

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Maria Júlia Correia Lomba

*Relatório 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
2013

Agradecimentos

No percurso que desenvolvi, nos últimos anos, foram muitos os ensinamentos, incentivos e apoios que me foram proporcionados por pessoas, a quem quero agradecer com gratidão.

À professora Angelina Sanches pela partilha dos seus saberes científicos, acompanhamento, disponibilidade, pela crítica em todas as etapas deste trabalho e por toda a motivação.

Ao grupo de crianças, com o qual desenvolvi o estágio, por todos os momentos de alegria e de aprendizagem que me proporcionou, bem como à auxiliar Alice pela sua ajuda e apoio.

Às educadoras Cláudia Teixeira e Cristina Vidal, por toda a disponibilidade, motivação, partilha de saberes, reflexão e empenho.

À minha colega de estágio Cátia Machado, pela motivação, força, amizade e companheirismo.

Às minhas amigas Paula Pinto e Beatriz Moura, pela paciência, disponibilidade, ajuda, conforto e motivação, companhia e por me lembrarem que valia a pena continuar.

A todas as minhas amigas(os) e namorado pelo incentivo, pela partilha, pela ajuda, compreensão e apoio em todo este percurso, por acreditarem sempre em mim e nunca me deixarem desistir.

À minha mãe, à minha madrinha e à minha prima, por todo o apoio, disponibilidade, paciência, incentivo e por nunca deixarem de acreditar em mim. Sem elas esta etapa era impossível de ser vivida.

Um muito obrigada a todos!

Resumo

Reconhecendo o poder para aprender que as crianças possuem e a consciencialização da responsabilidade que a educação pré-escolar assume em proporcionar-lhe oportunidades de aprenderem e se desenvolverem, o presente relatório inscreve-se no processo de reflexão acerca das experiências formativas que promovemos no âmbito da prática de ensino supervisionada, com um grupo de cinco anos de idade.

Nesta linha e tendo em considerando a importância que assume o ambiente educativo, procurámos caracterizar a organização e funcionamento da instituição, o espaço e materiais da sala de atividades e o tempo pedagógico, bem como as interações desenvolvidas.

Ao nível da fundamentação das opções educativas debruçámo-nos sobre as perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento de matriz socio-construtivista e as linhas de orientação curricular para a educação pré-escolar.

Descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de aprendizagem, procurando retratar o processo de educativo promovido, ao longo do ano letivo, com as crianças, relevando a participação e envolvimento dos diferentes intervenientes educativos nesse processo.

Por último, inclui-se uma reflexão sobre a prática educativa e os seus potenciais contributos para a nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, prática educativa, aprendizagens integradas.

Abstract

Recognizing the power to learn that children's have and the awareness of responsibility that pre-school education takes to provide them with opportunities to learn and develop, this report falls in the reflection on the formative experiences that we promote within the supervised teaching practice with a group of five year old.

In this line and considering the importance of the educational environment, we tried to characterize the organization and functioning of the institution, space, materials and pedagogical activity room time as well as the developed interaction.

At level of motivation of educational options, we focused on the prospects for learning and development of socio - constructivist framework and lines of curricular guidance for pre - school education.

We describe and analyze a set of learning experiences, seeking to portray the process of education promoted throughout the school year, with children, emphasizing the participation and involvement of different actors in the educational process.

At last, it includes a reflection on the educational practice and their potential contributions to our training and professional and personal development.

Keywords: Pre-school; supervised teaching practice; integrated learning experiences.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstrat.....	V
Índice de figuras	VII
Introdução.....	8
1.Contextualização da prática de ensino supervisionada.....	10
1.1 Caracterização da instituição	10
1.2Caracterização do grupo de crianças	12
1.3Aspectos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala.....	13
1.3.1 Organização do espaço e materiais.....	13
1.3.2 Organização do tempo pedagógico.....	17
1.3.3 Desenvolvimento de interações	20
2.Enquadramento teórico das opções educativas	22
2.1Relançando o olhar sobre as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento da criança	22
2.2Linhas de orientações curricular	24
2.3Perspetivas pedagógicas	32
3.Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....	40
3.1Experiência de aprendizagem: explorando a história “a princesa baixinha”	41
3.2Experiência de aprendizagem: pesquisando sobre os costumes do passado	58
3.3Experiências de aprendizagem: desafiando à imaginação e à ação.....	66
3.4Experiência de aprendizagem: aprendendo a descobrir e a construir partindo da história “a lagartinha muito comilona”	72
4.Reflexão final	80
Considerações finais	87
Bibliografia.....	90

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de atividades	17
Figura 2 - Capa do livro "A Princesa Baixinha"	41
Figura 3 - Medição da altura das crianças	43
Figura 4 – Identificação dos grafemas “P” e “B”	42
Figura 5 - Elaboração da história das crianças	45
Figura 6 - História elaborada pelas crianças.....	46
Figura 7 - Experiência "Mistura/Não se mistura"	47
Figura 8 – Fábula em formato “Cineminha”	49
Figura 9 - Atividade da elaboração da "pasta de papel"	51
Figura 10 - Pintura das montanhas	52
Figura 11 – Atividade “Estendal de palavras”.....	53
Figura 12 – Atividade: Construção dos puzzles	54
Figura 13 - Área do "Faz-de-conta"	55
Figura 14 - Jogo do Espelho	56
Figura 15 - Livro "O castelo dos brinquedos"	58
Figura 16 - Atividade "Personagem favorita"	61
Figura 17 - Jogo do Dominó.....	64
Figura 18 - Registo da atividade.....	65
Figura 19 - Capa do livro "O Cuquedo"	66
Figura 20 - Construção dos cuquedos	67
Figura 21 - Cuquedos realizados pelas crianças.....	68
Figura 22 - Atividade "Separação dos resíduos"	69
Figura 23 - Dança em grupo	71
Figura 24 - Capa do livro "A lagartinha muito comilona"	72
Figura 25 - Representação da história	74
Figura 26 - Elaboração do bolo	76
Figura 27 - Apresentação da história aos idosos	77
Figura 28 - Colocação dos alimentos na lagarta.....	78

Introdução

A educação pré-escolar constitui uma etapa educativa importante no processo de aprendizagem ao longo da vida das crianças, que requer atenção e investimento para que possam usufruir de uma experiência formativa de qualidade. Neste sentido, importa que possibilite às crianças oportunidades para estabelecerem interações sustentadas com os adultos e as outras crianças e para se envolverem em atividades que se apresentem potencialmente facilitadoras do seu bem-estar e desenvolvimento. A forma como se planifica e como se organiza o ambiente e as atividades educativas merecem, por isso, reflexão.

Considerando o papel importante de complementaridade com a ação educativa da família que se reconhece à educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), essa dimensão deve ser tida, também, presente em iniciativas que facilitem a articulação entre as duas instituições. A comunicação e a relação entre a instituição pré-escolar e as famílias tornam-se, então, fundamentais e necessárias para que possa ser proporcionado às crianças a possibilidade de experienciarem um processo educativo com continuidade.

No que se refere ao processo de aprendizagem das crianças releva-se o importante papel que cada uma assume na construção do seu próprio conhecimento, valorizando a ação que exercem sobre os objetos e a interação que estabelecem com as pessoas com quem convivem.

Estas ideias estiveram subjacentes à ação educativa que desenvolvemos no âmbito da prática de ensino supervisionada do mestrado em Educação Pré-escolar, ao longo do ano letivo 2012-2013, e a qual procuramos descrever e refletir no presente relatório.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro pontos. Num primeiro ponto procedemos à contextualização da prática de ensino supervisionada, onde caracterizamos a instituição e o grupo de crianças. A prática educativa que desenvolvemos decorreu jardim-de-infância da rede privada de educação pré-escolar, mais especificamente numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), com fins caritativos, situada em contexto urbano, no concelho de Bragança. O grupo de crianças era de 5 anos de idade.

No segundo ponto inclui-se o enquadramento teórico no qual procuramos fundamentar as opções educativas. Neste sentido, procurámos relançar um novo olhar sobre as perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, incidindo

particularmente sobre a perspectiva socio-construtivista, bem como sobre os modelos curriculares *High/Scope*, *ReggioEmilia* e Movimento da Escola Moderna e, ainda, sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)¹.

No terceiro ponto do relatório apresentamos algumas experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças. No seu desenvolvimento tivemos em conta as linhas de orientação curricular definidas para a educação pré-escolar, acima indicadas, bem como as Metas de Aprendizagem e o projeto educativo da instituição, bem como o projeto curricular do grupo, sublinhando estes documentos a importância de atender às necessidades formativas de cada criança e do grupo, no quadro de uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas de conteúdo.

Por último, incluímos uma reflexão final, na qual refletimos sobre a ação educativa desenvolvida, apresentando algumas conclusões do trabalho realizado durante a nossa ação, quer ao nível teórico, quer ao nível prático, sendo uma experiência de grande valor ao nível da nossa formação pessoal e profissional.

¹Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB), 1997; Despacho nº 5220, de 4 de agosto).

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada

Neste ponto procedemos à descrição e reflexão sobre as características organizacionais da instituição e da sala de atividades em que desenvolvemos a ação educativa, bem como do grupo de crianças e as interações promovidas.

1.1 Caracterização da instituição

A ação educativa foi desenvolvida num jardim-de-infância da rede privada de educação de pré-escolar, integrando, a par de outros serviços, uma instituição particular de solidariedade social (IPSS). A instituição encontrava-se situada na cidade de Bragança, numa zona residencial, tendo próximo várias instituições, incluindo serviços de cariz social, saúde e desportivo.

No que se refere ao edifício, tinha cerca de treze anos de construção e apresentava-se em bom estado de conservação. O espaço interior era constituído por três pisos. No rés-do-chão funcionava o centro de dia e convívio para idosos. No primeiro piso funcionava o Jardim-de-Infância, incluindo três salas de atividades para as crianças, cozinha, refeitório, instalações sanitárias e a secretaria da instituição. No segundo piso funcionava a creche, com seis salas, destinadas duas para crianças de dois anos, duas para as de um ano e duas para os bebés, com idade inferior a um ano, funcionando como berçário. Incluía, ainda, uma copa de leites, um refeitório, duas arrecadações, instalações sanitárias, bem como o gabinete da direção administrativa da instituição e um salão polivalente, onde se realizavam atividades em grande grupo, como as festas e convívios, expressão motora e atividades de recreio, quando o tempo não permitia o uso do espaço exterior.

Na entrada da instituição existia um espaço destinado à exposição de trabalhos elaborados pelas crianças e de informações sobre os projetos promovidos, de modo a favorecer a partilha de experiências e saberes com os profissionais e crianças das diferentes salas, bem como com a comunidade local, em particular com a família das crianças, no sentido de promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem pré-escolar experienciado pelas crianças.

Próximo desse espaço encontrava-se uma sala equipada com cabides, devidamente identificados, com a foto e nome das crianças, favorecendo as oportunidades de cada uma dispor de um espaço próprio para arrumar e guardar os seus

pertences, como a mochila, o casaco, bata e outros objetos, e poder aceder aos mesmos sem a intervenção do adulto, favorecendo assim a sua independência.

A sala de atividades em que nos integrámos tinha uma forma retangular e possuía várias janelas, proporcionando uma boa iluminação natural. O espaço estava dividido em diferentes áreas, nomeadamente a da casa, construções/garagem, a da biblioteca, a da escrita e a da expressão plástica. Na sala existia ainda um espaço amplo, no qual se reunia o grupo de crianças, em tempos de acolhimento e de atividades em grande grupo.

Todas as áreas estavam identificadas, com imagem e nome, bem como com o número máximo de crianças que podiam ocupá-la, em simultâneo. As crianças podiam experimentar, explorar e descobrir os materiais disponíveis e implicar-se em atividades de natureza diversa, favorecendo a sua iniciativa, mas procurando ter em conta as regras de utilização acordadas, nomeadamente que os objetos usados fossem, no final do tempo de trabalho, arrumados no seu devido lugar.

O espaço de recreio exterior da instituição era cercado por muros, grades e um portão que garante a segurança das crianças. Neste espaço existia um recinto com areia onde se encontravam alguns equipamentos lúdicos fixos, como baloiços e escorrega, e uma área em cimento, utilizada para atividades lúdicas, sobretudo, para as que implicam movimentos mais amplos, como correr, saltar e realizar jogos.

Em relação ao horário de funcionamento, a instituição estava aberta das 7.45h às 19h. A componente letiva funcionava das 9.30h ao 12.00h e das 14.30 às 17.00h, e os restantes tempos de permanência das crianças na instituição incluíam a componente de apoio à família, abrangendo esta os tempos de entrada e saída, de almoço e hora do descanso/recreio.

A instituição incluía três tipos de respostas, sendo a de jardim-de-infância frequentada por setenta e cinco crianças, a de creche frequentada sessenta e nove, e a de apoio à terceira idade, em que o centro de dia era frequentado por quarenta pessoas e o centro de convívio por vinte e cinco.

O jardim-de-infância tinha um projeto educativo que visava envolver as crianças na descoberta de costumes do passado e favorecer a interação com o meio local, com expressão nos projetos curriculares de cada grupo.

1.2 Caracterização do grupo de crianças

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), as características individuais das crianças que compõem o grupo, influenciam o seu modo de funcionamento, pelo que importa tomá-las em consideração, no sentido de melhor compreender e criar respostas que facilitem o seu desenvolvimento. Este era constituído por vinte e cinco crianças de cinco anos de idade, sendo dezasseis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Todas as crianças frequentavam o jardim desde a creche e residiam em diferentes zonas da cidade de Bragança. Relativamente ao núcleo familiar de cada criança, com exceção de uma criança, todas viviam com os pais e a maioria (n=21) tinha irmãos mais velhos, tendo apenas duas crianças irmãos mais novos e outras duas eram filhos únicos.

