertentes: uma delas no sentido de ajudar a formar cidadãos críticos e conscientes, dos quais se espera que adotem, desde cedo, modos de interação positivos com o mundo físico e social; a outra vertente refere-se a que ao promover nas crianças o desenvolvimento de um pensamento sustentável, pode também favorecer-se a mudança de mentalidade dos que lhes estão próximos, como os seus familiares e, por conseguinte, gerar mudanças positivas.

Por isso, relevamos a ideia de que a educação para a adoção de práticas de sustentabilidade deve ser iniciada, desde os primeiros anos de vida. Importa considerar que é possível ajudar as crianças a distinguir práticas adequadas e não adequadas e a compreender os seus direitos e deveres para com a sociedade.

Por outro lado, a concentração e o entusiasmo com que as crianças se envolveram em algumas experiências de aprendizagem que promovemos, alertaram-nos para a importância de recorrer a práticas pedagógicas em que a dimensão lúdica seja valorizada, sem contudo deixar de ter em conta os princípios e conceitos científicos envolvidos.

Dá que mereçam uma atenção cuidada as diferentes etapas que caracterizam a intervenção do educador e que, de acordo com a educação pré-escolar, se prendem com observação, a planificação, a ação e a avaliação. Assim, passamos a refletir sobre cada um destas componentes, tentando evidenciar a forma como promovemos e entendemos estes processos.

A observação enquanto metodologia de recolha de dados sobre o processo de aprendizagem, revelou-se-nos fundamental para a compreensão das dimensões a ter em conta na organização das atividades e dos espaços. Permitiu-nos compreender as perceções e expectativas das crianças e, por vezes, das suas famílias sobre as experiências de aprendizagem que promovemos. Entendemos que o desenvolvimento de uma observação atenta é um meio fundamental para poderem serem promovidas experiências de aprendizagem interessantes e significativas, do ponto de vista do desenvolvimento das crianças. Foi através dos dados integrados nas notas de campo sobre as observações efetuadas que nos ia sendo possível identificar dificuldades individuais e oportunidades de fornecer o apoio necessário à sua progressão. A importância da observação fez-se também sentir ao nível da organização da planificação, do desenvolvimento da ação e da avaliação.

No que se refere à planificação, procurámos encará-la como um processo flexível e que permitisse responder às exigências apresentadas pelo perfil do grupo de crianças e pela individualidade de cada uma. A participação das crianças foi tomada em consideração e valorizada, sobretudo, através de termos tido em conta as suas sugestões. No percurso de desenvolvimento do estágio, verificou-se a abertura à integração da colaboração dos pais e comunidade educativa.

Quanto à ação educativa, sublinhamos a importância de procurar enveredar por uma perspetiva de intervenção integrada, que tomasse em conta as várias áreas de conteúdo, a concretização das intenções educativas e a possibilidade de tirar partido das situações e oportunidades imprevistas.

No que se refere à avaliação do processo educativo, apoiámo-nos essencialmente nos registos e reflexões que fomos promovendo ao longo da prática, ajudando-nos a adequar a ação às necessidades das crianças e do grupo, em ordem à sua evolução. Tomámos ainda em consideração as produções das crianças, em particular as que constavam dos seus portefólios. Foi nossa preocupação conhecer as características pessoais e de aprendizagem de cada criança e do grupo, o que não foi tarefa fácil dada a dimensão extensa que este apresentava. Procurando superar essa dificuldade, foi útil o trabalho em pequenos grupos. Todavia, o trabalho em grande grupo permitia também gerar incentivo, questionamento, pensar e debater ideias próprias e dos outros.

Neste sentido, parece-nos ser de lembrar o papel importante que assume a educação pré-escolar na vida das crianças, pois, como alerta Delors (1996), é preciso ter presente que “é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” e, de acordo com a sua natureza, “a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se”.

Relativamente à interação com as famílias das crianças, procurámos favorecer a construção de um clima de franca comunicação, ainda que, possamos considera-los de passos pequenos para o que se entende e que pode ser a perspetiva de complementaridade de que falam a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97. 10 de fevereiro).

Importa relevar que a relação de proximidade estabelecida entre as duas instituições, a pré-escolar e a família, assume grande importância na progressão da criança. Por isso, necessitam ser olhados como dois elementos interligados, com um

papel importante na vida de cada criança e, portanto, que devem estar sempre em contacto e apoiarem-se mutuamente.

Ao finalizar este trabalho, não podemos deixar ainda de sublinhar que, com a conjuntura social e económica vivenciada no país e a crise de valores que a sociedade enfrenta, é importante lembrar que a frequência de uma educação pré-escolar de qualidade é um suporte essencial e um direito que a todos deveria ser garantido. Os discursos políticos, sociais e educativos, nacionais e internacionais têm vindo, nos últimos anos, a acentuar esta ideia, contudo ainda é preciso dar novos passos para torná-la efetiva.

Referências bibliográficas

- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Porto: Universidade Aberta.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Aciva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 151 – 157.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Aciva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI : o desafio da investigação. In J. Gomes- Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton. *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: DINALIVRO
- Bruner , J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Carneiro, R. (2002). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, J.,& Rodrigues, M.(2008).*O Sentido do Número e a Organização de Dados*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Delors (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o Séc.XXI*. Porto: Edições ASA
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- DGIDC/ME; *Metas de aprendizagem (pré-escolar)* (2010). Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participativa*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participativa*. Porto: Porto Editora

Esteves, M. L., (1998). *Da Teoria à Prática, Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História, Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2007). *Brincadeiras e narrativas infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância*. In J. Oliveira – Formosinho, T. Kishimoto; M. Pinazza (orgs) (2007). *Pedagogias da infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre.Artemed.

Leff, H. (2005). *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis: Vozes.

Libâneo, J. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*.Goânia: Editora Alternativa.

Martins, M. I., & Carvalho B. (2008). *Coração de Mãe*. Oeiras: Planeta Tangerina.

Marques, R., & Roldão, M^a do Céu (org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, R. M., Rodrigues, A. V.,(2009) *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *Á Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2002). *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

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira -Formozinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma Praxis da Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Praxis de Participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 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*. Porto: Porto Editora.

Papalia D. Olds S. & Feldman R. (2001). *O Mundo da criança*. Lousã: McGraw-Hill.

Pereira, A. (2002). Educação para a ciência. Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1973). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes.

Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho. J., Kishimoto, T., & Pinazza, M., *Pedagogia(s) da*

Infância: *Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.

Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir, as actividades para a educação em ciências nas primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rodrigues, A. P. (1999). *Planeamento de Projectos*. Escola Moderna, 6 (5), 5-14.

Roldão, M.C. (1994). *O pensamento concreto da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância com Tempo Fundador: repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Silva, C., Costa, E., & Ponte, F. (2009). *Desenvolver a Linguagem e Compreensão da Mensagem em Crianças de Nível Sócio-económico baixo e médio-Elevado no Pré-escolar*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. (pp. 4806-4815). Braga: Universidade de Minho.

Sim-Sim I., A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B; Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social - questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores

Viana, F., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra - Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

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

Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Madrid: Edições ASA.

Legislação

Decreto – Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, Ministério da Educação.

Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Ministério da Educação.

Decreto - Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escola

Decreto-Lei n.º 7/97, de 10 de fevereiro

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