

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

Helena Umblina Afonso

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

**Orientado por**

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

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

Helena Umblina Afonso

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

**Orientado por**

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012



## **Dedicatória**

*À memória dos meus pais  
Ao meu filho e à minha nora  
Ao Guilherme e à Margarida.*



## **Agradecimentos**

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

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pelo seu saber científico, pela sua amizade, incentivo e disponibilidade que demonstrou no decorrer deste trabalho.

Ao jardim de infância onde realizei o estágio e, em particular, à educadora da sala em que me integrei, pela ajuda, disponibilidade e partilha de saberes, compreensão, incentivo e franca colaboração que, ao longo do ano, me deram para a concretização da prática profissional.

Às crianças pelos momentos de alegria e carinho que me proporcionaram e pelo que permitiram aprender, bem como aos seus pais pela atenção e colaboração prestadas ao longo desse percurso.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por me terem transmitido conhecimentos, que contribuíram para a minha formação.

À Santa Casa da Misericórdia, instituição onde trabalho, pelo apoio e pelas oportunidades criadas para que pudesse frequentar este curso.

Às minhas amigas, pela amizade, incentivos, presença e confiança que depositaram em mim, nos bons e maus momentos.

Gostaria ainda de deixar um agradecimento especial ao meu filho e à minha nora, pelo orgulho, força, incentivo, confiança e compreensão que depositaram em mim nos momentos mais difíceis deste percurso e, sobretudo, por terem acreditado neste meu sonho.

A todos, muito obrigada!



## Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e integra como principal objetivo aprofundar a reflexão sobre a ação educativa que desenvolvemos ao longo do presente ano letivo, num jardim de infância situado em contexto urbano.

Nesse sentido, procedemos, num primeiro ponto, à contextualização da prática educativa e explicitação das opções pedagógicas em que se apoiou.

Num segundo ponto, procuramos descrever, analisar e interpretar algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos e que englobaram, de forma integrada, as diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular. Ao longo do processo educativo, procurámos mobilizar saberes que nos permitissem ajudar as crianças a construírem aprendizagens significativas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Tentámos sustentar esse processo em princípios pedagógicos de natureza participativa, valorizando o papel ativo que as crianças assumem o seu próprio processo de aprendizagem, o direito de serem respeitadas como seres capazes de tomada de decisões e o papel mediador que, nesse processo, o educador é solicitado a assumir.

Tomámos em consideração os interesses, necessidades formativas e ideias prévias do grupo, bem como os espaços e recursos disponíveis, quer ao nível da sala de atividades, quer da instituição e do contexto local, valorizando-os enquanto meios potencialmente facilitadores de aprendizagem e bem-estar das crianças.

Por último, procedemos a uma reflexão sobre a ação e formação em que nos envolvemos, no sentido de melhor poder compreender e repensar esses processos, em ordem ao desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

Em todo esse processo, foi fundamental procedermos ao alargamento de conhecimentos de natureza teórica e prática, com base na consulta de literatura científica e pedagógica no campo da educação de infância e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e em dados que, no decurso da prática profissional, nos foi possível recolher e analisar.

**Palavras-Chaves:** Educação pré-escolar, aprendizagens integradas, participação ativa, experiências de aprendizagem.



## Abstract

This report falls within the course of Supervised Teaching Practice of the Pre-school Education Master and its main is to deepen the reflection on the educational activities that were developed throughout this school year, in a kindergarten located in urban context.

Therefore, at first we made the contextualization of the educational practice and explained the pedagogical options in which it was supported.

Then we described, analyzed and interpreted some of the learning experiences that were developed, that included, in an integrated way, different areas and domains of the curriculum content. Throughout the educational process, we tried to mobilize knowledge that would allow us help children build meaningful learning. We tried to sustain this process on pedagogical principles of participatory nature, emphasizing the active role that children assume in their own learning process, the right to be respected in their decisions and also valuing the role of mediator that the teacher is asked to take. We have taken into account the interests, training needs and the preconceived ideas of the group, as well as the spaces and resources available, not only of the activity room but also of the institution itself and the local context, regarding them as potential means of facilitating learning and promoting the children's well-being. Finally, we proceeded to a discussion on the formation and action we engaged in, in order to be able to understand and rethink these processes and develop quality educational responses.

Throughout this process it was crucial to broaden theoretical and practical knowledge through the consultation of scientific and pedagogical literature in the field of early childhood education, of the processes of learning and human development and of data that, in the course of the professional practice, we could collect and analyze.

**Keywords:** Pre-school education, integrated learning, active participation, learning experiences.



## Índice Geral

Dedicatória .....	I
Agradecimentos .....	II
Resumo.....	III
Abstract .....	IV
Índice Geral .....	V
Índice de Figuras.....	VI
Índice de Tabelas .....	VII
Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática de ensino supervisionada .....	4
1.1. Contexto institucional .....	4
1.2. Caracterização do grupo de crianças .....	7
1.3. Aspectos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala .....	10
1.3.1. O Espaço .....	11
1.3.2. O tempo educativo.....	15
1.3.3. As interações .....	17
1.4. Fundamentação das opções educativas .....	18
Capítulo II – Descrição, análise e interpretação de experiências de aprendizagem desenvolvidas .....	25
2.1. Experiência de aprendizagem: (Re)organização da área da casa/faz-de-conta .....	29
2.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta de novos conhecimentos .....	31
2.3. Experiência de aprendizagem: Observando para conhecer .....	47
2.4. Experiência de aprendizagem: Descobrimo outros espaços culturais .....	60
2.5. Experiência de aprendizagem: À descoberta dos padrões .....	65
Capítulo III - Reflexão Final .....	70
Bibliografia.....	74
Anexos .....	78

## Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da Sala .....	13
Figura 2 - Área da casa/expressão dramática .....	14
Figura 3 - Materiais.....	14
Figura 4 - Materiais.....	14
Figura 5 - Área da casa/faz-de-conta .....	30
Figura 6 - Área da casa/faz-de-conta, após a transformação: casa e floresta .....	31
Figura 7 - Representação dos animais que entravam na história .....	34
Figura 8 - Associação dos nomes/Descoberta das letras/Diversidade de animais .....	36
Figura 9 - Descoberta de palavras que rimam .....	38
Figura 10 - Trabalhos realizados pelas crianças com barro e material de desperdício .....	39
Figura 11 - Registo gráfico da atividade de matemática .....	41
Figura 12 - O circo construído pelas crianças .....	41
Figura 13 - Registo dos animais feitos pelas crianças.....	43
Figura 14 - Criança a untar a forma com manteiga.....	44
Figura 15 - Mistura dos ingredientes .....	44
Figura 16 - Confeção do bolo de iogurte.....	45
Figura 17 - Registo da receita feita pelas crianças.....	46
Figura 18 - Observação das características das sementes .....	48
Figura 19 - Participação na organização, concretização e registo da atividade da sementeira ....	49
Figura 20 - Guião da atividade .....	50
Figura 21 - Escolha das sementes .....	50
Figura 22 - Guião de planificação em tabela de dupla entrada.....	51
Figura 23 - Observação das sementes .....	52
Figura 24 - Registos feitos pelas crianças .....	53
Figura 25 - Observação e registo da experiência de alterações da cor de cravos .....	56
Figura 26 - Carta sobre o poema "A sementinha" .....	56
Figura 27 - Atividade de solubilidade.....	58
Figura 28 - Reprodução do tomateiro .....	59
Figura 29 - A Cidade dos Príncipes - Nadir Afonso .....	61
Figura 30 – Produções das crianças.....	62
Figura 31 – Trabalhos realizados pelas crianças.....	64
Figura 32 - Realização de conjuntos e padrões.....	66
Figura 33 - Construção de colares seguindo um padrão .....	67
Figura 34 – Registo dos padrões realizados pelas crianças .....	68

**Índice de Tabelas**

Tabela 1- Frequência de idades .....8



## Introdução

A educação pré-escolar é reconhecida, no nosso país, como a primeira etapa da educação básica no processo de aprendizagem ao longo da vida, a qual deve favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro). Requer-se que favoreça o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe um ambiente rico em experiências educativas, em que seja valorizada a participação das crianças, o exercício ativo da sua cidadania e a igualdade de oportunidades de sucesso de todos, no quadro de uma aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. A criança como ser ativo que é, constrói a sua aprendizagem através de atividades que projeta e desenvolve, e que, potencialmente, a leva a refletir e a aumentar a sua curiosidade e desejo de conhecer o mundo em que se integra.

Tendo em conta esta linha de pensamento, o trabalho que aqui apresentamos norteou-se por uma abordagem integradora e participativa, de matriz socio-construtivista, através da qual nos foi possível promover oportunidades para as crianças se desenvolverem de forma global. Por sua vez, as experiências de aprendizagem foram perspectivadas como meios facilitadores de expressão criativa das crianças, prazer na experimentação pela descoberta, participação ativa e incentivo à livre iniciativa para intervir pelos seus próprios meios, enquanto cidadãos livres autónomos e solidários.

Neste sentido, as experiências de aprendizagem foram estruturadas de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, procurando responder aos seus interesses e necessidades formativas e às linhas de ação definidas no projeto curricular da sala/grupo. Procurámos apoiar o trabalho em princípios pedagógicos relevados nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar<sup>1</sup> (ME/DEB; 1997), nas brochuras de apoio à operacionalização destas nas diversas áreas de conteúdo e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

O desenvolvimento da prática de ensino supervisionada (PES) constituiu-se como uma etapa fundamental na nossa formação profissional, permitindo-nos familiarizar-nos com a realidade educativa que se desenvolve em contexto pré-escolar, nas diversas interfaces de ação e de relação que integra. Assim, o presente relatório

---

<sup>1</sup> Considerando que, ao longo do texto, vamos utilizar várias vezes a designação Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, passamos a utilizar apenas Orientações Curriculares.

procura dar conta do processo educativo em que nos envolvemos numa sala de jardim-de-infância, situado em contexto urbano do concelho de Bragança, e com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

As experiências de aprendizagem que se apresentam incidem, predominantemente, na área de Conhecimento do Mundo, mais especificamente sobre o envolvimento das crianças na descoberta e conhecimento de alguns animais. É de sublinhar que, sendo esse o ponto de partida para o envolvimento das crianças em atividades de pesquisa, que nos propusemos promover, elas integraram uma abordagem transversal e integradora de diferentes áreas de conteúdo.

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos interligados, através dos quais procuramos fundamentar, caraterizar e interpretar a prática profissional que desenvolvemos.

No primeiro capítulo, procede-se à contextualização da prática de ensino supervisionada, caraterizando o contexto institucional, relativamente ao meio e rede da educação pré-escolar em que se integra, e também a equipa educativa e o grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa intervenção. Abordamos ainda, os aspetos pedagógicos relativos ao funcionamento do grupo/sala, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, descrevendo o espaço interior e exterior, bem como os materiais pedagógicos, a organização do tempo e a natureza das interações estabelecidas.

As opções educativas merecem também referência, efetuando uma breve descrição dos pressupostos teóricos e metodológicos em que procurámos apoiar a ação educativa, sublinhando a importância do recurso a uma pedagogia centrada na participação ativa das crianças, no respeito por todas e na valorização das suas potencialidades e na procura de superação das limitações, relevando a ação mediadora que cabe ao educador desempenhar nesse processo.

No segundo capítulo, são descritas, analisadas e refletidas algumas experiências de aprendizagem, contemplando as várias áreas e domínios curriculares. Recorremos a uma metodologia descritiva dos processos realizados, utilizando como instrumentos de recolha de dados o diálogo, a observação direta, os registos e trabalhos das crianças, e fotografias que evidenciam as tarefas e processos de aprendizagem promovidos.

Por fim, no terceiro capítulo é apresentada uma reflexão crítica, centrada na análise de alguns aspetos entendidos como fundamentais para ajudar-nos a melhor compreender a ação educativa pré-escolar e para favorecer o nosso desenvolvimento

profissional e pessoal. Assim, contemplamos nessa reflexão os processos de planificação, a ação do educador, como observador, promotor, guia e avaliador de aprendizagens integradoras e a progressão das crianças, a interação com as famílias e outros parceiros educativos, entre outros aspetos.

São ainda apresentadas as referências bibliográficas consultadas para a elaboração deste trabalho.

## Capítulo I – Contextualização da prática de ensino supervisionada

Para melhor podermos compreender a ação educativa promovida, importa conhecermos o contexto institucional e o ambiente educativo em que decorreu, dimensões sobre as quais nos debruçamos neste capítulo

### 1.1. Contexto institucional

O presente trabalho foi desenvolvido num jardim de infância da rede pública de educação pré-escolar, enquadrado num Agrupamento de Escolas, e situado num contexto predominantemente urbano do nordeste transmontano.

O jardim de infância tinha capacidade para abranger cinco grupos de crianças e, conforme a legislação em vigor, um máximo de 25 crianças por sala. Todavia, esse número pode ser inferior, caso o grupo integre crianças com necessidades educativas especiais, como no caso do grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa ação, como mais adiante explicitamos melhor.

A instituição localiza-se numa rua com bastante afluência de trânsito, devido principalmente à proximidade de uma superfície comercial. O meio que a envolve é rico em serviços educativos e sociais. Nas proximidades existe uma igreja, um estabelecimento prisional, o mercado municipal, os serviços da Segurança Social, os bombeiros e a P.S.P., bem como uma zona de comércio, cafés e restaurantes. Por isso, quer pela localização, quer pela existência de todas estas infraestruturas e recursos faz com que zona onde se integra a instituição seja bastante agradável e de fácil acesso, podendo contribuir para que possa ser implementada uma ação educativa de qualidade.

No que se refere às instalações, trata-se de um edifício de um só piso, ao nível do rés-do-chão, construído de raiz para a função educativa pré-escolar. Apresenta, em nosso entender, uma planta bem estruturada e funcional, bem como boas condições e equipamentos para desenvolver a ação educativa nas várias áreas e domínios que engloba.

O espaço interior é composto por cinco salas de atividades, um gabinete de apoio às atividades pedagógicas, que inclui uma biblioteca para as crianças, um gabinete de coordenação, uma cozinha que é utilizada como local de realização de atividades de culinária e atividades de expressão plástica, possuindo uma despensa destinada à

arrumação dos materiais. Existem, ainda, quatro casas de banho, duas para adultos e duas para as crianças e um salão polivalente, no qual são desenvolvidas atividades de expressão motora, atividades diversas em grande grupo e festividades. É, ainda, utilizado como espaço de recreio interior e para concretização das atividades promovidas ao nível da componente de apoio à família. Está equipado com diversos recursos, como colchões, televisão e vídeo, mesas, cadeiras, escorrega e casa para poderem brincar ao faz de conta. Os corredores ligam todas as divisões da instituição, nos quais se encontram cabides que se destinam ao arrumo do vestuário e objetos das crianças. Nas paredes destes corredores existem placares que servem para afixação dos trabalhos realizados pelas crianças, podendo assim os pais visualizarem os trabalhos dos seus filhos quando os vêm buscar à escola.

Todo o espaço interior se encontra devidamente equipado com um sistema de aquecimento central, que permite suportar as baixas condições meteorológicas que se fazem sentir em meses mais frios e apresenta boa luminosidade. No que respeita às condições de segurança, está equipado com extintores de incêndio e as saídas que permitem uma fácil evacuação.

No que respeita ao espaço exterior, podemos considerá-lo amplo, agradável e favorável à prática das mais diversas experiências de aprendizagem por iniciativa das crianças ou orientadas pelos adultos. Encontra-se delimitado por um muro com grades, de forma a favorecer a proteção e segurança das crianças. O pavimento é constituído por paralelos, relva, areia e terra, permitindo às crianças explorar diferentes pisos e atividades. O espaço de recreio está equipado com parque infantil, adequado à faixa etária das crianças, facilitando o desenvolvimento da motricidade global e as interações entre as crianças. Dispõe de um escorrega, barras e cordas para trepar, um apoio com dois baloiços, dois cavalinhos tendo uma mola na base, o jogo da macaca e um pequeno campo de futebol. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “o espaço exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231), dada a amplitude do mesmo, este era facilitador de atividades de jogos e brincadeiras.

Este deve ser considerado um local privilegiado de recreio, onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço, possibilitando assim a vivência de situações do quotidiano e deve também ser visto como um espaço educativo, um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionais, planeados não só pelo educador, mas também pelas crianças.

No que se refere ao funcionamento o jardim de infância segue o calendário escolar da rede pública. Para responder às necessidades educativas dos pais, para além das cinco horas letivas diárias, inclui a componente de apoio à família nos tempos do início da manhã, hora de almoço e do fim da tarde, estando a instituição aberta por um período alargado que vai das 8 às 19 horas

A instituição, como já referimos anteriormente, insere-se num Agrupamento de Escolas, que engloba diferentes níveis educativos, o que, como alertam as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), permite tirar proveito de outros recursos materiais e humanos e partilhar de um projeto educativo comum, podendo também favorecer a continuidade educativa.

A equipa educativa assume um importante papel na organização do funcionamento da instituição, no sentido de pensá-la de modo a responder aos interesses e necessidades formativas das crianças bem como das suas famílias, num quadro de uma educação e cuidado de qualidade. Por isso, importa que, corroborando as ideias de Hohmann e Weikart (2009), os membros da equipa partilhem idêntico comprometimento ao nível da abordagem educacional e que partilhem informações, planeiem e avaliem, em conjunto, estratégias curriculares.

A equipa educativa da instituição, em que realizámos o estágio e que vimos a caracterizar, era constituída por:

- Cinco educadoras pertencentes ao quadro do Agrupamento de Escolas, em que se inclui o jardim de infância, estando uma delas sem grupo por se encontrar a exercer funções de coordenação de departamento;
- Uma educadora que integra a equipa de educação especial;
- Uma Terapeuta da Fala;
- Uma educadora do quadro de outro Agrupamento de Escolas, em condições específicas, mas que colaborava nas atividades em desenvolvimento na instituição.

Colaboram com esta equipa, o pessoal não docente, integrando sete assistentes operacionais que apoiavam a componente não letiva e a componente de apoio à família.

Importa sublinhar a preocupação manifestada pela equipa educativa em promover e apoiar o desenvolvimento de projetos e atividades que encorajem as crianças a tornarem-se participantes ativos, observadores atentos do mundo em que nos integramos e capazes de formular juízos críticos. Também a preocupação em que as

crianças usufruam de experiências educativas com continuidade, mas diferenciando-se das promovidas pela componente educativa e pela componente de apoio à família.

O grupo de crianças proporciona o contexto imediato de interação que importa ter também em consideração, pois como sublinham as Orientações Curriculares (*idem*) “constitui a base do processo educativo” (p. 34).

## **1.2. Caraterização do grupo de crianças**

A informação apresentada sobre as caraterísticas do grupo de crianças decorre da observação direta efetuada, de registos feitos pelas crianças, de diálogos através dos quais era possível identificar os seus interesses e necessidades formativas e de diálogos com a educadora e outros intervenientes implicados na sua educação e cuidado.