Ao nível da formação académica dos pais ou seus substitutos legais, a maioria apresentava uma formação situada entre a escolaridade básica obrigatória e ensino secundário, possuindo habilitações académicas de nível superior apenas sete pais e oito mães. Relativamente às suas profissões predominava o trabalho por conta de outrem, integrando serviços e desempenhando funções diversas, encontrando-se três mães em situação de desemprego.

No que se refere às características de aprendizagem do grupo, este manifestava curiosidade, gosto por aprender e por se envolver nas atividades propostas ou da sua livre iniciativa, revelando um sentido de responsabilidade e autonomia crescentes. O interesse em saber o porquê das coisas e sobre o mundo que nos rodeia desencadeava debates dinâmicos e participados, o que nos exigia uma procura de informação e a atribuição de um olhar mais aprofundado sobre a prática educativa.

As crianças manifestavam-se comunicativas e as notas de campo que nos foi possível registar e analisar, permitiam-nos perceber a sua progressão ao nível da construção de frases cada vez mais elaboradas. Demonstravam ainda grande curiosidade em experimentar diferentes materiais e tirar partido deles para enriquecer as suas produções.

No que se refere aos trabalhos desenvolvidos ao nível das áreas da sala, observámos que a escolha recaía, predominantemente, sobre as áreas da casa, dos jogos e das construções/carros e que a menos procurada era a da escrita. Aspeto que nos levou a recorrer à introdução de materiais diversificados, no sentido de despertar em si novos interesses e oportunidades alternativas de (inter)ação.

No tempo de trabalho nas áreas era possível observar o entusiasmo que as brincadeiras de faz de conta geravam, criando-se momentos ricos de interação, onde o respeito, a interação e a partilha de recursos eram evidentes. Por outro lado, verificava-se que as regras devida em grupo eram conhecidas pelas crianças.

A equipa educativa do grupo/sala era constituída por uma educadora, uma assistente operacional e nós próprias, e procurava coordenar esforços e formas de intervenção, em ordem à criação de um ambiente educativo que pudesse tornar-se potencialmente facilitador do desenvolvimento e bem-estar de todos, crianças e adultos.

1.3 Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala

O modo como se organiza o ambiente educativo influencia o processo de aprendizagem em que as crianças se envolvem, pelo que merece ser dada atenção ao modo como este se apresenta e é percebido por elas.

Neste sentido, torna-se importante ter em conta a intervenção que parece ser feita ao nível da organização do espaço, do tempo pedagógico e das interações sociais para que as crianças possam beneficiar de oportunidades potencialmente promotoras da sua progressão e bem-estar.

Torna-se assim importante caracterizar o modo como, ao nível da sala e grupo em que nos integrámos, se encontravam organizadas estas dimensões, tal como algumas transformações que foram sendo promovidas de modo a criar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e conquista de uma progressiva autonomia nos modos de agir, pensar e interagir das crianças.

1.3.1 Organização do espaço e materiais

Relativamente à organização/espaço da sala tivemos em consideração que se tratava de um contexto em que as regras já eram conhecidas pelas crianças, bem como a forma como poderia organizar-se a sala, pela vivência e sua implicação nesse processo.

O espaço pedagógico apresentava-se organizado e flexível, no sentido de constituir um lugar de bem-estar, de alegria e de prazer, que proporcionem às crianças a abertura de novas vivências e interesses, que ofereça segurança, favoreça a ludicidade e possibilite estabelecer relações diversificadas. Como mencionam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) “procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (p. 11). Como acrescentam as autoras torna-se um lugar para aprender na medida que dá acesso aos instrumentos culturais.

Nesta linha de pensamento, importa que as crianças possam desfrutar de espaços equipados e planejados com materiais que vão ao encontro das suas necessidades formativas e que estimulem as suas capacidades de exploração e de implicação pessoais nesses processos. É importante que o espaço e o tempo permitam às crianças trabalhar e brincar, quer sozinhas, quer em pequeno e grande grupo, que lhes ofereça oportunidades de exploração, de criação e de resolução de problemas, e que dê a conhecer os trabalhos realizados. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) sublinham que

as crianças têm direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar (p.12).

O espaço/sala é o local onde as crianças interagem entre si, aprendem a respeitar, constroem jogos e realizam diversas atividades, tornando-se assim importante no seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário dispor de um espaço, com diversas áreas e espaços livres para as crianças brincarem e se movimentarem. Este deve ser seguro, limpo, motivante e que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar às crianças.

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que para compreendermos como o ambiente físico contribui para experiências de aprendizagem ativas é necessário ter em conta os ingredientes de aprendizagem, tais como “objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (p.162). Segundo os autores (*idem*) é de extrema importância que os materiais/objetos que existam numa sala do pré-escolar sejam materiais e objetos que motivem as crianças e que existam em grande variedade para que estas os possam explorar, transformar e combinar. Para isso, é necessário, considerar a variedade e diversidade dos objetos e materiais disponíveis em cada espaço.

Para que seja possível que as crianças façam escolhas e tomem decisões, é necessário que o espaço esteja dividido por áreas de trabalho/interesse das crianças. As áreas devem ser bem definidas, conter equipamentos para arrumação dos materiais e que os tornem visíveis, acessíveis e etiquetados, de modo a que as crianças consigam utilizá-los e arrumá-los de forma autónoma. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), “a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p.12). Assim, os objetos e materiais devem ser arrumados sempre no mesmo

local, facilitando a procura dos mesmos por outras crianças que pretendam recorrer a eles para concretizar atividades.

Os adultos devem apoiar as atividades das crianças, pelo que o espaço deve ser organizado de modo a permitir-lhe que, ao mesmo tempo, possa participar das atividades das crianças e observar o que ocorre na globalidade dos espaços, no sentido do encorajamento do grupo. É, ainda, importante que na organização dos espaços, as crianças, se sintam livres e desafiadas a interagir com os outros e com os materiais e objetos que existem.

No que se refere à nossa experiência relacionada com a organização do espaço/sala, é de sublinhar que, quando iniciámos a nossa prática, a sala de atividades já se encontrava organizada. No entanto, a educadora cooperante informou-nos da possibilidade de procedermos à reorganização que considerássemos importante. A sala era ampla, com bastante luz natural, possuía cores alegres, uma decoração esteticamente agradável e incluía várias áreas de trabalho/interesse.

No decurso da nossa prática e com a ajuda das crianças, fomos fazendo ligeiras alterações e ajustes, em relação ao local em que as áreas se integravam e incluindo novos materiais. Na sequência de uma experiência de aprendizagem, que descrevemos no ponto três deste relatório, criámos uma nova área na sala, de faz-de-conta e que denominámos “o Bosque”, procurando criar novas oportunidades lúdicas e, por conseguinte, de aprendizagem. Neste sentido, corroboramos a opinião de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), quando afirmam que “a sala de atividades não tem (...) uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p. 11).

No que se refere às áreas em funcionamento na sala encontravam-se as seguintes: área da casa/faz de conta, área das construções/carros, área da biblioteca, área de escrita e área dos jogos.

Todas as áreas estavam organizadas de modo a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluíam e como a sala era ampla, e de forma quadrangular, estavam organizadas de forma a permitir uma fácil locomoção entre elas. Cada uma destas áreas estava devidamente identificada com o nome e o número limite de crianças que podiam trabalhar/brincar nelas, em simultâneo. No centro da sala existia um espaço amplo, destinado à reunião das crianças em grande grupo, nomeadamente em tempos de acolhimento e atividades curriculares, permitindo o diálogo, a partilha e debate de

opiniões e ideias, bem como dar a conhecer e refletir sobre as produções realizadas a nível individual ou em pequeno grupo.

Os materiais que existiam nas áreas eram diversificados e de quantidade variável, sendo, por exemplo, na *área dos jogos* muito diversificado, mas na *área das construções/carros* eram pouco variados, integrando alguns blocos, uma pista de carros e alguns veículos (tratores, carros e motos) e bonecos, entre outros brinquedos.

Área da casa/faz de conta permitia que as crianças criassem representassem situações relativas a diversas realidades, incluindo materiais relacionados com a vida quotidiana, mas também outros, sobretudo, ao nível dos adereços de disfarce, relativos a outras épocas e culturas que incentivavam o jogo dramático e representação de diferentes papéis sociais e profissionais.

Para enriquecer e diversificar os materiais e objetos de jogo e trabalho, procurámos, ao longo da prática pedagógica, ir introduzindo nas áreas novos materiais e renovando alguns dos existentes. Esse investimento centrou-se, essencialmente, ao nível dos jogos, dos livros, dos materiais de expressão plástica e dos materiais de faz de conta. As crianças cooperaram na procura e mobilização de materiais, o que fazia com que a diversidade dos mesmos aumentasse e fosse valorizada a utilização, exploração e organização, bem como a partilha dos mesmos, ao tornarem-se em recursos de uso comum. Importa relevar o importante papel que os materiais pedagógicos assumem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, considerando que, como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender como o bem-estar” (p.111).

Todavia, para que um espaço se torne efetivamente facilitador de oportunidades ricas de aprendizagem importa, corroborando a opinião dos autores referidos em cima, que este se constitua como: “um lugar de bem-estar” em que predomine a alegria e o prazer de fazer, explorar e criar; “um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” e que se caracterize pelo “poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural” (*idem, ibidem*). Estamos perante aspetos que valorizamos e aos quais procurámos atender na nossa intervenção, implicando-nos em contribuir para a construção de um ambiente em que a ludicidade e o aprender se articulassem.

Nessa linha de pensamento, importa sublinhar a importância que também foi atribuída aos espaços verticais, ou seja às paredes da sala e espaços exteriores próximos,

nos quais se expunham alguns trabalhos que ajudavam a dar visibilidade às atividades e aprendizagens promovidas e ajudavam a criar um ambiente cultural e esteticamente agradável.

Nestes espaços encontravam-se ainda expostos alguns instrumentos pedagógicos de apoio ao conhecimento e vida em grupo, sendo de assinalar, entre outros, *o quadro de presenças*, no qual se registava diariamente a presença de cada um, *o quadro do tempo* em que indicava o tempo atmosférico que se observava em cada dia da semana e o *quadro de regras* de vida em grupo ao nível da sala, que ajudava cada um a relembrar a ter para que pudesse contribuir para a construção de um ambiente educativo positivo.

Foi ainda nossa preocupação assumir, ao longo da nossa ação, um papel que possibilitasse, como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (*idem*), a criação de um espaço em que cada criança se escutasse a si própria e pudesse comunicar a escuta de si.

Para uma melhor perceção de como se encontrava a sala de atividades é apresentada a seguinte planta (ver figura 1).

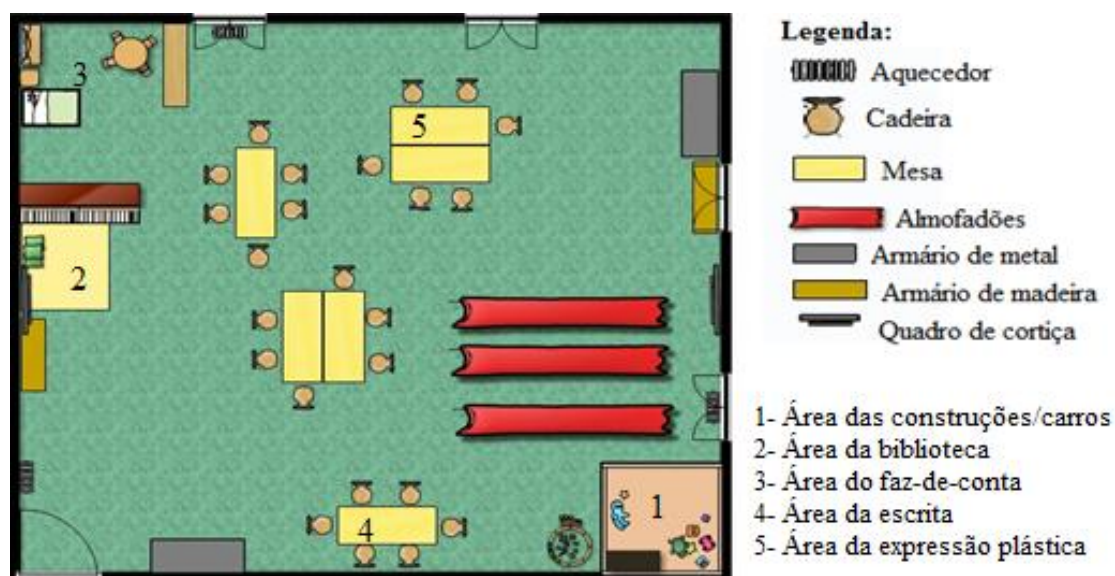


Figura 1 - Planta da sala de atividades

1.3.2 Organização do tempo pedagógico

A organização do tempo pedagógico pressupõe, como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), a criação de “uma rotina diária respeitadora dos ritmos

das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72). Neste sentido, requer-se que inclua diferentes modos de trabalho, permitindo às crianças envolverem-se em diferentes tipos de atividades e modos de implicação pessoal.

Entendemos ser importante criar uma rotina diária onde as crianças soubessem o que iriam fazer ao longo do dia, permitindo que tivessem tempo para conceber, concretizar e refletir sobre os seus planos, participarem em atividades de grande e pequeno grupo ou individualmente e que tivessem tempo para trabalhar e brincar, tempo para as refeições e para descansarem.

