

**Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar**

Ana Patrícia Teixeira Vicente

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

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira

**Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar**

Ana Patrícia Teixeira Vicente

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

Orientado por
Professor Manuel Luís Pinto Castanheira

“A infância tem prioridade sobre os demais estágios da vida, devido não só à sua maior fragilidade, mas sobretudo por carregar as esperanças de continuidade no futuro”

Luís Castanheira (2006 p. 38)

Agradecimentos

Quero dedicar este trabalho a um conjunto de pessoas que me marcaram ao longo do meu percurso académico.

Assim começo por dedicar todo o meu esforço à minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã Sara que foram o pilar mais forte de todo este processo. Sem eles nunca teria a oportunidade de lutar pelo sonho de ser Educadora-de-Infância que tanto ambicionei. Sei que chegar a esta etapa tão importante é para eles um orgulho, o que faz com que todo o meu esforço seja recompensado.

De seguida, como nunca me poderei esquecer, dedico também este trabalho ao meu namorado, que sempre me amparou nos momentos de frustração e nunca me deixou desistir de nada, bem pelo contrário, sempre foram expressas por ele palavras de muito alento e coragem.

Gostaria também de agradecer às minhas tias Carmo e Isabel, pelo conhecimento, pela compreensão, pela amizade e carinho, foram sem dúvida um apoio incondicional nesta minha caminhada.

À Elisabete, uma amiga excepcional que muito me ajudou e me proporcionou momentos de boa disposição quando tudo parecia mais negativo.

Às minhas amigas Mónica e Alexandra que me fizeram acreditar que há amigos verdadeiros.

Por último e não menos importante dedico este trabalho a todos aqueles que são a verdadeira razão de tudo isto acontecer, as crianças do Jardim-de-infância Santiago e também a todo o contexto escolar em que estive inserida e ao meu professor supervisor Luís Castanheira e à Educadora Élia Cordeiro.

Resumo

O presente relatório desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar pretende, apresentar a ação educativa desenvolvida em contexto de Jardim-de-infância numa sala de crianças com 4 anos de idade.

Este trabalho inclui a caracterização do contexto educativo, a fundamentação das opções educativas e teve como base a fomentação de uma reflexão e análise crítica e construtiva de experiências de aprendizagem realizadas na instituição no sentido de contribuir para aprendizagens significativas e diferenciadas das crianças. Toda a ação educativa foi pensada tendo como ponto de partida o desenvolvimento geral das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades e procurando que estas desenvolvessem competências relevantes ao nível das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, aprendizagem por descoberta, aprendizagem ativa, experiências de aprendizagem.

Abstract

This report is part of the Practice of Supervised Teaching curricular subject of the Master's degree in Preschool Education. It aims at describing the educational action performed in kindergartens context in a classroom with 4-year-old children. This study encompasses the characterisation of the educational context and the justification of the educational options. It was based on the promotion of a critical, constructive reflection and analysis about learning experiences carried out in the institution, aiming at improving children's significant and diverse learnings. The whole educational action was conceived to have their starting point in the children's general development, meeting their interests and needs, and helping them to develop relevant skills at several different content areas of Curricular Guidelines.

Keywords: Preschool Education, learning by discovery, active learning, learning experiences.

Índice

Agradecimentos	v
Abstract.....	vii
Índice	ix
Índice de figuras	xi
Índice de quadros.....	xiii
Índice de gráficos.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I – Prática profissional em contexto pré-escolar.....	3
I - Contextualização da Prática Educativa	5
1.1. Contextualização institucional	5
1.2. Caracterização da prática de Ensino Supervisionada.....	6
1.2.1. Organização do espaço educativo	7
1.2.2. Caracterização do grupo de crianças.....	13
1.2.3. Organização do tempo.....	14
1.2.4. Processo de interação com as famílias	16
Capítulo II - Fundamentação das opções educativas.....	19
II- Fundamentação das opções educativas	21
2.1. A aprendizagem por descoberta na ótica dos modelos Curriculares....	26
2.1.1. Modelo Curricular <i>High-Scope</i>	28
2.1.2. Modelo Curricular <i>Reggio Emilia</i>	29
2.1.3. Movimento da Escola Moderna (MEM)	30
2.3. O papel do educador.....	31
Capítulo III- Experiências de Ensino e Aprendizagem	35
III - Descrição, análise e interpretação das Experiências de Ensino e Aprendizagens desenvolvidas.....	37
3.1. Experiência de aprendizagem: À descoberta da Paz.....	37
3.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta do livro <i>O Cuquedo</i>	43
3.3. Experiência de aprendizagem: O livro <i>Os de Cima e de Baixo</i>	50
3.4. Experiência de aprendizagem: O fascínio das plantas	58
Reflexão Final	63

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de atividades	7
Figura 2 - Área da biblioteca Figura 3 - Área da biblioteca.....	8
Figura 4 - Área dos jogos Figura 5 - Área dos jogos.....	9
Figura 6 - Área da plástica.....	9
Figura 7 - Área da Casa (Cozinha).....	10
Figura 8 - Área da Casa (Quarto)	10
Figura 9 - Área da cozinha (supermercado)	11
Figura 10 - Área das construções	11
Figura 11 - Quadro de presenças Figura 12 - Quadro de presenças	12
Figura 13 - Quadro do tempo	13
Figura 14 - Quadro de aniversários	13
Figura 15 - Cartaz da história “O Livro da Paz”	42
Figura 16 - Ida ao Eixo	43
Figura 17 - Apresentação do texto icónico (Fonte Mesquita e Pereira)	47

Índice de quadros

Quadro 1 - Organização da informação sobre o Cuquedo.....	48
Quadro 2 - Representação do Cuquedo	50
Quadro 3 - Conceções sobre o Brasil	60
Quadro 4 - O que sabemos sobre as sementes que estão dentro dos frutos.....	60

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição por género.....	14
--	----

Introdução

O presente relatório final de estágio surge no âmbito da unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Com este trabalho foi nossa intenção colocar em práticas as estratégias e procedimentos de forma a articular os vários saberes, desenvolvendo a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares. Procuramos também refletir acerca do percurso académico realizado apresentando algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da ação educativa.

Esta prática teve um papel fulcral na nossa formação enquanto educadores uma vez que permitiu o contacto com a realidade educativa em contexto pré-escolar. É de salientar que durante este processo de aprendizagem profissional, foi relevante a observação da realidade pedagógica dos educadores cooperantes, mas também os momentos reflexivos que tivemos com os professores supervisores, sendo assim uma prática educativa com base no diálogo e reflexão constantes sobre as opções pedagógicas.

Este relatório apresenta uma descrição aprofundada dos momentos decorrentes de atividades desenvolvidas na PES, tendo como principal objetivo de refletir sobre a intervenção no contexto, conseqüentemente sobre as experiências de aprendizagens desenvolvidas. Para a preparação destas experiências foi tido em conta todo o contexto em que as crianças estavam inseridas, bem como, as suas dificuldades. Houve sempre a preocupação de contribuir para o crescimento e desenvolvimento das crianças, planificando as estratégias neste sentido.

Assim, este trabalho encontra-se dividido por dois capítulos, sendo que, o primeiro diz respeito à contextualização da prática educativa, onde referimos a caracterização do ambiente educativo e a fundamentação das opções educativas. O segundo capítulo refere-se à descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem. Terminamos com uma reflexão final onde pretendemos refletir sobre toda a ação pedagógica desenvolvida.

A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de educadores. Seguindo esta linha de pensamento, o primeiro capítulo tem como base a observação, quer num contexto mais amplo, o da escola inserida numa vasta

organização institucional, quer num contexto mais restrito, o da sala de atividades. Hoje, mais do que nunca, o Educador tem de ser reflexivo, devendo analisar a sua prestação e tentar perceber porque esta ou aquela experiência não tiveram tanto êxito, e uma outra experiência teve um êxito fulminante. Só assim o educador consegue responder às demandas educativas das crianças e criar aprendizagens significativas. Este capítulo também integra fundamentação das opções educativas, centrando a ação educativa numa pedagogia que valoriza a atividade das crianças. No segundo capítulo pretende-se efetuar uma descrição de atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, tal como uma análise e reflexão das mesmas. Assim, aprofundamos as experiências de aprendizagem, descrevemos algumas atividades realizadas com o grupo, todas elas tendo como base as várias áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e os seus vários domínios. Importa que as experiências de aprendizagem, por mais simples que sejam se tornem um momento de crescimento e desenvolvimento da criança. Na fase final do trabalho é apresentada uma reflexão final, focada na análise de alguns aspetos fundamentais na nossa aprendizagem profissional e no nosso desenvolvimento pessoal, social e ético para o qual contribuiu a prática educativa. Refletimos exhaustivamente sobre a importância de ser educador, observador e facilitador de aprendizagens significativas, sobre como trabalhar em equipa com todos os intervenientes da acção pedagógica, analisando assim a evolução das aprendizagens, tanto a nível teórico, como a nível prático. Por fim, descrevemos um pouco as nossas ambições futuras, os medos, receios, objetivos, mas também a grande esperança de ser a Educadora que sempre desejámos.

É de realçar neste relatório que todos os nomes das crianças utilizados são fictícios, e que todas as imagens em que contém crianças estão devidamente autorizadas pelos encarregados de educação, uma vez que foi pedida por parte da educadora de infância estagiária uma autorização de direitos de imagem com fins académicos. Consta igualmente neste trabalho notas de campo, uma vez que estas auxiliam a educadora de infância estagiária na recolha de dados. Pelas palavras de Máximo-Esteves, “o objetivo é registar uma pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem este contexto” (p. 88).

Capítulo I – Prática profissional em contexto pré-escolar

I - Contextualização da Prática Educativa

1.1. Contextualização institucional

O contexto institucional onde decorreu a prática de ensino supervisionada foi o Jardim-de-infância de Santiago que se localiza a Nordeste da cidade de Bragança, no Bairro de S. Tiago. O edifício, construído de raiz no ano de 2003 pertence à rede pública de Jardins-de Infância, sendo tutelado pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal de Bragança, estando inserido no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela. Esta Instituição é destinada à prática da Educação de Infância para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e tem capacidade para 75 crianças, 25 por cada sala.

Relativamente ao espaço interior da instituição existem, 3 salas para as diferentes faixas etárias das crianças, sendo estas identificadas como sala amarela, sala vermelha, e sala azul. As salas estão bem iluminadas e arejadas, não só por luz elétrica, mas também por luz natural, pois possuem janelas grandes voltadas para o exterior, o que permite às crianças observarem o exterior.

À porta de cada sala existe um conjunto de cabides, um banco de apoio e um quadro em corticite, que serve de expositor para os trabalhos elaborados pelas crianças. Estes trabalhos podem ser visualizados pelos pais quando vêm buscar os filhos. As salas têm três casas de banho de apoio, sendo uma para crianças do género masculino, outra para crianças do género feminino e outra para as crianças com Necessidades Especiais.

Existe também uma cozinha de reduzida dimensão, que funciona como refeitório, integrando 1 balcão, 1 banca de lavar a loiça, 1 fogão e 4 mesas, com as respetivas cadeiras. Esta dispõe ainda de máquina de lavar a louça e um micro ondas.

Este compartimento tem ainda 1 despensa, onde existe um frigorífico, uma máquina de lavar a roupa e também 2 vestiários de apoio apetrechados com 2 polibãs e 1 lavatório.

A instituição tem uma sala polivalente, onde se realizam as festas, reuniões e onde diariamente todas as crianças se reúnem partilhando um espaço em comum, antes de se dirigirem para as suas salas de atividades. Neste espaço também se realiza as atividades de expressão motora e de ocupação do tempo livre, que se inserem na componente de apoio à família.

Existe ainda uma secretaria, um gabinete médico (que não é utilizado, uma vez que, não há a visita do médico a este estabelecimento), um gabinete de direção, um gabinete de apoio e duas casas de banho para adultos. A sala de arrumos, (contém o material de limpeza e de higiene) e finalmente o *hall* de entrada que foi adaptado a biblioteca escolar, sendo utilizado, quer durante a componente letiva, quer durante componente social de apoio à família.

O espaço exterior apresenta-se como uma área ampla, sendo a sua delimitação feita com gradeamento. Para além da existência de um recreio coberto ao qual se tem acesso pelas salas de aula e pelo salão polivalente, uma vez que se encontra entre estes dois espaços físicos, o espaço exterior, contém ainda um parque infantil na parte traseira da Instituição, organizada com brinquedos de molas, uma estrutura com escorrega e uma estrutura com 2 baloiços individuais. Este equipamento obedece às regras de segurança e o material está em bom estado de conservação. Existem também duas balizas colocadas sobre o relvado formando um pequeno campo de futebol.

O espaço exterior, possuiu ainda um parque de estacionamento para pais e funcionários, assim como uma zona verde e uma zona cimentada. O espaço exterior possibilita às crianças momentos educativos intencionalmente planeados e a realização de atividades informais. Assim, a área exterior é de extrema importância pois é um prolongamento do ambiente interior. Em contacto com o exterior as crianças trabalham os seus diferentes sentidos, exploram e contactam com a natureza apurando as suas experiências sensório-motoras, permitindo estas, aprendizagens ao “ar livre” e, merecendo a mesma atenção do Educador que o espaço interior pois “este também é um local de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (Silva, 1997 p. 39).

1.2. Caraterização da prática de Ensino Supervisionada

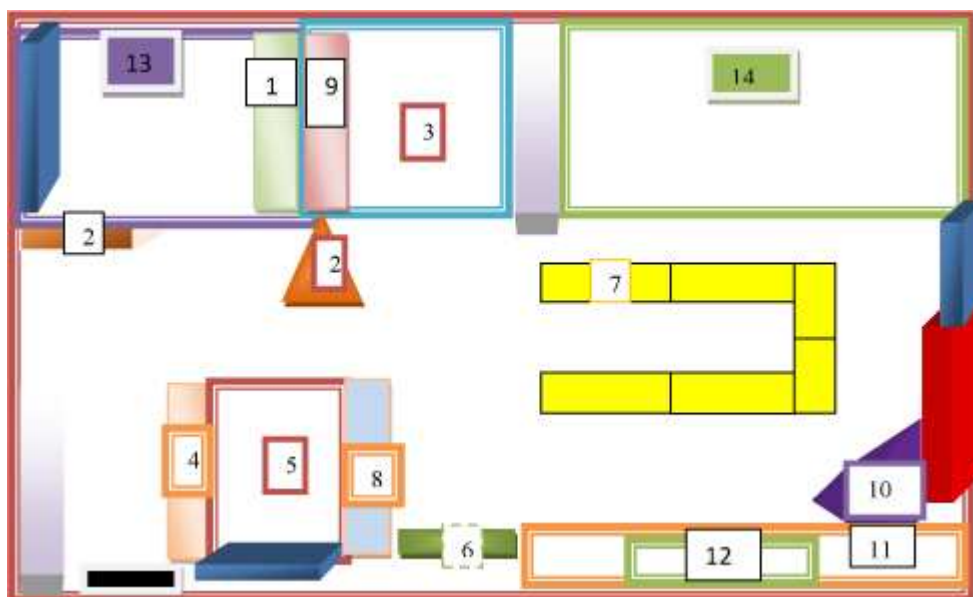
Enquanto educadores de infância em formação e futuros profissionais da educação, é fundamental conhecer da melhor forma possível o ambiente educativo, as crianças, as educadoras bem como as interações que se estabelecem entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Da tomada de consciência de que o contexto envolve aspetos de extrema complexidade, sabemos que há muito por descobrir e aprender e, para tal, é necessário entrar em contacto com o contexto escolar e como tal com novas realidades.

No ponto que se segue será realizada uma breve descrição acerca da caracterização do Jardim-de-Infância onde foi realizada a prática de ensino supervisionada.

1.2.1. Organização do espaço educativo

Relativamente à organização da sala onde se realizou a ação educativa, esta apresenta uma forma retangular, e é bastante iluminada. Sabe-se que:

“A organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME/DEB p.37).