Como referem Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Nesta linha de orientação importa caraterizar o grupo de crianças com o qual trabalhámos, nas suas diferentes dimensões, para melhor podermos ponderar quais as metodologias e estratégias mais adequadas para favorecer a sua aprendizagem, num quadro de bem-estar e de facilitação do seu desenvolvimento.

As crianças manifestavam-se, de um modo geral, muito ativas, predispostas a aprender e aderiam com motivação e interesse às experiências de aprendizagem promovidas, relativamente a todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares.

O grupo era constituído por vinte crianças, com idade compreendidas entre 4 e os 6 anos. A heterogeneidade etária do grupo pode entender-se como uma mais-valia formativa, pois, como sublinham as Orientações Curriculares (*idem*) “sabe-se (...) que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do processo de desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35). Nesta linha de pensamento, torna-se importante favorecer o trabalho entre pares ou em pequenos grupos, no sentido de as crianças poderem partilhar e comparar os seus pontos de vista com os de outros e de colaborar na resolução de problemas e realização de tarefas.

As crianças provinham de diferentes zonas da cidade e de famílias com origens sociais e culturais diferenciadas e com rendimentos económicos também diferentes.

Ao nível da distribuição etária, o grupo integrava maioritariamente crianças de quatro anos, isto é, de um total de 20 que integravam o grupo, 14 tinham quatro anos, 4 crianças tinham cinco anos, uma 3 anos e outra 6 anos, apresentando esta necessidades educativas especiais (NEE).

Ao nível do grupo sexual de pertença, observava-se uma organização equilibrada, sendo que de um total de 20 crianças, 50% eram do sexo feminino (10) e 50% do sexo masculino (10), como os dados da tabela 1 permitem observar.

Ao nível do tempo de frequência da instituição, a maioria das crianças (14) frequenta pela segunda vez a instituição. Apenas uma criança frequenta pela primeira vez, quatro frequentam pela terceira vez e uma criança frequenta pela quarta vez, sendo portadora de NEE.

Tabela 1- Frequência de idades

Frequência por idade	1ª Vez		2ª Vez		3ª Vez		4ª Vez		Total por idades e sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
<b>4 Anos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>5 Anos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>6 Anos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total parcial</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		<b>14</b>		<b>4</b>		<b>1</b>		<b>20</b>	

A criança com NEE apresentava limitações graves ao nível cognitivo, algumas dificuldades na oralidade, utilizando frequentemente frases simples, distraia-se com muita facilidade e demonstrava pouco controlo ao nível psicomotor. Apesar das dificuldades possuídas, ao longo do ano, revelou progressos nos domínios referidos.

De forma a adequar o processo de ensino-aprendizagem para dar resposta às necessidades desta criança, foram aplicadas, de acordo com o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, as seguintes medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado (Artigo 17º); Adequações curriculares individuais (Artigo 18º) e Adequações no processo de avaliação (Artigo 20º).

Esta criança beneficiava de apoio em *terapia da fala* e era, ainda, apoiada, 4 horas por semana, por uma educadora com formação especializada em Educação Especial.

O grupo era recetivo a novas experiências de aprendizagem, predisposto a levar a cabo tanto as atividades propostas como as que surgiam por iniciativa própria, revelando uma atitude de questionamento e desejo de conhecer o mundo que nos rodeia. As crianças manifestavam gostar de se envolver em atividades diversificadas e dinâmicas, demonstrando grande empenho em concretizar as tarefas propostas.

Parece-nos poder considerar, que se tratava de um grupo bastante ativo, determinado a realizar diferentes atividades, manifestando grande desejo em explorar e tirar partido dos materiais e espaços existentes e em questionar os adultos, no sentido de satisfazer a sua curiosidade. Essa manipulação constante dos objetos estimulava o seu sentido de criatividade e desenvolvimento psicomotor.

Funcionava como um todo, independentemente de ser um grupo heterogéneo, participando todas as crianças na planificação e revisão/reflexão das atividades. Manifestavam interesses semelhantes, gostavam muito de se envolver em atividades lúdicas nas diferentes áreas da sala, nomeadamente: faz de conta/dramatização; construções; jogos; expressão plástica, que incluía o desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem. Manifestavam também interesse pela expressão oral, através da leitura e audição de histórias, que contribuía para a criação de um mundo de ficção e, através deste, para o conhecimento da realidade. Demonstravam ainda interesse pela área da biblioteca e pela utilização das novas tecnologias.

As crianças mostravam interesse em aprender, implicando-se com empenho na realização de atividades de natureza diversa, mas em particular, nas que lhes possibilitavam acompanhar com gestos e movimento, manipular e explorar materiais, o que nos parece reforçar a ideia que a curiosidade natural das crianças e seu desejo de aprender podem ser fomentados e alargados através das oportunidades de contacto, descoberta e exploração do mundo que a educação pré-escolar lhes possibilita experienciar (ME/DEB, 1997).

As regras e normas de convivência em contexto de sala eram já conhecidas das crianças, o que lhes proporcionava uma maior autonomia no domínio da rotina diária da sala, embora, por vezes se observassem dificuldades em cumpri-las, sobretudo, no que se refere a respeitar a vez de falar de cada um, nos tempos de trabalho em grande grupo.

Ao nível das interações que estabeleciam com pares, por vezes, surgiam conflitos, mas prevalecia a entreatajuda e o respeito pelos direitos de cada um. Em suma, as crianças manifestavam-se carinhosas, ativas, criativas e procuravam agir com autonomia.

O conhecimento do nível profissional e sociocultural dos pais das crianças revela-se também importante, na medida em que influencia o ambiente sistémico da criança. Pelos dados a que nos foi possível aceder, parece-nos poder entender que o grupo dos pais/famílias se apresentava heterogéneo, sendo-nos sobretudo possível observar a existência de diferentes graus de habilitação académica, profissões, faixas etárias e organização da estrutura familiar. Respeitando e valorizando essas características, foi nossa preocupação solicitar e acolher os contributos de todas as famílias para o desenvolvimento do projeto curricular que nos propusemos desenvolver e ir partilhando com elas informações que permitissem compreender e apoiar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, procurando criar relações de bom entendimento e mútua confiança e favorecer a complementaridade definida na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 Fevereiro).

Neste âmbito, é de considerar a ideia apontada por Hohmann e Weikart (2009), em que alertam que “uma das formas possíveis que podem levar à construção de relações confiantes é o levar a ver-se, a si próprio e aos outros, como membros de uma mesma família: a família da humanidade” (p. 120) e, ao que nós acrescentamos, a olhar a tarefa educativa das crianças como uma responsabilidade partilhada, pelo que a partilha de (in)formações se torna necessária.

### **1.3. Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala**

Pretendendo que a educação pré-escolar se apresente com um contexto facilitador do desenvolvimento global das crianças, este deve ser organizado de modo a proporcionar às crianças o necessário bem-estar e incentivo à exploração e descoberta. Por conseguinte, torna-se importante proceder a uma organização cuidada dos espaços e dos tempos que facilitem às crianças envolver-se em diferentes níveis de interação, em situações educativas de natureza diversa e que integrem uma progressiva complexidade.

O processo educativo em que nos envolvemos foi organizado tendo em conta as intencionalidades do projeto curricular de grupo/sala e a planificação semanal das atividades, sendo orientado segundo perspectiva curricular holística e integradora.

Como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) “cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só” (p. 26).

A planificação é um importante suporte para a ação e avaliação educativas, entendendo-se como devendo integrar suficiente flexibilidade para integrar as alterações e sugestões que se considerem pertinentes para responder a interesses e necessidades formativas diferenciadas e, por conseguinte, possibilitar uma ação que favoreça a progressão de todas as crianças.

Neste sentido, procurámos planificar a ação educativa de modo a englobar experiências de aprendizagem que permitissem às crianças desenvolver competências de natureza diversa e criar oportunidades para que, as suas opiniões e intenções de trabalho, pudessem ser apresentadas e integradas na planificação. Instaurar esta dinâmica não foi uma tarefa fácil, mas que, procurámos promover, contando com a cooperação daqueles que acompanhavam e supervisionavam a nossa ação, reconhecendo a longa caminhada que importa percorrer.

Nesse processo, procurámos ter presente a importância de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem em que pudessem assumir um papel ativo e progredir com vista aos desenvolvimento de competências que facilitassem a sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (Lei nº 5/97, 10 de fevereiro).

### **1.3.1. O Espaço**

Como preconizam as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), importa ter em conta que “Os espaços de educação podem ser diversos, mas a organização e o tipo de equipamento, e os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande parte o que as crianças podem fazer e aprender” (p.37).

Como alerta Gandini (1999), importa tornar os espaços mais do que apenas um local útil e seguro, pois, devem refletir a cultura e a história de cada instituição. As crianças necessitam sentir que é não só um contexto agradável e acolhedor, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento da cultura das pessoas.

No que se refere à sala onde desenvolvemos a ação educativa, esta integrava uma forma hexagonal, com cerca de 42 m<sup>2</sup> de área, boa luminosidade e fácil arejamento.

A sua organização foi concebida como um espaço flexível, aberto às mudanças, de modo a dar resposta a necessidades e interesses emergentes e a fomentar a autonomia e a independência das crianças. Como alertam as Orientações Curriculares (1997):

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

Entendemos ser essencial que as crianças compreendam como o espaço é organizado e como pode ser utilizado, participando dessa organização e nas decisões sobre as mudanças a introduzir-lhe. Aspeto que procurámos ter em conta, colaborando com a educadora responsável pelo grupo, para tornar efetiva essa dimensão. Assim, e sendo a sala de atividades um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades educativas, que podem ocorrer em grande ou pequenos grupos e a nível individual, essas dimensões foram levadas em consideração na sua organização e envolvidas as crianças nesse processo.

A organização das áreas de trabalho dava possibilidade ao adulto de visualizar todas as crianças, proporcionando assim o acompanhamento das atividades que realizavam e os grupos de interação que constituíam.

No centro da sala existia um espaço amplo, que era utilizado como área de trabalho em grande grupo, sentando-se as crianças em cadeiras dispostas em círculo. Esse espaço era utilizado como zona de acolhimento e para planear, fazer e rever as atividades, dialogar sobre tópicos do interesse do grupo, organização do trabalho e desenvolvimento de atividades diversas, como leitura de histórias, entoação de canções, jogos e dramatizações.

No que se refere à organização das restantes áreas de trabalho da sala, num primeiro momento encontravam-se em funcionamento: a área da casa/faz de conta, construções; jogos, expressão plástica e biblioteca. As crianças participaram na identificação e organização dessas áreas e dos materiais nelas incluídas, o que permitiu a realização de atividades de classificação, atendendo a características como cor, forma, tamanho, organização de sequências, padrões entre outras experiências educativas.

Como sugerem as Orientações Curriculares (1997), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.38).

Nesta linha de pensamento e procurando promover novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, sentimos necessidade de reestruturar algumas áreas de aprendizagem, como ao longo da descrição das mesmas, teremos ocasião de referir.

Na figura que se segue apresenta-se a planta da sala, que dá conta da organização obtida após essa transformação.

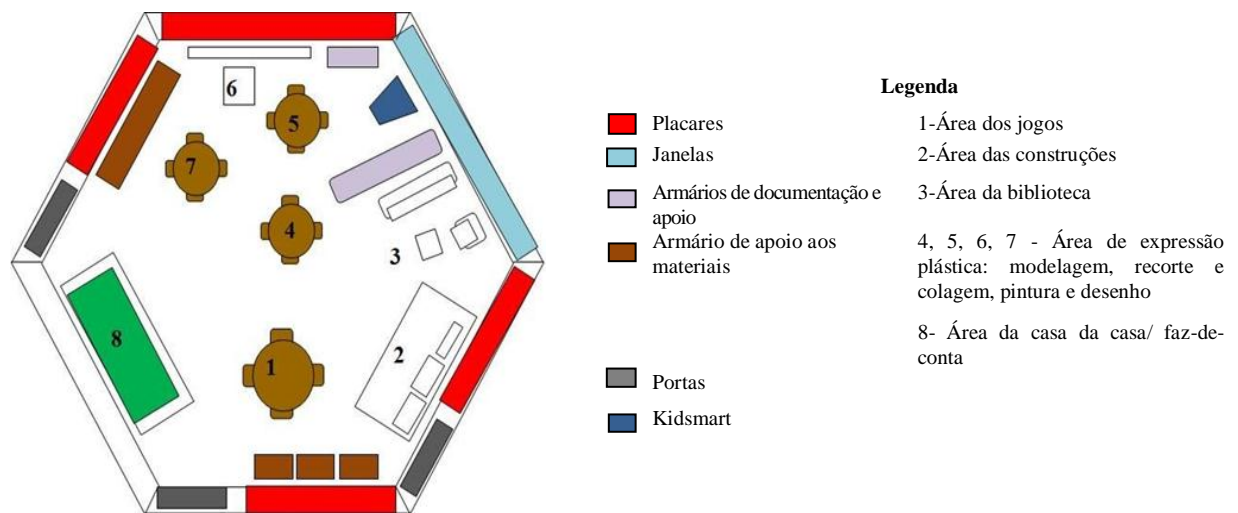


Figura 1 - Planta da Sala

A área da casa das bonecas está bem equipada, no espaço de cozinha tem lava-loiça, fogão, mesa, quatro cadeiras e vários utensílios de cozinha, tudo em pequenas dimensões. O espaço do quarto tem cama, bonecos, guarda-fatos, arca com roupa, calçado e adornos diversos, que permitem às crianças a exploração de diferentes possibilidades de faz-de-conta e de experimentação de vários papéis sociais, e familiarizar-se com diferentes culturas. O uso de materiais em tamanho real acaba por ser pertinente, pois são objetos com os quais podem contactar em casa e que as crianças podem utilizar. Na área de faz-de-conta (ver figura 2) é onde se observam maiores interações, revelando as crianças necessidades de assumir e reproduzir papéis e situações de natureza diversa.



Figura 2 - Área da casa/expressão dramática

A área da casa das bonecas integrou algumas alterações, ao longo do ano, tendo sido envolvidas as crianças nesse processo, no sentido de melhor puderem compreender a importância que assume um espaço bem organizado. Este espaço foi transformado, integrando materiais que pudessem ajudar a imaginar e recriar um espaço que as crianças denominaram e passaram a explorar como sendo uma floresta, onde havia diferentes seres vivos, como mais adiante poderemos ver.

Na sala encontravam-se materiais diversificados, estando identificados, de modo a facilitar o acesso das crianças aos mesmos. Estes apresentavam diferentes tamanhos, formas, bem como diferentes possibilidades de utilização.

Ao longo da prática, para além de termos procurado introduzir nas áreas diversos materiais, tentámos também promover aprendizagens ativas, fomentando a interação entre e com as crianças e apoiando-as sempre que necessário. Era dada liberdade para as crianças trabalharem por si, usufruindo de oportunidades para se expressarem e auxiliando-as quando necessário.

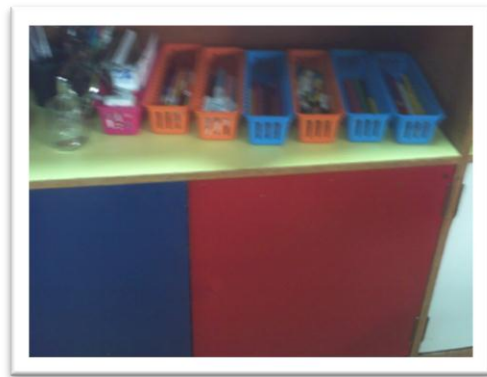


Figura 3 - Materiais

Nas paredes da sala havia grandes placares, servindo um deles para apoio à pintura e os outros facilitavam a exposição/afixação das produções das crianças, realizadas ao longo do ano, refletindo aprendizagens realizadas e permitindo dar e receber *feedback* em relação ao trabalho desenvolvido.

Existiam ainda quadros que ajudavam a regular o funcionamento do grupo, entre os quais destacamos o quadro da rotina diária, o quadro das presenças e o quadro das regras. Também a organização e o funcionamento desses quadros foram partilhados e

explorados com as crianças, o que levou a que as normas previstas pudessem ser compreendidas e aceites.

### 1.3.2. O tempo educativo

A sala onde decorreu a prática pedagógica estava organizada em torno de uma rotina diária, que procurava ir ao encontro dos interesses e necessidades formativas e de desenvolvimento das crianças. Importa considerar que, como referem as Orientações Curriculares (1997) a rotina diária pré-escolar é “educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 40).

A organização de tempo oferece segurança e confiança às crianças, na medida em que lhes permite prever e entender alguns acontecimentos. Daí que, e corroborando a ideia expressa pelas Orientações Curriculares (*idem*), se procurasse organizar uma rotina que contemplasse de forma equilibrada diversos ritmos, tipos de atividade e situações, designadamente a nível individual, em pequenos e em grande grupo, e permitisse criar oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, tornou-se importante prever e organizar um tempo estruturado, flexível e, sobretudo, que tivesse sentido para as crianças. Esse tempo pode entender-se, ainda, como contribuindo para a promoção da autoiniciativa na realização de escolhas e na tomada de decisões, da criatividade e resolução de problemas.

Esse tempo educacional era, por vezes, desestabilizado quando as crianças acompanhadas dos pais chegavam atrasadas.

A rotina diária praticada no grupo/sala em que nos integrámos, era a que a seguir descrevemos. No que se refere à rotina da manhã: Acolhimento; Tempo de trabalho em grande grupo; Tempo de lanche; Tempo de recreio; Tempo de trabalho em pequeno grupo; Interrupção para o almoço. A rotina da tarde integrava: Relaxamento; Tempo de planear; Tempo de trabalho; Tempo de rever; Lanche (leite) e Tempo de recreio.

Assim, existiam diferentes momentos de trabalho e interação entre as crianças e entre estas e os adultos. No momento de *acolhimento*, de manhã, quando as crianças entravam na sala, sentavam-se em cadeiras, formando um círculo para cantar a canção dos bons dias, conversavam um pouco entre si e com os adultos sobre vivências, saberes e observações diversas.

No tempo de *trabalho em grande grupo*, eram criadas oportunidades de envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem nos diferentes domínios, tal como explorar histórias, poesias, lengalengas, canções, jogos de linguagem e de movimento, entre outros.

O tempo de *lanche/recreio* tornava-se um tempo de liberdade de ação, de movimento e convívio entre grupos de todas as salas. Quando o tempo climatérico permitia as crianças usufruíam do espaço exterior, caso contrário, recorria-se ao salão polivalente.