Importa, considerar que criar uma rotina, na qualos diferentes momentos surjam definidos, não significa rotinizar as atividades, mas sim definir diferentes tempos e possibilidades de as crianças poderem interagir entre si. Nesta linha de pensamento, importa conceber uma rotina diária que se apresente flexível, mas consistente e estável, ou seja, que permita que as crianças possam realizar diversas atividades, experienciando segurança e aprendendocom o fluir do tempo diário. Construir uma rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará num momento a seguir, oferecendo-lhes um sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia. Ao longo da rotina as crianças têm uma perceção de quando vão trabalhar em pequenos e grandes grupos eo educador pode observá-las em momentos de trabalho diferentes. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que

o tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionam com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais. Durante o tempo em grande grupo, quer as crianças quer os adultos iniciam actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projetos (p.8).

Ao nível da nossa prática pedagógica, tentámos organizar o tempo de forma a procurar dar respostas às necessidades formativas e interesses das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para a construção de um sentimento de autocontrolo, segurança e pertença. A rotina diária promovida integrava os seguintes segmentos temporais:

- i. Tempo de acolhimento: Momento de receção das crianças, onde se partilhavam ideias, vivências e experiências pessoais e em que as crianças marcavam a sua presença. Neste tempo privilegiava-se a atitude

de escuta de cada criança, no respeito e reconhecimento do direito de cada uma à participação e a merecer atenção.

- ii. Tempo de trabalho em grande grupo: As crianças e os adultos juntavam-se para atividades, de leitura e exploração de histórias, trabalho expressão dramática e plástica, entre outras. Ainda que os adultos iniciassem estas atividades, as crianças apresentavam novas ideias. Participar nestes tempos proporcionava, aos adultos e às crianças, oportunidades de trabalharem juntos e construir um repertório de experiências comuns, formando um sentido de comunidade.
- iii. Tempo em pequeno grupo: Este tempo era destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolhiam com um objetivo particular.
Em simultâneo, decorria o tempo de trabalho nas áreas: sendo este concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas.
- iv. Almoço: Momento destinado à higiene das crianças e à preparação para o almoço.
- v. Tempo do descanso: Momento em que as crianças descansavam depois do almoço, podendo ver televisão e conviver com as outras.
- vi. Tempo em grande grupo: Momento dedicado a atividades de exploração em conjunto ou continuação da desenvolvida na parte da manhã.
- vii. Tempo de trabalho nas áreas: Concebido de modo a dar espaço à livre iniciativa das crianças e poder dar continuidade à concretização das suas propostas.
- viii. Tempo de recreio: Neste momento as crianças desfrutavam de mais um momento de recreio, ocorrendo apenas quando as condições climáticas permitiam fazê-lo no espaço exterior.
- ix. Tempo de lanche: Momento dedicado ao lanche.
- x. Componente da Componente de Apoio à família: Integrando atividades socioeducativas a desenvolver em outros espaços (salão polivalente e sala de televisão).

A rotina diária ajuda a que as crianças possam melhor aceder à compreensão do tempo passado, presente e futuro, tratando-se de um processo que lhes permite tomar

consciência da existência de diferentes momentos, mas que apresentam sequência. Permite-lhes, ainda, envolverem-se em diferentes tipos de interação e implicação pessoal na regulação dos seus interesses, no quadro de construção de uma progressiva autonomia, controlo e gestão do tempo.

1.3.3 Desenvolvimento de interações

A organização do ambiente educativo requer ter, também, em conta as condições de interação de que beneficiam as crianças e profissionais, quer na relação que estabelecem entre si, quer com os outros intervenientes da comunidade, mais ou menos próxima em que se integram. É através das interações que as crianças aprendem a relacionar-se com os outros, consigo próprias e com os materiais, promovendo aprendizagens.

Relativamente às oportunidades de interação, importa relevar que procurámos criar um ambiente que proporcionasse ao grupo estabelecer relações de amizade, cooperação, respeito, entreajuda e ganhar confiança e segurança.

No sentido de melhor compreender o significado atribuído a esse processo e no que se refere à interação adulto-criança, pode entender-se, segundo Powell (1996), como “o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam e comunicam com crianças” (p.27). Como também refere a autora(*idem*), “a investigação realizada mostra que a interação dos adultos com as crianças numa variedade de situações – de apoio, de jogo, de ensino – desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p. 29).

Importa, por isso, prestar atenção ao modo como as interações são promovidas e percebidas pelos intervenientes, crianças e adultos, admitindo ser importante que esse processo seja orientado segundo princípios de ação e relação, de matriz socio-construtivista, nos quais assenta a pedagogia participativa relevada por Oliveira-Formosinho (2007b) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a).

A tarefa do educador centra-se em apoiar e promover a interação entre as crianças, valorizando-a como um importante meio de aprendizagem e integração social, bem como o estabelecer de interações mais alargadas com membros da comunidade, mais ou menos próxima em que se integram. Para tal, deve compreender cada criança, conhecer os sistemas em que se desenvolvem, respeitar as suas características pessoais, valorizar saberes por elas já adquiridos (ME/DEB, 1997) e recorrer aos meios de relação e comunicação considerados em cada momento mais adequados.

No decurso da prática profissional que desenvolvemos, foi nossa preocupação apoiar, acompanhar, escutar e compreender as crianças, desenvolvendo com elas uma interação participativa, considerando-as respeitando-as como pessoas com sentimentos, direitos e deveres. Agir intencionalmente, de forma a apoiar e a acompanhar as crianças nas suas atividades e projetos foi, assim, um princípio que procurámos ter presente e expressar no dia-a-dia da nossa ação, contemplando os vários momentos da rotina. Procurámos também apoiar e promover a interação entre as crianças, criando oportunidades de se envolverem em atividades conjuntas, no sentido de aprenderem umas com as outras.

2. Enquadramento teórico das opções educativas

A compreensão da organização e desenvolvimento da prática educativa requer tomar em consideração os referenciais pedagógicos e curriculares em que se insere.

Nesse sentido, procuramos, no presente capítulo, aprofundar reflexão acerca das perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, dos modos de intervenção pedagógica, considerando as abordagens transmissiva e participativa (Oliveira-Formosinho, 2007) e dos princípios de orientação curricular em que apoiar a prática educativa pré-escolar, bem como o papel que cabe assumir ao educador de infância, no quadro de complementaridade com a ação educativa da família das crianças (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

2.1 Relançando o olhar sobre as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento da criança

A educação pré-escolar é reconhecida, no nosso país, como a primeira etapa de educação básica, da qual se espera que, como define a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, favoreça a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, art. 2º).

Torna-se, então, importante que as crianças usufruam de oportunidades educativas que lhes permitam aceder a um processo de desenvolvimento integrado e orientado para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida.

Nesta linha de pensamento, importa tomar em consideração a perspectiva teórica de Piaget, defendendo o autor, de acordo com Vieira e Lino (2007), que “o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive” (p.199). Relembra-se, neste sentido que, a criança, tem um papel ativo na construção de conhecimento sobre o mundo em que se insere, quer no que se refere à exploração, quer à construção de significado sobre as experiências que realiza, construindo formas progressivamente mais complexas de pensar na realidade física e social. A principal finalidade da educação deve centrar-se, segundo o autor (*idem*) em favorecer a construção progressiva da autonomia das crianças.

Por sua vez Vygotsky, de acordo com Pimentel (2007), defende uma abordagem do desenvolvimento humano de matriz sociocultural, histórica, integrativa e semiótica. Neste sentido, afirma que

é preciso investigar o processo de construção da consciência, cujas raízes encontram-se na relação do homem com o mundo social, determinada pela mediação de instrumentos técnicos (as ferramentas construídas pelo homem) e simbólicos (os signos linguísticos) (p.220).

Segundo o autor (*idem*) o desenvolvimento não pode definir-se apenas pelas capacidades amadurecidas, ou seja, pelas funções já desenvolvidas, mas também pelas que estão em processo de amadurecimento ou em desenvolvimento. Neste âmbito, importa que não atendamos apenas ao nível do seu desenvolvimento atual, isto é, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, mas também ao nível do desenvolvimento potencial, considerando aquilo que pode fazer em colaboração com outros. Assim, para Vygotsky só poderá considerar-se que se favorece um bom processo de aprendizagem se este for orientado para além do desenvolvimento real, atendendo ao que designa como zona de desenvolvimento proximal². Revela-se, assim, a importância da aprendizagem colaborativa, acentuando a importância da constituição de grupos de heterogêneos, do ponto de vista cultural, que favoreçam a formação de processos mentais mais elevados.

Por outro lado, Bruner (1971), defende, segundo Kishimoto (2007), que o pensamento é a principal característica do ser humano, entendendo que “pensar é categorizar, fazer inferências, resolver problemas” (p.252). Defende a organização de “um currículo em espiral” (Bruner, 1971, citado por Raposo, 1983), no qual as aprendizagens a promover sejam estruturadas de modo a atender às características e etapas de desenvolvimento das crianças e integrar diferentes formas de facilitar e promover a progressão de cada uma.

Ao nível das metodologias defende o recurso a uma aprendizagem por descoberta, através da qual a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e se implique na procura de resposta para os problemas que se levantam, as expectativas que se criam e as hipóteses que se formulam.

²Vygotsky, de acordo com Bertrand (2001) define zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre dois níveis: o de desenvolvimento actual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém” (p.132).

Nesta perspectiva, o papel do educador é proporcionar às crianças oportunidades e recursos para as crianças acedem a essa descoberta, propondo-lhes problemas/questões para serem investigados, estimulando-as a fazerem suposições intuitivas e proporcionar-lhes meios de acesso ao conhecimento, com base em situações do seu quotidiano.

Nesta linha de pensamento, importa que os educadores se impliquem na organização de ambientes educativos que suscitem a curiosidade das crianças e a sua implicação na procura de soluções para as questões e problemas emergentes no quotidiano de vida pré-escolar.

Considerando, ainda, a perspectiva de Bronfenbrenner (2002; 2005), é importante ter em conta a influência que os diferentes contextos, de dimensão mais ou menos próxima em que as crianças se integram, exercem no seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a influência que, também, elas podem exercer nesses contextos. Daí a importância de atender à organização do ambiente educativo em que as crianças se envolvem, requerendo-se que disponham de espaços e materiais e que se envolvam em interações facilitadoras de experiências formativas potencialmente gratificantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

As ideias destes autores podem entender-se como integradas numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento de matriz socio-construtivista e ecológica.

É nesta perspectiva que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar se inscrevem, assentando nos seguintes pressupostos teóricos: entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis; reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, pressupondo partir do que já sabe e valorizar os seus saberes para promover novas aprendizagens; a construção articulada do saber e a resposta a todas as crianças, para que se requer o recurso a uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação de modo a beneficiarem todos os elementos do grupo (ME/DEB, 1997).

2.2 Linhas de orientações curricular

Para a organização e a reflexão da ação educativa constituem referências cruciais as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)³ e as metas de aprendizagem (ME, 2010) previstas também para esta etapa educativa.

³ MED/DEB (1997) e Despacho 5220/97, de 4 de agosto

Como intenções que devem orientar a prática educativa e nas quais se enquadram os fundamentos e princípios definidos nas orientações curriculares encontram-se os objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar⁴, prevendo estes:

- . Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- . Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- . Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- . Estimular o desenvolvimento da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- . Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- . Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- . Proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- . Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- . Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

(Lei nº5/97, 10 de fevereiro; ME/DEB, 1997)

No que se refere ao conteúdo das aprendizagens a promover, as Orientações Curriculares apontam três grandes áreas de conteúdo, designadamente: a área de formação pessoal e social; a área da expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

Como é referido nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), pressupõe-se que as aprendizagens relacionadas com cada uma destas áreas sejam encaradas e encaminhadas segundo uma abordagem integrada e globalizante.

Releva-se, por isso, a necessidade de interligar as diferentes áreas de conteúdo, contextualizando-as em relação ao meio envolvente, pois, como é referido no documento “a área de comunicação e expressão (...) contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo” e “a área do

⁴ Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art 2º.

Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas” (p.21). Procurando explicitar esta ideia Gaspar (2004) refere que

só através de relações com os outros (área de Formação Pessoal e Social) é que se constrói a identidade como pessoa e como membro do ‘mundo’ social e físico (área de Conhecimento do Mundo) e para se dar sentido a esse ‘mundo’ é necessário utilizar os ‘sistemas simbólicos-culturais’ (áreas de expressão e Comunicação)” (p.40).

Todavia, importa debruçarmo-nos sobre o conteúdo relevado em cada uma das áreas, no sentido de melhor compreender as dimensões de aprendizagem que se requerem promover.

No que se refere à **área da Formação Pessoal e Social** pressupõe-se favorecer a construção de um espírito crítico e a interiorização de valores e atitudes que permitam às crianças tornarem-se cidadãos competentes e que os prepare para a resolução de problemas da vida (ME/DEB, 1997). Requer-se, ainda, que favoreça a sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

As crianças interagem entre si, desde cedo, e é nestas interações e relações com o outro que vão interiorizando e construindo ideias que lhes permitem compreender o que podem ou não podem fazer e os direitos e deveres que têm nos diferentes contextos em que se integram. Nesse processo importa ter em conta que, como lembram as OCEPE (ME/DEB, 1997), “o ser humano se constrói em interação, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (p.51).

A educação pré-escolar tem, por isso, um papel importante na formação pessoal e social das crianças, na medida em que se constitui como um contexto educativo que possibilita viver e lidar com crianças e adultos com perspetivas, valores e experiências socioculturais diferentes.

Neste âmbito, Formosinho (1996) lembra que “as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento” (p. 95). A autora acrescenta, que “tais orientações, que tendem a organizar a vida, podem ser chamadas “valores” (*idem, ibidem*) e o educador deve criar condições que permitam às crianças evoluírem no processo de aquisição de valores.

Nesta linha de pensamento, prevê-se que na educação pré-escolar se promovam aprendizagens que remetam para o desenvolvimento da identidade e da autoestima, a conquista de independência e autonomia, a convivência democrática, a solidariedade, a cooperação e o respeito pela diferença.