Legenda:

	Janela		Placar
	Armário		Porta

1. Estante com livros
2. Cavalete
3. Área da Plástica
4. Quadro de presenças e na parte de trás estante com jogos.
5. Área dos jogos
6. Quadro interativo
7. Mesas
8. Armário com jogos
9. Armário da plástica
10. Kidsmart
11. Banca com lavatório
12. Área das Construções
13. Área da biblioteca
14. Área da cozinha

Figura 1 - Planta da sala de atividades

Tal como podemos ver na figura 1, a sala de atividades encontra-se dividida em cinco áreas identificadas com nomes simples e que vão ao encontro das necessidades das crianças., sendo estas, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da plástica, a área da casa e a área das construções. Cada área está convenientemente equipada com

materiais indispensáveis para a realização das atividades, encontrando-se organizados e acessíveis ao manuseamento por parte da criança:

A maneira como os adultos equipam o espaço para as crianças é orientado pelas componentes da aprendizagem ativa e influencia a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam (Hohmann & Weikart, 2007 p. 216).

A área da biblioteca é constituída por uma estante onde existem diversos livros e por um conjunto de almofadas, onde as crianças se podem sentar enquanto leem e consultam os livros. Quanto aos livros presentes na área, abordam diferentes temas, são todos adequados à idade das crianças, existem ainda alguns que foram elaborados pelas mesmas, todavia esta área não era muito requisitada, pois as crianças interessavam-se mais pelas outras áreas de conteúdo, assim tentando dinamizar esta área, construindo alguns livros com as crianças, para que estas tivessem vontade de os ir pesquisar. É importante salientar ainda, que esta área também funcionava como espaço para o diálogo em grande grupo.

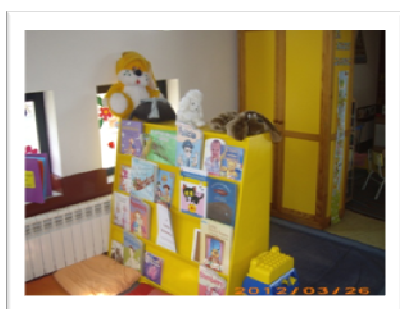


Figura 2 - Área da biblioteca Figura 3 - Área da biblioteca

A área dos jogos era constituída por uma estante com jogos variados, tais como puzzles, blocos lógicos, tangram, jogos de encaixe e de construções ou de reprodução de modelos fáceis. Depois com a introdução do quadro interativo houve necessidade de passar uma das partes para a área da plástica. As figuras seguintes mostram esta área antes de ser alterada.



Figura 4 - Área dos jogos **Figura 5 - Área dos jogos**

A área da plástica inicialmente situava-se perto do lavatório, depois passou para o outro lado da sala perto da área da biblioteca. No nosso entender, esta foi uma mudança positiva pois as crianças precisam de uma zona calma e pouco barulhenta, quer numa quer noutra área. Consequentemente estas áreas encontram-se um pouco mais afastadas das outras áreas: “Quando se tem de decidir onde localizar uma área de actividades repousantes, convém pô-la tão longe quanto possível das áreas barulhentas da sala” (Weikart, Hohmann, & Banet 1979 p. 65).

É nesta área que a criança explora espontaneamente diversos materiais e instrumentos que lhes permite realizar várias técnicas de pintura, desenho, colagem, etc. Por isso, existem diversos materiais que auxiliam estas técnicas, como: folhas de vários tamanhos, revistas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores. Esta área tem ainda um cavalete com pincéis e tintas de várias cores. É uma área com uma frequência elevada de crianças. A figura 6 mostra a área antes de ser alterada.

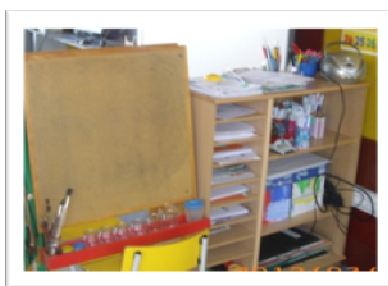


Figura 6 - Área da plástica

A área da casa divide-se em área da cozinha, área do quarto e área do supermercado. A primeira é constituída por móveis em madeira (mesa, fogão, estante) de fácil acesso para as crianças, e material de cozinha tal como, pratos, copos, frutas (...). Este tipo de material é importante nas áreas para que as crianças tenham a perceção dos materiais na realidade, por outro lado são materiais que as crianças não usam usualmente e que lhes despertam alguma curiosidade. A imagem seguinte mostra a parte da cozinha.



Figura 7 - Área da Casa (Cozinha)

Na segunda parte existe, uma cama com cobertores, bonecos, um guarda-fatos, e um pequeno armário onde existe alguma roupa e malas. Há ainda um carrinho de bebé, e uma mesa com espelhos e acessórios de cabelo..

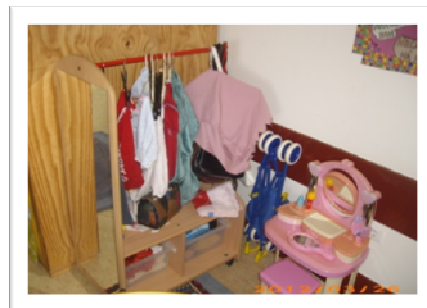


Figura 8 - Área da Casa (Quarto)

A terceira e última parte é constituída por um carrinho de supermercado, algumas frutas e legumes um telefone e uma máquina registadora. Esta área é muito procurada pelas crianças.



Figura 9 - Área da cozinha (supermercado)

A área das construções está situada debaixo da bancada, no nosso entender esta área é pouco espaçosa, deveria ser mais acessível para as necessidades das crianças:

Uma sala de atividades do pré-escolar precisa de uma área de blocos espaçosa e bem apetrechada, não só porque a construção com blocos fascina e atrai muitas crianças de três e quatro anos, mas também porque os blocos se podem utilizar de muitas maneiras diferentes e para muitos fins diversos (Weikart, Hohmann, & Banet, 1979 p.53).

Constatamos também que a carência de espaço também se verifica nos materiais, esta área tem ainda um tapete com desenhos imitando uma pequena cidade.

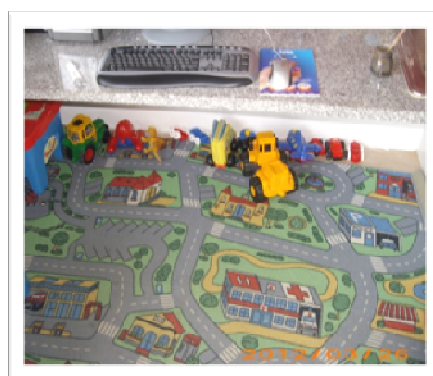


Figura 10 - Área das construções

As paredes que rodeiam a sala encontram-se decoradas na sua totalidade com cenários pedagógicos de acordo com as temáticas abordadas pela Educadora e educadoras/estagiárias.

Junto à porta encontra-se afixado o quadro de presenças, onde cada criança marca a sua presença no início da manhã. A particularidade deste quadro, verifica-se na memorização do nome, por parte das crianças, uma vez que estas têm que relembrar a imagem que desenharam e que está associada ao nome. Também a associação do nome, aos dias da semana e do mês, sinalizados com uma cor diferente, desenvolve nas crianças o sentido de responsabilidade, a capacidade de observação e atenção, a autonomia e o raciocínio lógico.

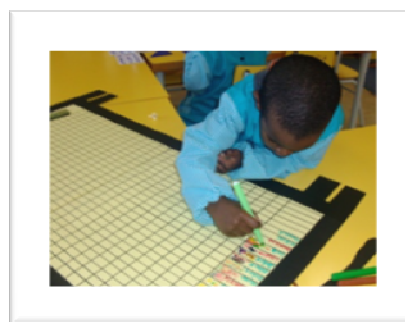


Figura 11 - Quadro de presenças **Figura 12 - Quadro de presenças**

Existem também três *placards* em cortiça, onde são afixados os trabalhos das crianças, havendo também na entrada da sala um outro *placard*, onde são afixados os trabalhos para que toda a comunidade escolar possa ver.

A sala possui ainda, dois armários em madeira, um que serve de apoio ao educador, onde são guardados os trabalhos das crianças e outro, que guarda algum material. Tem 25 cadeiras e 6 mesas retangulares, adequadas à faixa etária das crianças. As mesas servem, tanto para os trabalhos de pequeno grupo e individuais, como para o apoio às áreas dos jogos, da expressão plástica e lanche. Estão ainda afixados na sala, em lugares visíveis, os números, o alfabeto, canções, histórias, projetos de atividades e também, painéis de regras de funcionamento das diferentes áreas. Há ainda os quadros de aniversário e do tempo, como se pode ver nas seguintes imagens.



Figura 13 - Quadro do tempo



Figura 14 - Quadro de aniversários

A sala dispõe também de algum material informático, incluindo uma estação *Kidsmart*, um quadro interativo (introduzido no mês de abril do corrente ano) e um computador com impressora e digitalizador.

1.2.2. Caracterização do grupo de crianças

A sala onde decorreu a ação integrava um grupo de 20 crianças, sendo 17 com 4 anos de idade e 3 crianças com 3 anos de idade. Destas, 13 eram do género feminino e sete do género masculino. Após o início do ano letivo foram inseridas na turma duas crianças do género feminino. Durante o ano letivo, 2 crianças do género masculino, deixaram de frequentar o jardim, por terem emigrado com os pais respetivamente para a França e Suíça. Tratava-se dum grupo vertical pois não eram todas da mesma idade pois, duas crianças tinham três anos de idade. Todavia, esta diferença etária não se verificava a nível das aprendizagens, uma vez, que estas crianças conseguiam acompanhar o grupo e realizar as atividades propostas. Tratava-se de crianças com características diferentes, muito ativas, curiosas e que queriam sempre saber mais. “Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças de cada género, a diversidade de idade das

crianças, a dimensão do grupo” (Silva, 2002 p.34). Era um grupo muito dinâmico e participativo, contudo a preferência pelo brincar no recreio ou nas áreas, em vez da realização de atividades orientadas era bastante evidenciada. Eram crianças bastante autônomas, capazes, todas elas, de organizarem as suas próprias brincadeiras, de irem à casa de banho sozinhas e de compreenderem com muita facilidade o que lhes era pedido ao nível das tarefas, concretizando-as bem no imediato. A sua mente era perspicaz e, quando interrogavam os adultos eram insistentes, formulando perguntas úteis, de forma quase contínua. Estas crianças gostavam mais de mudar de uma atividade para outra, do que repetir as atividades. As crianças de quatro anos têm como característica, não se importarem com o incompleto, por isso não têm problemas em abandonarem uma atividade para partirem para outra mais ativa e estimulante. No geral, reagem bastante bem a motivações interessantes, que lhes foram propostas.

Na expressão motora, apresentavam-se bastante ágeis e com controlo ao nível da atividade corporal, pois já tinham o sentido de equilíbrio, de coordenação motora e de orientação no espaço e no tempo, desenvolvidos.

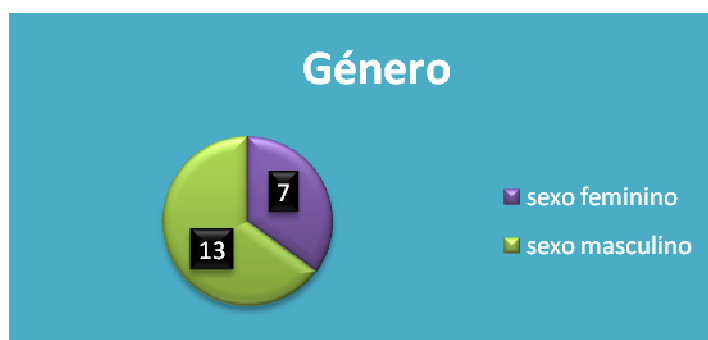


Gráfico 1 - Distribuição por género

1.2.3. Organização do tempo

Na Educação Pré-escolar é necessário e importante estabelecer horários, rotinas para uma boa organização das atividades que a criança possa vir a desenvolver. As rotinas são importantes para a criança e para o adulto uma vez que melhoram a organização de tempo. Desta forma oferece-lhes experiências de atividades enriquecedoras, ativas e motivadoras. O tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, que corresponda a momentos que se repitam com uma certa periodicidade. No jardim-de-infância Santiago, a rotina é apresentada de uma forma muito flexível permitindo às crianças bons momentos de aprendizagem, sem haver cansaço. Assim, a rotina é:

Manhã

8h – Receção das crianças no polivalente no âmbito na Componente Social
9h às 9h30min – Interação das crianças das três salas no salão polivalente
9h30min às 10h30min – Acolhimento / Atividade Orientada nas respetivas salas
10h30min – Lanche
10h45min – Recreio
11h15min – Trabalho de grupo ou individual
11h45min – Lavagem das mãos
12h – Almoço

Tarde

14h às 14h45min – Acolhimento / Atividade Orientada nas respetivas salas
14h45min às 15h30min – Trabalho de grupo ou individual
15h30min – Lanche
16:00 – Fim da Componente Letiva e início da componente social
19:00 – Fim da Componente Social

O acolhimento das crianças é feito em grande grupo no salão polivalente. Relativamente ao recreio, sempre que possível, realiza-se ao ar livre, mas quando o tempo não permite as crianças vão, nesse espaço de tempo, para o salão polivalente.

A rotina diária no Jardim-de-Infância é fundamental para que as crianças adquiram noções temporais, adquirindo novos comportamentos através de uma aprendizagem diária, “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2005 p.224). É muito importante que desde o pré-escolar os mais pequenos vão adquirindo hábitos que lhes permitam uma melhor realização das atividades quotidianas com maior motivação e segurança. Os hábitos e rotinas que as crianças adquirem nesta etapa, são úteis para que consigam uma maior autonomia, o que as ajudará a uma maior aceitação social e a um melhor desenvolvimento das suas possibilidades e na aquisição de aprendizagens. As principais preocupações deste contexto são fundamentalmente a segurança e o bem-estar das crianças, ou seja, tudo gira em torno das necessidades destas.

A Educadora procura proporcionar uma boa organização do espaço educativo adequando-o à faixa etária das crianças com quem passa a maior parte do tempo,

estabelecendo assim uma rotina consistente, para que elas consigam perceber o que vai acontecer a seguir. Planifica de forma flexível o tempo em grande grupo e pequeno grupo, na medida a proporcionar vários tipos de interações. Nas várias atividades realizadas pelas crianças ao longo do dia, elas escolhem os materiais que querem usar, mesmo os que não estão dispostos nas áreas. Assim, as crianças vão adquirindo um sentimento de autonomia, controlo e pertença.

1.2.4. Processo de interação com as famílias

Estabelecer relações interpessoais estruturais entre a família e a escola pressupõe conhecer a identidade das pessoas que a compõem, delineando as suas respetivas funções considerar exigências, as obrigações que lhes são inerentes. Todas estas variáveis são determinantes para se constituir uma comunidade educativa. Para que se possa pôr em prática uma pura ação educativa, tem que se estabelecer uma grau de interação, coordenação onde está implicada a participação de todas as pessoas na vida da comunidade. “A família e a instituição de educação ... são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, 2002 p.43).

Assim sendo, é necessário que tantos os pais como os educadores mantenham sempre uma relação harmoniosa e cooperativa, chegando a um acordo, visando o bem-estar da criança, acordo em relação ao tipo de orientações, normas, atitudes e regras a seguir com as crianças em todas as áreas do seu desenvolvimento (motoras, adaptativas, linguagem, intelectuais), tendo como objectivo conduzir a criança da mesma forma, quer em casa, quer na instituição. É crucial alcançar esta coerência e coordenação, pois serão todos estes factos que irão permitir e facilitar à criança uma rápida progressão e uma maior assimilação/acomodação das aprendizagens que vai fazendo ao longo do seu processo educativo. Pais que aceitem plenamente o Jardim-de-Infância influirão notoriamente na felicidade dos seus educandos, permitindo uma boa integração na vida do centro e vice-versa. A participação organizada dos pais nas atividades desenvolvidas pela e na Instituição é ponto crucial para fomentar um ambiente de entusiasmo, otimismo e afeto entre a família e todas as pessoas que intervêm no processo educativo da criança.