O *tempo de trabalho em pequeno grupo* era um tempo destinado à experimentação e exploração dos materiais por parte das crianças. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “o tempo de pequeno grupo quando planeado tem em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (p. 375). As crianças dispõem de liberdade face à utilização dos materiais e na descrição das suas produções, recorrendo à linguagem oral e abordagem à escrita. O *tempo de arrumar* destinava-se a arrumar os materiais utilizados e dos espaços frequentados. No almoço, algumas crianças iam almoçar à cantina de uma instituição que também se enquadra no Agrupamento de Escolas e onde ele tinha a sua sede, as restantes iam almoçar a casa com a família.

O *relaxamento* era um momento de concentração e de ouvir música, decorria em grande grupo e permitia preparar as crianças para as atividades que iriam desenvolver. Seguia-se o *tempo de planear* em que as crianças e adultos se juntavam com vista a planear as diversas atividades a concretizar pelas crianças.

No *tempo de trabalho em pequenos grupos* (da tarde), as crianças concretizavam as atividades previamente planeadas.

Por fim, no *tempo de revisão* procedia-se à sistematização das experiências de aprendizagem desenvolvidas, através do diálogo em grande grupo, escutando e partilhando opiniões.

Pode considerar-se, corroborando a opinião de Hohmann e Weikart (2009), que “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (p. 247).

Pretendeu-se criar “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 226). Cada criança foi

conquistando uma forma particular de viver cada um desses tempos, aumentando a sua curiosidade e o interesse de explorar diferentes materiais e desencadeando novas experiências de aprendizagem.

Aos adultos a rotina diária facilitou-lhes a observação das crianças em ação e a possibilidade de dar um maior apoio à extensão da sua ação, podendo planificar de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Como refere Oliveira-Formosinho (2007),

a rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da ação do educador, porque, por um lado, requerem uma iniciativa docente pró-ativa e por outro criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, numa utilização cooperativa do poder (p.70) .

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que a organização do tempo se constituiu como uma rotina flexível e aberta, que proporcionou momentos diversos de interação, de aprendizagem e de participação ativa de todos.

### **1.3.3. As interações**

As interações são um importante meio de aprendizagem e o modo como estas se apresentam permite compreender o tipo de perspectiva pedagógica em que esse processo é apoiado. As crianças e os adultos são seres ativos e interativos (Hohmann & Weikart, 2009). Pode entender-se que as crianças são ativas na escolha dos materiais, atividades e colegas de brincadeira. Por sua vez, os adultos assumem um papel ativo ao apoiar e participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como, ao planificar as experiências de grupo e ao promover a sua concretização, incentivando e apoiando cada criança à descoberta. Por outro lado, crianças e adultos são interativos nas iniciativas que tomam juntos e quando respondem às iniciativas uns dos outros. São interações desta natureza que facilitam a aprendizagem.

Como tal, torna-se importante criar um ambiente educativo que promova o desenvolvimento de aprendizagens, dando oportunidades às crianças de participarem ativamente na construção do seu conhecimento, através da realização de experiências de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.

Na sala em que nos integrámos, existiam regras, direitos e deveres que todos procuraram ter em conta. As crianças conheciam-nos, no entanto, quando alguém não os cumpria, era alertado por colegas ou adultos, procurando criar-se um ambiente de

respeito por todos e de responsabilidade pessoal pelo cuidado e preservação dos espaços e dos materiais que são pertença de todos.

Durante a prática pedagógica procurou-se favorecer o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo (educadoras, pais, crianças e parceiros da comunidade), o que possibilitou vivenciar experiências de aprendizagem estimulantes, bem como conhecer outros espaços educativos da cidade, alargando por isso o campo de interação.

Ao longo deste processo, promovemos atividades que pudessem contribuir para ajudar as crianças a desenvolverem os seus planos e ideias. Assumindo o papel de observador, fizemos perguntas, comunicámos com as crianças, procurámos escutar as suas ideias e sugestões, motivá-las para a concretização de jogos e brincadeiras, estimulando-as para a partilha e a cooperação com os outros, no sentido de cada um poder crescer, ser bem-sucedido e agir com progressiva autonomia. No sentido, de melhor poder compreender-se os fundamentos em que todo esse processo foi apoiado, importa que aprofundemos a reflexão sobre as opções educativas levadas em consideração.

#### **1.4. Fundamentação das opções educativas**

Vários autores e organizações<sup>2</sup> têm, nas últimas décadas, vindo a alertar para a importância de promover respostas educativas pré-escolares de qualidade, constituindo, por isso, um importante suporte para ajudar-nos a pensar a nossa ação educativa.

As Orientações Curriculares<sup>3</sup> apresentam um conjunto de princípios que visam apoiar os educadores no processo educativo a desenvolver com as crianças, sublinhando a importância da sua intervenção ao nível da organização do ambiente educativo e do desenvolvimento de experiências educativas tendo em conta as seguintes áreas e domínios de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão/comunicação, contemplando o domínio de expressões (plástica, musical e dramática), o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática; e a área de conhecimento do mundo.

Segundo as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997),

---

<sup>2</sup> Entre os autores sublinhamos os contributos de Piaget, Bruner, Vygotsky e Dewey e entre as organizações os contributos da OCDE, promovendo esta organização estudos e relatórios com recomendações e sugestões a ter em conta para a melhoria dos serviços de educação de infância.

<sup>3</sup> Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto; Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997).

não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (p. 17).

Pretende-se, sobretudo, que a educação pré-escolar crie as condições necessárias para que todas as crianças possam aprender e criar gosto em conhecer e em continuar a instruir-se ao longo da vida, para o que se requer que promova a sua autoestima e autoconfiança e o desenvolvimento de competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos, e ter sucesso (*idem*).

Ao nível da nossa intervenção educativa procurámos promover experiências de aprendizagem que tivessem como base de sustentação as Orientações Curriculares, as metas de aprendizagem, e o projeto curricular da sala/grupo, favorecendo uma abordagem globalizante e integrada.

Nesta perspetiva, a intencionalidade que caracteriza a ação profissional que desenvolvemos passa pela tomada em consideração de várias dimensões da intervenção que se prendem com observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, como sugerem as Orientações Curriculares (*idem*, pp.27,28).

Recorremos a uma metodologia descritiva dos processos realizados e utilizámos como instrumentos de recolha de dados, os diálogos, os registos feitos pelas crianças, os registos da observação que realizávamos e fotografias relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Tomando como ponto de partida os interesses, necessidades formativas e ideias prévias das crianças, procurámos explorar conteúdos das diferentes áreas curriculares, mas merecendo particular relevo a área do Conhecimento do Mundo, com incidência nos tópicos a *floresta* e os *seres vivos*, mais especificamente *os animais*.

Pretendendo orientar esse processo segundo uma perspetiva de aprendizagem de natureza socioconstrutivista, procurámos, como sugere Bruner, de acordo com Kishimoto (2007), promover uma aprendizagem por descoberta e valorizando a participação das crianças, com vista a promover aprendizagens significativas.

Todavia, não se trata de um processo fácil, confrontando-nos com a necessidade, de, em simultâneo, responder a solicitações diversificadas, o que nos levou a sentir desanimadas, mas sem que perdêssemos a firme decisão de ir em frente e caminhar, no sentido de todos podermos enriquecer-nos e ajudar-nos mutuamente a progredir.

Para que melhor pudéssemos fundamentar e orientar esse processo procurámos aprofundar os nossos saberes em torno dos modelos curriculares mais conhecidos, no nosso país, e reconhecidos como podendo apoiar o desenvolvimento de práticas de qualidade. Entre esses modelos situam-se o modelo curricular High Scope, o modelo curricular do Movimento Escola Moderna e o modelo pedagógico de Reggio Emilia. Estes modelos apontam para a adoção de uma pedagogia diferenciada, transversal e flexível.

Assim, importa retomar as ideias de Formosinho (2011), que considera que:

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de educadores congruentes com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (p. 11).

Passamos a debruçar-nos sobre as linhas de ação em que se apoia cada um desses modelos, no sentido da procura de contributos que nos permitam fundamentar e melhor concretizar a prática profissional.

O **Modelo Reggio Emilia**, de acordo com Lino (2007), acentua a importância da interação, da participação e da colaboração, bem como do ambiente físico, considerando que todos os espaços e materiais devam ser cuidadosamente planeados e organizados de forma a criar um ambiente educativo, onde educadores, pais e crianças se sintam bem. Existe uma preocupação particular com a beleza e harmonia dos espaços, no sentido de assegurar às crianças um ambiente que lhes proporcione a realização de experiências diversas e que responda aos seus interesses e necessidades formativas. Entende-se que a organização do espaço físico e o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças resultam de um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes no processo, educadores, crianças, pais e a comunidade em geral.

O tempo diário é organizado de modo a possibilitar momentos de trabalho e reflexão entre crianças e adultos. Esse tempo não é regulado exaustivamente, de modo a dar tempo para estabelecer interações e atender a ritmos diferenciados de trabalho e de aprendizagem das crianças.

Neste modelo acredita-se na competência da criança e acentua-se uma imagem de sujeito com direitos, rico em recursos e interesses, e capaz de continuamente

construir e testar teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (Lino, 2007). Acredita-se, ainda, que a colaboração é um elemento fundamental e que marca a diferença no processo educativo, sendo importante reconhecer a sua riqueza e vantagens na construção do conhecimento. Por isso, como sublinha Lino (2007, retomando ideias de Malaguzzi, 1998), o papel dos pares e o trabalho de pequeno e grande grupo são considerados como essenciais e necessários ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Entende-se como importante encorajar as crianças ao diálogo, a emitir juízos críticos, comparar, negociar levantar hipóteses e resolver problemas no âmbito do grupo (*idem*).

O papel do educador é também relevado, considerando a importância de escutar as crianças, observar e registar os diferentes momentos da sua ação, incentivá-las à resolução de problemas, favorecer a construção de um ambiente educativo rico e estimulante, partilhar ideias e sugestões e promover experiências de aprendizagens diversificadas.

Neste sentido, os projetos surgem em contextos de investigação e de experiências em grupo, onde no seu planeamento são traçados objetivos e formuladas hipóteses, tendo em conta os interesses e necessidades formativas das crianças.

A documentação pedagógica das experiências e atividades realizadas, merecem, também, grande atenção nas práticas inscritas neste modelo, recorrendo a formas diversificadas de registo: escritos; registos em vídeo, áudio e fotográfico e amostras de trabalhos das crianças. O recurso aos espaços verticais para dar a conhecer e promover a reflexão sobre as produções das crianças é também uma dimensão considerada neste modelo.

O **modelo curricular *High-Scope*** alicerça-se numa perspetiva de aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009), relevando princípios básicos que dizem respeito à interação adulto-criança, ao ambiente de aprendizagem, à rotina diária e à avaliação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “o currículo High-Scope (...) não acredita na diretividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de ação, ao educador” (p. 68). Como refere a autora (*idem*), num contexto educacional High-Scope, a estruturação da situação emerge dos contributos dos adultos e das crianças.

Os defensores deste modelo consideram que as crianças aprendem mais através da interação com as pessoas e os materiais que existem à sua disposição. Assim, e no

que refere ao papel do adulto, Oliveira-Formosinho (2007) sublinha que deve ser “o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo” (p. 71), no sentido de favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, não pode deixar de se considerar que é o empenhamento ativo e individual da criança que constitui o motor de construção do seu conhecimento, mas também que com a colaboração do adulto renova esse empenhamento e, por conseguinte, crie oportunidades de aprendizagem.

Este modelo dá grande importância à planificação da organização dos espaços e dos materiais, de modo a tornarem-se facilitadores de uma aprendizagem ativa, dando às crianças oportunidades de escolha e decisão. O espaço da sala de atividades é, normalmente, organizado por áreas diferenciadas que possibilitam que as crianças realizem diferentes aprendizagens curriculares. Essa organização pode ir integrando alterações ao longo do ano, em função das necessidades formativas e interesses que o desenrolar do jogo quotidiano das crianças vai permitindo identificar. As áreas devem conter materiais visíveis, acessíveis e etiquetados (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2009) o que permite às crianças a vivência de um quotidiano ordenado e conquista de autonomia em poder escolher, usar e arrumar sozinho os materiais de que necessita.

A avaliação implica que os profissionais levem a cabo tarefas diversas para observar as crianças, interagir com elas e planear para elas. Segundo Hohmann e Weikart (*idem*), neste modelo avaliar “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p. 9).

O **Movimento da Escola Moderna (MEM)**, segundo Niza (2007), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 125). A escola é entendida como um espaço de iniciação à vida democrática, em que é valorizada a organização participada e a criação de um clima de livre de expressão, reforçado pela valorização e partilha das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.

Segundo Niza (2007), uma primeira condição em que se fundamenta o MEM

é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e

colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (p. 131).

É, ainda, defendido que as crianças devem usufruir de tempo lúdico para que possam explorar ideias e materiais ou documentos, e se interroguem sobre eles, no sentido de suscitar projetos de pesquisa iniciados pelo educador ou pelas crianças. A partilha de responsabilidade são pilares da organização do trabalho e do exercício do poder, o que implica o envolvimento de educadores e educandos no planeamento e avaliação das atividades curriculares. Preconiza-se uma prática partilhada com sentido social, de modo a garantir o exercício ativo da cidadania, assente em valores de respeito, de autonomização e de solidariedade.

Neste sentido, como sublinha Niza (2007), os educadores assumem-se como: “*promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica*” (p. 139).

As crianças participam ativamente na tomada de decisões e assumem responsabilidades na distribuição de tarefas necessárias à dinâmica do grupo, ou outras, como as que se referem à participação na resolução de situações de conflito, marcação e verificação de presenças.

É valorizada a interação com a comunidade e a articulação com as famílias, referindo Niza (2007), que:

conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do quotidiano de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 40).

A família e a comunidade são convidadas a participar nas sessões de animação e em diversas atividades, valorizando-os como fontes de conhecimento e de (in) formação.

Na linha de pensamento que temos vindo a desenvolver, importa sublinhar que, no decurso da nossa ação, sentimos necessidade de organizar o ambiente educativo, entendendo a criança como agente ativo na construção da sua aprendizagem e procurando cultivar a sua curiosidade e criatividade, desempenhando o papel de mediadores desse processo.

Assim, corroborando a opinião de Hohmann e Weikart (2009), foi também nossa preocupação encorajar as crianças a uma aprendizagem ativa, não dizendo às crianças o que aprender ou como aprender, mas em vez disso, proporcionar-lhes oportunidades de

terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Por outro, tal como indicam as Orientações Curriculares (ME/DEB), criar condições favoráveis para poderem aprender e desenvolver-se. Criar um ambiente onde a criança pudesse ser possuidora de voz própria, envolver-se em diálogos e tomada de decisões, onde a criança se sentisse com liberdade de expressão para poder expandir informações e ideias, nas suas diferentes formas de expressão oral, escrita ou artística.

Procurámos, assim, que o nosso papel fosse o de apoiar e guiar as crianças nas diferentes aventuras lúdicas e experiências de aprendizagem em que procurámos envolvê-las, reconhecendo que a exploração é uma das formas mais importantes da aprendizagem.

A planificação das atividades e a reflexão com as crianças sobre as ações desenvolvidas; o registo dos comentários das crianças, em cada tempo da rotina, foram uma mais-valia para melhor compreender e orientar o processo de ensino-aprendizagem. Procurámos, ainda, que as crianças valorizassem e acessem a instrumentos culturais que lhe fossem úteis para aprender e para continuar a aprender ao longo da vida.

## **Capítulo II – Descrição, análise e interpretação de experiências de aprendizagem desenvolvidas**

Neste capítulo pretendemos explicitar, analisar e interpretar algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas, tendo em conta as diferentes áreas e domínios curriculares previstos nas Orientações Curriculares. Referem-se não apenas a momentos de ação, mas também de formação, uma vez que contribuirão não só para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a nossa própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Procurámos favorecer o desenvolvimento de aprendizagens integradoras, de natureza diversificada, que promovessem a participação ativa da criança e que abrangessem as diferentes áreas de conteúdo curricular previstas na Orientações Curriculares, embora, como já antes referimos, nem sempre essa tarefa se nos apresentou fácil de concretizar.

Como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997):

se a criança aprende a partir da ação, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender (pp.47-48).

Nesta linha de pensamento, procurámos promover experiências educativas que levassem em conta o desenvolvimento e a espontaneidade das crianças, no sentido de estimular o seu desejo de descobrir e favorecer a sua criatividade, progressão e inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

No que se refere à área do Conhecimento do mundo, importa lembrar que está relacionada com a introdução às ciências, conhecimento do meio próximo e outros meios e culturas. Trata-se de uma área que pressupõe despertar a curiosidade natural da criança e desejo de saber, abrangendo saberes sociais, método científico, observação e registo, construção de conceitos, educação para a saúde e ambiente. Assim, promovemos várias atividades com o objetivo de desenvolver conhecimentos sobre o meio envolvente e realização de experiências, proporcionando às crianças a oportunidade de formular e testar hipóteses, observar e partilhar ideias e, assim, ampliar os seus conhecimentos.

No que se refere à área de Formação Pessoal e Social, é uma área transversal, sendo por isso considerada “uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as

outras” (ME/DEB, 1997, p.51). Assenta no conhecimento de si, do outro e na relação com os outros. Pode, portanto, dizer-se que o desenvolvimento pessoal e social se apoia na construção de um ambiente relacional em que as crianças sejam e se sintam escutadas e valorizadas, em ordem ao desenvolvimento da autoestima, autoconfiança e independência, aprendendo a saber ser, a saber relacionar-se e a saber fazer. Estas atitudes favorecem a autonomia e socialização, a consciência de diferentes valores sociais e a aquisição de um espírito crítico, promovendo a aprendizagem da cidadania. Trata-se de dimensões que procurámos ter em conta nas diferentes atividades e projetos desenvolvidos.

No que diz respeito à área de expressão e comunicação, procurámos ter em conta, tal como sugerem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “as aprendizagens relacionadas com o crescimento psicomotor e simbólico” as quais “determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p. 56). Esta área integra vários domínios, designadamente: o domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical, que tendo vertentes próprias se complementam; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Todos esses domínios devem entender-se relacionados entre si, porque, como afirmam as Orientações Curriculares (*idem*) “se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (p.56).

No âmbito da expressão dramática, surge o jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, afirmação de si próprio e a interação com outras crianças em pleno contexto das atividades. O educador deve favorecer a ampliação do jogo simbólico através de iniciativas que alarguem as propostas das crianças, criando novas situações de comunicação. Corroboramos a ideia de que a expressão dramática é de extrema importância para o crescimento das crianças, pois é através das representações simbólicas que tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, e o dos outros, usufruindo de oportunidades de comunicação de uns com os outros. Para fomentar o jogo simbólico recorreremos a fantoches e a peluches de animais, entre outros tipos de materiais colocados à disposição das crianças.