É importante lembrar que as aprendizagens devem ser vista como um processo de construção que se relaciona com a qualidade e experiência de vida de cada um e do grupo, para o que se requer prestar atenção ao modo na organização e desenvolvimento das atividades e do espaços e tempos educativos se integram e exploram este tipo de conteúdos. Como afirma Oliveira-Formosinho (1996), "ajudar as crianças a adquirirem capacidades sociais tem provavelmente mais sucesso se for feito de forma informal" (p.21).

Importa considerar que é a partir das relações sociais com os adultos que as crianças geram a compreensão do mundo social. É, ainda, de ter em conta que, por vezes, cooperam de modo autónomo com os outros apenas porque sentem a necessidade interior de o fazer e não na consequência de um constrangimento ou desejo de aprovação por parte dos outros.

A cooperação entre as crianças parte da capacidade de saber ouvir e respeitar o outro, tratando-o e vendo-o como um cidadão com direitos e deveres como os seus. E a autonomia é conquistada nas relações de cooperação com o outro.

Por outro lado, importa também lembrar que é, numa perspetiva de educação multicultural, que se constrói uma igualdade de oportunidades entre os sexos, classes sociais e etnias (ME/DEB, 1997).

Em síntese, importa considerar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), "o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima" (p.52).

A área da Expressão e Comunicação inclui aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que levam à compreensão e ao progressivo domínio de diferentes formas de linguagem" (ME/DEB, 1997). Trata-se de uma área que engloba vários domínios de conteúdo, como: o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical) e o domínio da matemática. Acentua-se, assim, a interligação entre as aprendizagens relativas a cada um destes domínios, pois, como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), "todos eles se referem à aquisição e aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o mundo que a rodeia" (p. 56).

Nesta linha de pensamento e considerando que as crianças da faixa etária pré-escolar recorrem, muitas vezes, ao imaginário para superar as lacunas da compreensão

do real, importa proporcionar-lhes situações que lhes permitam tornarem-se capazes de fazer essa diferenciação, bem como os suportes para o desenvolvimento da imaginação criadora como meio de descoberta de soluções e conhecimento de outros “mundos” (*idem, idem*).

No sentido de uma melhor compreensão do previsto em relação a cada um destes domínios, passamos a abordar cada um deles, ainda que de forma resumida.

No que se refere ao **domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita** releva-se a importância de serem criadas condições para que as crianças possam progredir ao nível do domínio da expressão oral e da emergência da escrita. Importa ter em conta que, como indicam as OCEPE (*idem*)

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexa, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (p. 67).

Releva-se, ainda, que a atitude do educador e o ambiente educativo que se crie apresentem facilitadores de uma familiarização das crianças com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita das crianças, ainda que não conseguidas, devem ser valorizadas e incentivadas, referindo as OCEPE (*idem*) que essa abordagem se situa “numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (p.66).

Por outro lado, é importante não esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam o pré-escolar. Neste ponto, o respeito pelas línguas e culturas é uma forma de educação intercultural e a aprendizagem da nossa língua é fundamental para poderem ter sucesso na aprendizagem.

Nesse processo, o educador pode desempenhar o papel de “andaime” (Bruner, *in* Kishimoto, 2007) para que a criança progrida, apoiando-a de modo a ajudá-la e incentivá-la a interpretar e clarificar ideias, a procurar e a apresentar informação, inventar sons e descobrir as relações. É importante que o educador alargue intencionalmente as diferentes situações de comunicação, como: narrar histórias, explorar rimas, lengalengas, trava-línguas, poesias, debater regras, planear as atividades oralmente, falar ao telefone e fazer perguntas para obter uma informação, entre outras.

Nesse processo importa valorizar as oportunidades que a rotina diária proporciona em termos de comunicação e expressão, pois como sublinham as OCEPE

(ME/DEB, 1997), “as interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com adulto constituem ocasiões de comunicação diferente” (p.67).

Proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são, segundo Sim-Sim *et al.*(2008), duas vias complementares que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Como afirma a autora (*idem*) “Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (p.13).

No *domínio das expressões* diferenciam-se quatro vertentes, a expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e a expressão musical, com especificidades próprias, mas que se complementam mutuamente (ME/DEB,1997). Estas formas de expressão, apelam para uma sensibilização estética e requerem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas, sendo de ter em conta a idade das crianças e as condições criadas para a sua expressão.

Relativamente à *expressão motora*, pode-se dizer, que as crianças desenvolvem, desde cedo, aquisições motoras básicas, como andar, transportar objetos de forma mais ou menos precisa. Requer-se que as crianças possam aprender a utilizar o seu corpo, através de jogos de movimento, de sons e danças. As atividades promovidas no âmbito da expressão motora fazem com que, geralmente, as crianças libertem e desgastem energias.

No que se refere à *expressão dramática* trata-se de uma via de descoberta de si e do outro, onde a criança se afirma a si próprio na relação com os outros, correspondendo a uma forma de se apropriar de situações sociais (ME/DEB,1997). Importa considerar que no jogo dramático a criança pode criar e recriar as situações, assumindo um papel ativo na orientação do jogo. Assim, como refere Piaget (2000, citado por Vieira e Lino (2007):

a criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os, e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário, uma assimilação deformante do real (p. 208-209).

A *expressão plástica* é, por sua vez, uma área que permite a descoberta e manipulação de diversos materiais e, como sublinham as OCEPE (ME/DEB, 1997), “implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p.61). Cabe ao educador o papel de criar um ambiente que facilite a exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais. Importa, por isso, diversificar os materiais e objetos a incluir na área de expressão plástica, no que se refere ao desenho, pintura, rasgagem, recorte, colagem e modelagem. Importa, ainda, diversificar a forma de realização desses trabalhos, podendo ser concretizados a nível individual, em pequeno ou grande grupo. A qualidade dos materiais e a estética do ambiente são também dimensões a ter em consideração e às quais nós procuramos estar atentos.

Por sua vez, a *expressão musical* assenta num trabalho de identificação e produção de sons e ritmos. Segundo as OCEPE (*idem*), este domínio relaciona-se com a educação musical e engloba cinco eixos fundamentais, isto é: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Importa, por isso, trabalhar este tipo de conteúdos, merecendo-nos também ao longo da nossa prática educativa atenção e reflexão.

No que se refere ao ***domínio da Matemática***, importa considerar que as crianças constroem noções matemáticas a partir de vivências do seu dia-a-dia, partindo de atividades lúdicas espontâneas, mas que precisam ser valorizadas e reconhecidas como tal, sem menosprezar outras que possam ser intencionalmente organizadas pelo educador. Explorar o espaço e os materiais são pontos de partida para diversificar as aprendizagens a promover neste domínio. Neste âmbito as OCEPE (ME/DEB, 1997) referem que “a utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (p.75).

Estas aprendizagens matemáticas estão associadas à linguagem, uma vez que implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação (*idem*).

Assim, o educador deve propor situações problemáticas que permitam às crianças encontrarem soluções, que as debatam, em pequeno ou grande grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estar atento a que todas as crianças tenham a oportunidade de participar nesse processo. O papel do educador é de colocar questões às crianças que lhes permitam construir noções matemáticas. Como afirma Serrazina (2008), o educador deve procurar relacionar as crianças com a matemática quando

prestam atenção à matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; lhes proporcionam acesso a livros e histórias com números e padrões; propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da Matemática (p. 9).

Nesta linha de pensamento, a autora (*idem*) sublinha ainda que

è importante que o educador parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e sobretudo, que as levem a refletir sobre o que fizeram e porque fizeram (p. 10).

No que se refere à **área do Conhecimento do Mundo** é de considerar que se “enraíza na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DEB, 1997, p. 79). Pressupõe o desenvolvimento de aprendizagem que se relacionam com as ciências naturais e humanas, no que se refere à análise dos meios mais ou menos próximo em que cada um se integra.

Reconhece-se a importância e, como referem Martins *et al.* (2009), defende-se “a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (p. 11).

Encara-se, assim, a área de conhecimento do mundo como uma via de sensibilização das crianças às ciências, que deve proporcionar-lhes experiências relacionadas com os diferentes domínios do conhecimento humano, como a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia (ME/DEB, 1997). Como sublinham as OCEPE (*idem*), ainda que elementares os conteúdos a explorar “deverão corresponder sempre a grande rigor científico” (*idem*, p. 81). Daí que as metodologias de exploração a desenvolver, requer a mobilização de conhecimentos vários, incluindo os de natureza pedagógica e os de conteúdo, revestindo por isso uma tarefa nada fácil, mas que se requer promover.

É, nessa linha de pensamento, que entendemos centrar a nossa intervenção educativa, visando favorecer a curiosidade e o desejo de aprender das crianças, no quadro de procura de informação e recursos que lhes permitam analisar e interpretar as situações que o mundo apresenta e que, de forma mais ou menos próxima, nos afetam.

Martins *etal.* (2009) sugerem o desenvolvimento de atividades relacionadas com o quotidiano das crianças e, sem perder caráter lúdico, que caracteriza a aprendizagem na faixa etária pré-escolar, que favoreçam o questionamento e o desafio à experimentação e à pesquisa.

Os autores (*idem*), retomando os contributos de outros estudos, defendem que os educadores “devem partir de noções intuitivas das crianças sem pretender que sejam memorizadas definições técnicas, e reconhecer o potencial de aprendizagem que as crianças têm (p. 15). Alertam para o importante papel que cabe aos educadores na conceção e dinamização de “atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (p. 15).

2.3 Perspetivas pedagógicas

Quando falamos em ações pedagógicas queremos dizer que estas se organizam à volta de saberes que se constroem juntamente com as teorias, crenças e valores possuídos. Como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constituiu o movimento triangular de criação da pedagogia” (p.13).

Segundo os autores (*idem*), a pedagogia pode fazer-se segundo dois modos, o modo de transmissão e o modo de participação.

A pedagogia transmissiva é designada como a transmissão de culturas e conhecimentos do educador para a criança. Como refere Oliveira-Formosinho (2007a), esta linha pedagógica “resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (p. 17). Assim, trata-se de uma pedagogia que se preocupa mais com o produto do que propriamente com o processo de aprendizagem.

A criança é vista como um elemento passivo e a sua ação recai principalmente na memorização de conteúdos, assim como reproduzi-los tal e qual como lhes são transmitidos, evitando errar e interligar conteúdos.

Nesta pedagogia, o educador é visto como um simples transmissor de conhecimentos, recorrendo a materiais estruturados não havendo a preocupação com a sua diversificação e adaptação aos interesses das crianças, de modo a se motivarem. E como sabemos, a motivação é baseada em reforços seletivos vindos do exterior, em

geral do educador, atribuindo à criança, sobretudo, a função passiva de simplesmente responder às questões. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a)

este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto – criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (p.15).

Deste modo, esta pedagogia transmissiva faz com que a criança seja vista como podendo ser moldada e nem sempre respeitada, uma vez que, os trabalhos que realizam não são refletidos e negociados com ela.

Relativamente à pedagogia participativa, tal como o nome indica, a criança é entendida como competente e com direitos, tornando possível para o adulto conhecer as potencialidades das crianças, promovendo aprendizagens múltiplas. Como refere Oliveira-Formosinho (2007a), “parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para experiência e sua estruturação” (p. 21). Nesta perspectiva pedagógica a criança torna-se um participante ativo da sua aprendizagem, constrói o seu próprio conhecimento, aolidar diretamente com o material, pessoas e ideias. Como lembra Oliveira-Formosinho (2007a) este modo de fazer pedagogia

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

O papel fundamental do educador nesta pedagogia é de apoiante de todas as experiências realizadas pelas crianças, formulando questões, orientando-as, oferecendo-lhes momentos de exploração e experiências de forma lógica e holística, interessando-se pelas necessidades e interesses de cada criança. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007a), a tarefa central do modo de fazer pedagogia participativa é a “de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento” (p.19).

É essencial, criar espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e das interações permita desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos

adultos. Como lembra Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) “As crianças têm de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p.12).

A criança é vista como um cidadão ativo, ator e autor do seu próprio conhecimento. Como lembra Dewey (2002) “a criança é por natureza intensamente activa e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido” (p.42). Então, cabe ao educador, o papel fulcral de encorajar as crianças a seguir as suas próprias ideias, colocando, à sua disposição por exemplo, materiais cativantes e diversificados. As crianças necessitam de oportunidades para fazer escolhas, ter acesso aos materiais, de os manipular de acordo com os seus interesses e comunicar com os seus companheiros durante as actividades/brincadeiras.

A criança deve ser entendida como detentora do seu próprio conhecimento, favorecendo a capacidade de desenvolvimento da sua autoconfiança, independência, tomada de decisões e implicação na resolução de problemas. Neste sentido, importa que os profissionais se tornem, como refere Mesquita-Pires (2007) “os conhecedores profundos da teoria para a partir dela construir uma prática e reflectir sobre ela” (p. 65).

Importa por isso, que a pedagogia participativa se torne a base da acção educativa dos educadores, ajudando a orientar a difícil tarefa de transformar e reformular o ambiente educativo (espaço, tempo e interações), de forma a responder às necessidades das crianças.

Existem modelos curriculares que se integram na pedagogia em participação. Estes modelos são reconhecidos como facilitadores do desenvolvimento de práticas de igualdade, que integram diversos recursos e estratégias, possibilitando a apropriação do conhecimento, tais como saberes essenciais na aprendizagem das crianças. Entre eles destacam-se o modelo *High Scope*, o modelo do Movimento Escola Moderna e o modelo *Reggio Emilia*. De seguida, iremos analisar os modelos acima referidos para nos ajudar a fundamentar e orientar a nossa acção.