Para tal, é necessário estabelecer relações de empatia entre Pais/Mães, educadores e educando. Neste sentido, o contacto entre o educador e o Pai/ Mãe deve ser regular, bem como, as reuniões existentes entre eles. Nos momentos em que os pais entregam ou

recolhem os seus educandos na escola, deve existir uma troca de informações, por parte do educador e dos pais, sobre o comportamento, o estado físico e psicológico da criança, tanto em casa como na instituição.

Assim, todos os pais devem ter sempre presente que um tipo de relação estabelecida de forma estreita e adequada, cria premissas fundamentais para alcançar a felicidade da criança na instituição, felicidade essa que se repercutirá no seu seio familiar

Cada modalidade organizacional de Educação tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe (Silva, 2002 p.41).

Capítulo II - Fundamentação das opções educativas

II- Fundamentação das opções educativas

Cada vez mais é fundamental que a Educação de Infância seja de qualidade, pois esta tem um enorme impacto na vida posterior da criança. Seguindo estes pensamentos Hohmann e Weikart (2009) referem que:

A estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para as relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos (p.13).

Por isso, foi nosso objetivo, proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de qualidade para que possam tornar-se cidadãos participativos e democraticamente comprometidos com o exercício de uma cidadania responsável.

Assim, os princípios pedagógicos em que se cimenta a nossa ação educativa dizem respeito ao socioconstrutivismo, sendo fundamental a promoção de uma aprendizagem ativa. Entendemos que a criança é um ser ativo no seu desenvolvimento, com as suas características únicas que temos que respeitar, pois partilhamos com Weikart, Hohmann e Banet (1979) a ideia de que “A aprendizagem ocorre sempre no contexto das características únicas daquele que aprende”(p.11). Por conseguinte, as experiências de aprendizagens desenvolvidas, tiveram como base, um modelo construtivista valorizando a aprendizagem ativa, indo assim ao encontro da criança e das suas necessidades, como meio potenciador do seu desenvolvimento, como ser autónomo, livre e solidário (OCEPE, 1997 Lei de quadro de Educação Pré-Escolar lei nº 5/97, art 2). Integram-se também numa linha interaccionista, uma vez que se considera que o desenvolvimento e o conhecimento se vão construindo pelo sujeito a partir das suas interações com o mundo que o rodeia, ou seja, com os objetos e as pessoas. Assim, entendemos que aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo (Piaget, 1986).

Referenciamos assim, o modelo curricular High-scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM), e modelo *Reggio Emilia*. O modelo *High-Scope* tem como princípios fundamentais: a aprendizagem ativa, pois acredita que as vivências diretas e imediatas que a criança vive no seu dia-a-dia são muito importantes, se retirar delas algum significado, através da reflexão. Este modelo define também, a interação adulto criança,

e o contexto de aprendizagem que dá grande importância à organização do espaço em que este tem que ser acolhedor, dividido por áreas bem delimitadas e com interesse, com diferentes materiais acessíveis às crianças. Tudo tem que ser pensado para que a utilização seja prática e fácil. Defende ainda, uma rotina diária constante, estável e previsível, onde está incluído o processo planejar-fazer-rever, o tempo em grande grupo e em pequeno grupo. Como refere Hohmann e Weikart (2009), “A rotina diária da High-scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas experiências e apoio dos adultos ao longo do dia” (p.226).

O trabalho de projeto é muito utilizado pelos educadores com atividades desenvolvidas em equipa para trabalhar algum tema sugerido pelas crianças. As estratégias vão sendo definidas ao longo do tempo, a partir de uma grande flexibilidade na relação plano/concretização. Neste relatório, concebemos o trabalho de projeto como “Um estudo aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997 p.3). Abordamos o planeamento dos projetos, na linha do MEM, encarando-o como o antever daquilo que se pretende realizar, é feito sempre em grupo (...) Através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendiam fazer, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (Rodrigues, 1999 p.5).

Como refere Silva (1997), “Concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (p.27). Tal como dissemos e de acordo com Esteves (1998):

A abordagem de trabalho por projetos. É, portanto, uma abordagem pedagógica flexível, com uma frouxa planificação prévia, deixando em aberto a possibilidade de adaptação à dinâmica das situações reais: é uma abordagem ativa possibilitando às crianças múltiplas oportunidades para efectuarem aprendizagens curriculares numa perspectiva instrucional, mas dá-lhes, também a oportunidade de desenvolverem capacidades e atitudes num sentido educativo mais amplo, tais como a solidariedade, a partilha, a tomada de decisões perante problemas ambientais, de modo que lhes permita uma progressiva consciencialização (p.111).

O principal elemento na implementação de um projeto é o interesse que a criança mostra em investigar um assunto de uma forma abrangente que pode incluir “Atividades relacionadas com a arte da linguagem como também com a iniciação à matemática e às ciências (...) à poesia, à música e às atividades de movimento” (Katz & Chard, 1997

p.146). A aprendizagem é muito mais significativa se a criança aprender desta forma, pois está motivada e parte do seu interesse em determinado assunto. Assim, o trabalho de projeto também se encontra neste trabalho, indo de encontro às orientações curriculares nomeadamente quando referem que é objetivo da educação pré-escolar “Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...) estimular o respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (...) e despertar a curiosidade e o espírito crítico (Silva, 1997 p.15).

Como forma de fomentar aprendizagem dá-se ênfase a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos, tentando ser os mediadores activos nas aprendizagens e desenvolvimento destas. Esta abordagem permite, segundo Katz e Chard, (1997) dar “Ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o meio ambiente, de forma que tenha significado pessoal para elas” (p.5).

1.3.1. A criança investigadora e a aprendizagem

a) O conceito de aprendizagem

Para definirmos o conceito de aprendizagem temos, que ter em conta que, esta tem assumido diferentes ideias consoante as perspetivas pedagógicas que a definem. Assim, procuramos encontrar esse conceito tendo em conta diferentes linhas de abordagem. Inicialmente e até aos anos 60 do século XX a aprendizagem era vista como a aquisição de conhecimentos, que derivava do ato de ensinar, por isso, os professores tinham uma posição transmissiva do saber e as crianças iam memorizando, aprendendo conceitos e transmitiam-nos. Na Educação de Infância a partir de 1970, e devido ao carácter investigativo, a aprendizagem passou a valorizar o nível de motivação daquele que aprende, patenteando-se nos processos pelos quais se desenvolvem. Este carácter investigativo baseia-se na corrente cognitivista através, maioritariamente de Jean Piaget, de Vygotsky, Bruner, Gardner e Goodman.

Os conceitos e a compreensão aprofundada; os estádios não são aqui compreendidos como o resultado de maturação, mas sim como construções de uma reorganização ativa por parte do aluno, vista como a construção do conhecimento materializados em programas de abordagens construtivistas (Fosnot, 1999 p.27).

Para Piaget, (cit. in Vieira e Lino, 2007) “A criança progride através de uma sequência invariante de estádios de desenvolvimento, sendo cada estágio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades” (p.206). Por isso, este autor afirma também que a construção do conhecimento é um processo individual.

Segundo a teoria de Vygotsky (1998) a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento são uma construção eminentemente sociocultural, na qual o meio e o indivíduo são influenciados reciprocamente. Para este psicólogo o conhecimento também é um processo individual e a aprendizagem da criança não ocorre de forma automática. Algumas teorias têm abordado ainda as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Destacam-se Piaget e Vygotsky, segundo as quais a criança é um ser ativo que se desenvolve em interação com o ambiente.

Jean Piaget lega o conhecimento da forma de pensar das crianças, do nascimento até à adolescência. Segundo este autor, os seres humanos constroem o seu próprio conhecimento em contacto com o mundo que os rodeia. Na coletânea *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*, cita Piaget, referindo-nos que:

Os seres humanos nascem providos de mecanismos de adaptação de tipo biológico que lhes permite explorar o ambiente e adaptar-se a ele o melhor possível. A adaptação especificamente humana dá-se num plano cognitivo ou intelectual. A inteligência é uma função vital básica que permite ao organismo adaptar-se ao meio da forma mais perfeita. Desde o nascimento e durante a infância, o ser humano passa por diferentes graus de adaptação, que se podem relacionar com as características do seu pensamento (2001 p.164).

Lev Vygotsky destaca a importância da situação social para o desenvolvimento da capacidade de adquirir novos conhecimentos. Crê que as capacidades mentais superiores se conseguem através da linguagem e dos símbolos, que são formas especificamente humanas de se referir à realidade. Na mesma coletânea, citando Vygotsky, refere que:

O raciocínio ou a memória são capacidades mentais que necessitam da mediação de elementos culturais que se adquirem na interação social. Existem formas características de pensar e de solucionar problemas em função da cultura a que se pertence, pelo que não se podem propor formas gerais de conhecimento nem estádios caracterizados por determinadas formas de pensar (2001 p.166).

Vygotsky dá também grande importância à atividade do sujeito no seu desenvolvimento, mas uma condição fundamental é que a situação seja de interação com outras pessoas mais capazes, que são as que darão à criança a oportunidade para construir o seu conhecimento. Enquanto para Piaget o desenvolvimento precede a aprendizagem para Vygotsky esta é condição prévia. Segundo Fosnot (1999) os debates em torno da dualidade de posições de Vygotsky e Piaget, devem ser ultrapassados uma vez que não se pode pensar que a aprendizagem provém apenas da maturação das estruturas internas da criança ou exclusivamente da infância do meio exterior. Como sugere a autora ao citar Lewontin, Rose e Kamin:

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

Por sua vez, a teoria de aprendizagem segundo Ausubel remonta ao ano 1963 e tenta explicar “As condições e características da aprendizagem, que se traduzam em formas efectivas e eficazes de promover de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (Valadares & Moreira, 2009 p.33), a que este autor chama de “aprendizagens significativas”.

No que diz respeito às aprendizagens considera-se que estas ocorrem quando a criança cognitivamente estrutura os conceitos relevantes aos quais a nova informação é relacionada. Nos princípios de Bruner (2000) está implícita a crença de que quase todas as crianças possuem uma “vontade de aprender” inerente, por isso considera que o desenvolvimento destas se processa numa série de etapas, que não se vinculam à idade, salienta ainda, que as crianças podem revelar níveis de desenvolvimento mais elevados numa área de saber do que noutra. Para este autor, a noção de reforço é muito importante e também a de motivação que implique a vontade de aprender. Acredita Bruner que “O reforço, ou recompensa externa, pode ser importante para iniciar determinadas acções ou para assegurar que estas sejam repetidas. Insiste, contudo, que só através da motivação intrínseca se sustentem a vontade de aprender” (Sprinthall & Sprinthall, 1993 p.239). Bruner (2000) dá grande importância aos assuntos pedagógicos estudando condições favoráveis à aprendizagem da criança e às concepções dos professores. A este propósito refere Niza (1996) que foi Bruner quem sublinhou que “O ensino é a forma mais consistente de aprender” (p.145). A importância da teoria que

estes autores tiveram centra-se, nomeadamente, nas consequências educativas que geraram, assim, ficou patente que a linguagem enquanto base de significados, mediada pela interação com os instrumentos da cultura, implica ação, pensamento e resolução de problemas.

b) Aprendizagem como descoberta

O conceito de aprendizagem por descoberta surgiu na década de 70 do século XX, como alternativa à aprendizagem por memória. (Ruiz 1991). Contudo, como já referimos anteriormente, são fundamentalmente as ideias de Bruner que influenciaram esta abordagem. Para o autor, importava fazer pensar as crianças e fomentar a descoberta do saber através do contacto direto com a realidade que se pretendia estudar (Maia, 2007). Estas ideias ganharam mais força na década de 80 do mesmo século, sob a influência da abordagem socioconstrutivista, valorizando-se o papel ativo do professor “andaime”, como afirmam Valadares e Moreira (2009) “Se é fundamental que o professor assuma responsabilidade de fazer com que os alunos assimilem a informação necessária para que progridam na sua aprendizagem, torna-se igualmente decisivo, para atingir este desiderato, que saiba ouvir os alunos” (p.91). No entender de Bruner aprendizagem por descoberta, implica o reconhecimento da “criança enquanto ser activo e intencional; o conhecimento enquanto ‘obra do homem’ e não apenas já disponível; o modo como o nosso conhecimento e das nossas relações mútuas se edifica e negocia com os outros” (p.95).

Estes modelos são defendidos na Educação de Infância no que diz respeito à pedagogia participativa onde é valorizado a aprendizagem ativa, as interações adulto/criança e criança/criança e o trabalho e o tempo pedagógicos.

2.1. A aprendizagem por descoberta na ótica dos modelos Curriculares

Consideramos que o modelo pedagógico deve ser uma janela, uma vez que, é fundamental. Este constitui a base da intencionalidade educativa do educador, cuja finalidade é o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Neste sentido, Oliveira Formosinho (2007) aponta para o desenvolvimento de um currículo onde as crianças têm experiências de aprendizagem que levam à construção do conhecimento, por parte da iniciativa própria das crianças. Neste contexto, o adulto tem, essencialmente, o papel

de “observar e apoiar e, posteriormente, analisar e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (p.60)

Cada modelo curricular, e segundo Spodek e Brown (2002):

Assenta em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as, crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem (p.194).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), os modelos curriculares para a educação de infância da linha socioconstrutivista, mais divulgados em Portugal são o MEM, Modelo Curricular *High-Scope* e o *Reggio Emilia*. Estes modelos encontram-se em determinadas características sendo elas, o respeito e interesse pelas capacidades da criança, nomeadamente a capacidade de levantar problemas, formular hipóteses, comprovar as mesmas, resolver problemas e chegar a conclusões. Estes princípios são pautados pela aprendizagem por descoberta numa teoria socioconstrutivista. Assim, os princípios pedagógicos em que nos apoiamos para a nossa ação pedagógica enquadram-se na pedagogia de participação. Procuramos, desta forma, valorizar ao longo de todas as atividades propostas, a aprendizagem pela ação. Este tipo de aprendizagem, só se torna possível a partir dos interesses pessoais da criança, da sua vontade de conhecer e da sua necessidade de procurar respostas às suas perguntas, ou seja, deixar a criança aprender através da sua própria ação. Pois, é através da aprendizagem ativa que se estimula a imaginação e se incentiva a criança a ter uma boa imagem de si própria. Assim, as experiências de aprendizagem desenvolvidas tiveram, como base, um modelo construtivista valorizando a aprendizagem ativa, indo assim, ao encontro da criança e das suas necessidades, como meio potenciador do seu desenvolvimento, como ser autónomo, livre e solidário (Silva,1997). Integram-se também numa linha interacionista, uma vez que se considera que o desenvolvimento e o conhecimento se vão construindo pelo sujeito a partir das suas interações com o mundo que a rodeia, ou seja, com os objetos e as pessoas. Desta forma, entendemos que aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo (Piaget, 1986).

De seguida analisaremos as principais características dos três modelos acima referidos, pois foram eles que nos acompanharam na prática educativa.

2.1.1. Modelo Curricular *High-Scope*

O modelo *High-Scope* centra-se “no paradigma desenvolvimentista, numa linha piagetiana defendendo um desenvolvimento sequencial” (Mesquita-Pires, 2007 p.64), centra-se também na teoria de John Dewey, que é visto como um pensador na vanguarda do pragmatismo e progressista. De acordo com Vieira & Lino (2007) Piaget é um dos primeiros representantes no construtivismo na psicologia, “Piaget adota em relação ao desenvolvimento moral essa posição que destaca tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a importância da interação social nessa construção.” (p.200). Assim, a influência piagetiana tornou-se numa proposta curricular renovadora com base no pensamento da criança, em que esta tem um papel activo na construção do seu próprio conhecimento. Sendo que este não é estático mas é concebido por ações. Também refere que a criança se encontra em estádios de desenvolvimento que envolvem três processos (assimilação, acomodação, equilíbrio) para a construção cognitiva e qualitativa. Embora Piaget nunca pretendesse ser pedagogo, influenciou a organização das práticas educacionais, nomeadamente a pedagogia da infância.