A expressão plástica é um domínio bastante trabalhado, como meio de representação e comunicação. Está intimamente relacionada com a expressão motora,

pois implica o controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem. Procurámos promover o contacto com materiais diversificados, para que as crianças os experimentassem e realizassem as suas produções e criações, respeitando-as. Para alargar conhecimentos e despertar a curiosidade das crianças em relação à expressão artística organizámos uma visita de estudo ao Museu Abade Baçal para ver as obras do pintor Nadir Afonso, pois consideramos que o contacto com a pintura, a escultura e a arte promovem o enriquecimento cultural das crianças e ampliam o seu conhecimento e desenvolvimento estético do mundo em que nos integramos.

A expressão musical foi bastante trabalhada, possibilitando às crianças envolver-se em diversas atividades que lhe permitiam aprender a escutar, cantar, tocar, produzir e explorar ritmos e sons e, por vezes, dançar.

Em relação à expressão motora, foram proporcionadas atividades e materiais que proporcionaram às crianças sentir, utilizar e exercitar o seu corpo. Neste sentido, foram realizadas atividades de expressão motora no salão polivalente e no exterior, bem como vários jogos, incluindo os tradicionais, entre outros, que surgiam por iniciativa das crianças ou dos adultos. Essas atividades permitiram ainda, como sugerem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), ajudar a uma “progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do seu corpo em relação ao exterior - esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.” (p. 58). Neste sentido, merece considerar que “é situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática” (*idem*).

No que se refere ao domínio da matemática, importa relevar que o quotidiano do jardim-de-infância oferece às crianças múltiplas oportunidades de realizarem aprendizagens matemáticas, cabendo ao educador a criação de momentos de consolidação e sistematização dessas aprendizagens. É através da vivência do espaço e do tempo que as crianças constroem muitas noções matemáticas, como as que decorrem da tomada de consciência da sua posição e deslocação no espaço e da relação e manipulação de objetos que ocupam espaço, permitindo-lhes aprender, por exemplo, “o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (ME/DEB, 1997, p. 73). Permite-lhes, ainda, descobrir princípios lógicos que lhe proporcionam classificar, seriar e ordenar objetos. Cabe ao educador a importante tarefa de promover experiências diversificadas, incentivar e apoiar a reflexão das crianças, que lhe permitam ampliar a construção de noções matemáticas (*idem*).

Deste modo, procurámos desenvolver várias experiências de aprendizagem do domínio matemático, surgindo algumas atividades espontâneas e outras de atividades propostas pelo adulto. Para uma melhor compreensão dos conceitos a explorar, recorreremos a materiais diversificados, alguns levados pelo adulto e outros que existiam na sala, como por exemplo, legos, dominós e lápis, entre outros. Esses materiais ajudaram-nos a explorar semelhanças e diferenças, utilizando, por vezes, a correspondência, a quantidade e o algarismo. Também, procurámos proporcionar o contacto com outros materiais, explorando noções como, por exemplo, as unidades de medida, em que disponibilizamos diferentes recipientes para que as crianças pudessem experimentar, comparar e testar capacidades e volumes.

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foram criadas formas variadas de representação, procurando criar um clima de comunicação que favorecesse o enriquecimento do seu vocabulário. Nesta perspetiva, proporcionámos momentos de contacto livre e direto com diferentes tipos de códigos simbólicos e manuscritos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto, para que as crianças sentissem interesse e prazer pela leitura e pela escrita e, pela comunicação verbal e não-verbal. Indo, assim, ao encontro das Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), quando afirmam que:

cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores (p. 68).

Pretendemos promover momentos que potencializassem a emergência da escrita e a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, promovendo a leitura de diferentes textos, recorrendo à leitura e narração de histórias, poesias, trava-língua, lengalengas e exploração de rimas, divisão silábica e jogos de natureza diversa. Empenhámo-nos em criar, em conjunto com a educadora e as crianças, um ambiente agradável e promotor de oportunidades de comunicar. Neste sentido, partilhamos da opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), defendendo as autoras que

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança” (p. 11)

Quanto à área de Conhecimento do mundo, entendemos ser fundamental procurar conhecer o meio envolvente para fortalecer a sua curiosidade e compreensão do mundo em que nos integramos. Neste sentido, foram promovidas várias saídas ao exterior, no sentido de favorecer ocasiões de descoberta e de interação com a comunidade próxima, mas aproveitando outras oportunidades para conhecer modos de vida e recursos culturais de outros contextos mais distantes, para o que recorremos a meios como a televisão, internet e livros. Promovemos ainda algumas atividades experimentais, começando por conhecer as ideias prévias das crianças, de forma a proporcionar-lhes a ajuda necessária para enriquecerem os seus conhecimentos. Como referem Martins et al. (2009): “cabe ao(s) educadores(as) conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (p. 15).

Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos atrás referidas, apresentam-se, de seguida, algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos e que ajudam a melhor compreender o modo como decorreu a nossa intervenção educativa.

### **2.1. Experiência de aprendizagem: (Re)organização da área da casa/faz-de-conta**

A *área da casa/faz-de-conta* encontrava-se organizada por dois espaços, um de cozinha e o outro de quarto, onde as crianças se envolviam em atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta”, representando situações relacionadas com a confeção de refeições, o cuidar da casa e o desempenho de papéis familiares diversos, bem como, de exploração de tópicos que emergiam de atividades e projetos desenvolvidos na sala ou de acontecimentos que experienciavam ou ouviam falar. A imitação de animais e a procura de adereços que as ajudassem a representar esse papel, faziam parte de algumas das atividades lúdicas que aí realizavam.

Refletindo sobre as potencialidades formativas que essa área poderia oferecer e os interesses lúdicos que as crianças revelavam, pareceu-nos importante repensar a sua organização, no sentido de alargar oportunidades de representação e aprendizagem que proporcionava. Assim, e para melhor nos assegurarmos da necessidade dessa transformação e as linhas em que orientá-la, recorremos a fontes diversas de recolha de informação, incluindo a escuta das crianças e observação de várias situações de “faz de conta” que aí eram desenvolvidas nos tempos de trabalho nas áreas.

Da leitura desses dados, entendemos que essa área poderia ser tornada não só mais atrativa e funcional, como integrar novas e diferentes oportunidades de interação e de exploração de objetos e materiais, enriquecendo a atividade lúdica das crianças e, por conseguinte, as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. As imagens que a seguir se apresentam dão conta da forma como a área se encontrava organizada.



Figura 5 - Área da casa/faz-de-conta

Foi nosso objetivo que as crianças participassem na reorganização desse espaço, de modo a que melhor compreendessem a importância que assume um espaço bem organizado. Assim, estabelecemos um diálogo, em grande grupo, para a recolha de opiniões e sugestões das crianças sobre o que poderiam e gostariam de poder fazer naquela área, e que materiais ou equipamentos seria interessante arranjar para equipá-la.

A intencionalidade principal incidu em criar um espaço que assumisse uma nova dinâmica (in)formativa e recreativa, considerando que, como alertam Castro e Rodrigues (2008):

uma das funções do jardim-de-infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo perceções e bases onde alicerçar aprendizagens, que se refletirão ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na socialização e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos. Devemos, portanto desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender aspetos do mundo em que vive ” (p. 12).

Por outro lado, procurámos que as crianças se envolvessem na criação de um espaço que pudesse responder aos seus interesses, no sentido de melhor compreender a sua função e tirar partido das potencialidades lúdicas e formativas que pode assumir, indo, assim, ao encontro do pensamento expresso nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), quando referem que “o processo de aprendizagem implica também

que a criança compreenda como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participe nesta organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p. 38).



Figura 6 - Área da casa/faz-de-conta, após a transformação: casa e floresta

Depois da reorganização da *área da casa* (figura 6), as crianças passaram a representar nesse espaço o que vivenciavam e as levava a enveredar pelo faz-de-conta, transportando para as atividades as vivências e situações do dia-a-dia.

Assim, tentámos proporcionar às crianças ampliar o leque de oportunidades para explorarem diversos materiais, realização de experiências de interação e representação, que desafiaram ao envolvimento em outras atividades que lhe permitissem descobrir e construir um novo olhar sobre o mundo e recolher informação que ajudasse a melhor conhecê-lo, como algumas experiências de aprendizagem, que a seguir apresentamos, permitem perceber.

É, nosso entendimento, que toda esta reorganização de espaço permitiu vivenciar experiências de aprendizagem, nas quais prevaleceu a descoberta, o desenvolvimento de autonomia, respeito, confiança, responsabilidades e onde as crianças tiveram oportunidades de desfrutar de diversas experiências.

## **2.2. Experiência de aprendizagem: À descoberta de novos conhecimentos**

No sentido de responder a interesses manifestados pelo grupo de crianças e, conforme previa o projeto curricular do grupo, incentivá-lo ao questionamento e expressão de ideias, decidimos proceder à leitura e exploração da história “A Que Sabe a Lua”, de Michael Grejniec (2003). Essa história apresentava possibilidades de

promover o desenvolvimento integrado de aprendizagens relativas às diferentes áreas e domínios de conteúdos, nomeadamente: matemática (contagem, sentido de número, classificação, seriar, organização, tratamento de dados e resolução do problema); linguagem oral e abordagem à escrita (texto icónico, construção de narrativas, consciência fonológica, representação escrita); conhecimento do mundo (caraterísticas e classificação dos animais); formação pessoal e social (diálogo, cooperação, a interagida entre amigos, resolução de conflitos e interação com a comunidade). Pretendíamos, ainda, que as crianças usufríssem de oportunidades de expressão oral, ouvir e inventar histórias e rimas, de modo a alargar a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.

O conteúdo da história desafiava as crianças a entrar no mundo imaginário, para o que muito contribuía a beleza das imagens que a ilustravam.

Começámos por realizar a exploração dos elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora) e o questionamento das crianças sobre o que imaginavam incidir a história e, só mais tarde, procedemos à sua leitura. Como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB,1997): “o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir (...)” (p. 70).

Antes da leitura da história o grupo mostrou interesse e curiosidade face à narrativa e através de questionamentos deu-se voz à criança partilhando o seu parecer com as outras crianças do grupo através de questionamentos<sup>4</sup>:

- *O que vocês acham que nos fala a história? (Ed. Est.)*
- *A história fala de uma girafa... (Eliana)*
- *Quer comer o queijo... (Paula)*
- *É a girafa que quer ir à lua, porque é redonda e grande... (Maria)*
- *A história fala dos animais com o pescoço alto... (Daniel)*

Como os enunciados deixam perceber a imagem é um importante meio de comunicação, permitindo ao leitor entrar no conteúdo do texto.

Realizámos a leitura da história, procurando criar um ambiente agradável, que se constituísse como fonte de reflexão, prazer e partilha de ideias.

---

<sup>4</sup> Os nomes das crianças que se indicam no relatório são fictícios, no sentido de salvaguardar o sigilo da identidade das crianças. Ed. Est. Refere-se à Educadora Estagiária.

Considerando que “é através dos livros as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (*idem*), pareceu-nos fundamental promover o contacto com o livro e, por conseguinte, com a escrita.

A seguir mostrámos as imagens do livro, promovendo o diálogo sobre a história, e a imaginação das crianças parecia não ter fim, apresentando várias ideias e perspectivas, entre as quais, podem ler-se:

- *O macaco também queria chegar à lua... (Eliana)*
- *A girafa tem um pescoço muito alto... (Paula)*
- *Eles são todos amigos... (Pedro)*
- *Os animais ajudaram-se uns aos outros... (Luísa)*
- Ed. Est.: Sim os animais ajudaram-se uns aos outros. Porque é que os animais se reuniram para chegar à lua?*
- *Eles querem comer um pedaço... (Maria)*
- *É! É, é porque tem fome... (Bárbara)*
- *Sabe a ananás... (Eliana)*
- *A mim sabe-me a queijo, tu não vês que é redonda, parece um queijo... (Eduarda)*

Um dos aspetos que consideramos relevante mencionar foi que as crianças perceberam que os animais para conseguirem realizar esta tarefa, precisaram da ajuda uns dos outros e que sem essa interajuda, seria impossível concretizá-la.

Deste modo, foi possível observar que as crianças assimilaram bem o conteúdo da história narrada, compreendendo que é muito importante ajudar e solicitar ajuda, quando necessário, relevando a importância da cooperação na realização pessoal e exercício da cidadania.

O diálogo continuou, incidindo sobre perceções da relação e representação de objetos no espaço, como os enunciados a seguir apresentados permitem perceber:

- *A lua está lá em cima, longe, mas no livro está perto. E a lua vista de cima está perto... (Maria)*
- *Vista do foguetão está perto. No foguetão do astronauta... (Carlos)*
- Ed. Est.: Onde anda o foguetão?*
- *O foguetão anda no espaço... (Carlos)*
- Ed. Est.: O que é o espaço?*
- *O espaço são planetas: Júpiter, Plutão, Vénus, Saturno, Terra, Mercúrio, Urânio e Neptúlio... (Maria)*
- Ed. Est.: Esses são os planetas que estão à volta da terra.*

No sentido de facilitar a compreensão de que o que se observa, pensa e diz pode ser escrito e, mais tarde, ter acesso a essa informação e que, como referem as Orientações Curriculares “o desenho é também uma forma de escrita” e que “uma série de desenhos permite “narrar” uma história” (ME/DEB, *idem*, p. 69), propusemos às

crianças o registo da história através do desenho. Todas as crianças quiseram enveredar pela representação dos animais, como as imagens a seguir apresentadas permitem ilustrar:



Figura 7 - Representação dos animais que entravam na história

Algumas crianças desenharam vários animais, sendo a girafa o animal mais representado nos desenhos.

Assim, nesta atividade, foi proporcionado o contacto com a leitura e a escrita, sendo de sublinhar que algumas crianças escreveram o seu nome no desenho e indicaram a data de realização.

Num outro momento, introduzimos um flanelógrafo e imagens de alguns animais, que utilizamos para suscitar o diálogo e questionamento sobre o habitat, locomoção e formas de revestimentos do corpo dos animais a que as imagens se referiam.

As crianças manifestaram saber que existe uma grande diversidade de animais, que podem viver em lugares diferentes e que podem ter o corpo revestido de forma também diferente, como com pelos (girafa, macaco...), escamas (sardinha...), carapaça (tartaruga...), penas (pássaros...) ou ter a pele nua (sapo...) e que possuem diferentes formas de locomoção, como correr, saltar, marchar, nadar, rastejar e voar.

As imagens permitiram ainda, em momentos posteriores e em trabalho de pequeno grupo, agrupar os animais segundo algumas das características indicadas, explorando a noção de conjunto e contagem do número de elementos.

Procurando envolver as famílias no processo educativo, foi organizada a vinda ao jardim-de-infância dos avôs de uma das crianças da sala, para nos falarem dos animais que eles tinham e como se alimentavam, trazendo consigo dois cordeirinhos.

Na sequência dessa atividade foram discutidas as diferenças entre animais selvagens e animais domésticos. A seguir, o grupo de crianças foi dividido em dois

subgrupos, para a realização de um jogo, em que a um grupo foram atribuídos cartões com animais considerados selvagens e aos outros cartões de animais considerados domésticos. O jogo a realizar por cada grupo consistiu em identificar correspondências, entre os animais e os alimentos que comiam.

Em síntese, esta atividade permitiu verificar que os animais apresentam características próprias e únicas e que podem ser agrupados segundo diferente critérios, indo, assim, ao encontro do previsto nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar<sup>5</sup> (ME, 2010).

Como as crianças se mostravam cada vez mais entusiasmadas em descobrirem as letras, mostrámos novamente as imagens dos animais da história feitas em cartolina e, relembrando a história, fomos à descoberta da morfologia dos nomes dos seguintes animais: ELEFANTE, MACACO, RATO, TARTARUGA, ZEBRA, RAPOSA, LEÃO E PEIXE.

As crianças descobriram que rato era a palavra mais pequena porque só tinha quatro letras e a maior era a palavra tartaruga, porque tinha nove, logo era uma palavra muito grande. No decurso da atividade algumas crianças identificaram, nas palavras, letras que integravam o seu nome, dizendo:

- *Olha rato começa pela mesma letra do meu nome... (Rui)*
- *Macaco tem as duas primeiras letras que fazem parte do meu nome... (Maria)*
- *A primeira letra de elefante é igual à primeira letra do meu nome... (Eliana)*
- *Olha! Macaco, leão e rato terminam como o meu nome... (Luísa)*

Como já foi antes referido, as crianças desenvolvem as suas conceções quando se envolvem em tarefas em que têm de refletir, nomeadamente ao nível das finalidades da escrita e da leitura, bem como, das suas características, critérios e convenções subjacentes. Porém, merece considerar que esse processo pode ser muito diferente de criança para criança, dependendo esse processo de vários fatores, entre os quais as solicitações e oportunidades que lhe são proporcionadas, de se irem confrontando com esse tipo de experiências e atitudes que vão desenvolvendo. As figuras a seguir apresentadas dão conta de alguns materiais utilizados no desenrolar desta experiência.

---

<sup>5</sup> Referimo-nos mais concretamente à Meta final 23, área de Conhecimento do Mundo.



Figura 8 - Associação dos nomes/Descoberta das letras/Diversidade de animais

Posteriormente, procedemos à contagem das sílabas de cada palavra, através de batimentos de palmas, nos ombros e nas pernas, contando e comparando as sílabas das palavras, desenvolvendo assim a consciência fonológica.

Segundo Sim-Sim (2008) “a consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas” (p. 48). A autora (idem) refere ainda que “a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos” (p. 49).

Assim, questionámos as crianças quanto ao número de sílabas e obtivemos algumas respostas e, de entre muitas, indicamos como exemplo:

- *Raposa tem três sílabas... (Maria)*
- *Rato só tem duas, é mais pequena... (Eliana)*
- *Zebra também tem duas... (Pedro)*
- *O leão também só tem duas... (Carlos)*

No que respeita à palavra elefante verificou-se existir mais dificuldades, pelo que procurámos, através de diferentes formas de batimento repetir as sílabas e, quando questionámos novamente, a maioria das crianças manifestou saber identificá-las corretamente. Importa relevar que é importante criar situações que permitam desenvolver a consciência fonológica e que o carácter lúdico que assume este tipo de atividades faz com que se tornem do agrado das crianças.

No dia seguinte, escrevemos a palavra Leão numa folha de papel A3, e questionámos as crianças em relação à identificação das letras que constituíam a palavra, procedendo posteriormente à sua contagem.