Como refere João Formosinho (2007) “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante factor de qualidade” (p.9). Para tal, cada educador deve seguir o modelo adequado para a educação das crianças.

O modelo curricular *High Scope* defende Hohmann e Weikart (2011) que a aprendizagem pela ação é fundamental para o completo desenvolvimento do potencial humano, pois, a aprendizagem é mais eficaz quando os contextos providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011). Como referem Hohmann e Weikart (*idem*) as crianças “aprendem em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (p.20).

Nesta perspectiva, o educador é um elemento do grupo que observa, planifica, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, tentando integrá-las nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Como referem os autores (*idem*) “Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p.27).

Assim, o educador tem um papel importante na estruturação do ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação. Isto implica a organização do espaço ambiental, da rotina, do encorajamento de ações intencionais de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte da criança, do planeamento de experiências, do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante e da interpretação das ações da criança em termos das experiências-chaves do currículo *High Scope*. Segundo Jean Piaget (1984) o papel do educador é essencial mas difícil de avaliar, este consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação.

Este modelo procura desenvolver uma filosofia centrada na ação da criança, ou seja, a aprendizagem ativa embora tendo o apoio do adulto a iniciativa é da criança. É a criança que manipula, explora e descobre os objetos do seu interesse, num espaço em que as crianças fazem aprendizagens ativas. Como lembram Hohmann e Weikart (2011) “as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (p.35). É ao explorar os objetos que as crianças aprendem as relações que existem entre eles. Neste caso, o educador deve oferecer uma enorme diversidade de materiais às crianças.

A aprendizagem ativa é então definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação que realiza sobre os objetos e da sua interação com as pessoas,

chega à compreensão do mundo. O conceito da aprendizagem ativa é assim a base do modelo *High Scope*, sendo que este se apoia em quatro pilares críticos essenciais: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação.

Assim, a organização do espaço de aprendizagem, ou seja a sala de atividades, é importante na implementação do Currículo High Scope (Hohmann&Weikart, 2011).

O espaço da sala de atividades deve ser dividido por áreas, de acordo com o interesse de cada criança e do grupo. Estas áreas devem conter gavetas de arrumação, prateleiras, armários que tornem visíveis os objetos e materiais disponíveis para as crianças. Todos estes materiais e objetos devem estar relacionados com cada área lúdica, mas, deve ter-se em conta que as crianças os possam utilizar com diferentes finalidades.

Definir as áreas de interesse é uma forma de desenvolver e estimular iniciativas, autonomia e estabelecer relações criança/criança e criança/adulto (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Um dos princípios elementares a ter em consideração na organização do espaço é o reconhecimento da capacidade das crianças para fazerem escolhas e tomarem decisões.

Neste modelo, é planeada uma rotina diária. Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) “Criar uma rotina diária é (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69), de modo a apoiar a aprendizagem ativa das crianças, possibilitando-lhes antecipar aquilo que se passará durante o dia e também o sentido de controlo sobre aquilo que vai acontecendo ao longo do mesmo.

Defende ainda que exista um tempo de planear-fazer-rever, fazendo com que as crianças sejam capazes de agir com determinadas intencionalidades e recriar as suas experiências. Ao elaborar um plano, ao segui-lo e ao relembrar aquilo que foi feito, as crianças são capazes de articular as suas intenções e de refletir sobre as suas ações com o objetivo de perceberem que são capazes de pensar por elas próprias, de tomar decisões e resolver os seus problemas. Este momento é um momento de diálogo em grande grupo e apenas se realiza no final das crianças elaborarem as atividades.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “através da escolha de materiais, do planeamento e organização do espaço, e da estruturação de uma rotina diária, os adultos “preparam o palco” para que a aprendizagem activa possa acontecer” (p.46).

Neste modelo, por um lado, as crianças são ativas na escolha dos materiais e das atividades que querem realizar e, por outro, os adultos tornam-se ativos apoiando e participando nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, no planejar das experiências de grupo e na sua concretização. É importante que tanto as crianças como os adultos percebam que as áreas de interesse e os seus materiais possam ser usados conforme a imaginação e a necessidade das crianças.

O modelo curricular do **Movimento da Escola Moderna**(MEM) iniciou-se a partir de uma conceção empírica da aprendizagem, que se baseia na pedagogia de Freinet. Este modelo, de acordo com Niza (2007), utiliza perspectivas, nomeadamente o socio-construtivismo de Vygotsky (1991) e Bruner (2000), valorizando “uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio-centrada, radicada na herança socio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (p.125).

De acordo com Sérgio Niza (2007) o modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, de solidariedade e de vivência democrática. Para tal, as crianças, juntamente com os educadores devem criar as condições afetivas e sociais, possibilitando a organização de um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos no percurso histórico-cultural.

É a partir da colaboração com o educador que as crianças são capazes de reconstituir, através do trabalho de projeto, os instrumentos de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão em profundidade.

Ainda segundo Niza (*idem*), os professores/educadores futuros são vistos como impulsionadores da organização participada, dinamizadores da cooperação, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica, de forma garantir o exercício, direto e continuado, dos valores de respeito, autonomização e de solidariedade.

Por último, o modelo curricular **ReggioEmilia** e segundo Dalila Lino (2007) “...caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (p.95).

A organização curricular das escolas do modelo *ReggioEmilia* tem em conta princípios que se prendem com a flexibilização curricular, a autonomia e a interação, incluindo crianças, professores, pais, instituição (pré) escolar e comunidade. Como

refere a autora (*idem*, retomando a ideia de Rinaldi, 1998) ” a ênfase não é colocada na criança individualmente, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente “ (p.102).

O papel da comunidade educativa para este modelo é importante uma vez que os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, com o intuito de construir um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade para as crianças. A autora (*idem*) refere que a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos mais do que se educa” (p.102).

Neste modelo curricular, o espaço é visto como um terceiro educador⁵, é através deste que se promove uma interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e todos os membros da comunidade.

O modelo ReggioEmilia considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.

Uma das principais características deste modelo é a valorização da expressão e as suas múltiplas linguagens nas escolas. Assim, as escolas que trabalham com o modelo ReggioEmilia são diferenciadas das outras porque são consideradas como estúdios de arte, onde se desenvolvem as artes virtuais e gráficas, e onde as crianças têm oportunidade de escolha. Como refere Lino (2007), “as crianças, ao longo do dia, tem oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação e trabalhar em diferentes espaços, com uma variadíssima gama de materiais ” (p.109).

Relativamente à organização do tempo, neste modelo proporciona-se às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação, dando importância e tentando equilibrar as atividades que são realizadas em pequeno e grande grupo.

Importa, ainda, referir que este modelo baseia-se no desenvolvimento de projetos, procurando implicar as crianças na elaboração de propostas de trabalho e pesquisa e encorajando-as a tomarem decisões, em cooperação com seus colegas.

Em suma, as abordagens curriculares que foram referidas permitem, no seu conjunto, oferecer-nos contributos capazes de nos ajudar a fundamentar e orientar a

⁵ Entende-se por terceiro educador em conjunto com os dois professores visto que, o espaço é considerado como meio facilitador da aprendizagem, em que os materiais devem ser diversificados e o espaço deve ser amplo e atraente para as crianças

nossa prática educativa com o intuito de proporcionar oportunidades de desenvolver e afirmar a autonomia às crianças.

3. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste ponto procedemos à descrição, análise e interpretação de um conjunto de quatro experiências de aprendizagem, através das quais procuramos ilustrar o trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da nossa prática educativa.

Como referimos no ponto anterior, foi nossa preocupação valorizar o recurso a uma pedagogia participativa, o que nem sempre se tornou fácil de concretizar. Ao observarmos o grupo, foram surgindo ideias para novos projetos, que se enquadravam nas características mais específicas do grupo, e que nos proporcionavam uma melhor metodologia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Planificar fazia parte do nosso dia-a-dia e procurámos, neste processo, ter em conta os interesses e as necessidades formativas das crianças para conseguirmos construir com elas projetos, que as motivassem, lançando-lhes novos desafios e fundamentalmente que lhes permitissem criar gosto por aprender e continuar a aprender, sendo essencial ouvir e respeitar as suas opiniões.

Numa análise informal sobre conversas e questões colocadas pelas crianças, apercebemo-nos que as crianças tinham um certo fascínio nos temas que eram trabalhados sobre o projeto educativo da instituição. Foi, então, que, em conversa com a educadora cooperante sobre o projeto educativo surgiu a ideia de dar-lhe expressão ao nível do projeto curricular do grupo, visando que todos se envolvessem na procura e mobilização de conhecimentos, explorassem e descobrissem o mundo que as rodeia. Assim e através da observação procurámos, como sugerem as OCEPE (ME/DEB, 1997) conhecer as suas “capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (p.25).

Consideramos ainda ser importante promover o desenvolvimento de saberes de modo a contemplar diferentes áreas de conteúdo das OCEPE como referências a ter em conta na planificação e na reflexão/avaliação das experiências de aprendizagem promovidas, perspetivando-as como um ação formativa integrada e integradora de todos, adultos e crianças.

3.1 Experiência de aprendizagem: Explorando a história “A princesa baixinha”

Considerando o interesse manifestado pelo grupo de crianças, em ouvir histórias, iniciamos uma experiência de aprendizagem com a leitura da história *A princesa baixinha* de Beatrice Massini (2009) (ver figura2)⁶.

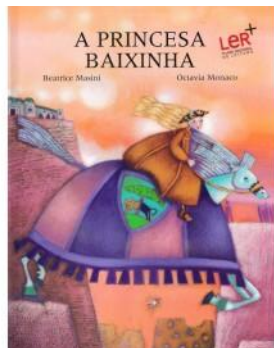


Figura 2 - O livro "A Princesa Baixinha"

Esta história fala de uma princesa que se sentia triste e discriminada por ser baixinha. Certo dia encontrou-se com uma rainha, a sua avó, e disse-lhe como se sentia. A avó encorajou-a e disse que apesar de ser baixinha podia fazer grandes feitos, dando-lhe o exemplo do seu avô, que também sendo baixinho fez coisas importantes para a aldeia. Ofereceu-lhe alguns objetos e solicitou-lhe que tentasse salvar três aldeias que corriam perigo. A princesa aceitou o seu pedido e concretizou-o. No final sentia-se importante, pois tinha contribuído para o bem-estar dos outros.

A partir da leitura da história, surgiram questões relacionadas com as características do relevo, as diferenças dos seres humanos, entre outras, que nos permitiram explorar conteúdos relacionados com as diferentes áreas de conteúdos. Assim, enveredámos por uma abordagem globalizante, ideia que pode entender-se ir ao encontro dos OCEPE quando referem que não se deve considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques” (ME/DEB, 1997, p. 22) mas antes interligá-las.

Antes de iniciarmos a leitura da história, em formato PowerPoint, mostrámos a imagem da capa do livro, às crianças, e pedimos-lhes que dessem um título à história. Surgiram então, ideias tais como como:

- *A princesa na montanha* (António)⁷
- *A rainha e o seu cavalo branco* (Ana Rita)
- *A princesa de cabelos loiros* (Clara)

Nota de campo de 7 de janeiro de 2013

É ainda importante ter em conta que, através da leitura da capa, promovemos a participação das crianças num diálogo, procurando que as crianças respeitassem a sua vez de falar e que ouvissem a opinião dos outros, aprendendo a respeitá-la. Depois de uma pequena discussão de ideias e da exploração dos elementos paratextuais, demos

⁶ A imagem do livro foi retirada de <http://www.slideshare.net/>

⁷ O nome das crianças é fictício, no sentido de preservar o seu anonimato.

início à leitura pausada e clara da história. No final solicitámos às crianças que fizessem o reconto oral da mesma. O reconto é essencial, pois, é através deste que percebemos se as crianças de facto retiveram ou não o conteúdo da história.

Na leitura de uma história 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, pedir-lhes para dizerem o que vai acontecer a seguir, identificarem os nomes e as atividades dos personagens.

A leitura de histórias permite às crianças construir conhecimentos diversos, contribuindo para o crescimento não só emocional como também cognitivo e para a identificação pessoal da criança.

Como esclarece Teixeira (2002),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p.122).

A leitura de histórias favorece o desenvolvimento de várias competências pois, como refere Azevedo (2007) permitem às crianças aprender sobre a estrutura da linguagem escrita e sobre a organização do material impresso nos livros, para além de permitir desenvolver o vocabulário, a capacidade de manutenção na tarefa (concentração e atenção) e a interação com pares e adultos.

Partindo do título da história procurámos explorar conteúdos relacionados com o domínio da matemática e da linguagem oral e abordagem a escrita. Assim sendo, em diálogo em grande grupo, propusemos às crianças refletir sobre o significado de baixinha e antónimos perguntando-lhes:

- *Então como era a princesa de que falava a história? (Ed. est.)*
- *Baixinha (João)*
- *E como seria se fosse o contrário de baixinha? (Ed. est.)*
- *Eu acho que é grande (António)*
- *Porque há pessoas baixinhas e pessoas muito grandes (Paula)*
- *Pequena! (Ricardo)*
- *E quando a pessoa é muito grande poderá dizer que é como? (Ed. est.)*
- *Muito alta (Maria)*
- *Alta (João)*
- *Pequena e baixinha é a mesma coisa (José)*
- *Alguém sabe qual é o menino mais alto da sala? (Ed. est.)*
- *O António (Francisco)*

- *E o mais baixo é o João (Pedro)*
- *Oh Júlia, não era mais fácil saber se nos medíssemos? (Gonçalo)*
- *O que acham? (Ed. est.)*
- *Era melhor (Gonçalo)*
- *Pois, também acho (Maria)*

Nota de campo de 7 de janeiro de 2013

O diálogo permite-nos perceber que as crianças compreenderam a mensagem da narrativa e o conceito de antónimo, ainda que não utilizando os termos específicos.