Em suma, Piaget anuncia que uma criança pequena vai construído o seu desenvolvimento cognitivo através das ações sobre as coisas, as situações, os acontecimentos. Piaget (cit in Pinheirinho Novo, 2009/2010) afirma que “o conhecimento não provém nem dos objectos nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” e os “outros”. Relativamente a Dewey, o seu interesse na pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. A sua teoria, também ele construtivista, centra-se na organização social com o espaço e com os outros. De acordo com Pinazza (2007), Dewey compreende a educação e as práticas escolares sob a luz das fortes transformações da sociedade e traz o plano pedagógico suas convicções políticas, que apontam para um modelo de vida social democrático” (p.81). No ver de Dewey a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Assim, na escola, “a criança converte-se no sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam.” (Dewey, 2002 p.40). Esta democracia e liberdade é um processo individual de pensar

inteligentemente, que só é perspectivado mediante uma educação de valor sobre o indivíduo e suas experiências pessoais.

No dizer de Ramalho (2008):

O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional mas também no interior das escolas” (p.1).

Assim, Piaget e Dewey são dois dos teóricos construtivistas que influenciaram o modelo *High-Scope*, que foca a interação social e de objetos como papel crucial para o desenvolvimento global da criança. O que remete para os princípios pedagógicos da aprendizagem pela ação.

2.1.2. Modelo Curricular *Reggio Emilia*

O modelo Curricular *Reggio Emilia* tem sofrido, ao longo dos tempos, diversas influências e evoluções de teorias e práticas de autores como Piaget, Freinet, Dewey Vygotsky. Foi através destes autores que Loris Malaguzzi e a sua equipa de trabalho das escolas *Reggio Emilia* (Houyelos, 2004) tiveram as bases essenciais para por em prática. Este modelo, valoriza a aprendizagem através das ações, o planeamento, e o envolvimento em projetos que as crianças envolvam as suas capacidade metalinguísticas. É um modelo “onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas, e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996 p.101). Neste modelo o conhecimento da criança é construído de uma construção pessoal e social, fomentando desta forma as relações. Assim, e Segundo Lino (1996) “a pedagogia das relações enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações. A colaboração é a chave, o elemento que realmente marca a diferença no processo educativo”(p.100). Segundo o modelo *Reggio Emilia*, o Educador tem um papel crucial na organização de um ambiente rico e estimulante, de modo a oferecer à criança, um leque de experiências o mais diversificado possível. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes

nas interações sociais, mas pressupõe que o Educador forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, procurando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. Assim e segundo Tizziana Filippini (cit in Lino, 1996) tarefa dos professores “é analisar e interpretar os direitos e necessidades de cada criança e (...)usar este conhecimento em (meu) trabalho com as crianças” (p.126). Para Veia Vecchi, a primeira atelierista deste modelo, “a criança, ao usar diferentes formas de expressão gráfica desenvolve pensamentos, aprende a comunicar ideias e sentimentos aos ou outros e desenvolve o pensamento crítico em geral. A criatividade não se ensina, temos de criar situações de criatividade” (p.117).

2.1.3. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Inicialmente o MEM apoiou-se no modelo de Freinet mas, depois de uma reflexão por parte dos professores portugueses contextualizou-se em Bruner e Vygotsky evoluindo para uma perspectiva de aprendizagens como afirma Folque, (1999). Progressivamente o [o MEM] integrou as perspectivas socioconstrutivistas de Vigotsky e Bruner(...) Nesta perspectiva, a aprendizagem feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento. As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propões são: 1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura (p.5). Este movimento tem como pilar a ideia de cooperação e é através do sistema de organização cooperada que são tomadas as decisões sobre “os conteúdos, [os] meios didáticos, [os] tempos, [os] espaços [...] o planeamento da ação até à sua retroação reguladora (Niza, 1996 p.142-143). Este modelo dá destaque à aprendizagem através de projetos valorizando as motivações e problemas da vida real e tendo como ponto de partida os interesses das crianças, para que haja uma aprendizagem significativa.

A família desempenha um papel fundamental na execução dos projetos pois são uma fonte valiosa de informação, assim como a internet, os livros e as conversas e reflexões com todo o membro do grupo. Quando as crianças findam um projeto comunicam ao grupo e posteriormente relata aquilo que aprendeu. Este é um momento particularmente importante porque as crianças partilham saberes, e permite-lhes mentalmente organizar as suas aprendizagens e preparar a comunicação ao grupo. (Rodrigues, 1999)

Os três modelos acima apresentados consideram a criança construtora da sua aprendizagem, na sua base está a compreensão de que a criança é activa e toma iniciativas. (Dewey 2002); é interativa e construtora de conhecimentos (Piaget, 1986) aprende em cooperação e com a cultura (Bruner, 2000; Niza, 1996); é criativa e investigadora (Malaguzzi, 2008).

2.3. O papel do educador

O adulto deverá estar ao alcance da criança como um apoio às dinâmicas cognitivas e sociais no dia-a-dia, pelo que a observação do Educador é imprescindível na avaliação das ideias de cada criança, ideias estas destinadas a serem exploradas com o grupo em ação: “A criança precisa de aprender a ouvir os outros, considerar as suas ideias e comunicar com sucesso. Sem fornecer soluções, o Educador ajuda a criança a centrar-se num problema específico ou dificuldade, ajudando-a a levantar hipóteses e encontrar soluções” (Fillipini, 1993: cit. in Formosinho J., 1996: p.114).

Ajudar as crianças a prolongar uma atividade é uma tarefa importante. Um trabalho proposto deve ter um fim, mas a criança também deverá ter a possibilidade de o interromper e de o retomar mais tarde, podendo fazer uma análise do próprio trabalho e uma reflexão com os colegas. A valorização do seu trabalho será o fio condutor para uma estimulação face à criança. A motivação específica, as condições que predis põem a criança para a aprendizagem, bem como a forma como a criança é motivada, irão ser determinantes para a sua aprendizagem. A interação em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do Educador face às aprendizagens das crianças. Assim, cabe-lhe proporcionar situações de conversa, de brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a partilha de interesses e experiências entre as crianças, para que possam comunicar entre si e expressar-se, demonstrando os seus modos de agir, de pensar e de sentir, num ambiente acolhedor, que propicie à criança, confiança e autoestima. Como já foi mencionado, a existência de um ambiente agradável não é sinónimo de eliminar os conflitos, disputas e divergências que possam estar presentes nas interações sociais, contudo, é necessário que o Educador forneça uma afectividade e uma linguagem adequada para que as crianças aprendam a conviver, procurando soluções adequadas para as situações com as quais se deparam diariamente no seu quotidiano. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças ficam sozinhas, quando fazem as suas descobertas, exploram e constroem

pensamentos partilhados com as outras crianças e com os adultos, o que na nossa opinião gera novas interações.

Proporcionar uma interação adequada significa ter em conta as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade das crianças. Estas resultam em respostas variadas que são trocadas entre elas e que proporciona parte significativa das suas aprendizagens. Uma estratégia que proporciona essa troca é a socialização das suas descobertas, nomeadamente, quando o Educador organiza as situações para que as crianças partilhem as suas ideias na elaboração dos diferentes trabalhos realizados “As ações da criança não devem ser vistas apenas como resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interacção social, onde conflito e negociação são “forças” indispensáveis para o crescimento” (Malaguzzi, cit. in Formosinho J.,1993 p.99). O adulto prepara o ambiente para a criança, com o intuito desta aprender de forma ativa na interação com as outras crianças e com os adultos.

As crianças necessitam de ser respeitadas mediante as suas diferenças individuais e o adulto deve estar presente enquanto mediador dos conflitos da criança, deve também respeitar o seu desenvolvimento, encorajando-a e estimulando-a a valorizar os seus esforços.

Portanto, para fazer da criança um autor do seu conhecimento tentamos que o papel da Educadora fosse o de orientador (apoiantes e amigo da realização da criança) e não um agente que obriga a criança a saber. Por isso, segundo Hohmann & Weikart, (2007) “O poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (p.1). De acordo com Piaget, cit. In Hohmann & Weikart, 2007) “O papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas e, nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” de soluções”(p.32). Dewey acrescenta que o problema do educador é tentar proteger “O espírito de pesquisa e impedir que se torne *blasé* devido a uma exaltação, rígido devido à rotina fossilizado perante instruções dogmáticas, ou dissipado por ser utilizado fortuitamente sobre coisas triviais” (Hohmann & Weikart, 2007 p.33). Consideramos assim, que todo aquele que ama educa e respeita a criança deve ser conhecedor profundo e reflectir sobre as práticas de aprendizagem pela ação, pois, estas proporcionam autonomia intelectual da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (cit. in Nascimento, 2010) “Na educação pré-escolar a aprendizagem pela ação está

muito dependente da construção de um ambiente educativo de qualidade, que estimule todos os sentidos da criança e as suas múltiplas sensibilidades”(p.21). O educador desempenha a função de orientador procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança de modo a integrá-la nas experiências-chave do currículo. Estas são, assim, as bases fundamentais para o crescimento autónomo da criança, criando-lhes momentos de manipulação e interação com materiais, pessoas e ideias. Deste modo, torna-se relevante existir momentos de socialização e de reflexão, de conhecimento e de autonomia na criança. Considerando Nancy Brickman & Lynn Taylor, (1996 p.61) as experiências-chave “são (...) vistos como processos genéricos que surgem repetidamente na vivência das crianças, no seu dia-a-dia” (1996 p.61). E ainda refere que o grupo da socialização desperta na criança o sentido de iniciativa e confiança de si próprio e dos outros. As experiências-chave têm necessariamente lugar na práxis, nas quais as crianças frutificam de oportunidades na escolha e na tomada de decisão, através de manipulação de materiais, do uso da linguagem de forma pessoal e de receber dos adultos apoio e orientações apropriadas” (Nancy Brickman & Lynn Taylor, 1996 p.64). Portanto, as experiências-chave são fundamentais para os educadores desenvolverem na criança, dando oportunidades de aprendizagens ativas. O seu papel perante a criança deve ser de observar, planificar, avaliar e refletir sobre as ações de cada uma e do grupo.

O educador, no contexto educativo deve, para além das experiências-chave, ter em conta os princípios básicos: ambiente físico; rotina diária; interação adulto-criança; interação adulto-adulto (Oliveira-Formosinho, 1996 p.66).

No que diz respeito ao ambiente físico, de acordo com o mesmo autor, o educador deve através de vários meios criar um espaço nítido (“divisão clara do espaço”), “condição fundamental para criança não se “perder” , e assim poder ser independente do adulto”, e, ser um estímulo positivo. Assim como organizar e diversificar os materiais, tornam possível o uso independente e acessível de modo a fomentar o máximo de oportunidades e formação. “A autonomia, diz Piaget, também se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (p.67). Deste modo, a criança toma consciência de si e do outro, do diferente e do igual. A rotina diária reporta à sequência dos acontecimentos do dia e é cuidadosamente planeada pelo educador. Este princípio visa segurança e a independência da criança. Tal como esta interioriza o conceito de tempo, de sequência de uma rotina, e da auto-organização “A rotina comporta trabalho individual da criança,

decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas” (Oliveira-Formosinho, 1996 p.67). Ora, o educador é um auxiliar de desenvolvimento de cada criança.

Capítulo III- Experiências de Ensino e Aprendizagem

III - Descrição, análise e interpretação das Experiências de Ensino e Aprendizagens desenvolvidas

A educação Pré-escolar visa a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo livre e solidário. Para tal, e tendo em conta os pressupostos psicopedagógicos, o desenvolvimento curricular, nesta etapa, assenta numa visão integradora, globalizante e co-construída do currículo (Silva et al, 1997). Para este trabalho consideram-se as diferentes áreas de conteúdo, expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente. Assim, pretendemos descrever algumas experiências de aprendizagem realizadas em contexto de prática de ensino supervisionada. Para tal, recorreremos ao uso da narrativa, trabalhando com as crianças os vários domínios através de aprendizagens significativas e sendo o nosso papel o de mediadores. Com isto, desenvolvemos quatro experiências de aprendizagem que designamos: À descoberta da Paz; O Livros *O Cuquedo*, O livro Os de cima e de baixo; *O Fascínio das plantas*, desenvolvidos nas diferentes áreas de conteúdo.

3.1. Experiência de aprendizagem: À descoberta da Paz

Foi nossa intenção trabalhar esta experiência de aprendizagem a interação social, pois é através desta que a criança tem consciência do que é certo ou errado, bem como dos seus direitos e deveres. Na área de Formação Pessoal e Social, foi importante trabalhar os seus objetivos, sem nunca esquecer que esta é uma área transversal, integradora, e que dá suporte a todas as outras.

A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (Silva, 2002 p.51).

Foi nosso objetivo, contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico das crianças, bem como para a interiorização de valores das mais diversas ordens, tendo em vista a sua inserção na sociedade, para que estas se tornem cidadãos conscientes, autónomos e solidários. Os valores como a amizade e o respeito pelo outro foram sempre prioridades. Estas atitudes de entreaajuda são visíveis na relação que existe entre Educadora cooperante/criança, Educadora estagiária/criança e criança/criança, pois estas,

frequentemente foram sensibilizadas a ajudar, a partilhar os objetos e a preservar os mesmos, a ser solidárias, a adquirir o espírito de cooperação/entrelajada (participar em trabalhos de grupo, brincar em grupo, ajudar a arrumar a sala, a mantê-la arrumada, etc.). Era nossa preocupação que estes conceitos fossem lembrados e respeitados em todas as nossas sessões de estágio, embora, tivéssemos consciência que estes valores fossem trabalhados no dia-a-dia pela Educadora cooperante. Assim, através desta área pretendeu-se trabalhar as interações sociais relacionadas com a paz. Para isso levou-se para a sala o símbolo mundialmente conhecido como o símbolo da paz e questionou-se as crianças:

- O que acham que é isto? (Educadora de Infância Estagiária). (nota de campo n.º 1).

Como não obtivemos qualquer resposta, acabámos por referir que era o símbolo da paz e colocámos questões às crianças:

- Vocês sabem o que é a paz? (Educadora de infância estagiária)
-A paz é não batermos- (João Carlos)
- A paz é não lutar- (David)
- A paz é uma bola muito grande- Luís
- A paz é estar quieto e portar-se bem- Hugo
-A paz é cantar música - Dânia
- A paz é não morder os meninos- Diogo.
(Nota de campo nº2)

Então a Educadora questionou as crianças se poderíamos desenhar a paz, partimos daí para a realização de um desenho sobre a paz. Podemos constatar que, tal como nos diz Coquet (2003), quando uma criança está a desenhar, há uma quantidade enorme de coisas que está a aprender intuitivamente acerca do ato em si e, também, dos materiais que está a utilizar. Todo o tipo de ação que gera aprendizagem para a criança constrói um passado sobre o qual outras e novas ações vão sendo geradas. Por sua vez, estas novas ações criam mais oportunidades para outras ações formando um contínuo de aprendizagem e acontecimentos.