As crianças pediram para fazer o mesmo, em relação aos seus nomes. Então escrevemos alguns nomes e verificámos quais as letras que faziam parte deles. Uma criança identificou ainda que a primeira letra da palavra “leão”, era igual à primeira letra da palavra “lua”:

- *A palavra leão começa pela mesma letra do meu nome... (Luís)*
- *E do meu também é a mesma... (Luísa)*
- *Leão começa pela mesma letra da palavra lua, como aquela que eu fiz em casa com a ajuda da minha mãe, para colocar ali naquele placar... E apontava para o mesmo. (Eliana)*
- *Sim, como todos podem observar é a mesma. (Ed. Est.)*

Acentuando a linha de orientação que procurámos atribuir a esta experiência de aprendizagem, relembramos o afirmado nas Orientações Curriculares, que sugerem uma aprendizagem fundamentada na “exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (ME/DEB, 1997, p. 67), através de rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e poesias. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, favorecendo o contacto da criança com novos significados e, por conseguinte, ampliando os seus conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, propusemos às crianças a procura e nomeação de palavras que rimassem com a palavra “leão”, ou seja, que terminassem com o mesmo som (ão). Para o efeito, pesquisámos em dicionários e enciclopédias, e registámos as palavras encontradas numa folha de cartolina, tal como ilustra o esquema apresentado com as palavras: pão, pião, coração, latão, leitão, limão, feijão, cão, entre outras, como se pode observar nas imagens seguintes:



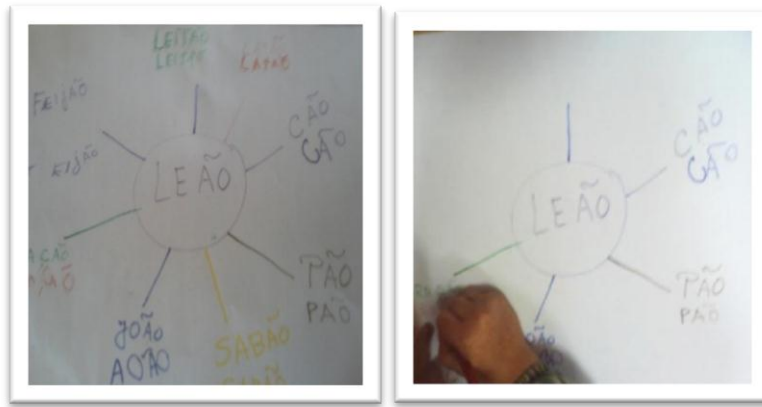


Figura 9 - Descoberta de palavras que rimam

Brincámos verbalmente com a transformação da palavra “leão”. As rimas, o ritmo, a sonoridade, permitiram uma descoberta progressiva dos sons que formavam as palavras e, parece-nos, ter favorecido a sensibilização das crianças para a descoberta da linguagem escrita, através da atividade lúdica. No desenrolar desta atividade, as crianças envolveram-se ativamente manifestando desejo de escrever as palavras que iam soletrando.

Procurámos, assim, criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante em oportunidades de escrita e que as aprendizagens promovidas se baseassem na exploração do carácter lúdico da linguagem, tirando prazer em lidar com as palavras, de inventar sons e descobrir diferentes palavras com a mesma rima e suas relações.

Nesse processo, a rima teve um papel importante, não só porque as crianças se divertiram imenso na escolha de palavras, mas também pelas aprendizagens que resultaram desse processo. Aliás, à medida que foram percebendo o mecanismo de construção das rimas, aumentava a facilidade em encontrá-las.

A exploração da história permitiu-nos ainda abranger novas áreas, nomeadamente a expressão plástica. Assim, as crianças mostraram interesse em construir os animais da história, utilizando barro e materiais reciclados, sendo posteriormente pintados. Através do recurso a essas formas de exploração, as crianças verificaram as suas potencialidades, envolvendo-se ativamente no processo. Exploraram ainda as suas capacidades criativas e envolveram-se em momentos de cooperação e interajuda. As imagens que a seguir se apresentam, mostram alguns desses trabalhos:



Figura 10 - Trabalhos realizados pelas crianças com barro e material de desperdício

Com esta atividade as crianças ficaram muito motivadas porque, para além de ter sido proposta por alguns elementos do grupo, tinham ao seu dispor diversos materiais e puderam explorá-los e fazer opções de escolha dos que queriam utilizar. O desejo de exploração e experimentação ficou explícito na iniciativa e empenho que manifestavam na modelação do barro e na escolha e utilização dos materiais.

Observámos que na realização da tarefa, algumas crianças optaram por trabalhar em grupo, ajudando-se mutuamente na confeção do animal que idealizaram, baseando-se nas imagens da história. Os adultos apoiaram cada um que os solicitava, dialogando e refletindo sobre as ideias e perspetivas que iam expressando. Como tal, o nosso papel foi de observar atentamente a criança, registar as informações que nos ia sendo possíveis recolher e apoiar as suas realizações, quando necessário.

Noutro momento, usando novamente os cartões com imagens dos animais da história, dialogámos sobre a alimentação dos animais, descobrindo que existe uma grande diversidade de formas de alimentação: alguns animais são carnívoros (leão)

porque se alimentam de carne, outros são herbívoros (girafa) porque comem folhas de árvores, e outros são omnívoros porque comem de tudo, como é o caso das pessoas.

Procurando alargar a exploração do tópico em análise, incentivámos as crianças a escolherem o animal que mais gostavam e justificar:

- *Eu gosto do macaco porque é o meu preferido. (Luísa)*
- *Eu gosto do ratinho, porque tenho um em casa. (Diogo)*
- *Eu gosto mais da girafa porque tem três patas. (Gabriel)*
- *Conta outra vez. (Ed. Est.)*
- *Um, dois e três. (Gabriel)*
- *Queres contar outra vez? (Ed. Est.)*

*G: Um, dois, três. (Gabriel)*

Procurando ajudar o colega, começou a apontar, com o dedo, cada pata da girafa e disse: *ora conta*. E contou: *Um, dois, três e quatro. (Eliana)*

- *Então quantas patas tem?*
- *Tem quatro. (Gabriel)*
- *Muito bem G.*

O excerto permite perceber a importância que, na concretização de uma tarefa, que uma criança ainda não consegue resolver sozinha, assume a ajuda de um par mais capaz de resolvê-la, relevando assim o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1979).

Num outro momento, utilizando os cartões com as figuras dos animais e legos da área das construções, solicitámos às crianças que, uma de cada vez, colocasse um lego à frente do animal que mais gostava.

Assim, cada criança escolheu e assinalou o seu animal preferido e explicou ao grupo o motivo da sua escolha. No momento seguinte procedemos à contagem dos legos correspondentes a cada animal, contando uma criança, de cada vez, com o apoio do grupo.

As crianças que mostraram algumas dificuldades eram ajudadas pelas outras e pelos adultos<sup>6</sup>. À medida que contavam o número de legos colocado em cada animal, registavam os resultados numa folha branca A3, junto do respetivo. Algumas crianças quiseram ainda participar na escrita do nome dos animais, apoiando-se em cartões elaborados pelos adultos, como a figura a seguir apresentada permite observar.



<sup>6</sup> Educadora estagiária, Educadora e Auxiliar

Figura 11 - Registo gráfico da atividade de matemática

Considerando a implicação e o prazer que as crianças manifestaram nas tentativas de escrita em que se envolveram, merece sublinhar a importância que este tipo de atividades pode assumir na educação pré-escolar, no sentido de facilitar a emergência da linguagem escrita.

Num momento de trabalho na área dos jogos, observámos que o grupo de crianças, que aí se encontrava a trabalhar (João, Carlos, Maria, Íris, António e o Rui), integrava nas suas brincadeiras comentários relacionados com o tópico explorado na experiência de aprendizagem que vimos a descrever. Uma criança dirigindo-se a um colega dizia: *Olha, tu não vês que o leão é muito perigoso, tem umas garras muito grandes e vai saltar esta cerca do circo! Temos que colocar uma bancada mais alta porque assim as pessoas estão muito perto. E continuou: É que é o circo dos animais ferozes, são muito perigosos têm que ter uma barreira.*

Fotografámos esse momento e as crianças estavam tão envolvidas que nem deram por isso. A sua brincadeira continuou com a construção da referida barreira e a manipulação das figuras de animais, como a figura 12 permite observar. Importa sublinhar que a criança através do diálogo manifestou conhecer algumas características dos animais selvagens e procuram solução para ultrapassar um problema, com o qual, ainda que apenas a brincar, se confrontava e tentou envolver outros nesse processo.



Figura 12 - O circo construído pelas crianças

Sabendo que o brincar é um importante meio de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, importa que seja valorizado. Através do brincar, as crianças satisfazem, em grande parte, os seus interesses, necessidades e desejos particulares, vão construindo consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivendo a

possibilidade de modificá-la. Por meio da atividade lúdica as crianças fazem descobertas, desenvolvem a criatividade e podem expressar-se, analisar, criticar e transformar a realidade. Permite-lhes que se preparem para a vida, assimilando a cultura do meio em que vivem, integrando-se nela e adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Por isso, é de primordial importância que as crianças usufruam de oportunidades de brincar no contexto pré-escolar.

No desenvolvimento desta experiência de aprendizagem surgiram ainda oportunidades de exploração das cores, para o que contribuiu, entre outras atividades, a de manipulação de digitinta, integrando várias cores. Para concretizá-la as crianças foram distribuídas por quatro mesas e para a sua proteção e higiene foram utilizadas batas de plástico, que existiam no Jardim-de Infância.

Cada criança teve a oportunidade de escolher a cor que mais gostava e, para fazer a digitinta, adicionámos sobre espuma de barbear, tinta amarela, vermelha, azul e verde. As crianças foram misturando as tintas com as mãos, obtendo diversas cores.

À medida que as crianças iam explorando a textura da pasta, iam fazendo comentários em torno das sensações experienciadas e dos produtos utilizados.

- *Cheira bem ... (Pedro)*
- *É fofinho! (Bernardo)*
- *Isto parece natas... (Luísa)*
- *É mesmo espuma de barbear, parece a que o meu pai usa, cheira bem... (Eliana)*
- *É fixe... (Diogo)*
- *É branquinha como a neve, mas não é fria como a neve... (Maria)*
- *Parece creme dos bolos... (Eliana)*

As crianças demonstraram conhecer as cores primárias e, explorando-as, perceberam como conseguir cores secundárias através da sua combinação, como a figura 13 permite observar. De acordo com as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) “A identificação e nomeação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem e o Conhecimento do Mundo” (p. 63).

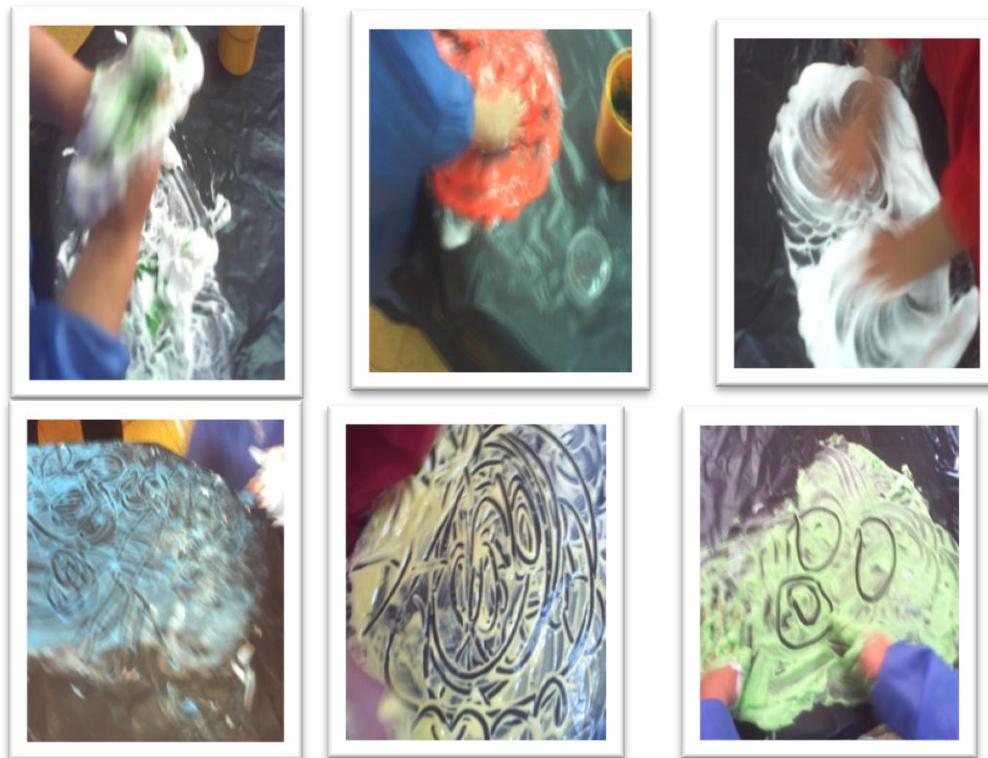


Figura 13 - Registo dos animais feitos pelas crianças

Nesta atividade cada criança representou graficamente o que pretendeu fazer, tendo como principal intencionalidade que as crianças exteriorizassem as suas emoções, comunicando com liberdade, no sentido de possibilitar oportunidades para a criação artística. Muitos destes trabalhos reportaram-se a figuras de animais, o que deixa perceber a exteriorização de imagens que parecem ter assumido para si grande significado.

Nesta dimensão procurámos ir ao encontro da ideia apontada por Hohmann e Weikart (2009), quando referem que “é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores” (p.512). Nesse sentido, foi ouvida cada criança, valorizando sempre o seu empenho e entusiasmo realizando, assim, uma representação expressiva de sensações e emoções.

Nesta perspetiva, a intencionalidade educativa parece ter sido concretizada a testemunhar pela participação e interesse demonstrado pelo grupo, na realização de algumas das atividades.

Dando seguimento às atividades realizadas, referentes à história, e uma vez que, o próprio título remete para a curiosidade das crianças quanto ao sabor da lua, as

crianças quiseram saber qual o sabor que a lua teria. Para tal, desenvolveu-se um diálogo, onde as crianças foram referindo diversos alimentos.

Partindo da referência dos ovos por parte de uma das crianças, que referiu que a mãe tinha feito um bolo para os anos da sua avó, questionámos o grupo sobre o tipo de alimentação que poderíamos fazer utilizando este ingrediente (ovos). De imediato, as crianças referiram que se poderia fazer ovos fritos, cozidos, omeletes, mexidos e bolos. E lançámos uma questão:

*O que precisávamos para confeccionar um bolo?*

*Como resposta obtivemos as seguintes:*

- *Primeiro, temos que untar com manteiga a forma... (Bernardo)*
  - *Açúcar para ficar docinho... (Eliana)*
  - *Farinha... (Maria)*
  - *E uma coisa para crescer... (Luís)*
  - *E com se chama essa coisa? (Ed. Est.)*
  - *Não sei... (Luís)*
  - *É o fermento! Vamos ver se o temos aqui nesta caixa, ovos, iogurtes, fermento. (Ed. Est.)*
  - *Se temos iogurtes podemos fazer bolo de iogurte... (Diogo)*
  - *Será que podemos fazer um bolo com estes ingredientes? (Ed. Est.)*
- Todos: Não levam mais coisas...*
- *Leva farinha... (Rui)*
  - *Também precisamos saber quantos ovos... (Maria)*



Figura 14 - Criança a untar a forma com manteiga



Figura 15 - Mistura dos ingredientes

As crianças evidenciavam um conhecimento sobre os ingredientes possíveis de utilizar a sequência do processo. Desta forma, planificámos com as crianças, a confeção e a receita do bolo de iogurte, que medidas iríamos utilizar e os procedimentos. As crianças adquiriram conhecimentos dos ingredientes e dos utensílios utilizados, fizemos referências aos cuidados que teriam que ter ao manusear alguns deles, e que outros só se poderiam manusear com a ajuda do adulto. Inicialmente, devido ao entusiasmo demonstrado, estabeleceu-se um acordo entre todos, onde cada uma teria uma função e que todas iriam participar, mas que teriam de respeitar a ordem da sua tarefa.

Em grande grupo, deu-se continuidade à confeção do bolo. As crianças lavaram cuidadosamente as mãos e passaram à separação dos ingredientes para a confeção do mesmo. Primeiramente, adicionaram seis ovos, com a participação de uma criança de cada vez. Realçaram as diferenças dos ovos “clara” e “gema”, com o auxílio de uma batedeira bateram-se os ovos e analisámos o aspeto. Nesta fase, questionou-se novamente o grupo, em relação àquilo que lhes fazia lembrar aquela mistura, as crianças responderam e registámos alguns comentários:

- *Parece champô quando estamos a lavar o cabelo fica espuma...* (Maria)
- *Parece mel, está amarelo...* (Luís)
- *Parece folar...* (Diogo)

Realizámos a contagem dos ingredientes que se iam adicionando. Após a adição de todos os ingredientes, perguntámos ao grupo o que deveríamos fazer para que aquela massa se transformasse em bolo. Responderam rapidamente que tinha que ser colocado no forno do fogão, durante algum tempo para cozer. Depois, teria que ser colocado num prato para ser dividido em partes iguais, e que tinha que chegar para todos.



Figura 16 - Confeção do bolo de iogurte

As crianças tiveram contacto com os ingredientes, observaram as alterações, a mudança de cor e a textura, que ocorrem com a adição de cada ingrediente, usando os órgãos dos sentidos (olfato, visão, tato e paladar) para interpretar essas alterações. Foi elaborada a receita do bolo, registando o tipo de ingredientes e quantidades utilizadas. Dialogámos sobre o que fazer à receita, acordando expô-la num dos placares da sala.



Figura 17 - Registo da receita feita pelas crianças

De modo a envolver as famílias no processo de aprendizagem pré-escolar dos filhos, foi solicitado às crianças que, com a ajuda dos pais ou outros familiares, recolhessem receitas. À medida que foram chegando iam sendo lidas e afixadas no placar.

Esta estratégia permitiu usufruir dos contributos e saberes de todos, adultos e crianças, “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem e favorecer um clima de comunicação e procura de novos conhecimentos” (ME/DEB, 1997, p. 45).

As crianças manifestaram grande atenção na elaboração da receita, foi fomentado o desenvolvimento do raciocínio lógico/matemático ao utilizar instrumentos de medida e desenvolveram relações de classificação. Adquiriram conhecimento sobre o conceito de número, ordenaram os produtos que iriam fazer parte da receita, utilizaram possibilidades de representação matemática para estimular a linguagem oral e abordagem à escrita, interagiram socialmente respeitando os colegas, vivenciaram momentos de descoberta e de convívio.

As situações criadas pelo educador estimularam as crianças para refletirem, investigarem formas para resolver os problemas que iam surgindo.

No período da tarde, fizemos um jogo de dramatização com “animais” de peluche e para tal, distribuímos-os pela sala e as crianças tinham que encontrá-los. Quando uma criança encontrava um “animal” tinha como tarefa, enunciar uma das suas características, como por exemplo ao nível do revestimento do corpo, locomoção, habitat e, ainda, imitar o som da sua voz.

É, de salientar, que o jogo proporcionou o desenvolvimento de capacidade de imitação gestual, a criatividade e a exploração de diferentes intensidades de voz, uma vez que no decorrer do jogo utilizaram gestos/comportamentos e sons muito expressivos característicos dos animais que interpretavam. Por exemplo, o leão dava saltos e

arranhava no chão com as patas, o elefante levantava a tromba, o gato miava e, desta forma, foi explorado as várias possibilidades de relações entre o corpo e o espaço.