Partindo da sugestão da criança (Gonçalo), procurámos dar continuidade a esta atividade. Releva-se, neste sentido, que comorefere Martins *et al.* (2009), “pretende-se que o desenvolvimento de cada atividade não se encerre em si própria, dado que a exploração de uma temática suscita, muitas vezes, novas questões” (p.23): Assim, num segundo momento apresentámos às crianças uma régua, desenhada em papel e, em grupo, decidimos coloca-la atrás da porta para podermos medir cada elemento da sala e indicar lá, a altura de cada um com o respetivo nome. A medição de cada criança



Figura 3 - Medição da altura das crianças

decorreu em tempo de trabalho, em pequeno grupo, enquanto as restantes trabalhavam/brincavam nas áreas (ver figura 3).

No final de medirmos, em grande grupo, procedemos à observação e análise dos resultados, tentando descobrir quem seria o mais alto do grupo, o mais baixo e se haveria crianças com a mesma altura.

- *Qual será o menino ou menina mais alto (a) do grupo? (Ed. est.)*
- *Hmmm, eu acho que é o António (Gonçalo)*
- *Acho que não. É o José (Ana Rita)*
- *Não é nada, é a Maria (Ricardo)*
- *E o mais baixo? (Ed.est.)*
- *O João(Vários)*
- *Então, vamos medir e depois vamos ver quem será de facto? (Ed. est.)*

Nota de campo de 7 de janeiro de 2013

Durante o diálogo sentimos que as crianças tiveram alguma dificuldade em dizer qual era a(o) mais alta(o) do grupo.As respostas tardaram em surgir, uma vez que as crianças se basearam na comparação entre elas, e como havia algumas com alturas

muito próximas, hesitaram, o que levou a que três crianças se deslocassem para a régua e soubessem apontar o nome da criança que media mais. Disseram ainda que existiam crianças que tinham a mesma altura. Quanto à criança mais baixa não houve dúvidas, uma vez que uma delas era significativamente mais baixa em relação ao grupo.

É importante trabalhar as grandezas de comprimento com as crianças para que elas fiquem com o conceito de mais alto que, e mais baixo que e tão alto como, sendo de considerar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997) que, “as aprendizagens matemáticas estão ligada à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação” (p.77).

Num outro momento, refletimos sobre as diferenças e as potencialidades das pessoas independentemente das suas características físicas. Algumas crianças afirmaram que a forma física das pessoas não interessa, mas sim aquilo que somos capazes e sabemos fazer, como refere a história a princesa era baixinha e foi capaz de salvar três aldeias. Solicitámos às crianças que pesquisassem em casa com a ajuda dos pais, sobre as possíveis diferenças que podem existir entre as pessoas. Consideramos importante promover a formação social nos primeiros anos, de forma a prevenir a exclusão social. O papel do adulto nesta temática é de extrema importância, pois permite conceder às crianças diversas perspetivas de ver o mundo que as rodeia e de ao mesmo tempo explorar de forma satisfatória incentivando-as ao questionamento com o objetivo de promover novas descobertas.

Partindo do título da história e considerando a importância de ajudar as crianças a progredir ao nível do conhecimento e identificação de sons e respetivos grafemas, decidimos realizar um jogo, trabalhando o domínio oral e a abordagem à escrita, descobrindo e formando dois grupos de palavras, um começado pela letra P e outro pela letra B, tomando por base as palavras do título da história “Princesa” e “Baixinha”. A atividade foi realizada em trabalho de pequeno grupo e, enquanto um grupo concretizava, as restantes crianças trabalhavam nas áreas da sala. Para iniciar o jogo mostrámos às crianças as palavras do título da história em cartões com a imagem associada a cada palavra e perguntámos-lhes por que letra começava a palavra princesa, pedindo-lhes para dar exemplos de outras palavras que comessem pela mesma letra. Entre as palavras referidas sugeriam alguns nomes próprios dos colegas do grupo. De seguida, pusemos na mesa pequenos cartões, uns com palavras escritas e outros com a imagem respetiva (ver figura 4). Pedimos às crianças que separassem os cartões cujas palavras comessem pela letra P, depois juntámos mais cartões com palavras e com



Figura 4—Identificação dos grafemas “P” e “B”

imagens e pedimos ao grupo para separar as palavras que começassem pela letra B. As palavras e as respectivas imagens foram assim agrupadas formando-se dois grupos um para as palavras começadas pela letra P e outro com as começadas pela letra B.

Ainda no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, construímos com as crianças uma história. Para isso, levámos para a sala os objetos que fariam parte da história sendo estes: três caramelos, um espelho, um pente, uma moeda de “ouro”, um arco e uma flecha. Colocámo-los de modo a serem vistos por todas as crianças e propusemos-lhes inventarem uma história onde entrassem todos estes objetos (ver figura 5).



Figura 5 - Elaboração da história das crianças

mas com a ajuda dos adultos a história começou a ser construída. Elas foram propondo várias frases, discutindo-as, procurando ouvir as diferentes opiniões, e fazendo escolhas das que integrara história as elaborar. Sabemos que é crucial escutar cada criança, valorizando a

sua contribuição para o grupo, fomentar o diálogo e contribuir, assim, para suscitar o desejo de comunicar. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (p.67).

No final da realização da história, discutimos em grande grupo o título para atribuir à história. De várias propostas registradas, o grupo decidiu que o melhor título seria o “Espelho mágico”. Neste âmbito, concordamos com as ideias expressas nas OCEPE (ME/DEB, 1997), quando refere que “registar o que as crianças dizem e contam, (...), reler e aperfeiçoar textos elaborados em grupo, são meios de aperfeiçoar a escrita por sua vez ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (p.71). A história apresentada sofreu algumas alterações, já que devido à idade das crianças, a construção das frases não era a mais adequada, aqui, a intervenção da educadora foi essencial, pois ajudou as crianças a dar sentido às frases que traduziam a imaginação de cada um. Quando a história chegou ao fim, os objetos apresentados ficaram com as crianças para poderem ser utilizados em pequeno grupo, podendo manipulá-las, sendo alguns deles inseridos na área da casa (faz-de-conta). Por sugestão das crianças todo este trabalho foi exposto no hall do jardim-de-infância para que a comunidade pudesse ver todo o trabalho que o grupo tinha efetuado, fazendo com que as crianças se sentissem felizes e orgulhosas de terem o seu trabalho exposto e elogiado pelos pais e pela comunidade. Para registar a história, as crianças propuseram desenhar numa folha branca os objetos, usando lápis de cor e marcadores. Este tipo de atividades, como afirma Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) são indispensáveis pois ajuda as crianças a ver, representar, criar, narrar. Procedemos à escrita de um cartaz, recorrendo a pictogramas incluindo as imagens feitas pelas crianças para substituir o nome dos objetos apresentados e mencionados na história.

A história elaborada pelas crianças consta no anexo 1, deste relatório e deixa perceber que concordamos com a ideia de que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse das crianças em comunicar e da capacidade que o educador tem de

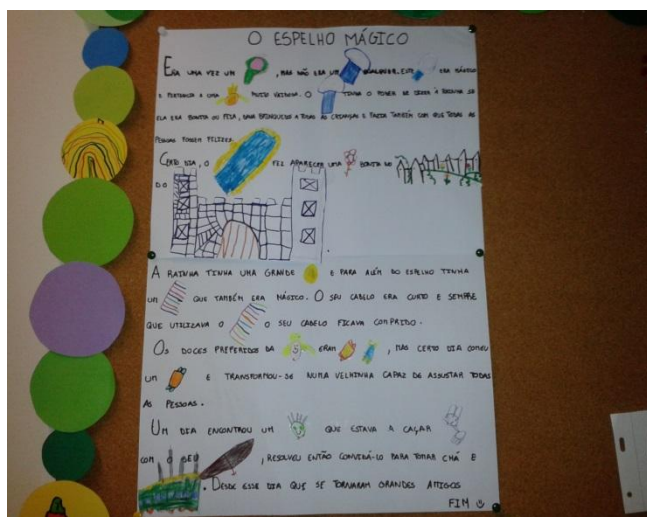


Figura 6 - História elaborada pelas crianças

promover oportunidades para poderem fazê-lo. Torna-se por isso, importante ter presente que “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que a crianças aprendam” (OCEPE, ME/DEB, 1997,

p.66). É ainda importante ter em conta que para que isto seja possível é fundamental que o educador se exprima de forma correta, constituindo assim um modelo de interação e aprendizagem das crianças (ver figura 6).

No diálogo, em grande grupo, surgiram questões sobre a água e uma das crianças questionou-nos porque é que a areia não desaparece com o mar. Procurando tirar partido desta ideia, propusemos uma atividade de observação da dissolução ou não de substâncias em água, incluindo também na exploração de conceitos relacionados com a área do conhecimento do mundo físico. O trabalho prático é de grande importância para a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, na medida em que as crianças necessitam de manipular objetos e, tendo em consideração como defende Piaget (2008), a aprendizagem não resulta somente da criança, nem apenas do objeto mas sim da interação da criança com os objetos.

Importa lembrar que a área do conhecimento do mundo é encarada como uma sensibilização às ciências, que poderá ou não estar relacionada com o meio próximo à criança e que a leva a descobrir aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano como por exemplo a física, a química e a biologia (ME/DEB, 1997). Um dos grandes desafios para o educador é o de promover oportunidades educativas que favorecem o desenvolvimento de cidadãos com capacidade de analisar, criticamente, as situações com que se deparam. Assim sendo, quanto mais cedo as crianças começarem a assumir uma postura fundamentada e crítica, mais possibilidades terão de se tornarem cidadãos capazes de exercer uma cidadania consciente e plena.

Antes de iniciarmos a atividade acima referida, apresentamos às crianças um quadro de registo com duas tabelas, com vista as registarem as suas previsões e outracom o que tinham observado. Assim ouvimos e registámos, o que foi dito pelas



Figura 7 - Experiência "Mistura/Não se mistura"

crianças. De acordo com Martins (2009) “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas”(p.22).

Refletindo sobre a atividade importa sublinhar que ao oferecer

uma relação de maior proximidade com as ciências às crianças, estamos a despertar a sua curiosidade e o espírito crítico para conseguirem compreender o mundo que as rodeia. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (p.79).

Depois de um breve diálogo com as crianças passamos à concretização das atividades. Mostrámos às crianças os materiais que iriam ser necessários (azeite, areia, vinho). As crianças encheram quatro copos com o mesmo volume de água depois juntaram a cada um dos copos, um dos quatro materiais. Com a ajuda de uma vareta com a imagem de cada material, identificámos todos os copos. As crianças mexeram de igual forma e durante o mesmo período de tempo todos os copos (ver figura 7).

Refletindo, em grande grupo, sobre a experiência realizada foi-nos possível concluir que os materiais se dissolviam na água de forma diferente. Há materiais que se dissolvem em maior quantidade do que outros, outros que demoram mais tempo a dissolverem-se e outros que nem se conseguem dissolver. Descobrimos ainda, que há misturas em que os constituintes não se distinguem, que se designam por misturas homogéneas e que há misturas em que conseguimos identificar os diferentes constituintes, são as misturas heterogéneas. Verificámos ainda que nas misturas homogéneas estão substâncias em quantidades diferentes, há uma substância que está em maior quantidade a que chamamos solvente e a outra que está em menor quantidade chamamos soluto. De seguida referenciamos algumas das conclusões das crianças:

- *Eu já sabia que a areia não se ia misturar com a água, porque senão não havia praias (Gonçalo)*
- *Ainda não percebi muito bem se o azeite não se mistura com a água (Margarida)*
- *Não, porque há líquidos que não se misturam e o azeite e a água não se misturam (Ed. est.)*
- *Não estou a perceber porque se misturar coca-cola com água mistura-se (Margarida)*
- *Olha então Margarida, coloca duas colheres de azeite nesse copo de água e mexe (Ed. est.)*
- *Estou a mexer devagar e ainda não se misturaram (Margarida)*
- *Sim, demora o tempo que precisares (Ed. est.)*
- *Não adianta, não se vão misturar (Margarida)*
- *Ainda bem que fizemos esta experiência Júlia, assim já entendo porque é que quando bebemos água com açúcar ele desaparece (Pedro)*

Nota de campo de 14 de janeiro de 2013

Refletindo sobre o que foi dito pela Margarida, só após a realização da experiência é que a criança acreditou que existiam líquidos que não se misturavam.

A história da princesa baixinha relata o facto de ela atravessar Bosques, Montanhas e Desertos, e ao longo da leitura, muitas das crianças fizeram comentários e colocaram questões sobre esses espaços e o significado dos mesmos. Então tentámos refletir em grande grupo sobre a montanha e o que lá existe. Começamos por lhes perguntar o que sabiam dizer sobre as montanhas.