Depois desta atividade refletimos em grande grupo. A Educadora questionou as crianças:

-Acham que os outros meninos sabem o que é a paz? (Educadora de Infância Estagiária).
-Não sei. (João Carlos)
-E se lhe disséssemos o que nós achamos que é? (Educadora de Infância Estagiária)
- Sim. (Lisa)

-Pois, podíamos ir lá dizer-lhe... (Miguel).
 -Então e se lhe déssemos os nossos desenhos? Para os outros meninos verem? (Educadora de Infância Estagiária)
 -Sim, eu quero dar o meu desenho Ana. (Tiago)
 -Então e como vamos fazer isso? (Educadora de Infância Estagiária)
 -Atiramo-los para lá. Diana)
 -Mas atirámos para o chão? (Educadora de Infância Estagiária)
 -Não pelo ar. (Diana)
 -Como um avião. (Francisco)
 -Então pudemos construir um avião com os nossos desenhos. (Educadora de Infância Estagiária).
 (Nota de campo nº3)

Partindo deste diálogo, a Educadora de Infância Estagiária iniciou uma atividade de expressão plástica através da técnica de dobragem (origami dos aviões) trabalhando-se desta forma a expressão plástica. “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Silva, 2002 p.61). Este domínio era bastante trabalhado com as crianças, pois desenvolve a motricidade fina e serve como forma de a criança expressar o que lhe vai na mente, e de estimular a sua criatividade e complementa e traz benefícios para as outras áreas. Além disso, através desta área a Educadora tem uma perceção do desenvolvimento da criança. Este grupo demonstrou um enorme interesse em trabalhar sempre a expressão plástica. As crianças sentiam-se motivadas pelas diferentes técnicas desenvolvidas nas atividades. O desenho e a pintura são uma forma de expressão muito importantes na infância. Através destes, a criança representa emoções e sentimentos e, ao mesmo tempo, mostra a sua própria visão do mundo.

Após a construção dos aviões as crianças, em pequeno grupo foram, lançá-los pelas outras salas o que causou excitação e entusiasmo por parte de todos. Esta atividade levou à existência de momentos em que as crianças foram estimuladas a saber escutar e a ser escutado pelo outro. Estas interações sociais contribuíram para o desenvolvimento de atitudes e para a consciencialização da importância de ajudar o próximo.

Posteriormente levamos para a sala um livro, *O Livro da Paz*. Esta história, a nível da compreensão, tinha um grau de dificuldade reduzido, falava-nos do que era a paz através de um texto simples, com frases curtas, diretas e envolventes, as ilustrações eram bem coloridas e divertidas, o que aproximou e chamou a atenção das crianças. Tanto a leitura como a compreensão são dois elementos fulcrais na aprendizagem da história. Como nos salienta Belo (2004):

A leitura e a compreensão compreendem aspetos linguísticos (identificar palavras, quer ao nível do léxico, quer ao nível da morfologia; identificar a estrutura sintática do discurso) e aspetos cognitivos (fazer a análise semântica do discurso, para ter acesso ao seu conteúdo conceptual e proposicional), ou seja, ao seu sentido; fazer a sua análise pragmática, que permite encontrar o seu tema e as suas ideias mais importantes nelas apresentadas; fazer a análise funcional do discurso, que permite determinar as finalidades com que este foi produzir e reagir de forma adequada (p.15).

Partiu-se da história para realizar uma atividade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Esta aquisição de aprendizagem neste domínio tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Silva, 2002). Assim, realizamos um jogo de consciência sintática. Levamos um cartaz com todas as imagens do livro e foi dada a cada criança uma imagem. Tendo como base a imagem, era solicitado à criança que dissesse uma frase sobre aquela imagem. Neste momento, algumas crianças aperceberam-se que a imagem do cartaz era igual à do livro:

- *Esta imagem é igual aquela. (Luis)*

- *É igual a do livro. (Francisco)*

- *Pois é, esta imagem é igual a do livro. Então e o que diz a tua imagem? (Educadora de Infância Estagiária)*

- *Os meninos são amigos. (Miguel)*

- *Muito bem então eu vou escrever aqui no cartaz a frase que tu disseste, “os meninos são amigos”. (Educadora de Infância Estagiária)*

(Nota de campo nº4).

Realizamos esta atividade para as crianças perceberem que o que se diz também pode ser escrito para perceberem que a aprendizagem da linguagem implica a descodificação e apropriação dos sons da fala, num processo gradual de tomada de consciência da fonologia da língua. Como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” (p.48). A formação da consciência linguística requer ainda, a percepção de que as palavras tem significados, que ocupam um determinado lugar numa frase e que são “etiquetas fonéticas arbitrárias (ou seja, são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria coisa)” (p.61). A consciência da palavra é uma competência linguística importante para as crianças que lhes permite conseguirem

apreender a associação entre palavras escritas e palavras orais, e conseqüentemente para o processamento da palavra no mecanismo da leitura (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). O processo envolve também a construção da consciência sintática “Capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008 p.63). Além disso, é necessário que a criança reconheça as situações em que as frases são ditas. Posteriormente a Educadora de Infância Estagiária questionou as crianças:

-Então e se olharmos para as frases quantas palavras é que acham que tem a primeira frase?(Educadora de Infância Estagiária).

(Nota de campo n°5)

Confrontadas com esta pergunta, as crianças não deram qualquer resposta à Educadora de Infância Estagiária. Então esta sugeriu, que contassem as palavras através dos batimentos corporais, incentivando a aprendizagem e desenvolvimento de jogos rítmicos. Neste instante, as crianças envolveram-se ativamente mostrando bastante entusiasmo. Estes tipos de jogos possibilitam uma maior interação e alegria nos momentos de grande grupo, estimulando as crianças para outras atividades, em outras áreas de conteúdo, uma delas a expressão musical (jogos rítmicos), que tal como as outras, tem um papel determinante na educação pré-escolar. Segundo as OCEPE (1997) “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (p.63).

Após a percepção deste jogo a Educadora de Infância Estagiária questionou as crianças:

- Então quantas palavras tem a tua frase? (Educadora de Infância Estagiária)

- A minha tem 8 palavras. (Miguel)

- Muito bem. Então vamos registar à frente da tua frase o número 8. (Educadora de Infância Estagiária)

(Nota de campo n°4)

A Educadora de Infância Estagiária registou o símbolo matemático para cada frase, permitindo que as crianças tivessem contacto com os números.

O processo de contagem é um procedimento relevante na construção do sentido de número em crianças de idade pré-escolar, conforme salientam Castro e Rodrigues (2008), “o número é uma constante nestes contextos, quer seja através de contagens dos elementos do conjunto, quer através do estabelecimento de relações numéricas entre os



Figura 16 - Ida ao Eixo

Convém salientar que esta atividade potenciou a proximidade comunicacional e a interação entre os diferentes elementos da família, por isso, consideramos que “o ambiente de aprendizagem também tem de ser: promotor da interacção com a família (Malta, 2008 p88). Na interação com as outras crianças, estas são confrontadas com diferentes valores e perspetivas e, assim, aprenderam a tomar consciência de si e do outro, a atribuir valor a comportamentos e atitudes suas e dos outros, a conhecer e reconhecer o modo de agir.

A semana da paz teve um bom resultado, uma vez que, as crianças estavam empenhadas em todas as atividades. Consideramos importante favorecer o prazer que as crianças têm pela descoberta e pela pesquisa, através da qual se realizam um conjunto de atividades viradas para a ação. Durante este processo vão adquirir competências, atitudes e saberes que farão com que as crianças descubram os seus gostos, resolvam situações e adquiram conhecimento.

3.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta do livro *O Cuquedo*

A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem (Silva, 2002). Esta área abrange as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que permitem um progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. É a única área

onde se podem diferenciar vários domínios, apesar de estarem estreitamente ligados pois todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que se relacionam com outros, como é o caso de recolha de informação e de sensibilização estética, necessários para que a criança possa representar o seu próprio mundo e o que a rodeia. Nesta idade as crianças servem-se da imaginação, como forma de se refugiarem de certas incompreensões do real. É necessário que a educação pré-escolar se preocupe em abordar as duas vertentes (o imaginário e o real), de forma a incentivar a descoberta de soluções e exploração de mundos distintos.

Todos estes aspetos tornam esta área básica pois incide em princípios essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo estes princípios fulcrais para a criança continuar a adquirir conhecimentos ao longo da vida. A criança ao ingressar na pré-escola já domina alguns aspetos desta área. É por este ponto que o educador deverá favorecer o contacto com as diferentes formas de expressão e comunicação, oferecendo-lhes novas experiências, valorizando sempre as descobertas feitas pela criança.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (Silva, 2002 p.57).

A expressão dramática fazia também parte do nosso quotidiano de trabalho com as crianças “A expressão Dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriarem de situações sociais” (Silva, 2002 p.59). No dia-a-dia havia diversas oportunidades de se trabalhar. Assim, na sequência da experiência de aprendizagem, após as rotinas diárias e na fase do diálogo, num dado momento a Educadora levanta-se e enquanto circulava pela sala ia dizendo:

-Onde estás Cuquedo? Cuquedo - (Educadora de Infância Estagiária)

As crianças ficaram incrédulas e surpreendidas a olhar para a Educadora. Esta prosseguiu questionando as crianças:

-Viram o Cuquedo? (Educadora de Infância Estagiária)

- O que é isso? (Bia)

- Oh Ana não está aqui ninguém. (João Francisco)

- Mas eu vi-o entrar de manhã. (Educadora de Infância Estagiária)

(Nota de campo n.º 7)

A pergunta inicial levou à curiosidade das crianças, pois elas não faziam ideia do que a educadora estava falar e isso inquietou-as. Desta forma a nível da motivação conseguimos captar a sua atenção, despertando-lhes a curiosidade e a vontade de querer saber o que era o *Cuquedo* e onde estava. Como refere Dottrens (1974),

toda a tarefa cuja motivação é clara ao espírito do aluno, faz nascer nele o desejo ou a necessidade de a realizar; todo o trabalho que o seduz e que ele quer levar a bom termo suscita nele um esforço: uma capacidade de atenção, uma perseverança que ele fornece com facilidade e contentamento sem se aperceber do estado de tensão em que se encontra (p.47).

A Educadora de Infância Estagiária prosseguiu na sua busca pelo *Cuquedo* e pediu às crianças para a ajudarem a procurá-lo pela sala. Nesta procura as crianças iam dialogando entre si:

- *Eu vi o cuquedo, estava aqui de baixo da mesa (Diana)*
 - *Não está aqui Cuquedo nenhum. (Francisco)*
 - *Mas estava, se calhar fugiu lá para fora. (Diana).*
- (Nota de campo nº7)

Com este diálogo as crianças começaram a sentir-se como se estivessem dentro da história, sentindo-se os buscadores da personagem mistério, entrando assim num jogo dramático, sendo eles também parte integrante da história, procurando uma personagem que não conheciam na realidade, mas cada uma idealizava à sua maneira. Como tal, sabe-se que a expressão dramática, para além de outras, é uma fonte de potencialidades na educação global da criança, pois permite o seu desenvolvimento tanto a nível cognitivo, como afetivo. É através dela que as crianças se socializam e se tornam mais autónomas. Desde cedo as crianças nos seus jogos de faz-de-conta incluem e assumem personagens, sendo esta uma qualidade que lhe é completamente inata. Estes permitem-lhe primeiro ter a noção do seu *eu* com ela mesma e com os outros, e para além disso que são parte integrante de uma sociedade, que interage e convive com os outros, formando-se assim a sua verdadeira identidade e a sua personalidade própria, atos que se irão refletir no futuro:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro (s) que responde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a

realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal (Silva, 1997 p.59).

Após a sua incessante procura da personagem, pelo espaço interior e exterior do Jardim-de-Infância, as crianças não a encontraram, então a Educadora de Infância Estagiária por fim encontrou o livro *O Cuquedo* e questionou:

-Ah! está aqui um livro, será que está aqui o Cuquedo? (Educadora de Infância Estagiária)
(Nota de campo nº7).

A Educadora de Infância Estagiária começou a ler a história e as crianças estavam muito entusiasmadas e atentas, pois a estrutura do texto tinha uma linguagem astuciosa e elucidativa. Assim, quando chegou a parte final, era notório a excitação das crianças pois estavam desejosas de saber o que era o *Cuquedo*, contudo, a imagem estava escondida. Devido a este facto, as crianças ficaram intrigadas sobre a figura da história que assustava quem estivesse parado no mesmo local e referiram:

- Porque não mostras o Cuquedo? (Mariana)
- Porque está tapado? (Hugo).
(Nota de campo nº7)

Após a leitura da história, a atividade debruçou-se no contacto das crianças com o livro para as familiarizar com a escrita e com a leitura. É através dos livros que a criança descobre o prazer da leitura e da escrita e desenvolve a sensibilidade estética. Contar e recontar histórias permite à criança, para além da criação de uma relação entre a escrita e a leitura, despertar para o desejo de aprender a ler. Desta forma, é necessário criar condições e estratégias para que a criança tenha oportunidades de contactar com a leitura e a escrita. Sobre este assunto Silva, (1997) refere:

Cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (Silva, 1997 p.70).

Após esta abordagem, a Educadora colocou algumas questões e escutou as percepções que as crianças tinham das imagens da história. Segundo Oliveira-Formosinho e Gamboa (2011) “consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem-se e a ouvir os outros. É consentir cada um na relação com os outros” (p.46). Criar momentos de escuta das crianças, de conversas informais,

privilegiando o diálogo entre pares e grupo, fomenta o desenvolvimento da linguagem oral assim como também permite que o educador procure novos caminhos a seguir na sua ação educativa. Partindo do diálogo com as crianças a Educadora mostrou um quadro cinético, para explicar a repetição e a sequência das imagens e onde a imagem do *Cuquedo* não estava visível. Recorremos a este quadro, uma vez que, na história há uma ligação entre as imagens e as palavras. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma atividade didática que se centrava na descodificação dos significados da imagem. Como nos mostra a tabela seguinte.

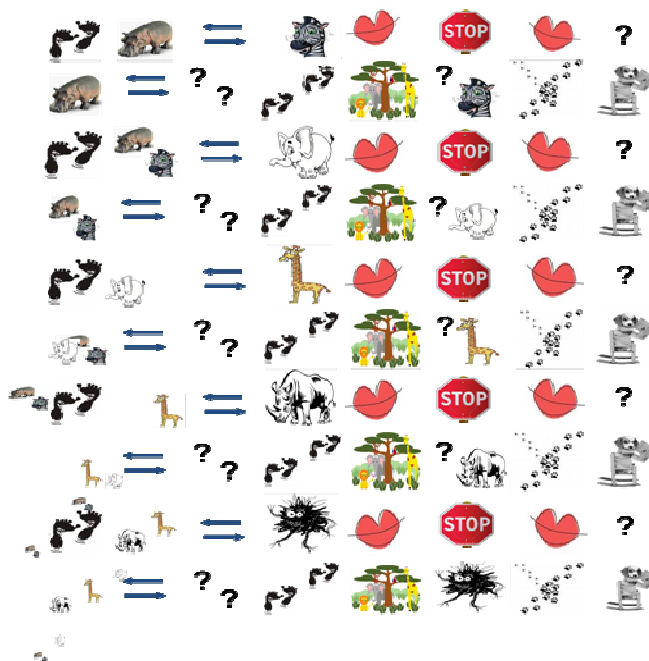


Figura 17 - Apresentação do texto icónico (Fonte Mesquita e Pereira)

Como ainda não tinha sido revelada a figura da história era necessário recolher toda a informação sobre ela, para as crianças poderem edificar a imagem do *Cuquedo*. Para isso registamos numa tabela o que as crianças pensavam que era o *Cuquedo* e o que queriam saber, que apresentamos a seguir:

O Cuquedo é:	Queremos saber se:
Um animal	É grande ou pequeno?
Assustador (mete medo)	É pequenino.
Vive na selva	Tem cor?
Prega sustos	É preto
	Onde vive?

É um monstro	Na selva
--------------	----------

Quadro 1 - Organização da informação sobre o Cuquedo

As crianças foram fazendo previsões sobre o *Cuquedo* deixando, aos poucos, de sentir medo pela personagem achando-a até um pouco afável. Teciam comentários sobre este animal de forma bastante convincente:

-Eu acho que o Cuquedo é pequenino. (Diana)

-É preto. (Francisco)

(Nota de campo n°7).

Tentámos dinamizar ao máximo as interações com as crianças, fomentando assim o sentido de autonomia por parte das mesmas. Importa, também realçar que rituais de conversação e análise sempre fizeram parte da nossa prática, predominando assim uma democracia participativa. Por isso, partimos do diálogo para realizar sequência dos animais que apareciam na história. De seguida, demos a cada grupo de duas crianças, uma imagem de um animal com o respetivo nome. Posteriormente a Educadora apresentou uma grelha e pediu às crianças que na frente de cada imagem, escrevessem o nome do seu animal.