O recurso à imitação e ao faz-de-conta é potenciador de desenvolvimento social e da linguagem para a criança. Como sublinham as Orientações Curriculares (ME/DEB, *idem*) “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 corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59). Daí, ser de extrema importância promovê-la, com crianças da faixa etária pré-escolar.

Na fase inicial do jogo todas as crianças queriam ser os primeiros a encontrar os animais e quando isso acontecia, ficavam muito felizes e riam bastante, alienando-se completamente do papel que cada uma estava a interpretar, mas, progressivamente, elas próprias foram sentindo a necessidade de cumprir as regras estabelecidas.

Este jogo de dramatização dos animais proporcionou às crianças aprendizagens relacionadas com o conhecimento e valorização do mundo animal. Ajudou a que pudessem desenvolver as suas capacidades expressivas e criativas, utilizando o corpo e a voz. Permitiu também que as crianças se movimentassem livremente com desinibição e à vontade, desenvolvendo assim uma relação com o espaço, a capacidade de mobilidade, a flexibilidade e a coordenação de movimentos.

Assim, as crianças usufruíram de oportunidades de aprender, descobrir e apropriar-se de conhecimentos, favorecendo a sua afirmação como ser participativo, crítico e criativo.

### **2.3. Experiência de aprendizagem: Observando para conhecer**

Partindo de uma perlença “O milho que fugiu da floresta” procurámos promover o envolvimento das crianças em atividades que lhes permitissem interrogar-se e compreender como germinam as sementes e crescem as plantas.

As intencionalidades subjacentes a esta experiência centraram-se, por isso, em criar oportunidades para as crianças preverem, experimentarem, observarem e compararem esses processos.

Começamos por estabelecer um diálogo, em grande grupo, sobre a semente de milho, perguntando-lhes se sabiam *o que era grão de milho*, tendo como respostas:

- *A minha avó tem grão de milho em casa para dar aos pintainhos, que estão dentro de uma caixa com buracos, para eles verem a comer e para respirarem... (Maria)*
- *Eu já vi milho numa horta... (Íris)*
- *Cresce muito para cima, e tem as folhas compridas... (Diogo)*
- *As folhas são verdes e depois dá uma coisa com sementes amarelas... (Bernardo)*
- *E o que serão essas sementes amarelas? (Ed. Est.)*
- *Não sei... (Bernardo)*
- *Alguém sabe dizer o que são? (Ed. Est.)*
- *Isso é o grão de milho... (Maria)*
- *E para que servem os grãos de milho? (Ed. Est.)*
- *Para fazer pipocas, para nós comermos... (Rui)*
- *E para comerem os animais... (Diogo)*

As afirmações das crianças permitem perceber que algumas conheciam a semente e a planta do milho, bem como a sua utilidade, situando esse conhecimento em contextos e experiências restritas.

Posteriormente, apresentámos, ao grupo, uma caixa que continha diferentes tipos de sementes (feijão, abóbora, milho, alface e pimentos), para observarem e identificarem as diferenças entre as sementes (tamanho, forma e a cor), partindo de questões, tais como:

- Será que as sementes têm todas o mesmo tamanho?*
- As sementes serão todas da mesma cor?*
- O que poderemos fazer com estas sementes?*

As crianças observaram as sementes e agruparam-nas, realizando conjuntos e procedendo à contagem dos elementos que faziam parte de cada conjunto.

Posteriormente, surgiu a ideia de semear as diferentes variedades. Assim sendo, fomos buscar um saco de terra que tínhamos na sala e vasos e, com a participação de todos, foram feitas as sementeiras. As crianças tiveram oportunidade de manusear a terra e verificar que tinha cor preta e textura granulada.



Figura 18 - Observação das características das sementes

Depois de descobertas as características da terra e das sementes, procedemos à sementeira destas, indo adicionando terra e colocando as sementes. Posteriormente, foi feito o registo desta atividade, identificando também o espaço correspondente a cada semente. Onde tinham sido semeadas alfaces, indicou-se “alface”, onde estava o milho, registou-se “milho”, usando este processo para todas as outras. Foi utilizando a escrita em maiúsculas, escrevendo a educadora estagiária e as crianças tentaram reproduzir. As imagens que, a seguir se apresentam, mostram o envolvimento das crianças na concretização de todo esse processo.



Figura 19 - Participação na organização, concretização e registo da atividade da sementeira

No período da tarde, deu-se continuidade à exploração do tópico germinação, utilizando recursos diferentes, isto é, à colocação de feijão em algodão humedecido, para melhor podermos observar como o processo acontecia.

Debatemos, em grupo, sugestões sobre onde colocar os recipientes com sementeiras e, no sentido de observar a influência da luz do sol no processo de germinação, sugerimos dividi-los por dois espaços diferentes, um junto à janela e outro dentro de um armário. Discutimos, ainda, como e qual a frequência com que se seriam feitas as observações, resolvendo fazê-las diariamente.

As crianças verificaram, passado algum tempo, que nos recipientes colocados junto à janela o algodão secava mais depressa, pelo que era necessário colocar mais água do que no tinha sido colocado dentro do armário. Verificaram ainda a ocorrência das transformações que iam ocorrendo, como os enunciados a seguir apresentados permitem observar:

- *O feijão era pequeno e agora está grande... (Luís)*
- *E porque acham que aconteceu isso? (Ed. Est.)*
- *Olha! Porque este bebeu a água toda... (Luís)*
- *Lá dentro está escuro e o feijão não respira... (Maria)*

- Então o que acham que é preciso para o feijão crescer? (Ed. Est.)
- Olha, precisa de terra, água e luz... (Bernardo)
- Precisa de água porque a minha mãe também pôs morangos numa poça e regou-os... (Diogo)
- A tua mãe pôs o quê? (Ed. Est.)
- Morangos numa poça... (Bernardo)
- De que cor são os morangos? (Ed. Est.)
- Vermelhos... (Bernardo)
- E de que cor era os que pôs a tua mãe? (Ed. Est.)
- Verdes... (Bernardo)
- A tua mãe pôs morangueiros que é a planta dos morangos. (Ed. Est.)

Várias crianças manifestaram ter presente, algumas conceções alternativas sobre o processo de germinação, mostrando conhecimentos relativamente aos fatores que ajudam no sucesso do processo, mencionando, terra, água e luz como essenciais para que a planta do feijão e a do milho cresçam e sobrevivam. Nesta atividade, foi apresentada o guião de atividade, onde estava escrito as seguintes questões:



Figura 20 - Guião da atividade

- O que precisamos?*
- O que vamos semear?*
- O que vamos medir?*

Feita essa exploração e a escolha das sementes em cartões com as imagens, apresentámos a carta de planificação da atividade e a seguinte questão: *Qual será a primeira semente a germinar?*



Foi distribuída a cada criança uma tabela de dupla entrada, onde fizeram o registo das suas previsões, utilizando códigos que, previamente, havíamos definido, para incluir números e desenhos das sementes.

Todas as semanas fazíamos a verificação do crescimento das plantas e quando observávamos alterações que pudessem considerar-se significativas, fazíamos o registo na carta de planificação e, assim, mais tarde poder comparar com as previsões que tinham registado na tabela de dupla entrada, como mostram as figuras seguintes.



Figura 22 - Guião de planificação em tabela de dupla entrada

Havia ainda muito mais coisas para observar e registar. Ao observarem a germinação das sementes nos vasos verificaram que a alface foi a primeira a nascer. A seguir apresentamos os registos de um diálogo estabelecido quando outras plantas começavam a despontar:

- São muitas... (Luís)
- O feijão também já se vê, olha, está a arrebentar... (Pedro)
- Como sabes que é um feijoeiro? (Ed. Est.)
- Porque está aqui o nome que nós escrevemos... (Maria)
- O milho também já se vê... (João)
- Faltam os pimentos, ainda não se vêm... (Luís)

Na semana seguinte, quando entrei na sala e as crianças disseram:

- Olha Helena a alface já tem duas folhas... (Luís)
- Já viste como está linda... (Maria)
- Os feijões também estão muito grandes... (Diogo)

As crianças foram estabelecendo comparações entre o que tinham previsto e ainda o que observavam nas sementeiras da sala. O tempo ia passando e as sementes foram dando lugar a plantas.



Figura 23 - Observação das sementes

Ao longo desta atividade as crianças foram construindo saberes acerca do mundo físico. Começaram a refletir sobre o que observavam, utilizando uma lupa para melhor visualização:

- *A alface tem a folhas muito miudinhas, são diferentes das do milho, são compridas...(Todos)*
- *Olha já se vêm as risquinhas da folha do feijão...(Pedro)*
- *Sabem como se chamam essas risquinhas?(Ed. Est.)*
- *Não...(Eles)*
- *Essas risquinhas chaman-se nervuras...(Ed. Est.)*

Para que as crianças pudessem, tocar, verificar e comparar, como eram as raízes e as folhas, recorremos a algumas plantas que recolhemos no jardim de casa, com folhas e raízes diferentes. Para observação de algumas constituintes de pequena dimensão, utilizámos a lupa, pois, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) “é importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução às ciências” (p. 82). Havia também uma enciclopédia sobre plantas para consultar, de modo a poder recolher informação que ajudasse a completar e a compreender melhor o observado. As crianças iam comparando e trocando de plantas umas com as outras. Do diálogo que se estabeleceu surgiram os seguintes comentários:

- *Olha com este vidro as riscas ficam grandes...(Luís)*
- *Olhem com esta lupa, nós observamos melhor as nervuras das folhas! Essas risquinhas são as nervuras.(Ed. Est.)*
- *As raízes são muito grandes...(Diogo)*
- *Estão presas à terra, para a planta não cair e comer... (Maria)*
- *Tem muitos pauzinhos...(Íris)*
- *Os pausinhos são muito finhinhos...(Eliana)*
- *São as raízes...(Carlos)*
- *As folhas têm várias cores...(Diogo)*
- *São todas diferentes...(Bernardo)*
- *A raiz do milho é grande...(Maria)*

Ao longo das quatro semanas as crianças foram registando na carta de planificação, os resultados que iam observando, fazendo o desenho relativo à observação realizada e, no final deste tempo, foi possível confrontar as ideias prévias das crianças com os resultados obtidos da observação do processo de germinação. Assim, as crianças puderam verificar que a germinação não depende do tamanho das sementes e que, para estas germinarem, necessitam de períodos de tempo diferentes. Observaram também que o crescimento não ocorre do mesmo modo com todas as plantas.

Houve, ainda, oportunidades para desconstruir e reconstruir conhecimentos, através da observação, do contacto, da comparação, da experimentação e do registo dos dados numa tabela de dupla entrada, como a que se apresenta nas imagens da figura 24.

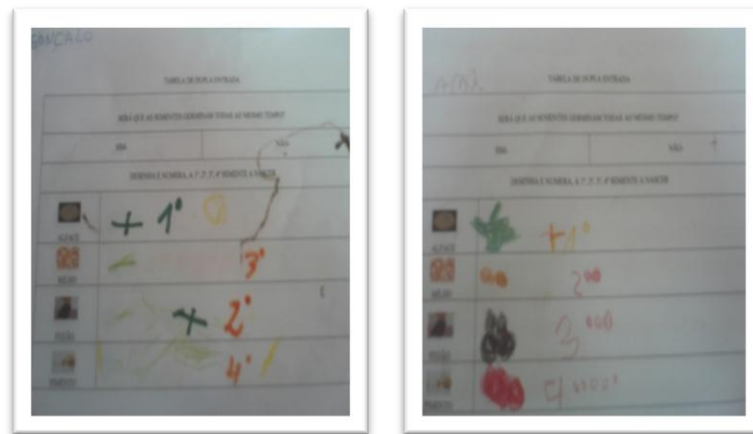


Figura 24 - Registos feitos pelas crianças

Com esta atividade, as crianças puderam manipular materiais diferentes daqueles com que costumam trabalhar e passar a dispor da possibilidade de se envolverem em novas explorações, com a inserção na sala de vários tipos de sementes, organizadas numa caixa por várias divisões.

É de relevar a importância que este tipo de atividades representa no processo de aprendizagem em contexto pré-escolar, pois, como referem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhança e diferença, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (p. 58).

De forma a dar continuidade ao conhecimento das plantas, sugerimos a realização de uma atividade prática, no sentido de as crianças, através da experimentação, confrontarem as suas conceções e saberes, através da questão problema: Para que servem as risquinhas (nervuras) das folhas?

As ideias prévias das crianças obtidas foram:

- *Eu sei aquelas nervuras é para as folhas serem mais bonitas...(Íris)*
- *As folhas servem para dar de comer e beber à planta...(Maria)*
- *Mas as plantas no inverno não têm folha!Então como bebem...(Carlos)*
- *É pela raiz que ela bebe, quando chove a água cai na terra, levam a água para a planta...(Maria)*
- *Mas a água vem da chuva e molha a terra e as folhas não precisam das riscas (nervuras)...(Diogo)*
- *Eu sei, porque o meu pai vai para a aldeia e corta os ramos das plantas para as limpar...(Maria)*
- *Mas como é que a água sobe pelo caule e vai para as folhas e flores?(Ed. Est.)*
- *A raiz tem pelinhos como vimos na alface (a criança foi ao vaso, arrancou uma alface e trouxe para mostrar e explicar)...(Eliana)*
- *Vês, é por aqui que ela come e bebe água...(Eliana)*

Considerando as dúvidas que algumas crianças manifestaram em torno da função das nervuras das folhas, na alimentação das plantas e tendo presente a importância de promover a literacia científica, entendemos desenvolver uma atividade experimental que ajudasse a compreender por “onde a planta bebe água”. Assim, a atividade foi orientada e estruturada de modo a que as crianças pudessem agir, pensar, observar, questionar e experimentar, para obterem resposta para as suas incertezas e alargar os seus conhecimentos.

Nesse sentido, colocámos em cima de uma mesa os materiais que necessitávamos para fazer a experiência: copos transparentes e cravos brancos (um para cada criança), corantes alimentares (amarelo, vermelho, azul, verde, cor-de-rosa) e paus para ajudar a diluí-los. Foi explicado às crianças que os corantes que íamos utilizar eram em pó, mas que também poderiam ser líquidos, vindo esses em frasco, e que, normalmente, são utilizados na confeção de alguns bolos.

Solicitámos a colaboração de uma criança para ir buscar água, utilizando um recipiente da área da cozinha. Depois, cada criança deitou água num copo, adicionou-lhe o corante que entendeu escolher, agitou com um pau para ajudar a que este se dissolvesse, escolheu e identificou um cravo, com o seu nome e a data, e colocou-o no copo com água. No decurso deste processo fomos questionando as crianças sobre o que achavam que iria acontecer aos cravos, surgindo as seguintes respostas:

- *Os cravos tem que ficar na água senão morrem...(Carlos)*
- *Os cravos não devem gostar dessa água com tinta...(André)*
- *A minha mãe também coloca as flores na água para não morrerem...(Diogo)*
- *As flores gostam da água branca...(Luísa)*

- *Já sei, então elas bebem por aqui, apontando para o fundo do caule...(Maria)*
- *Se ela beber essa água fica dessa cor...(Bernardo)*

Procurámos explicar alguns dos procedimentos, para que as crianças compreendessem que o cravo, tal como todas as outras plantas, bebe água e que é absorvida pela raiz e sobe pelo caule até às nervuras das folhas e das pétalas da flor.

Na escolha da cor do corante as crianças foram expressando e discutindo critérios utilizados, como:

- *Olha eu coloco-o aqui porque é a minha cor preferida...(Eliana)*
- *Eu gosto mais do vermelho é mais vivo...(Pedro)*
- *Eu quero o azul porque é bonito como o céu...(Diogo)*

Esta atividade foi realizada no período da manhã e dissemos-lhes que demorava algum tempo a verificar os resultados. Fomos almoçar e quando regressámos à sala, as crianças ficaram eufóricas, gritando algumas delas:

*Foi magia os nossos cravos estão a ficar com outra cor, houve aqui na nossa sala magia...magia!*

Era possível verificar já ligeiras alterações na cor da flor, mas no dia seguinte tornaram-se evidentes, não ficando dúvidas, pois, os cravos tinham ficado da cor que cada um tinha escolhido e os que ficaram na água sem corantes, mantinham a cor branca, surgindo vários comentários, como por exemplo:

- *Olha o meu está cada vez mais vermelhinho porque bebeu muita água, tinha muita sede...(Gabriel)*
- *As plantas bebem água e as flores também beberam água...(Luísa)*
- *O caule puxou a água para cima e elas ficaram assim da cor que estava no copo...(Gabriel)*
- *A raiz tem buraquinhos, bebe água e vai para as folhas...(Pedro)*

As imagens a seguir apresentadas mostram os resultados das alterações observadas:

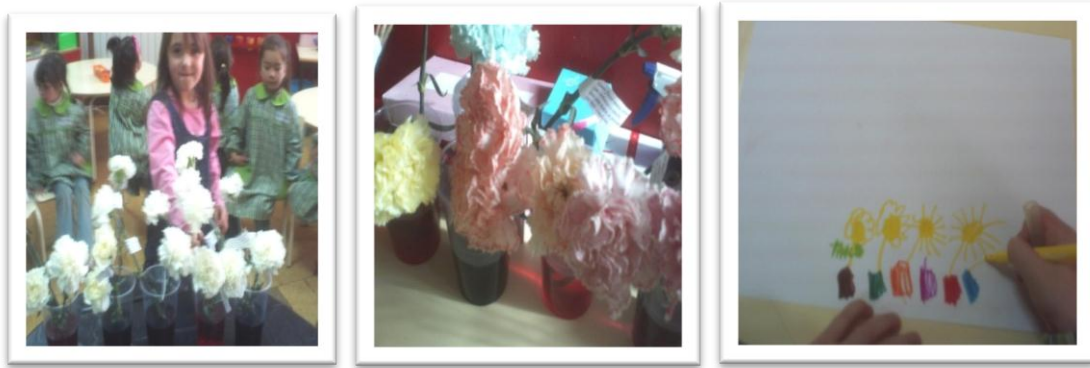


Figura 25 - Observação e registo da experiência de alterações da cor de cravos

Desta forma, procurámos dar resposta às dúvidas identificadas e envolver as crianças em atividades que lhes permitissem encontrar respostas para as dúvidas que tinham e, por conseguinte, poderem (re)construir conhecimentos.

As descobertas foram partilhadas e discutidas em grande grupo, pois, como alerta Máximo-Esteves (1998) “as crianças, naturalmente, adaptam e modificam os seus pontos de vista pelo exercício do controlo mútuo das actividades que desenvolvem e pela argumentação no debate conjunto em que geralmente se envolvem nos momentos de discordância” (p. 144).