- *Tem muita relva (João)*
- *É uma coisa enorme (Maria)*
- *Podemos encontrar dragões (Ricardo)*
- *Mas também outros animais, como esquilos, cabras (Paula)*
- *As montanhas têm muitas árvores (Rita)*
- *E também há rios (Gonçalo)*

Nota de campo de 21 de janeiro de 2013

No sentido, de aprofundar a abordagem desta temática contámos-lhes uma



Figura 8 – Fábula em formato “Cineminha”

fábula cujo título era “À descoberta da montanha”, com apresentação das imagens em formato cineminha, (uma caixa de papel em formato TV, com papel vegetal enrolado em dois paus, que quando manipulada faz surgir as imagens da história (ver figura 8). As crianças ficaram entusiasmadas com a estratégia utilizada para narrar a história. Depois, as crianças fizeram o reconto oral e para ilustrá-la

utilizaram o material apresentado. Sugeriram decorar a caixa e que a deixássemos na área da casinha, para, mais tarde, poderem continuar a utilizá-la, diversificando assim os materiais dessa mesma área. Disponibilizámos diversos materiais para a decoração do cineminha, algumas crianças usaram tintas, outras marcadores e lápis de cor ou de cera e recortaram imagens, relevando os contributos de todos para o arranjo desse recurso material. Foi discutido com o grupo qual seria o local mais adequado para o colocarmos, respeitando sempre a opinião da maioria e das regras de vida em grupo. Como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em

comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (p.36). Esta atividade parece ter contribuído para a melhor compreensão das características do solo e o que pode encontrar-se numa montanha. Como as afirmações a seguir apresentadas permitem perceber:

- *Oh Júlia, então as montanhas são muito grandes e existem lá diferentes sítios (José)*

- *Sim, pois existe (Ed. est.)*

- *E podem existir sítios mais altos ou então baixinhos como jardins (Natália)*

- *Nas montanhas podemos encontrar imensos animais (Ana Rita)*

- *Oh Júlia, nas montanhas só existem os animais que estavam na história?(Francisco)*

- *Não, nas montanhas podem existir muitos animais. Numa montanha podem existir diferentes tipos de animais e noutra outros animais e também podemos encontrar animais que vivem na água, se nessa montanha existirem lagos, na terra e no ar, grandes e pequenos. (Ed. est.)*

- *Podias ajudar-nos a descobrir quais são os animais que vivem na água e na terra?(José)*

- *Sim claro, juntos vamos descobrir o que queremos saber sobre os animais. (Ed. est.)*

Nota de campo de 21 de janeiro de 2013

Aproveitando o que foi dito pelas crianças e a curiosidade de cada uma relativamente aos habitats, explorámos com elas os diferentes habitats dos animais. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) “A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (p.79).

Levámos para a sala uma maquete em formato de montanha feita com diferentes papéis utilizados pelas crianças no dia-a-dia. Quando mostrámos a maquete algumas crianças questionaram-nos sobre como conseguimos construí-la e quais os materiais que foram utilizados. Nós explicamos e de seguida apresentamos-lhes figuras diferentes espécies de animais para serem colocados no habitat correto. Antes de iniciarmos a atividade, em conversa em grande grupo, dialogámos sobre os habitats que existem e como é constituído cada habitat e o que é que os animais precisam para lá viverem.

Enquanto as crianças manipulavam os objetos que tinham sido levados para a sala, as educadoras sugeriram formar conjuntos com os animais que as crianças tinham, começando por interrogá-las sobre o que pode entender-se por conjuntos. Foram várias

as respostas, por exemplo de animais, objetos, pessoas, ao que as crianças responderam sem dificuldade afirmando que na sala já fizeram conjuntos com cápsulas.

Colocando à disposição das crianças cartões com figuras de vários tipos de animais, propusemos-lhes que poderiam escolher o critério a utilizar para fazer os conjuntos. As crianças optaram pelo tipo de espaço em que vivem, formando conjuntos dos animais que vivem na terra, dos animais que vivem na água e dos animais que vivem no ar. Depois dos três conjuntos formados, procurámos descobrir qual era o conjunto que tinha mais animais e o que tinha menos. Para tal, contámos os cartões que existiam em cada um e foi possível verificar que não havia conjuntos com o mesmo número de animais. No final dos conjuntos formados, uma das crianças sugeriu que podiam fazer conjuntos diferentes, como por exemplo fazer um conjunto dos animais que têm quatro patas, um conjunto dos animais que têm duas patas e um conjunto dos animais que não têm patas. Foi outro desafio que suscitou a participação e implicação das crianças, deixando ter interiorizado o conceito de conjunto.

Em diálogo, em grande grupo, uma das crianças sugeriu que poderiam construir montanhas com materiais diferentes dos da maquete, ideia que apoiámos. Entre várias sugestões o grupo acordou que seria divertido utilizar pasta de papel. Só alguns sabiam como fazer essa pasta, até porque já o tinham feito e utilizado antes, outros diziam não se lembrar ou não sabiam. Sabendo que era preciso papéis, procuraram por todos recolher jornais e fazê-la no recipiente.



Figura 9 - Atividade da elaboração da "pasta de papel"

Em grande grupo, distribuímos jornais por todas as crianças e cada criança começou a rasgá-los aos bocadinhos como tinham sugerido (ver figura9). Algumas crianças sentiram mais dificuldades do que outras mas todas conseguiram concluir a tarefa. De seguida colocaram as tiras de jornal nas respetivas bacias, juntámos água e cola branca e com a ajuda de todos misturámos tudo muito bem até se formar uma massa consistente que era a pasta de papel. Durante este processo, puderam observar algumas das alterações que o papel foi sofrendo, principalmente a mudança de cor e de textura, com a adição de cada ingrediente. Depois da pasta de papel feita, e em

pequenos grupos, construíram as montanhas. Duas crianças sugeriram colocar as montanhas na área das construções/carros. Entendemos ajudá-las a refletir o que sugeriram, uma vez que ainda não tinha secado o papel. Levaria alguns dias a secar o material e só ao fim desse período é que poderíamos prosseguir com os acabamentos, a pintura dos mesmos (ver figura10). Quando a pintura secou as crianças levaram esse material para a área que tinham sugerido.

Esta atividade permitiu desenvolver conhecimentos, não apenas ao nível da área do conhecimento do mundo físico mas também ao social, visto que as crianças tinham que colaborar umas com as outras, respeitando ideias, dando a oportunidade a todos de participarem, também no domínio da expressão plástica, tendo a oportunidade de ampliar a capacidade de criar, manipular, moldar e representar, utilizando vários materiais. De acordo com as OCEPE (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).

Importa ter ainda em conta, que, como referem as OCEPE (*idem*) a expressão



Figura 10 - Pintura das montanhas

plástica está relacionada com a expressão motora visto que esta depende do controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem. Muitas vezes, é através da expressão plástica que as crianças conseguem transmitir aquilo que sentem, ou que pensam,

utilizam-na como linguagem do pensamento e vai sendo enriquecida de acordo com as experiências de vida de cada um.

Num outro momento ainda relacionado com esta experiência no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, procurando agrupar palavras que pertencem à mesma área vocabular. Para tal, construímos um estendal de palavras, ou seja, penduramos uma corda com as molas e, de seguida mostrámos às crianças

diferentes imagens com a respetiva palavra em baixo e questionámo-las quais é que daquelas imagens pertenciam à mesma área vocabular, colocando-as assim no estendal de forma agrupada (ver figura 11).

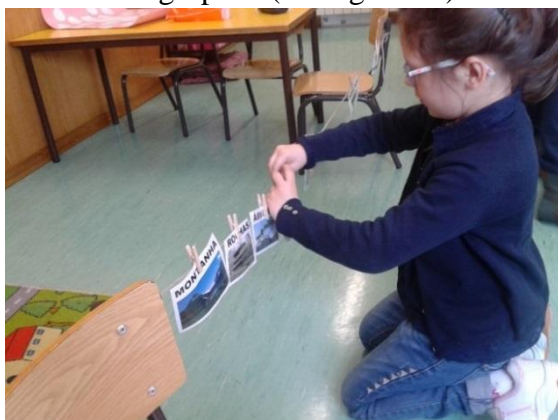


Figura 11 – Atividade “Estendal de palavras”

Quando planificámos esta atividade, tivemos um pouco receio sobre a sua concretização, pois com esta idade as crianças ainda não tem noção do que é a área vocabular e isso podia induzir a erros nos conteúdos dos diferentes grupos de imagens que lhes pedimos para formar.

Refletindo, em conjunto com a educadora, sobre a proposta, os receios foram superados e como o grupo é curioso e manifestando-se sempre disposto a aprender conceitos novos entusiasmaram-se na atividade, o que valorizou o trabalho, observando-se a ajuda entre as crianças. Uma criança sugeriu que poderíamos ainda dividir silabicamente as palavras dos animais apresentados. Então, através de batimentos, acentuamos a sílaba de cada palavra contando-as.

- *A palavra formiga quantas sílabas tem? (Ed. est.)*
- *Três (Vários)*
- *E serpente? (Ed. est.)*
- *Três (José)*
- *E lobo? (Ed. est.)*
- *Duas (Vários)*
- *E a palavra cabra? (Ed. est.)*
- *Três (Maria)*
- *Não, está mal, cabra só tem duas (Ricardo)*
- *E a última palavra que é coelho quantas sílabas têm? (Ed. est.)*
- *Três (Vários)*

Nota de campo de 23 de janeiro de 2013

Para explorar o conceito deserto optámos por questionar as crianças se sabiam o que era um deserto? Se conheciam algum? E se sabiam o que existia nos desertos?

- *Tem muita areia (Pedro)*
- *Há pirâmides (João)*
- *Porque achas que há pirâmides? (Ed. est.)*
- *Porque já vi num filme (João)*
- *Não existe água no deserto (Manuel)*
- *Nós não podemos viver lá porque é muito calor (Francisco)*
- *Tem palmeiras (Tiago)*
- *Tem gatos (Joana)*

Depois de um breve diálogo, em grande grupo, com as crianças sobre os desertos, mostrámos-lhes em formato PowerPoint, imagens sobre os mesmos. A partir deles puderam observar como eram, que animais e plantas lá existiam, quem lá vivia e como se deslocavam. Depois de mostrarmos o PowerPoint, em diálogo uma das crianças sugeriu que desenhassem desertos. Então cada criança pegou numa folha branca e desenhou o deserto como o imaginava, utilizando os materiais que quisessem, tais como marcadores, lápis de cera ou de cor, tintas, entre outros.

Ainda sobre os desertos, sugerimos às crianças fazer um jogode movimento fazendo de conta que se tratava de uma corrida de camelos, no espaço recreio, considerando essencial as crianças brinquem e convivem ao ar livre, por isso, sempre que pudemos, proporcionamos momentos de diversão no exterior do jardim, concordamos, neste sentido com as afirmações nas OCEPE (ME/DEB, 1997), que “os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora” (p.59). Desta forma, aproveitamos o espaço exterior para explorar diferentes formas de movimento motor e de diversão.

Pedimos às crianças que pusessem as suas mochilas às costas, tapámos as mochilas com casacos e camisolas e começámos a brincadeira. Dividimo-las em cinco grupos, com cinco elementos em cada grupo. A partida era dada e o grupo que ficasse em primeiro lugar escolheria a atividade que todos iriam fazer a seguir. Para um grupo ganhar todos os elementos do grupo tinham que cortar a meta e sentarem-se no chão. O grupo vencedor escolheu uma atividade divertida, onde havia dança, música, ritmo e



Figura 12 – Atividade: Construção dos puzzles

imitação. O grupo vencedor dançava ao ritmo de uma música escolhida por eles e os outros grupos tinham que os imitar.

A atividade gerou diversão e ao mesmo tempo alguma competição saudável.

Retomando a ideia derivada em aberto sobre a exploração de conceitos relacionados com a história “A princesa baixinha”, promovemos a discussão

sobre a ideia do bosque. Para o efeito, recorremos à introdução de puzzles. Organizamo-

larem quatro pequenos grupos e propusemos um puzzle a cada grupo, pedindo que o construíssem. No final, cada grupo dizia o que representava o seu puzzle(ver figura 12). Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997)“Os “puzzles” simples divididos em (...) partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo (p.76).O objetivo desta atividade era não só dar-lhes a conhecer imagens de diferentes bosques mas também de criar uma relação de interajuda entre as crianças, de respeito e de aprenderem a ouvir a opinião uns dos outros. No final da atividade, algumas crianças indicaram o que poderíamos encontrar num bosque. Os perigos que representam o bosque foram sublinhados por algumas crianças como o por exemplo:

- *Tem árvores assustadoras (Francisco)*
- *Tem cogumelos e lobos (Joana)*

Nota de campo de 19 de janeiro de 2013

No final da atividade, perguntámos às crianças o que acham que poderiam fazer com os puzzles. Ao que vários responderam que poderiam ser colocados na área dos jogos.

Numa última fase e ainda sobre os bosques, optámos por propor ao grupo a construção na sala de um bosque de “faz-de-conta”, integrando uma nova área, que permitisse ampliar o jogo dramático e favorecer o imaginário, dando continuidade ao iniciado através da leitura e narração de histórias. Esta área tinha como objetivo criar um espaço onde elas pudessem ouvir histórias ou pudessem contar histórias umas às outras.



Figura 13 - Área do "Faz-de-conta"

O entusiasmo foi enorme e todas começaram a falar e a dar ideias. Assim, levámos para a sala diferentes materiais tais como cartolina, cones de cartão, papel celofane e algumas tintas, e com a ajuda das crianças construámos árvores, arbustos e rios (ver figura 13). Organizaram-

se pequenos grupos de trabalho e cada um ajudou na construção do bosque. Planeámos um tempo para esta atividade, que foi superado pelo empenho, trabalho e entusiasmo que as crianças demonstraram.

Desempenharam as tarefas que se propuseram concretizar para integrar no espaço a construir. Construindo alguns equipamentos e alguns adereços, pensamos em conjunto, no melhor sítio para os dispor, tendo em atenção a disposição da sala. Optámos por integrar a nova área ao lado da área das construções/carros já que lá existia algum espaço disponível e pretendendo conjugar alguns materiais. Insistindo tratar-se de um lugar sombrio, utilizando malha preta para retratar esse ambiente e, improvisando um túnel que dava acesso ao bosque, por onde as crianças tinham de passar. Concluindo a construção do bosque, pusemos uma música de fundo e lemos-lhes uma história sobre bosques, dispondo as crianças à volta desse espaço. Sentimos que as crianças gostaram da atividade e se empenharam na sua concretização. O bosque passou a ser utilizado como área de trabalho/brincadeira, permitindo explorar os materiais e as brincadeiras em que se envolvia.