- Mas eu não sei escrever (Hugo)

-Escreves como sabes. (Educadora de infância Estagiária)

(Nota de campo n.º 8)

A aquisição e progressivo domínio da linguagem é essencial na Educação Pré-Escolar, quer para o desenvolvimento da expressão das crianças e do seu desejo de comunicar, quer para o sucesso da aprendizagem de todos os conteúdos. Caberá ao educador familiarizar a criança com a escrita, valorizando as tentativas de imitação da escrita e de leitura, proporcionando o contacto com os livros e divulgar o valor e o prazer da escrita (tendo em conta o ritmo e percurso de cada criança). Este aspeto é abordado nas Orientações Curriculares para a Educação de Pré-escolar como tentativas de escrita, podendo ler-se, que a criança começando a perceber as normas da codificação escrita, vai desejar reproduzir algumas palavras. Assim, a criança começa a estabelecer a correspondência entre sinais acústicos e formas gráficas, estabelecendo uma lista, sempre em crescimento, de palavras preferidas que começa a reconhecer sempre que aparecem com um tamanho e forma gráfica padronizada.

Depois de preenchida a grelha, foram feitas algumas perguntas às crianças.

-Qual o animal que tem mais letras? E o que tem menos? (Educadora de infância estagiária)

-O animal que tem mais letras é o rinoceronte e o que tem menos é a zebra.(Francisco)

(Nota de campo n.º 8)

Segundo Castro e Rodrigues (2008), é importante a utilização de tabelas, para que as crianças compreendam a sua funcionalidade e posteriormente, possam construí-las compreendendo a sua estrutura e as suas vantagens na utilização da vida quotidiana.

Da parte da tarde optamos por dividir o grupo para a realização de uma experiência sensorial, para trabalharmos as texturas. Por conseguinte, colocaram-se em cinco caixas diferentes textura, estas foram; pedras, areia, massa, terra e algodão. De seguida pretendia-se que cada criança colocasse a mão em cada caixa e fosse descrevendo o que sentia. Era evidente a curiosidade das crianças para saber o que estava dentro das caixas

- É fofinho (Dânia).

- Isto é duro.(Luis)

(Nota de campo n.º 8)

Com esta experiência as crianças fomentaram as imagens mentais sobre o pretendido.

Como ainda não tínhamos desvendado a personagem misteriosa do livro, a Educadora questionou as crianças se sabiam como era o aspeto do *Cuquedo*:

-É pequenino. (João Carlos)

- É um monstro. (Cíntia)

- É preto e voa. (Tomas Francisco)

(Nota de campo n.º 8)

Envolvendo sempre as crianças no espírito imaginativo conduzi-as para o registo em desenho do que para elas era o *Cuquedo*. Esta atividade permitiu que as crianças transpusessem as suas ideias mentais para o papel. Apresentamos um exemplo na forma da representação dessa personagem.



Figura 18 - Representação do Cuquedo

É importante que em situações de aprendizagens se estimule a imaginação da criança, envolvendo-a em realidades enriquecedoras e significativas. Esta experiência desenvolveu ainda competências no âmbito da expressão plástica, “Esta implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão (Silva, 2002 p.61).

3.3. Experiência de aprendizagem: O livro *Os de Cima e de Baixo*

Para esta experiência de aprendizagem tentamos evidenciar a geografia e a antropologia. Temos, no entanto, consciência de que a construção destes conhecimentos pelas crianças, se realiza através do alargamento progressivo das suas competências (Mateus, 2008). Por isso, vamos abordando estes temas, através de narrativas, visionamento de imagens e documentários, contacto e manipulação de mapas e globos terrestres, Assim, usamos a metodologia da narrativa como estratégia, entende-se que em situação de aprendizagem é necessário estimular a imaginação da criança, envolvendo-a em realidades enriquecedoras e significativas. Coloca-se em questão a forma como são encarados certos princípios, como por exemplo, que a aprendizagem das crianças se faz do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido. Sem deixar de os considerar verdadeiros, pelo menos parcialmente, aponta limitações do seu uso muito estrito pois eles colidem com o que considera ser a imaginação, tão presente na mente nas crianças (Freitas & Solé, 2003).

Para a realização deste trabalho, utilizamos a história “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia, uma história rica em imagens que permitia uma construção livre da criança. A Educadora-de Infância Estagiária mostrou às crianças o livro “Os de cima e

os de baixo”, Intencionalmente, não dissemos às crianças o nome do livro, antes lançou-lhes um desafio, que estas contassem a história através das imagens, para desenvolver competências comunicativas e enriquecer o seu vocabulário. A este propósito, Sim-Sim (2008) refere:

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da língua materna (p.11).

Sem dizer como se chamava o livro, a Educadora começou por mostrar a capa do livro e questionou as crianças, acerca do nome daquela história.

*- Essa história chama-se A Girafa! – (João Tomás)
(Nota de campo n.º 9)*

Posteriormente a Educadora explicou, que iria mostrar as imagens do livro, mas que seriam as crianças a contar a história. Desta forma, deu oportunidade às crianças, de se expressarem, através das imagens do livro, mostrando evidências daquilo que conhecem do mundo que as rodeia e do seu modo de pensar. Conforme Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus (2009),

A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança utilizar linguagens múltiplas e sentidos plurais. Quando um professor é um colecionador dos artefactos culturais da criança pode facilmente provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefactos e das experiências que os criaram (p. 91).

Como referido anteriormente, ao narrar a história as crianças evidenciam as conceptualizações das suas vivências e os saberes que transportam sobre o mundo que as rodeiam. Após a leitura da história, por elas contada, a Educadora colocou algumas questões e escutou as perceções que as crianças tinham das imagens da sua história.

No dia a seguir, quando entraram na sala, as crianças depararam-se com um cartaz colocado no chão, com uma linha no meio que separava a parte de cima da de baixo. Nesse cartaz existiam alguns cartões de palavras, uns encontravam-se penduradas em cima e outros em baixo. A Educadora explica que dentro da caixa, que está ao lado do cartaz, se encontram outros cartões de palavras, mas que para coloca-los neste seria necessário encontrar o seu vizinho. Este podia estar em baixo ou em cima. Para se

encontrar e emparelhar os vizinhos, seria necessário descobrir qual era a palavra da corda que rimava com o cartão que tinham na mão. Para ajudar as crianças a Educadora fez uma correspondência.

-Eu tenho o cartão que diz Cão e vou procurar o meu vizinho...Coração! Cá está ele! (Educadora de Infância Estagiária)
(Nota de campo n.º 9).

O jogo foi decorrendo e as crianças foram-se ajudando umas às outras, quando havia dúvidas recitavam:

-Já sei, avião e barco. (Cíntia)
- Não, avião e coração. (João Carlos)

(Nota de campo n.º 9).

Com esta atividade, as crianças puderam descobrir que os sons que formam uma palavra podem ser iguais noutra. Para aprender a ler e escrever num sistema de escrita alfabética, é necessário que a criança perceba que a língua, no seu modo oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala ou fonemas), e que os caracteres do alfabeto (as letras ou grafemas) representam na escrita essas unidades mínimas. Assim, com este jogo tentamos criar um ambiente rico e estimulante em que as crianças tiravam prazer em lidar com diferentes palavras e sons e com a descoberta das rimas e das relações de palavras. De certo modo, as rimas podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e na aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação. Esta forma de expressão permite trabalhar ritmos que pela sua musicalidade facilitam a clareza de articulação e pode ainda ser, meio de competência metalinguística (Sim-Sim & Viana, 2006, Azevedo 2007). Constatamos ainda, que o jogo foi muito importante, uma vez que “promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipuláveis, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983 s/p).

No final do jogo, a maioria das crianças estava já bastante hábil em encontrar rimas e falavam entre si.

-Tenho o cartaz de calor e cobertor. (Bia)
- Isso é uma rima. (Francisco)
(Nota de campo n.º 10).

Através do diálogo e dos animais da história a Educadora de Infância Estagiária e numa atividade de pequeno grupo mostrou às crianças algumas imagens dos animais e

perguntou-lhes o que poderíamos fazer com estas imagens, ao que elas responderam, que podíamos colar. O nosso objetivo era realmente que elas colassem mas com uma lógica padronizada. Assim, fizemos uma sequência de cartões, girafa/cão/girafa e perguntamos qual o animal que vinha a seguir, ao que elas responderam o cão. Por conseguinte propusemos que cada criança fizesse uma sequência de cartões, elaborando padrões com as imagens. Posteriormente demos às crianças uma tabela (Figura nº19) para que a criança pudesse desenhar um padrão.



Figura 19 - Desenhando padrões

Esta atividade permitiu desenvolver, de forma lúdica diversos conceitos lógicos matemáticos, possibilitando aplicações na vida real. Um dos motivos que apoiam o desenvolvimento de experiências de aprendizagem com padrões, desde o Jardim-de-infância, é o facto de ser considerada a essência da matemática como afirmam Mendes & Delgado (2008) quando salienta que “a matemática é a ciência dos padrões” (p.62). Esta atividade foi muito interessante pois as crianças ajudavam-se entre si, além de que foi trabalhada também a área da plástica através do desenho e da técnica de colagem. A partir das imagens da história “Os de cima e os de baixo”, explicitada anteriormente, a Educadora, tomou contacto com as ideias prévias que as crianças tinham sobre o que representava viver em cima e em baixo e as diferenças que as crianças consideravam existirem entre a vida em diferentes povos. Este ponto de partida colocou a Educadora face à temática: *Povos, culturas e meio de pertença*. Parecia estar assim identificada a temática a trabalhar, seria agora necessário encontrar situações vivenciais que ajudassem as crianças a construir conhecimento sobre este tema. Neste sentido, construiu-se o *jogo das culturas*, que passamos a descrever. Num momento inicial introduziu-se, em grande grupo, o globo terrestre, solicitando às crianças que

revelassem os seus conhecimentos sobre tal instrumento geográfico. Segundo Kieran Egan (1994),

O mapa coloca-nos na posição relativa, entre outros equivalentes. Os mapas representam uma das mais importantes revoluções mentais e culturais da História da Humanidade. A história dos mapas da Terra e do Firmamento acompanha a par e passo a descoberta da nossa posição no Universo e a redução do ego e etnocentrismo” (p.81).

As crianças foram manifestando as suas ideias:

- *Isso é a Terra! (João Francisco)*
 - *A parte azul são os oceanos os mares. (João Carlos)*
- (Nota de campo nº11)

A Educadora tinha colocado antecipadamente, uma casa, nos diferentes continentes representados no globo, questionando as crianças:

- *E isto não vos faz lembrar nada? – (Educadora de Infância Estagiária)*
 - *Casas em cima e em baixo... Sim, a história da girafa.*
- (Nota de campo nº11)

A Educadora de Infância Estagiária mostrou o mapa a contracapa do livro e explicou às crianças que aquela imagem é um mapa e que este representa a mesma coisa que o globo terrestre, os continentes e os oceanos. Seguidamente, a Educadora de Infância Estagiária apresentou alguns cartões com imagens de casas e pessoas de outros países. Pediu às crianças que as passassem entre si e as observassem bem, depois pediu às crianças que dessem a sua opinião sobre onde seriam aquelas casas. As crianças iniciaram a discussão com o primeiro cartão:

- *Esta casa é de pedra mas não é igual a nossa. E é em baixo. (Diana).*
 - *Na parte de trás do cartão diz qual é o país... Aqui diz que é em África.*
- (Educadora de Infância Estagiária)
- *Esse cartão é dos senhores pretos. (Hugo)*
 - *É como o Luís também tem a cara dessa cor*
 - *Pois o Luís tem a cara mais escura que a nossa.*
 - *Queres ir por o cartão no globo?- (Educadora de infância estagiária)*
- (Nota de campo nº11)

Uma das crianças colocou o cartão no globo, onde se situava a África. Aos poucos as crianças foram colocando os cartões consoante a opinião de todos e mostravam-se curiosas pelas informações que estavam na parte de trás dos cartões:

- *Esses falam que língua?- (Francisco)*
- *Na Rússia, falam Russo- (Educadora de Infância Estagiária)*
- *E estes falam que língua?- (David)*

- Na Brasil, falam português. (Educadora de Infância Estagiária)
 - Mas nós também falamos português. (João Carlos)
 - Exatamente, e eles também falam a nossa língua. (Educadora de Infância Estagiária)
 - Mas eles não vivem cá. (Tomás)
 - Pois não. Mas acham que conhecem o nosso país? (Educadora de Infância Estagiária)
 - Não sei. Temos que lhe perguntar. (Lisa)
 - Então e como podemos fazer isso? (Educadora de Infância Estagiária)
 - Podíamos telefonar. (Miguel)
 - Ou escrever uma carta a perguntar? (Diana)
 - E o que precisamos para escrever a carta? (Educadora de Infância Estagiária)
 - Papel e borronas. (Gabriel)
- (Nota de campo nº11)

Partiramos então para a realização da carta, a Educadora perguntou primeiro às crianças o que queriam colocar na carta.

- Então o que vamos por na carta? (Educadora de Infância Estagiária)
 - Se eles já vieram a Bragança. (Francisco)
 - Muito bem mas primeiro temos que dizer quem somos (Educadora de Infância Estagiária)
 - Somos da sala vermelha. (Hugo)
- (Nota de campo nº12)

Para a elaboração da carta fizemos uma distinção do que já sabíamos do Brasil e do que queríamos saber que apresentamos no quadro a seguir:

<i>O que sabemos?</i>	<i>O que queremos saber?</i>	<i>Onde procurar?</i>	<i>O que descobrimos</i>
<i>Falam português Vivem na parte de baixo do nosso planeta As casas são de pedra</i>	<i>Já vieram a Portugal? No Brasil faz frio ou calor? O que comem? O que vestem?</i>	<i>Internet Livros Carta para o menino Brasileiro</i>	<i>Posto à posterior</i>

Quadro 2 - Conceções sobre o Brasil

Após a realização da carta a Educadora questionou as crianças:

- Então e só mandamos a carta? (Educadora de Infância Estagiária)
- Podemos dar um presente. (Diana)
- Podemos, e o que damos? (Educadora de Infância Estagiária)
- Eu quero dar um desenho. (Luís)

-Pronto então vamos fazer um desenho para mandar ao menino. (Educadora de Infância Estagiária).

(Nota de campo nº12)

Após a realização dos desenhos a Educadora de Infância Estagiária questionou as crianças como a carta chegava às crianças. Então concluímos que tínhamos que a por no correio. Ficou então encarregue a Educadora de Infância Estagiária de colocar a carta no correio.

No dia a seguir lembrando a história “Os de cima e de baixo” a Educadora de Infância Estagiária referiu que o menino do Brasil tinha respondido à carta. Tinha-a deixando nos correios e foi entregue ali na nossa sala. Após a leitura da carta, em que o menino fazia referência que gostava muito de ir à praia, a Educadora questionou a as crianças se sabiam como era uma praia.

- Tem areia. (Diana)

- E água. (Miguel)

-Muito bem. Então e de onde vem a água? (Educadora de Infância Estagiária))

- A água cai das nuvens. (Diana)

- A água nos rios e nas poças. (João Carlos)

- A água serve para beber e para tomarmos banho. (Dânia)

- E para regar as plantas. (João Francisco)

- E para lavar. (Hugo)

(Nota de campo nº13)

Posteriormente a Educadora perguntou o que aconteceria se puséssemos alguns objetos dentro de água. Partimos daí para um atividade experimental pois pretendíamos que as crianças descobrissem se certos objetos flutuam ou não flutuam. Com esta experiência as crianças puderam registrar as suas descobertas, resultados e interpretações, o que é um recurso fundamental no seu tempo de infância para perceber o mundo que a envolve. Assim, o professor pode perceber o ritmo a que a criança se desenvolve e adaptar-se a ele. Na opinião de Sá (2002)

Corpos de madeira sempre flutuam, e corpos de ferro sempre se afundam, independentemente do seu peso. É então que se torna crucial mostrar à criança que objetos com o mesmo peso e da mesma substância podem flutuar ou não, consoante a sua forma, o seu volume externo (p.111).