As crianças participaram ainda na elaboração de um cartaz, com um poema, sobre “a vida de uma sementinha”, o qual ficou exposto numa das paredes da sala, pois para as crianças é gratificante ver os seus trabalhos expostos, considerando que, como referem Hohmann e Weikart (2009), esta “é outra das formas de lhes mostrar que valorizamos o seu trabalho e também de partilhar com os pais as peças de arte das crianças” (p. 517). As imagens, a seguir apresentadas, ilustram a sua participação na elaboração desse cartaz.



Figura 26 - Carta sobre o poema "A sementinha"

Tendo observado a diluição de corantes em água, entendemos podermos ampliar a exploração desse tópico, enveredando pela realização de uma atividade prática relacionada com as propriedades dos materiais, mais especificamente sobre a sua

solubilidade, utilizando produtos, como arroz, açúcar, sal e areia. Procurámos, assim, observar a capacidade que a água tem de dissolver, ou não dissolver, outras substâncias.

Começámos esta atividade pela exploração de um guião, sendo posteriormente distribuída uma tabela de dupla entrada a cada criança, onde tinham que registar, numa primeira coluna as suas previsões (o que sabemos) sobre as propriedades da água e na segunda coluna, o verificado com a realização da atividade (o que observamos). Tal como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997),

a sistematização do conhecimento obtido pode eventualmente exigir a consulta de mais informação, de modo a enquadrar esse conhecimento e a precisar conceitos `mais rigorosos e científicos que tiveram como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças (p. 83).

Assim, começámos pelo registo das conceções que tinham, isto é, se cada uma das substâncias era ou não solúvel em água.

Seguidamente, procedemos à execução da atividade prática e através da participação ativa das crianças. Foi pedida a sua colaboração para irem buscar água e efetuaram o processo, colocando o solvente (água) em garrafas de plástico e adicionando, em cada uma, e em cada caso específico, os solutos (sal, açúcar, arroz e areia). Em relação aos solutos, uma criança (Maria) antecipou a sua previsão, referindo que “*o sal mistura-se com a água*”, evidenciando, assim que a substância se dissolvia em água, ou seja, que era solúvel. Por sua vez, outra criança (Luísa) afirmou que: *o açúcar misturava-se com a água*. Dialogando com o grupo, outra criança afirmou, agitando com muita força a garrafa: *a areia não se mistura com a água, porque na praia também não se mistura*. Diogo, observou e disse: *Vês, tinha razão*.

Por último, faltava o arroz, mencionando E: *o arroz não se mistura com a água*. Ao mesmo tempo, os grãos de arroz iam ocupando o fundo da garrafa, confirmando que as suas previsões estavam corretas, ou seja: *o arroz não é solúvel na água, não se misturou*.

No final desta atividade, confrontámos as previsões com as observações e as crianças reconheceram as características, semelhanças e as diferenças entre o solvente (água) e os solutos (sal, açúcar, arroz e areia). As imagens a seguir apresentadas ilustram o registo efetuado:



Figura 27 - Atividade de solubilidade

As crianças mostraram o desejo de experimentar e curiosidade em descobrir e, por conseguinte, em aprender. Foi observado que a água é um bom solvente e que existem substâncias que se dissolvem e outras que não se dissolvem em água.

É importante desenvolver atividades desta natureza, pois, considerando que

as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas da realidade, sendo importante, verificar as hipóteses construídas, através da observação ou da experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos (ME/DEB, 1997, pp. 82, 83).

As crianças gostam naturalmente de observar e testar e interpretar, e o jardim de infância deve proporcionar a realização desse tipo de vivências, incentivando o gosto e interesse pela exploração e conhecimento do mundo que a rodeia. Importa considerar que, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos, cria uma sensibilidade que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 85).

No desenvolvimento desta experiência de aprendizagem, abordaram-se todas as áreas de conteúdo, sendo atribuído particular exploração à expressão oral e abordagem à escrita e ao Conhecimento do Mundo foram os domínios mais aprofundados, mas também o domínio da matemática (volume, quantidade, tamanho).

Num outro momento do dia, tomando em consideração as ideias de uma criança (Eliana), que trouxe para a sala, um ramo de árvore que tinha caído com o vento, questionámos as crianças sobre o que poderíamos fazer com aquele ramo, tendo surgido as seguintes sugestões:

- Podemos fazer uma árvore... (Diogo)
- O ramo foi eu que o encontrei... (Eliana)
- Eu queria fazer um tomate... (Eliana)
- Tu queres dizer, um tomateiro? (Ed. Est.)

- *Sim, eu enganei-me... (Eliana)*

Ao nível do trabalho nas áreas, um grupo de crianças envolveu-se na concretização da tarefa que haviam proposto.

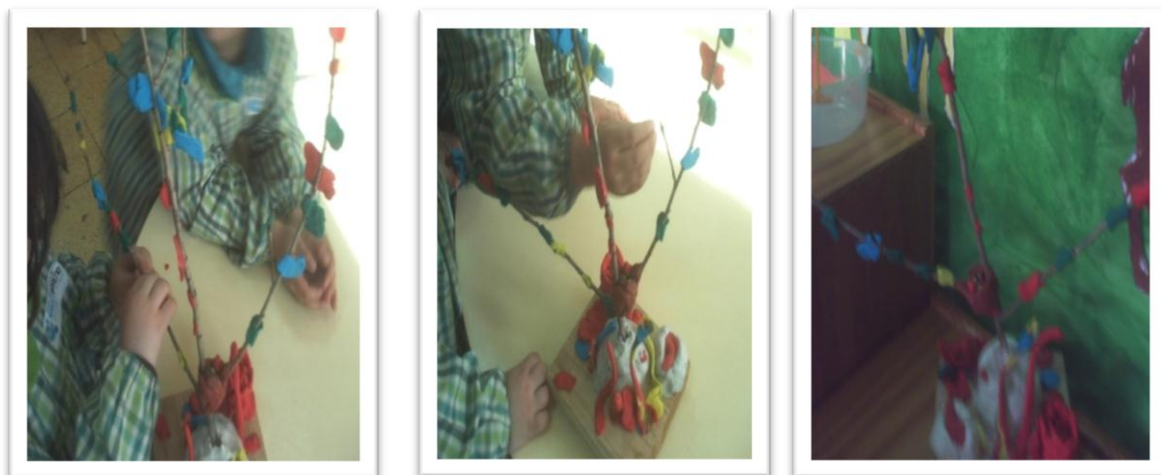


Figura 28 - Reprodução do tomateiro

A realização desta atividade possibilitou desenvolver competências no domínio da expressão plástica, dando oportunidade às crianças de ampliar a capacidade de criar, manipular, moldar e representar, utilizando vários materiais. De acordo com as ideias das Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997)

valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (p. 61).

A expressão plástica é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo. É através das suas pinturas e desenhos, moldagens e colagens que a criança nos descreve os seus sentimentos, emoções, interesses, preocupações, preferências, em suma, do conhecimento que têm do mundo.

Nesta experiência de aprendizagem as crianças usufruíram de oportunidades de descobrir as cores e o efeito da sua mistura (obtendo, a partir das cores primárias, cores secundárias), estabelecer interações sociais, manifestar emoções, desenvolver a capacidade de concentração e atenção, exercitar a motricidade e os sentidos, promover a criatividade e dialogar com pares e adultos.

## **2.4. Experiência de aprendizagem: Descobrendo outros espaços culturais**

Considerando a importância de envolver a comunidade no processo de aprendizagem das crianças, procurámos, ao longo da nossa prática, favorecer o contacto com várias instituições do contexto local.

Neste sentido, organizámos uma visita de estudo ao Museu Abade Baçal, visando promover a interação das crianças com esse espaço e favorecer o conhecimento de diferentes meios expressivos e culturais. Procurámos, ainda, alargar a exploração e conhecimento das cores primárias e secundárias e favorecer o desenvolvimento do gosto pela arte, a criatividade e a capacidade de leitura e análise de diferentes representações.

Como sublinha Horn (2004), é importante abrir as instituições escolares ao exterior, de modo a poder beneficiar da riqueza informativa que proporcionam e a não viver isoladas da realidade em que se integram.

Por isso, é fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a cultura local e abrir o olhar sobre outras culturas. Procurámos ter este aspeto em conta, favorecendo uma aproximação de marcos de cultura artística portuguesa e universal através da observação de obras de arte.

No dia da visita a realizar ao Museu, começámos por dialogar sobre o que se entende por arte e sobre as obras do pintor Nadir Afonso, que se encontravam em exposição no espaço a visitar.

A visualização das obras, permite-nos observar o que elas nos transmitem (o ponto, a cor, o movimento, a textura e a geométrica etc.), pelo que, alertámos as crianças para procurarem apreciar bem o que iam ver.

A visita foi orientada por guia, que ao longo da mesma foi promovendo a participação das crianças em jogos de memória visual, no sentido de descobrirem o que viam em cada um dos quadros. Solicitados a comunicarem a sua opinião sobre cada um dos quadros, indicaram ter descoberto neles vários instrumentos de música, como pianos, realejos, tambores, flautas, violas e violinos, muitas cores e que parecia que tinham “ventoinhas”, ou seja, movimento. Também enunciaram, ter observado figuras geométricas e aprenderam que o pintor iniciou a sua primeira pintura a partir de um ponto de tinta vermelha.

De entre as obras observadas de Nadir Afonso mereceu particular apreciação a que a seguir se apresenta, tendo as crianças mencionado ver nele vários príncipes.



Figura 29 - A Cidade dos Príncipes - Nadir Afonso

Cada uma das crianças chegou-se perto do quadro e apontou com o dedo, para o local onde se encontraria o seu Príncipe.

Quando regressámos ao jardim de infância, procurámos promover a reflexão sobre o observado e a discussão sobre o que cada um achou dos quadros de pintura de Nadir Afonso. As crianças manifestaram ter gostado das obras, sobretudo pelas cores e movimento das figuras. Estas despertaram nelas grande curiosidade e motivação para fazer registos e foram enunciando o que gostavam de fazer:

- *Eu quero pintar um quadro para ser famosa como aquele pintor... (Eliana)*
- *Eu quero desenhar as figuras geométricas que vimos... (Maria)*
- *E eu vou começar a pintar pelo ponto como o pintor... (Luís)*
- *Pois eu vos fazer o meu príncipe escondido... (Diogo)*

Assim, como referem Hohmann e Weikart (2009) “no apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores” (p. 512). Para facilitar estas transformações foram disponibilizados diversos materiais e as crianças, através das suas produções artísticas, transmitiram emoções, sentimentos, criatividade, ideias e pensamentos. Num pequeno momento como este, as crianças sentiram-se grandes artistas, como podemos observar nas figuras seguintes:

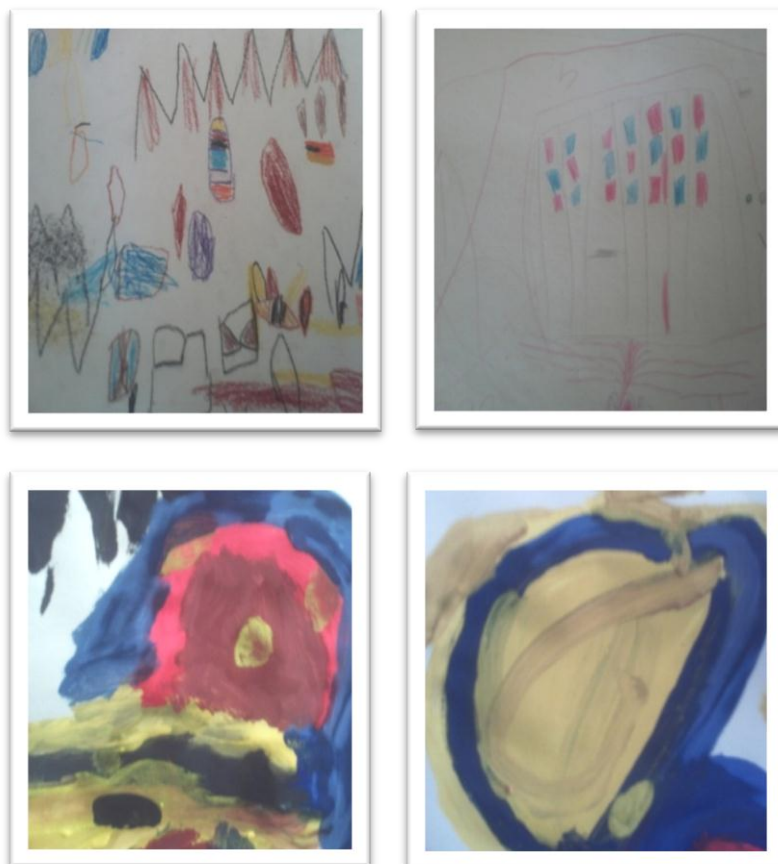


Figura 30 – Produções das crianças

Na pintura da Luísa e do Pedro visualizam-se alguns pormenores, como o ponto, o movimento e as cores, isto mostra que as crianças tentaram reproduzir o observado durante a visita. Assim, através da arte, a criança dá sentido e significado ao mundo que a rodeia, esta atividade permitiu às crianças desenvolver diversas áreas de conteúdo, facultando ainda a tomada de consciência de si e dos outros. Durante a visita, como já foi dito anteriormente, as crianças tiveram o apoio do guia, que dava explicações e sugeria questões, as crianças fizeram vários jogos de observação, no sentido de descobrirem as diferenças existentes. Esta atividade educativa foi muito enriquecedora e motivadora, permitindo às crianças reconhecer a importância da pintura enquanto meio de expressão e comunicação.

Importa sublinhar que, como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997, “os contactos com a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético” (p. 63). Considerando que, através da pintura a criança exprime sentimentos e sensações, é importante que sejam proporcionadas oportunidades às crianças, onde estas possam explorar e

comunicar aquilo que estão a sentir através da pintura. Para o sucesso das atividades é, também, fundamental apresentar uma diversidade de materiais, e que sejam proporcionadas situações onde as crianças possam experimentar diferentes papéis, pois, através destas experiências vão desenvolvendo diferentes significados e competências.

Assim, quisemos valorizar a expressão plástica porque consideramos que é uma linguagem expressiva e que esta pode ser acessível a todos os seres humanos, independentemente do género e da idade de cada um. As crianças tiveram oportunidade de patentear as suas vivências e saberes, através de reproduções de pinturas. Foi nosso desígnio que procuramos proporcionar esta experiência para espicaçar o crescimento sensorial visual e tato, ao mesmo tempo, que estimulam as emoções e a criatividade que se desenvolvem no imaginário da criança.

Pensando ainda em fomentar cada vez mais a expressão plástica foram realizadas monotipias recorrendo à técnica dos berlindes. Iniciámos esta atividade colocando um saco plástico em cima da mesa para proteção das mesmas, e foram disponibilizados copos de plástico com a respetiva tinta de várias cores, caixas de cartão e berlindes de cores e tamanhos diferentes, estimulando assim as crianças para a realização desta atividade. O facto de ser uma técnica nova funcionou como motivação, pois as crianças tinham curiosidade de experimentar cada vez mais, tornando assim, o seu trabalho o mais colorido possível.

À volta da mesa, foi disposto um grupo de crianças, com a finalidade de se familiarizarem com as tintas e os outros materiais. Depois de um pequeno diálogo, cada criança colocou numa caixa uma folha branca A4 e envolveram os berlindes nas diversas tintas. De seguida, colocaram-nos nas respetivas caixas, fazendo-os deslizar suavemente com a ajuda das mãos, obtendo uma mistura de cores. Dialogamos com as crianças, sobre a escolha das cores que iriam utilizar e foram registadas algumas das resposta obtidas:

- *Eu quero misturar os berlindes com vermelho e amarelo... (Íris)*
- *O que achas que vai acontecer? (Ed. Est.)*
- *Vai ficar às risquinhas... (Íris)*
- *Eu quero muitas cores... (Pedro)*
- *Muito bem, podes mostrar-me como vais fazer? (Ed. Est.)*

O Pedro manuseou os berlindes e molhou-os em várias cores, com uma colher colocou os berlindes dentro da caixa, fechou-a e deslisou-o várias vezes de modo a obter uma mistura de cores.

- *Já viste como ficou bonito... (Pedro)*

- *Sim P está muito bonito! É capaz de me explicar como apareceram essas cores? (Ed. Est.)*
- *É magia porque a caixa está fechada... (Pedro)*
- *Então se a caixa esteve-se aberta será que acontecia a mesma coisa? (Ed. Est.)*
- *Quer experimentar? (Ed. Est.)*
- *Fez novamente e disse olha os berlines andam a dançar de um lado para o outro, já não têm tintas, não precisamos de os lavar, é mesmo magia e sorriu... (Pedro)*

As imagens que se seguem são formas de registo desta atividade que as crianças realizaram, misturando os berlines em tinta de várias cores.

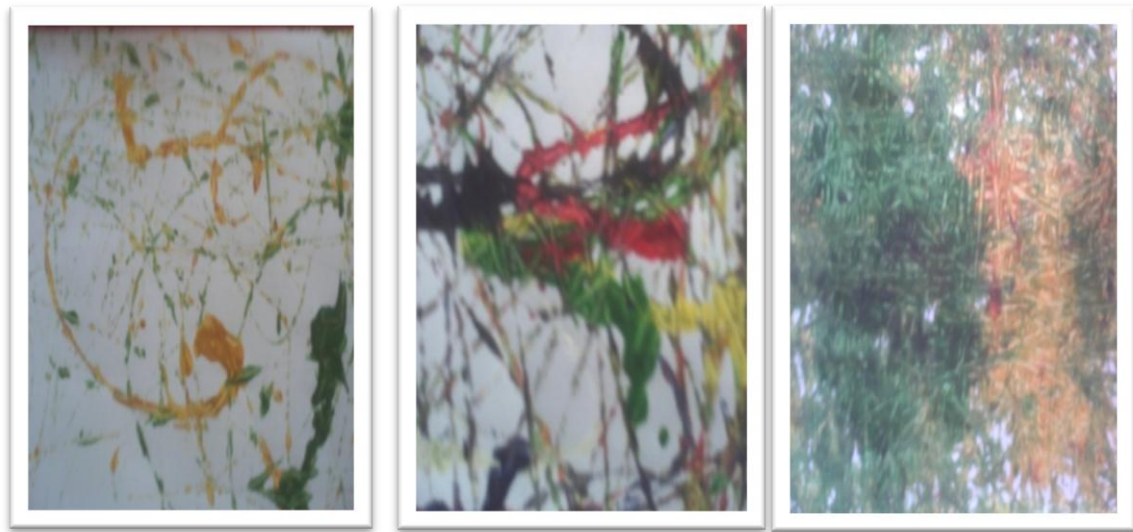


Figura 31 – Trabalhos realizados pelas crianças

Trata-se de uma atividade realizada em pequeno grupo, em que, novamente, cada criança teve oportunidade de experimentar vários materiais, de exteriorizar as suas vivências e saberes, através da representação de pintura. Segundo citam as Orientações Curriculares,

As atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornando-se situações educativas e implicando um grande envolvimento da criança e um grande prazer e desejo de explorar (ME/DEB, 1997, p. 61).