Esta atividade cativou a atenção das crianças e estavam muito atentas para ver o que sucedia. Algumas ficaram admiradas, porque pesavam que a maçã ia ao fundo.

- A maçã flutua. (Diana)

- A batata é que vai ao fundo porque pesa mais. (Francisco)

(Nota de campo nº14).

O ar de surpresa das crianças e simultaneamente de alegria era bem visível nos rostos destas, quando faziam alguma descoberta. Os registos efetuados resumiam-se a pequenos comentários, mas que demonstravam bem que, de facto houve uma aprendizagem ativa. Segundo Sá e Carvalho (2004):

A experimentação é centelha que desencadeia a comunicação na sala de aula, é catalisador do fluxo de afectos e emoções, é o fuel que alimenta o envolvimento pessoal na aprendizagem, é caldo de cultura propício à efervescência intelectual, é fonte de prazer e de alegria para as crianças na aprendizagem (p.13).

Posteriormente a Educadora pediu às crianças que procurassem objetos na sala para verificar se flutuavam ou não flutuavam. Uma criança encontrou uma tampa de uma caixa e diz que flutua porque é levezinha. Outra trouxe uma caneta e disse que ia ao fundo. Advogamos, tal como refere Pereira (2002) que:

Não é suficiente pôr as crianças a manipularem objectos. Conforme foi também já referido, é necessário que a criança possa discutir com as outras crianças e com o professor que significado concede ao que vê e experimenta. As explorações como atividades “para ver”. Na sua maioria são atividades simples, levadas a cabo para ver o que acontece com objectos e organismos vivos, para explorar de perto um fenómeno ou procurar ver como se processa uma dada mudança ou acontecimento (p.86).

Assim, agir por si mesmo, ver e tocar é importante para as crianças, sobretudo para as mais novas. Trata-se de experiência diretas, em primeira mão, fazendo apelo à interação física entre elas e o mundo físico.

Da mesma opinião Providência, Fiolhais e Helena (2007) sublinharam esta perspetiva dizendo:

Experiência significativa que vai mexer em coisas, ver bem o que se passa e tentar perceber. Ao mexer é preciso teres cuidado e ao ver é preciso teres muita atenção. Para perceber, é preciso primeiro perguntar porque depois é preciso pensar um bocadinho (p.13).

Consideramos que estas experiências foram enriquecedoras e aconteceram de forma articulada e integradora, permitindo às crianças adquirir competências relevantes ao nível das diferentes áreas de conteúdo. Como refere Sá (2002) “as atividades científicas

constituem um contexto privilegiado para a as aprendizagens significativas noutras áreas curriculares, designadamente a língua portuguesa e a matemática (p.28).

Em nosso entender as crianças construíram aprendizagens significativas, dado que se envolveram com empenho na realização das mesmas, experimentaram, manipularam, construíram, descobriram, refletiram e cooperaram com os seus pares, tornando-se mais autónomas e independentes. Segundo Pereira (2002)

Fazer por si mesmo, ver e tocar por si mesmo, é importante para as crianças, sobretudo para as crianças mais novas. Trata-se de experiências directas, em primeira mão fazendo apelo à interação física entre as crianças e o mundo físico (p.84).

Convém salientar que os estudos no âmbito de Educação de Infância permitiram verificar que o envolvimento depende de vários fatores, sobretudo da qualidade do ambiente educativo, da formação dos Educadores de infância, do apoio formativo de que estas dispõem ou da perspectiva pedagógica adotada (transmissiva ou participativa construtivista) logo podemos assumi-lo como um estado, mutável pela própria alteração da qualidade dos contextos (Formosinho, 2004).

3.4. Experiência de aprendizagem: O fascínio das plantas

É proposto nas Orientações Curriculares desenvolver no Jardim-de-Infância todas as diferentes áreas de conteúdo de desenvolvimento da criança. O educador tem como função desenvolver estas áreas com as crianças, intervindo para as apoiar. Estas áreas devem formar as crianças de forma verdadeira e lúdica, para que estas não percam o interesse e, ao mesmo tempo, desenvolvam as capacidades motoras, intelectuais e afectivas.

Com esta experiência de aprendizagem, pretendíamos trabalhar com as crianças a área do conhecimento do mundo. Esta área enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender. Desta forma, a curiosidade é fomentada e alargada através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (Silva, 2002).

A área do Conhecimento do Mundo, engloba a “As Ciências”, através destas, as crianças são estimuladas a comunicar, desenvolvendo e interpretando o que observam, contactam com novo vocabulário e registam os acontecimentos (oralmente ou por escrito), promovendo o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, sócio-afetivo).

Quando as crianças entravam na sala, por vezes iam para as áreas brincar livremente. Após a chegada da Educadora, as crianças colocavam-se em forma de círculo, sentadas no centro da sala e cantava-se uma canção como forma de dar os “bons dias”. Logo de seguida, emergia intencionalmente um diálogo em grupo e eram registadas as presenças das crianças. Após as rotinas diárias, a manhã iniciava-se com um diálogo em grande grupo (esta parte do dia é muito importante, uma vez que as crianças têm muito a oferecer umas às outras e poderiam perfeitamente trocar impressões entre elas). Segundo Dalva (2009):

O processo dialógico pressupõe a troca e uma certa estrutura igualitária que garanta a participação de todos os envolvidos na investigação e na construção do conhecimento. Não se trata mais do professor que ensina e do aluno que aprende. Mas do professor e aluno juntos, construindo e reconstruindo os referenciais e os significados da cultura e da natureza (s/p).

Para as crianças, este era um momento que se revelava bastante agradável, pois podiam comunicar e partilhar com todos, as suas vivências. Percebemos que, neste contexto, as crianças têm a necessidade de falar sobre situações que acontecem fora da instituição, com as suas famílias e, têm a necessidade de contar o aspetos relacionados com o fim-de-semana. Após o diálogo a Educadora de Infância Estagiária questionou as crianças sobre o que é uma semente, daí levou-as a concluírem que as sementes estão dentro dos frutos e partiu daí para a leitura da história “A Viagem da Sementinha” de Maria Isabel Loureiro. O nosso objetivo era sensibilizar as crianças para a importância da preservação das plantas, descobrir quais as etapas por que passam as sementes e saber quais os cuidados a ter com elas. Depois da história, através de questões, a Educadora de Infância Estagiária desafiou as crianças a reflectirem sobre a mesma:

-Quem salvou Sementinha?

-Cresceu?

-Que semente era?

-Já viram semente de maçã?

(Nota de campo nº15)

Estas perguntas foram um mote para as atividades seguintes, pensadas com o intuito de incentivar a criança a descobrir o meio que a rodeia e a entender os processos que ocorrem no mundo natural, sempre num clima de empatia e bem-estar.

Através do questionamento mobilizador de atenção, reflexão e discussão em volta da história as crianças identificaram as personagens e extratos da mesma.

- A semente é triste e sozinha. (Luís)
 - A sementinha está no muro. (Gabriel)
 - A sementinha era pequena. (Diana)
 - O pássaro levou a sementinha no bico. (João Carlos)
 - O Tiago regou a sementinha. (Francisco)
 - A sementinha cresceu muito e ficou grande. (João Francisco)
 - Ela era uma árvore que dava maçãs. (Miguel)
 - As maçãs têm muitas sementinhas lá dentro. (Diogo)
- (Nota de campo nº15)






A Educadora de Infância Estagiária mostrou alguns frutos às crianças e partiu daí para realizar uma experiência sensorial, através de um jogo de descoberta. Assim as crianças taparam os olhos e teriam que tatear os frutos. Enquanto a criança estava a tatear o fruto permanecia em silêncio, depois falava em voz alta descrevendo-o:

- É redondo em baixo. (Francisco)
 - É lisinha e tem casca, é a banana. (Miguel)
- (Nota de campo nº15)

Através das relações de significado que a criança atribui ao mundo, recriando-o e exprimindo-o foram tirados os outros sentidos. Segundo Pereira (2002):

As atividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse (...) e suscitam o seu entusiasmo. Embora estes aspetos sejam positivos para com a ciência, é suposto também 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).

Esta atividade permitiu uma participação activa do grupo, sentindo-se este mais valorizado com as descobertas que conseguiram, através da experimentação de matérias e cooperação entre pares. Para explicar e concluir a atividade foi construída uma tabela (Quadro nº4).

	Maçã 	Laranja 	Pêra 	Morango 	Banana 
Sementes	8	6	4	0	0

Quadro 3 - O que sabemos sobre as sementes que estão dentro dos frutos

Posteriormente a Educadora de Infância Estagiária questionou as crianças se os frutos teriam sementes no seu interior, para confirmação do mesmo abriram-se os frutos e foi

feita a contagem das várias sementes. Segundo Latour e Woolgar (1996) referido por Pereira (2002) “não há atividade científica sem registos, sem representação esquemáticas e gráficas diversas, sem a apresentação de artigos para dar a conhecer resultados e interpretações” (p.101).

As crianças continuaram a demonstrar curiosidade sobre a temática, já que tinham comprovado que nos cinco frutos que tinham visto havia vários tipos de sementes. O seu interesse levou-os a quererem saber se com outros também acontecia isso, então a Educadora de Infância Estagiária questionou-as como iriam conseguir descobrir. Uma das crianças disse que podíamos ir ao computador pesquisar na Internet, pois achava que havia lá resposta para tudo.

Com esta actividade pretendemos dar a perceber ao grupo que o que dá origem ao fruto é a semente. Portanto, mostrou-lhes um feijão e perguntou de que planta provinha, pergunta à qual eles não tinham resposta. Sendo assim a Educadora de infância estagiária disse-lhes que iam fazer uma sementeira na sala, ao que eles responderam com o maior entusiasmo e excitação. Assim, observaram-se as sementes segundo critérios de tamanho, de cor e de forma, trabalhando deste modo a área da matemática, tornando-a uma actividade transversal. O projeto foi sendo desenvolvido na perspectiva de Brederode Santos (2009) ao referir que “o trabalho de projecto promove aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva social e metacognitiva”(p.28-29). Todo este processo foi sendo feito em pequenos passos, num diálogo constante entre a Educadora de infância Estagiária e o grupo de crianças:

-Então de que precisamos para a nossa sementeira? (Educadora de Infância Estagiária)

- De sementes; (Miguel)

- De um vaso; (Luís)

- De terra; (Maria)

- De água, porque as plantas também têm sede como nós. (Diana)

-Então de todas as sementes que estão aqui quais são as que querem usar? (Educadora de Infância Estagiária)

(Nota de campo nº16)

Após termos recolhido todo o material necessário à atividade, a Educadora de infância Estagiária questionou as crianças sobre o que iria acontecer com as sementes. Todas essas previsões foram registadas na grelha que apresentamos a seguir (Quadro n.º 5).

Para construirmos a nossa sementeira, utilizamos copos de iogurtes que tínhamos guardado, colocamos a terra, enterrámos a semente e regamos com um pouco de água.

A Educadora de Infância Estagiária escreveu o nome das sementes no copo e a criança reproduziu copiando as palavras. Como refere Mata, (2008).

As crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita pelo facto de interagirem em contextos informais, com outras crianças e adultos que utiliza a escrita e serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações (p. 98).

Alunos	Vai nascer um fruto	Vai nascer uma planta	Não sabe	Não vai acontecer nada
A	X			
B		X		
C		X		
D			X	
E			X	
F			X	
G				X
H			X	
I		X		
J				X
K	X			
L		X		
M		X		
N				X
O				X
P		X		
Q			X	

Quadro 4 - Tabela sobre as previsões das crianças

O grupo encarou esta tarefa com grande responsabilidade, para tal, encarregámos as crianças de todos os dias verificarem o estado da sementeira e se necessitava de mais água. Passadas duas semanas fomos verificar as sementes e analisámos o que havia sucedido com elas, comparando as nossas previsões com o que realmente tinha acontecido. As conclusões foram variadas, é certo que algumas previsões aconteceram, como nascer uma planta, mas outras não, sendo o caso de não nascer, mas para além disso as crianças ficaram surpresas quando descobriram que uma das sementes tinha secado.

Reflexão Final

A prática de ensino supervisionada, foi uma experiência única, em todos os aspectos, quer pessoais, quer em termos de formação enquanto educadores/professores, pois permitiu entrar em contacto com a realidade educativa. É necessário que o educador se consciencialize de que não há ato educativo sem que haja uma reflexão crítica sobre os seus objetivos e como os podemos concretizar. Segundo Dewey (1989):

Ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduz. A reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (p.73).

Este processo de aprendizagem profissional tem envolvido mudanças bastante acentuadas ao nível dos comportamentos, atitudes e principalmente maneiras de pensar. É um processo extremamente complexo e moroso, tem forçosamente de passar por várias etapas que envolvem processos de ação e reflexão, de ação específica para cada situação, de preocupação com as crianças, com as limitações que possuem e de que maneira as podemos contornar, não é então um processo contínuo, com uma espécie de individualização difere de criança para criança, é portanto uma aprendizagem para a vida, já que é necessário aprender a ajudar as crianças, enquanto pessoa única, a aprender. Tendo com este processo todo, notado que nesta passagem de aluna para Educadora a palavra-chave para a aprendizagem é a experiência, através dos vários

papéis que se tem vindo a desempenhar, das várias situações que enfrentamos, cumprindo sempre os direitos e deveres estipulados pela Escola Superior de Educação (ESE) bem como, todos os regulamentos necessários para a elaboração deste documento. Apesar desta experiência ter proporcionado vários momentos de aprendizagem, foi fundamental e decisiva a orientação dada pelos professores da ESE que, como refere José Pacheco, (1995):

Aprender a ensinar significa percorrer um percurso de sobrevivência profissional, não se afastando muito das crianças e dos orientadores, evoluindo no sentido de concepções mais práticas e úteis do ensino. Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (meio professor e meio aluno) situa-se numa situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso e dos orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores (p.62).

Importa salientar que, ao longo desta caminhada tivemos sempre o acompanhamento quer da Educadora cooperante, quer do professor supervisor. Esta junção funcionou na perfeição complementando-nos em todas as dificuldades que foram surgindo. Pela parte da Educadora cooperante temos que agradecer pela experiência que nos transmitiu e pela sua forma muito própria de interagir com as crianças, forma esta que admiramos profundamente, pelo simples facto de sempre colocar a criança no centro de toda a aprendizagem. Para além de fazer com que as crianças cresçam muitas vezes por si só, tentando da melhor forma prepará-las para a sua vida futura para que sejam crianças, conscientes, sensíveis, críticas e que tenham consigo a incessante sede de querer saber cada vez mais. Em relação ao professor Supervisor, este foi fundamental em todo o processo formativo, através da orientação científica e promovendo sempre o bem-estar pessoal e académico, orientando no que diz respeito ao lugar de trabalho, desenvolvendo a autoestima. Segundo Francisco Alves (1997),

Recomenda-se que os formadores estabeleçam em relação ao futuro professor, uma tarefa de nutrição para o seu pensamento e capacidade, aliás, tarefa visível na ação que o professor mentor, no verdadeiro sentido do termo, desenvolva com os professores principiantes residindo nela a possibilidade do estabelecimento de uma relação nutriente (p.246).

O supervisor deve preocupar-se em, “auxiliar os professores principiantes, para melhoria da sua competência pedagógica e do seu percurso pessoal e profissional, para a

construção da sua auto-imagem, para ajudar nas suas tomadas de decisões e relacionamento com os outros.” (Alves; 1997 p.247). Estes são alguns dos aspetos a ter em conta nas características do professor supervisor. Deve ser um facilitador de conhecimento, colocando-se entre o aluno e o próprio conhecimento. É claro que não pode nem deve dar o conhecimento diretamente, o aluno é que deve procurar crescer e se desenvolver, mas o professor também deve encaminhar o aluno na rota certa. Se meditarmos no que anteriormente referimos, constatamos que o professor supervisor sempre estimulou a pesquisar, a procurar, a inovar e a meditar, a variabilidade de estratégias que discutiu, bem como a forma de lecionar, sempre de uma maneira motivadora. Foram cumpridos todos os requisitos necessários ao longo desta prática, de forma bastante positiva. No que diz respeito ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, as planificações foram sempre ajustadas às necessidades das crianças, promovendo situações em que estas podiam ser mais autónomas, participar em grupo e desenvolver as suas capacidades descobrindo coisas novas, e foi tido em conta todos os domínios curriculares. Tendo em conta a dimensão prática e social e ética, foram assumidos todos os compromissos com a instituição e as crianças e cumpridos, estas foram sempre respeitadas e tratadas com carinho. A relação entre a Educadora de Infância Estagiária e as crianças era baseada nestes valores o que facilitou toda esta prática.

Ao analisarmos este percurso, podemos descrever como sendo muitos os sentimentos que foram surgindo. Para além desses sentimentos, passamos por várias fases de evolução, desde a adaptação, o crescimento e a confirmação. A fase de adaptação tem a ver com as observações, em que havia muito insegurança e pouco confiança. Foi também uma fase em que se sentiu a necessidade de conhecer e de cativar as crianças desta sala. Quanto ao crescimento, com o decorrer do tempo foi mais fácil planificar as atividades e estruturar as tarefas que nos eram atribuídas. A dita, confirmação, foi como que o auge de toda uma evolução em termos de adaptação às crianças e ao ambiente escolar e em termos da realização das atividades. Na nossa opinião, o bom relacionamento com as crianças ajuda em tudo e também à realização pessoal, pois ao por em prática aquilo que se aprendeu anteriormente descobre-se que a realidade de ser educador é bem diferente. Um educador é também um amigo, uma pessoa que está ali para ajudar as crianças a crescer em todos os níveis, desde o afectivo, psicomotor e cognitivo.

Pensamos que, o papel de educador será bem mais facilitado se conseguir estabelecer laços afetivos com as crianças, para as conhecer melhor e para que estas se sintam seguras e acarinhadas. Foi precisamente isso que sempre procuramos fazer. A afetividade constitui um impulso motor da vida, de alguma forma e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda a ação e condiciona todo o comportamento. É por isso, que desempenha um papel tão importante quer para a própria criança, quer para sua relação com os outros.

Todas as experiências pelas quais passamos serão um marco na nossa vida e muito dificilmente serão esquecidas. Como diz Georges Jean (1985):

Entre na carreira docente mais por paixão do que por necessidade. Para os meus pais, pessoas modestas, entrar na Escola Normal era garantia para o seu filho (eu sou filho único) dum salário, duma reforma, duma segurança. Mas nunca me forçaram; eu queria ensinar, desde sempre (p.11).

O contacto com as crianças e o conhecimento das mesmas abriram horizontes para uma nova realidade, não só no papel de futura educadora, mas principalmente como ser humano. E como diz o filósofo Aristóteles: “Nós somos aquilo que continuamente fazemos. A excelência, por si só não é um acto isolado, mas sim um hábito.”

Por tudo isto, é que entrei para esta tão nobre Escola e com grande esforço superei as dificuldades até aqui encontrando no meu percurso académico pessoas que me auxiliaram e sempre me apoiaram. Desta forma, fui-me construindo como pessoa e como alguém que encara o trabalho de forma aguerrida e singular. Pois sem trabalho, sem esforço não se consegue lograr os objetivos que delineámos nas nossas vidas. Desde cedo que aspiro ser uma Educadora competente nas funções que terei de exercer, exemplar também porque quero que as crianças olhem para mim como um exemplo a seguir, como uma professora que ensinou muito e de maneira muito diversa, mas principalmente como uma amiga que sempre ajudou em todas as situações e sempre deu um carinho espontaneamente, sem nunca ser pedido. Sei bem que a conjuntura do país não está fácil com os níveis de desemprego altos e algumas condições precárias no mundo do trabalho, mas encaro de uma forma positiva e animadora o meu caminho a partir daqui. Acredito que conseguirei fazer aquilo que sempre sonhei, entrar num Jardim-de Infância, ser responsável por uma sala e pelas crianças e trabalhar com elas ajudando-as a serem bons cidadãos, pessoas muitos melhores no futuro.

Referências bibliográficas

- ALVES, F. (1997). *O Encontro com a realidade docente*. Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento. volume 1;
- ARRUDA, R. (2004). *O valor de um professor*. In <http://64.233.183.104/search?q=cache:yATLdgtz->, consultado na internet em 15-10-2013;
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill;
- AZEVEDO, F. (2007). *Formar Leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel- Edições técnicas, Lda.
- BALANCHO, M. J., COELHO, F. (1982). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora;
- BÁSICA, Departamento da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da educação Básica;
- BELO, M., SÁ, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições;
- BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. (1988). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Brasil: Editora Vozes Lda;
- BRICKMAN, N., & TAYLOR, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRITO, C. (1991). *Gestão Escolar Participada*, Lisboa: Texto Editora;
- BRUNER, J. (1985). *Pedagogia, controlo simbólico e identificação*, Cambridge: Cambridge University Press;
- BRUNER, J. (2000). *Cultura de Educação*. Lisboa Edições 70.
- CASTRO, J.P., & RODRIGUES, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados*. Lisboa Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- CASTANHEIRA, M. L. (2006). *Modernidade pedagógica e as primeiras práticas de educação de infância no interior*. Mestrado em Ciências da educação. Universidade de Lisboa;
- COQUET, E. (2003). *Ensinarte- revista das artes em contexto educativo*. Desenhar um texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho, pp 2-7;
- CORREIA, I. (s.d.). *Educação Pré-escolar*. In Silva, Manuela & TAMEB, Isabel (s.d.). Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- CURY, A (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Cascais. Editora Pergaminho;
- CURY, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais. Editora Pergaminho;
- DAMAS, M., KETELE, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almeida;
- DEMO, P. (2000). *Educar peça pesquisa*. Campinas: Autores Associados;
- DEWEY, J. (1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós;
- DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores;
- DOLORS, J. (2000). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA: 6ª Edição;
- DOTTRENS, R. (1974). “*Educar e instruir I*”. Lisboa: Editorial Estampa;
- DREW, W., OLDS, A., OLDS H. (1997). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Edições;
- FORMOSINHO, L. K, D. M., & D. L, *Educação Pré-escolar. A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Bruner, J. (2000) *Cultura de Educação*. Lisboa: Edições 70;
- HOHMANN, M., Banet, B., & WEIKART, D. (1995). *A Criança em Acção* (4º ed.). Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian;
- HOUYUELOS, A. (2004). *La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzi*. Barcelona: Ediciones octaedro;
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves;
- EDUCAÇÃO, Ministério da (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- EAGAN, K. (1942). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Don Quixote;

- EAGAN, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote;
- EAGAN, K. (2002). *Mente de Criança: coelhos falantes e laranjas mecânicas*. Lisboa: Instituto Piaget; ESTEVES, M. L., (1998). *Da teoria à prática, educação Ambiental com as crianças Pequenas ou o fio da história*. Coleção infância. Porto. Porto editora.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*, Lisboa: INIC;
- ESTRELA, A. e M. (2001). *IRA – Investigação, Ação, Reflexão e Formação de Professores – Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora;
- FOLQUE, A. (1999). *A influência de Vigotsk no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-Escolar*. Escola Moderna 5;
- FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FORMOSINHO, J. O. (1993). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora;
- FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- FORMOSINHO, J. O. (1996). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High-Scope*. In J;
- FORMOSINHO, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora;
- FORMOSINHO, J.O., KISHIMOTO, Tisuko Morchida, PINAZZA, Mónica Appezzato (2007). *Pedagogia da Infância. Dialogando com o Passado – Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmes Editora;
- FREUDENTHAL, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: Reidel
- HOHMANN, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- GARCIA, D. A. “Os significados do diálogo no processo educativo”. In <http://66.249.93.104/search?q=cache:4UrCyBe22e4J:www.cbfc.com.br/folhaphi.asp%3Fpassos%3DTexto%26ID%3D11%26Tipo%3D9+%22importancia+do+>

- [dialogo%22+professor+aluno&hl=pt-PT&gl=pt&ct=clnk&cd=3&lr=lang_pt,](#)
consultado na internet em 8-11-2013;
- GESSEL, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- GOMEZ, M. (1993). *Como criar uma relação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA;
- HERNÁNDEZ, F., (2000). *Cultura Visual - Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed;
- HOHMANN, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- HOHMANN, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- LIF, J., BRUNELLE, L. (1978). *O jogo pelo jogo*. Rio de Janeiro: Zahar;
- LEITÃO, M., P, I., PALHAIS, F. & GALLINO, M. J. (1997). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- LEVY, H. M. G., POMBO, O. (1993). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*.
- LINO, D. (1998). *O modelo Curricular para a educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a educação de Infância (2ª edição). Porto: Porto Editora
- LUDKE, M. (2001). *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In M. André (Ed.), O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus;
- KART, L., & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- KARTZ, L., BAIRRÃO, J., SILVA, I., & VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- MADDOX, H. (1988). *Como estudar*. Porto: Livraria Civilização;
- MAIA, J.J. (2007). *Os registos gráficos das crianças no jardim de infância e a aprendizagem da matemática*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho;
- Malaguzzi, L. (2008). *História, ideias e filosofia Básica*. In C. Edwards, L. Gandini. & G. Forman, *As Cem Linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.;

- MATA, L. (1998). *Monografia de Licenciatura em psicologia educacional. Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos. Diferenças individuais e conceptualizações Dominantes*. Lisboa. Instituto superior de psicologia aplicada;
- MATA, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora;
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- MATEUS, M. N. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança;
- MARTINS, Isabel P. et al (2009). *Despertar para a ciência*. Ministério da Educação: 1ª Edição;
- MARQUES, Ramiro (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença;
- MÁXIMO-ESTEVES, L.(2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora;
- MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância*. Porto: Profedições;
- MORAIS, R. (1988). *Sala de aula, que espaço é esse?*. Campinas: Papirus Editora;
- NASCIMENTO, H. (2010). *Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança*. Bragança.
- NANCY B. & LYNN T. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÉRICI, I. (1987). *Metodologia do Ensino*. São Paulo: Ed. ATML, S. A.: 2ª edição;
- NEVES, E., GRAÇA, M., (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-didáctica*. Porto: Porto Editora;
- NIZA, S. (1977). *Técnica da Educação – A escola e a Sociedade*. Editorial Estampa. Lisboa.

- NIZA, S., & J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 51-92). Porto: Porto Editora;
- Os Docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (2001). *Recursos e Técnicas para a formação no século XXI*, O Educador, A Formação. Setúbal: Marina Editores;
- Os Docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (2001). *Recursos e Técnicas para a formação no século XXI*, O Educando, O Centro Educativo. Setúbal: Marina Editores;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In B. Spodek, P. Brown, D. Lino,
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 14-42). Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., AZEVEDO, A., & MATEUS-ARAÚJO, M. (2009). *A formação em contexto para a Pedagogia-em-participação: um estudo de caso*. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação;
- PACHECO José (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;
- PACHECO, J. A. B. (1995). *Formação de Professores – Teoria e práxis*. Braga: CEEP;
- PACHECO J. (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;
- PEREIRA, B., PINTO, A. P. (2001). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Lisboa: Edições ASA; 1ª edição;
- PEREIRA, A. (2002) *Educação para a Ciência*. Lisboa Universidade Aberta;
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed;
- PESSANHA, A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- PIAGET, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Dom Quixote.

- Pinheirinho novo. (2009/2010). www.pinheirinhonovo.com/images/stories/reg2009_2010.pdf. Obtido em 23 de Janeiro de 2013,
- POMBO, O. et al, (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa; Texto Editora;
- PROVIDÊNCIA, et al, (2007). *Ciência a Brincar, Descubre a Água*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- PROVIDÊNCIA, C. FIOLEAIS, C. & HELENA, A. (2007). *Ciência a Brincar, Descubre a Água*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- RIZZI, L. e HAYDT, R. (1997). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ed. Ática: 6ª edição: Série Educação;
- RUIZ, A.B.(1991). *A Aprendizaje por Descubrimiento Análisis Critico y Reconstruccion teórica*. Salamanca:Universidade de Salamanca y Amarú Ediciones.
- ROLDÃO, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora;
- RODRIGUES, A.P. (1999). *Planeamento de projetos*. Escola Moderna, 6, 6-14.
- SÁ, J. (2002). *Renovar as Praticas no 1º ciclo Pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora;
- SÁ, J. & PAULO, V. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências, uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora;
- SILVA, I., et al (1997). Orientações Curriculares para educação pré-escolar em Portugal - a participação dos educadores. Pensar o currículo em educação de infância: actas do VII Encontro da APEI (pp. 51-60). Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social;
- SILVA, M., I. (1997). *O Currículo Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da educação, Direcção-Geral e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- SILVA, I. (2002). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;
- SIM-SIM, I., SILVA, A. C., NUNES, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;

- SIM-SIM, I., & RAMOS, C. (2006). *A consciência Fonológica e a emergência da escrita antes do ensino Formal*. In I. Sim-Sim Ler e Ensinar a Ler. Lisboa: Edições Asa;
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensinamento da leitura a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação
- SIM-SIM, I.(1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOUSA, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora;
- SPARROW, J. D. (2004). *A criança e a indisciplina*. Lisboa: Editorial Presença;
- SPODEK, B., & BROWN, P. C. (2002). *Alternativas Curriculares na Educação de infância: Uma perspectiva Histórica*. In B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Caouste Gulbenkian;
- SPRINTHALL, N. A., SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill;
- SUNAL, C. S. (2002). *Os estudos sociais na infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- SWENSON, C.L. (1987). *Teorias del aprendizaje*. Barcelona: Paidós;
- UITDEWILLIGEN, F., ARRUDA, R., (2004). “*O valor de um professor*”. In <http://www.annex.com.br/artigos/franciela.asp>, consultado na Internet em 12-11-2013;
- VALADARES, J., & MOREIRA, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina;
- VALDI (1975). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra;
- VALDIVA, P. (2009). *Os de cima e os de baixo*. Lisboa: Kalandraka;
- VARELA F., M. L. & e SOLÉ, M.G. (2003). *O uso da narrativa nos estudos sociais*. In *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*. (8) 216-230;
- VASCONCELOS, T. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto editores;

VELOSO, E., BASTOS, R. & FIGUEIRINHA, S. (2009). *Isometrias e Simetria com materiais manipulável. Educação e Matemática (101), 21-28;*

VIEIRA, F. & LINO, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia de Infância.* In O. F. Júlia, M.K., & P. Appezzato, pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto alegre: Artmed;

VIANA, F.L. (2006). *As rimas e a Consciência Fonológica.* Promovendo a Competência Leitora. Lisboa.

VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes;

VYGOTSKY, L. (1991). *A formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes.

WASSEREMANN, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos;





WEIKART, D., HOHMANN, M., & BANET, B. (1979). *A criança em acção.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

ZABALZA, A. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar.* Porto Alegre: Artmed;

Anexos

ANEXO A

Registo dos nomes dos animais

Animais		Total
	CAVALO 5	5
	PIGADO TAMO 10	10
	BOVINO 8	8
	ITAFIA 6	6
	CAOI 3	3
	CATO 4	4
	PAPAGAIO 8	8
	NOFENO 6	6

Anexo B

Carta para os pais



Em virtude da elaboração da tese do meu estágio integrado na Escola Superior de Educação, venho por este meio pedir a autorização a todos os Encarregados de Educação para utilizar fotografias, com fins unicamente académicos, em que os vossos educandos possam estar visados.

Desde já o meu agradecimento.

A Educadora estagiária:

Ana Vicente

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno
(a)_____ autorizo a utilização, para fins
académicos, de fotografias tiradas pela Educadora de Infância Estagiária Ana
Vicente em que o meu educando está presente.

O(a) Encarregado de Educação