A expressão plástica é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo. É através das suas pinturas e desenhos que a criança nos descreve os seus sentimentos, emoções, interesses, preocupações, preferências, em suma, do conhecimento que têm do mundo. Nesta atividade de expressão plástica, as crianças descobriram as cores e suas misturas, soltaram emoções, desenvolveram a concentração e a atenção, trabalharam a

motricidade e os sentidos e desenvolveram a criatividade e ainda verificaram que na pintura podemos utilizar outros materiais diferentes dos lápis e pincéis. Considerando o prazer que a criança possa sentir com o seu gesto, além de estar construindo o seu crescimento e desenvolvendo em suas ações, habilidades, através de todo este processo, o educador deve orientar suas ações pedagógicas com relevância, mérito e qualidade.

No desenrolar das atividades foi facultado o apoio que as crianças necessitaram, bem como o encorajamento para a realização das mesmas. Observámos que as crianças se mostraram empenhadas e motivadas na realização destas as atividades.

## **2.5. Experiência de aprendizagem: À descoberta dos padrões**

A matemática faz parte de muitos dos momentos do nosso dia-a-dia, visto estar sempre presente em quase todas as tarefas. Por esse motivo e entre outros, é muito importante ter algumas noções de matemática logo no jardim-de- infância. Assim, foi nossa intenção elaborar atividades educativas no âmbito deste domínio, com a pretensão de desenvolver competências ao nível da contagem, formação de conjuntos, relações de ordem, conceito de número, ordenar e classificar de acordo com a cor e a forma, e ainda a exploração de padrão. E, assim, proporcionámos ao grupo a exploração de um novo material, os enfiamentos. As crianças foram dispostas em grande grupo, formando uma roda. Iniciámos através de um diálogo, para apresentar os materiais com que iríamos trabalhar (fios, três arcos de diferentes cores e tamanho, e peças de enfiamentos de várias cores e de diferentes formas), como é suposto, para essa exploração foram levantadas questões:

*O que poderemos fazer com este material?*

*De que cores são as peças de madeira?*

*As peças têm todas o mesmo tamanho?*

Consoante as respostas obtidas, as crianças colocaram algumas peças de cores distintas no centro do arco (azuis, vermelhas, verdes e cor-de-rosa). Aleatoriamente, sugerimos a uma criança, para se dirigir ao centro da roda e escolher uma peça. Seguidamente, questionamos o Rui sobre a cor da peça que tinha escolhido e se existiam mais peças da mesma cor. E, foi proposto que a mesma forma-se conjuntos com todas as peças da mesma cor: o mesmo procedimento foi feito com as restantes peças e formaram-se assim diferentes conjuntos. De acordo com as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997)

a classificação constitui a base para: agrupar os objectos, ou seja, formaram conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a

forma, etc...reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto (p. 74).

Depois de explorarmos as peças de enfiamentos e refletir sobre a sua funcionalidade, estabeleceu-se através de uma negociação em grande grupo, regras a respeitar, a sequência a realizar e o critério de cor. Organizada a sequência, refletiu-se sobre as cores que existiam, o número de peças e a sua sequência e, ainda, a ordem que prevalecia, ou seja, qual vinha antes e depois. E propondo-lhes que fizessem a contagem das mesmas.

Ao longo desta contagem, o grupo foi orientado para que as todas as crianças vissem e conseguissem contar todas ao mesmo tempo. Concordando com o pensamento descrito nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) que toma como imprescindível o papel do educador, neste tipo de atividades, na medida em que deve proporcionar e apoiar “a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (p. 74). Tendo como pressuposto levar a criança a refletir sobre a lógica dos acontecimentos e a desenvolver a classificação, formar conjuntos e a fazer representações de sequências de cores com as peças de enfiamento feitos pelas crianças, como podemos observar nas imagens que se apresentam a seguir



Figura 32 - Realização de conjuntos e padrões

Após todas as crianças terem realizada a tarefa, e na medida em que “a análise de dados é uma área da matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma

vez que tem uma forte ligação ao quotidiano (...) proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico e enfiamentos ...”(Castro & Rodrigues, 2008, p. 59). Prosseguimos com a realização de enfiamentos com as peças, tendo existido algumas dificuldades, que foram ultrapassadas quando uma das crianças, pediu a colaboração ao seu colega de sala dando-lhe a outra ponta do fio para que este segura-se nela, para as peças não caírem enquanto tentava fazer o enfiamento, ficando assim o problema resolvido.

No entanto, uma criança (Diogo) procurou encontrar solução para o problema identificado, utilizando a estratégia de recorrer à interajuda do colega, que lhe permitiu conseguir que as peças não caíssem do fio. Esta estratégia levou os outros elementos do grupo a optarem por ela, depois de terem observado que dava resultado.

Concordando com o pensamento de Castro e Rodrigues (2008), quando referem que “é através da experimentação e da observação dos procedimentos de outra crianças e adultos, que a criança vai criando estratégias” (p.18), pois estas são fundamentais para ajudá-la na resolução de problemas. Nesta linha de pensamento e de acordo com as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997),

Neste processo de resolução de problemas não se trata de apoiar as soluções consideradas certas, mas de estimular as razões das soluções, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. O confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade (p. 78).

Assim as crianças usufruíram de uma ótima oportunidade para desenvolver o raciocínio matemático e a visualização. Um dos aspetos que é de ressaltar, foi a imaginação que uma das crianças demonstrou no ato do enfiamento apercebendo-se que poderiam concretizar colares e, assim, poder ser explorado no “faz-de-conta”, nas brincadeiras de crianças como mostra a figura seguinte.



Figura 33 - Construção de colares seguindo um padrão

As crianças mostraram interesse e motivação para fazer o registo gráfico dos resultados sobre padrões. A maioria das crianças não mostrou dificuldade e fizeram alguns comentários:

- *Eu sei desenhar esse colar! (Luís)*
- *Ao qual respondi: Esse (padrão) ... (Ed. Est.)*
- *Queres elaborar esse padrão, mas como vais fazer isso? (Ed. Est.)*
- *Primeiro vou observar as cores, e depois vou contar as peças, porque quero saber quantos peças vou desenhar da mesma cor e qual o seguimento dessas cores e vou representar cada peça por uma bolinha... (Maria)*

Desta forma, foi dada voz às crianças, para que estas manifestassem os seus interesses ideias e opiniões, como tal, fizeram o registo dos mesmos, como podemos observar nas imagens seguintes:

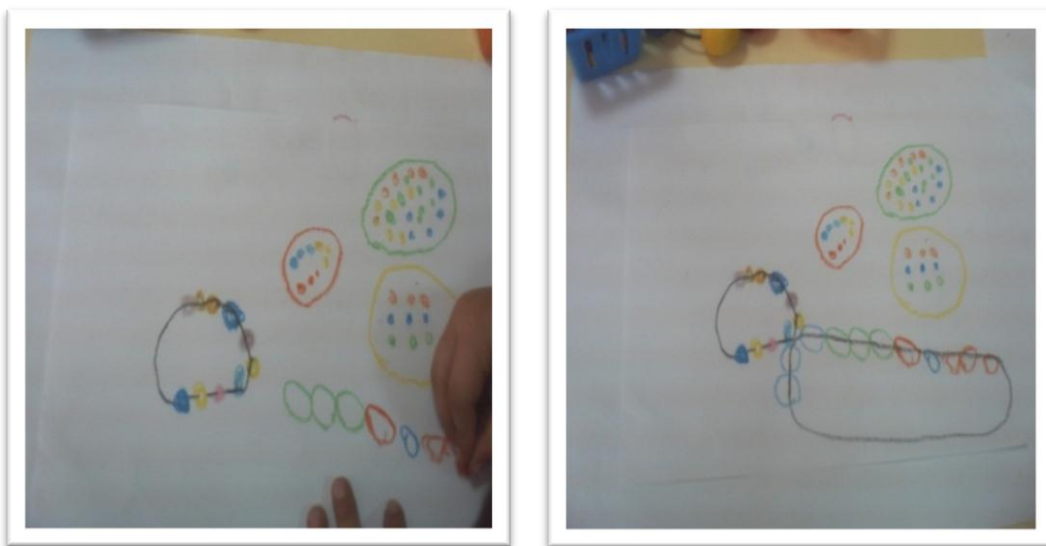


Figura 34 – Registo dos padrões realizados pelas crianças

Esta atividade proporcionou diversas experiências a todas as crianças do grupo, despertando-as e envolvendo-as numa interação positiva, permitindo-lhes, ainda, construir a noção de sequência, descobrir novas combinações, fazer sequências de contagem, cimentar conhecimentos acerca das cores e desenvolver a motricidade fina no enfiamento das peças e ainda adquirir a noção de padrão, como também desenvolveram o raciocínio lógico e encontraram soluções para superar dificuldades encontradas e exprimir ideias e raciocínios lógicos. Este desenvolve-se quando criada “a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas

subjacentes” (ME/DEB, 1997, p.74). No que diz respeito aos materiais, as crianças manipularam-nos, descobrindo através do seu manuseamento as suas características e potencialidades de uso. Os materiais apresentados foram apelativos, sendo aproveitados para várias explorações, visto estes terem fascinado as crianças pelas suas cores, formas e texturas.

### **Capítulo III - Reflexão Final**

Neste trabalho refletimos sobre o processo de intervenção que desenvolvemos, tentando articular conhecimentos de natureza teórica e prática. No início desta experiência, as expectativas eram muitas, assim como, as dúvidas e os receios. Algumas das dificuldades sentidas foram principalmente as de controlo do grupo, a articulação de conteúdos e encontrar estratégias que ajudassem a reestruturar algumas ideias prévias das crianças.

No entanto, estas foram algumas das realidades que aos poucos e poucos, se foram alterando, permitindo ganhar autoconfiança e estabelecer interações mais próximas com as crianças, criando um relacionamento baseado na confiança, no afeto, na disponibilidade, no respeito e na aceitação individual. Ao longo da prática tentámos demonstrar disponibilidade para colaborar, para experimentar, para aprender. Reconhecemos que cometemos alguns erros, os quais nos permitiram refletir e aprender, procurando outras alternativas que pudessem ajudar-nos a criar respostas adequadas às necessidades formativas e interesses das crianças. Neste processo, foi importante o trabalho em equipa e implicação em diferentes iniciativas e atividades.

Nesta linha de pensamento, procurámos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas, ao longo da nossa prática, no Pré-Escolar, abrangessem as diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular, embora nem sempre explicitadas nas intencionalidades que nos propúnhamos concretizar.

Considerando importante desenvolver a literacia científica das crianças foram propostas algumas atividades que nos permitiram conhecer melhor algumas características dos seres vivos e despertar a curiosidade das crianças para se envolverem, de forma ativa, na procura de informações e recursos que ajudem a promover o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural. Procurámos, ainda, enriquecer a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional, recorrendo a literatura diversa, com particular incidência no campo da educação de infância. Assim, a partir da leitura, análise e reflexão de alguns textos, compreendemos que há formas de fazer pedagogia alternativas à perspetiva transmissiva, possibilitando-nos ampliar e reformular conhecimentos com influência na nossa prática educativa. Como tal, houve necessidade de renovar e organizar o ambiente educativo, combinando estratégias lúdicas e

atraentes, de modo a que as crianças desenvolvessem as competências pretendidas e, ao mesmo, tempo se sentissem estimuladas.

Para a realização do processo educativo, utilizámos a planificação como instrumento sistemático de trabalho, procurando gerir os diferentes elementos do currículo em função das necessidades e interesses das crianças, o que, como antes referimos, não foi uma tarefa fácil. Foram sentidas algumas dificuldades na elaboração do mesmo, para o adequar progressivamente à evolução do grupo, considerando a necessidade de saber gerir as imprevisibilidades e abordar, de forma integrada, todas as áreas e domínios de conteúdo curricular.

Todavia, apesar das dificuldades sentidas pareceu-nos que as atividades planificadas desencadearam a realização de outras atividades, por vezes, não previstas e que surgiam da curiosidade que as crianças manifestavam ter por aprender. Tal favorecia, por vezes, o desenvolvimento de competências em domínios diversos e que se tornavam facilitadoras da progressão de cada um.

A planificação foi encarada como um instrumento guia para nos ajudar a organizar a ação, podendo esta ser alterada quando necessário.

As experiências de aprendizagem foram estruturadas de modo a apresentarem-se desafiadoras para as crianças se envolverem na experimentação e pesquisa, sem perder de vista o caráter lúdico de que devem revestir-se o processo educativo pré-escolar.

Para tal, existia uma flexibilidade em relação à gestão da rotina diária.

Reconhecemos que organização e gestão do tempo de atividades representam um forte contributo para a criação de um bom ambiente educativo. O trabalho em diferentes tipos de agrupamento das crianças, em pequeno e grande grupo, possibilitou-nos promover um melhor acompanhamento das crianças, compreender os seus interesses e motivações e encorajá-las à experimentação e a promoção da cooperação com os colegas.

Relevamos, neste sentido, que como sublinham as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “a relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (p. 35). É preciso considerar que essa relação implica a criação de um ambiente agradável onde cada criança se sinta escutada.

Assim, na realização das atividades, descritas, procurou-se ter em conta a iniciativa da criança e a exteriorização espontânea de imagens que produziram e valorizaram a criatividade de cada uma. Importa considerar que a criança necessita de

obter vários conhecimentos, desenvolver capacidades de imaginação, como também conhecer vias de inovação (exemplo informática) e, assim, poder saber múltiplos desafios que se lhe apresentam. Estas situações implicam que o jardim-de-infância deva proporcionar cada vez mais, um leque alargado de saberes, para formar pessoas autónomas, livres e solidárias, de modo harmonioso. Isto significa, ajudá-las a construir as ferramentas necessárias para tomar decisões esclarecidas. E, como tal, despertá-la para os problemas da sociedade alargando horizontes em relação ao mundo que a rodeia, no qual vão ter que viver socialmente integradas.

Acreditamos que as crianças usufruíram de oportunidades com as quais desenvolveram progressivamente competências, que podem ajudá-las a alcançar novas realizações, a tomar iniciativas, a poder escolher e decidir por si próprias. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2009), salientam que estas atitudes proporcionam uma crescente “confiança em si próprias como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes”(p. 577). Todavia, o desenvolvimento e a ação da criança devem ser orientados pelo educador, assumindo este, também, um papel importante de mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que deve mediar, auxiliar, ouvir, escutar, observar e avaliar a criança. Cabe ao educador estimular a curiosidade e o desejo de aprender da criança, deve incentivá-la e encorajá-la à experimentação e na resolução de problemas que surgirem, questionando-a e apoiando-a no decorrer de todo o processo de aquisição de conhecimento. O educador é um auxiliar do crescimento da criança e deste modo, o seu objetivo principal é promover aprendizagens que favoreçam a participação ativa da criança, e a interação com as pessoas, ideias, materiais. Parece-nos que, assim as crianças podem criar conhecimentos sociais, culturais e pessoais que lhes permitam criar raízes para futuras aprendizagens. É fundamental que o educador organize o ambiente educativo do jardim-de-infância. Este deve proporcionar às crianças uma grande diversidade de materiais, porque são essenciais para aumentar a criatividade e a sua imaginação, não devemos condicionar o acesso a diferentes materiais, pois estes são indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento da criança.

Por isso, os educadores devem usufruir de formação específica para poder ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades e desenvolverem-se o melhor possível. Queremos salientar, a ação que os supervisores e professores assumem um papel importante nesse processo na virtude de ajudar os futuros educadores. Relevam que a partilha de ideias com as supervisoras favoreceu o nosso enriquecimento pessoal e

profissional. Procurámos em conjunto, estruturar experiências de aprendizagem que valorizassem a ação da criança e que contribuíssem para a construção de significados sobre as experiências realizadas. Julgamos que o trabalho em cooperação, permite que a criança aprenda a conhecer-se melhor e a dar-se a conhecer aos outros, a desenvolver atitudes e valores que a levem a construir pilares da sua identidade pessoal e social. Assim sendo, julgamos que as crianças desenvolveram competências de relacionamento pessoal e interpessoal, conquistando autonomia e autoconfiança, valorizando-se a si própria e aos outros, aprenderem a partilhar e a confrontar ideias que, em muitos casos, as levou à resolução de problemas.

Consideramos que as atividades vividas proporcionaram um equilíbrio de experiências ao nível das diferentes áreas e domínios de aprendizagem, e que se revelaram positivas pela participação ativa, empenho e concentração das crianças nas atividades.

É de salientar que as crianças, ao longo do tempo em que se realizou este trabalho, foram consideradas o elemento central na prática educativa, porque além de realizar as tarefas, participavam com a sua opinião, sendo considerado, na maioria das vezes, as suas ideias prévias. Pretendemos, que as crianças se tornassem progressivamente mais responsáveis, autónomas, curiosas, ativas e com espírito crítico.

Refletindo em todas as estratégias utilizadas, julgamos chegar à conclusão de que as crianças puderam usufruir de oportunidades de bem-estar e desenvolvimento de competências a diferentes níveis, cognitivo, psicomotor, artístico, cultural, social e pessoal. Sabemos agora que a partilha de conhecimentos nos conduz à construção de novos saberes, sendo este o caminho que pretendemos seguir. Percebemos, também que os saberes que as crianças possuem devem ser valorizados na construção de novos conhecimentos.

Parece-nos poder considerar que as intencionalidades que sustentavam o trabalho foram concretizados.

## Bibliografia

- Araújo, S. B., & Andrade, F. F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Adams, M. J. (2007). *Consciência Fonológica e crianças pequenas*. Brasil: Artmed.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-142). Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *O sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruz, S. H. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre A Criança*. Amadora: Fnac Gráfica.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, G. P. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lequeux, P. (1997). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: By Librairie Colin.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.) D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo ma práxis de participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.

- V., et al. (2009). *Despertar para as Ciências-Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *O Fio da História*. Porto: Porto Editora
- McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação. (2010). *Orientações para Atividades de Leitura: Programa Está na Hora dos Livros - Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, C., & Miranda, L. (2011). *Apreciação de estratégias de aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar por futuros educadores*. In Alfonso Barca
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.) D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo ma práxis de participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. M. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção Educativa na Supervisão de Educadores Estagiários: Um estudo Longitudinal. In J. Oliveira Formosinho, *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp.121-143) Porto: Porto Editora
- Oliveira Formosinho (2007). Contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.) D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo ma práxis de participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, F. F. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosino, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das Educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-Em-Participação: A Perspectiva da Associação da Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Palhares, M. G. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (1997). *A Leitura do Mundo - Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a Arte da infância*. Lisboa: Edições ASA
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In L. Mata, *A Descoberta da Escrita* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

### **Legislação**

Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto, nº 178 – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

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

## **Anexos**