É importante a área das expressões, permitindo às crianças que se libertem, saltem, gastem as suas energias e realizar aprendizagens de forma lúdica. Como refere Laevers, (2010), a expressão artística das crianças refere-se à

competência para expressar, porque a criança comunica de variadíssimas maneiras e não é necessariamente de forma verbal que a mesma transparece o que quer transmitir do seu interior para o exterior, existe algo que é percebido, sentido ou pensado através de formas de expressão visual (e.g., pinturas, desenhos, construções, esculturas), musical (e.g., reprodução e criação de sons e ritmos, canções), dramática (e.g., jogo simbólico, assunção de diferentes papéis, recriação de histórias) e motora (e.g., dança ou movimento)(p.56).



Figura 14 - Jogo do Espelho

Resolvemos fazer um outro jogo com as crianças, o jogo do espelho. Ou seja, de reprodução de expressões. Explicamos o jogo e solicitamos às crianças que se juntassem em pares. Em cada par, uma criança assumia o papel de orientador e a outra de elemento que reflete a imagem do orientador do jogo, repetindo o mais plausível possível às expressões ou gestos que ele fazia. A criança que ia ser imitada ia dançar ao ritmo de uma dada música diante da criança que ia ser a imagem dada pelo espelho. Este teria que imitar todos os seus gestos. Cada vez que a música parava trocavam de papel (ver

figura 14). Para tornar o jogo um pouco mais difícil e exigir mais concentração os jogadores, sempre que a música fosse desligada os pares tinham de parar e estar em posições simétricas como se de um espelho se tratasse. Quando as regras não eram cumpridas, ou seja, mesma posição o par era eliminado do jogo sentando-se e cantando em conjunto com os outros colegas, até apurar o par vencedor. No final o par vencedor, iriam ser os orientadores do jogo, o grupo teria que os imitar. Como sabemos as crianças constroem os conhecimentos acerca do mundo, através das relações e interações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam, sendo elas de diferentes idades ou da mesma. Através desses processos, as crianças partilham experiências, conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelos outros. A interação entre crianças é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes no seu desenvolvimento.

As crianças acharam o jogo divertido, algumas delas até disseram que iam fazer o jogo com os irmãos e com os primos. Respeitaram o par e não houve nenhuma criança que não aceitasse ter sido eliminada do jogo.

Em suma, a experiência de aprendizagem descrita, proporcionou às crianças momentos de brincadeira, de aprendizagem, de exploração e descoberta e de imaginação. Todas as atividades pedagógicas desenvolvidas contribuíram para as crianças manifestarem as suas opiniões, ouvirem os outros, aprenderem de forma lúdica explorando diversos tópicos, interligados com a história, indo ao encontro do previsto nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010).

Durante o desenvolvimento da experiência de aprendizagem, preocupámo-nos em estabelecer um bom relacionamento entre as mesmas, com o intuito de criar laços afetivos entre todos. Procuramos ainda o recurso a métodos que favorecessem a ação e a exploração, no quadro de aprendizagem de todas.

3.2 Experiência de aprendizagem: Pesquisando sobre os costumes do passado

Nesta experiência de aprendizagem promovemos a valorização de hábitos e usos dos tempos passados, procurando ir ao encontro de ideias expressas no projeto

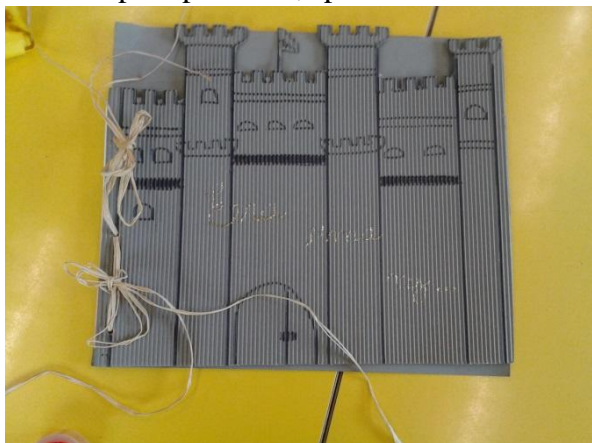


Figura 15 - Livro "O castelo dos brinquedos"

curricular da instituição. Neste sentido, propusemos a elaboração de um livro(ver figura 15) em formato de castelo para lembrar a época em que se vivia em castelos. Em grande grupo foi discutido o título da história que, após várias ideias, e chegando a um consenso optámos pelo título “O castelo dos brinquedos”.

A elaboração da história foi iniciada em grande grupo, mas propondo que fosse continuada em casa, com a ajuda dos pais, e de modo a que, numa ordem previamente estabelecida, passasse por todas as casas, o que fazia com que todos os dias o livro fosse aumentando. À medida que cada criança/família escrevia a sua parte da história, esta era lida pelo adulto ao grupo, conhecendo assim a todas as crianças o desenvolvimento da mesma. Todos os pais/encarregados de educação, sem exceção, participaram com entusiasmo na realização desta atividade o que nos mostrou, o quanto é importante criar atividades onde seja necessária a interação da família com o jardim-de-infância, tanto mais que, como refere as OCEPE (ME/DEB, 1997) “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Com esta atividade a família teve oportunidade de ouvir e encorajar as crianças de forma a reforçar os pensamentos emergentes e as suas capacidades de raciocínio.

Uma outra atividade quemereceu atenção e investimento, prendeu-se à oportunidade de participar na feira medieval realizada pela Instituição, com o objetivo de promover a interação entre o jardim-de-infância e a comunidade e também o trabalho de grupo entre as crianças. O nosso contributo para esta feira foi o de elaborar com as crianças os adereços que diziam respeito à época medieval, para que depois fossem trocados numa banca feita e decorada para o efeito.

Para descobrir que adereços ou adornos foram utilizados noutros tempos procurámos investigar em livros e perguntar à família. Foram surgindo algumas ideias por parte do grupo, mas era esperado, a nossa ajuda foi inevitável para a concretização desta atividade. Relembrando algumas figuras e formas de recriação e objetos da época, surgiu a ideia de construir tabuleiros de damas e escudos. Em pequenos grupos, construímos os tabuleiros, cortando pequenos quadrados para colocar no tabuleiro.

Propusemos às crianças que pensassem sobre o que poderiam utilizar como “peças” do jogo de damas, sugerindo a criança a uso de rolhas de garrafas, uma vez que havia muitas na sala. A ideia foi aceite por todos. Quanto à decoração dos escudos, os adultos cortaram-nos em cartão para depois as crianças os poderem decorar de acordo com a sua imaginação, recorrendo a lãs, cola, entre outros. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (p.35).

Resolvemos, recorrer a uma sessão de cinema com o filme animado da Disney “O corcunda de Notre Dame” para apelar às crianças que percebessem diferentes formas de vestir, usos e costumes. Antes da sessão de cinema, em grande grupo, questionámos as crianças se já tinham ido ao cinema. Algumas das crianças disseram que para ir ao cinema é preciso ter bilhete e referiram que é necessário ter em conta algumas atitudes e comportamentos, como o seguinte excerto permite observar

- *Não podemos entrar no cinema sem comprar bilhetes (Rita)*
- *E no intervalo do filme podemos comprar pipocas (Mariana)*
- *Na sala onde vemos o filme não podemos fazer barulho (Pedro)*

Nota de campo de 27 de fevereiro de 2013

Assim, e procurando retratar esse tempo e experiência, propusemos, a elaboração de bilhetes, e questionámos as crianças sobre o que é necessário para os adquirir, ao que responderam prontamente que era dinheiro. Aproveitámos assim a ocasião e levamos para a sala algumas moedas de plástico, moedas de 50 cêntimos, 1 euro e 2 euros, que imitavam as verdadeiras. Observámos cada uma e explicamos o seu valor, por comparação entre elas. Surpreendeu-nos o facto de uma criança já saber o valor das moedas, o que nos facilitou a explicação ao resto do grupo, já que ela na sua simplicidade ajudou-nos a dar essa explicação. Por fim, distribuímos as moedas pelas crianças e dissemos qual seria o valor do bilhete. Construímos uma bilheteira de faz de

conta e, em fila, cada criança comprou o seu bilhete pagando-o e verificando se tinham ou não direito a troco.

Depois sentaram-se, e em silêncio, esperaram que o filme começasse. As luzes apagaram-se, dando-se início ao filme e quando este terminou, podia-se sentir a alegria e satisfação expressa pelas crianças. Toda a atividade foi vivida e sentida com muita intensidade, e querendo ficar com o bilhete para mostrar aos pais.

A assunção do dever da responsabilidade foi assim, experienciada pelo lúdico, ajudando a familiarizarem com a vida social.

Como já referimos anteriormente, fazer o reconto de uma história é importante para sabermos se as crianças entenderam a história. Podem também esclarecer algumas das suas dúvidas ou até aumentar a sua imaginação. Pensámos então, que também aqui, elas podiam fazer o reconto do filme, mas de uma maneira diferente, recorrendo a fantoches de papel sobre as personagens principais. O reconto foi feito e distribuámos material a cada criança para a construção dos mesmos. Os fantoches ficaram à disposição das crianças, para que pudessem modifica-lo no tempo de trabalho nas áreas.

No final, manifestaram interesse em construir fantoches de papel. Utilizando cartolina, folhas brancas, papel crepe entre outros materiais, desenharam a personagem pretendida, recortaram-na e colaram o fantoche em paus de madeira, para poderem interpretar com eles as histórias. Importa considerar que os fantoches facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, e servem ainda de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias (ME/DEB, 1997). A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros, sendo nesta interação com os outros que as crianças tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade. Procurámos privilegiar sempre que possível a expressão das crianças, nos seus diferentes domínios que inclui, pois assenta em atividades de fruição, experimentação e de descoberta que ajudam a enriquecer a criança do ponto de vista da sua aprendizagem e bem-estar emocional.

É uma forma das crianças trabalharem vários domínios do seu desenvolvimento, de forma lúdica e experiencialmente diversificadas. As crianças adoraram manipular, de forma autónoma, os fantoches, inventando histórias e construindo diálogos entre elas.

Esta experiência permitiu trabalhar várias áreas e domínios de conteúdo, possibilitando situações diversas de comunicação verbal e não-verbal e a recriação de situações imaginadas e vividas no quotidiano. No final todos os fantoches foram deixados na área do “faz-de-conta”, para quando quisessem os pudessem usar.



Figura 16 - Atividade "Personagem favorita"

Outro domínio trabalhado foi o da matemática. Partindo do filme procedendo à elaboração de um gráfico de barras, utilizando legos para indicar o número de personagens favoritas de cada um (ver figura 16). Assim, em grande grupo, colocámos numa mesa as personagens principais do filme e perguntámos a cada criança qual a sua personagem favorita, solicitando que de acordo com a resposta, fosse acrescentando um lego junto dessa personagem. O resultado foi refletido num gráfico de barras. Como evidenciam Castro e Rodrigues (2008) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Por fim fizemos a análise do gráfico com as crianças, questionando-as de modo a que elas pudessem interpretar os dados apresentados, Foram feitas perguntas como por exemplo: *Qual foi a personagem favorita? E a que menos gostaram? Neste gráfico existem algumas personagens que tenham o mesmo número de legos? E qual é a personagem que tem a barra mais pequena? O que isso quer dizer?* A partir destas questões as crianças concluíram que o tamanho das barras está relacionado com o número das respostas por eles dadas.

Para as crianças expressarem o seu pensamento, o seu raciocínio e/ou as suas ideias, é necessário terem conhecimento de alguns conceitos e saberem expressá-los através de uma linguagem própria da matemática, para que todos os outros os possam compreender. Como afirma Oliveira (2003)

a competência comunicativa começa a desenvolver-se desde que a criança nasce e manifesta-se nas oportunidades que lhe são dadas para interagir com os outros. Pensar no desenvolvimento das competências comunicativas no domínio da matemática é, antes de mais, incentivar as crianças a expressar o seu pensamento e saber matemático harmonizando a língua materna em conjugação com as aquisições e expressões próprias da matemática (p.58).

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) “O conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para

diferentes sistemas de representação simbólica”(p.49). Às quais se deve atribuir atenção.

Foram várias as oportunidades que procuramos criar e valorizar, no sentido de compreender melhor o meio físico, social e cultural em que nos integramos.

Durante algum tempo pensámos naquilo que poderíamos fazer com as crianças e, procurando ir ao encontro do projeto da instituição, uma das atividades organizadas para integrar na festa de final de ano foi uma dança. Optamos por realizar uma dança, tendo como base uma música clássica. É através da dança que as crianças conhecem e dominam o seu corpo, pois ao executar movimentos, ganham autocontrolo. Familiarizam-se com o ritmo de diferentes culturas. Como mencionam as OCEPE(ME/DEB, 1997) “A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música” (p.64).

Levámos para a sala de atividades algumas músicas clássicas em conjunto escolhemos uma. Em seguida perguntámos ao grupo quem gostaria de realizar e participar na dança. Algumas ofereceram-se voluntariamente,mas outras fomos nós que lhes solicitamos para o fazerem. Tratando-se de uma atividade que exigia coordenação entre os elementos do grupo e a exercitação de posturas e movimento levou algum tempo a preparar. Com a ajuda das crianças, foram escolhidos os passos para a dança e as crianças que não participaram nela, ajudaram na confeção da roupa e dos adereços.

Surgiram várias ideias que surgiram para a elaboração das roupas e demais adereços dando às crianças ideias de como as pessoas se vestiam no passado. Foi ainda debatido o tipo da roupa que a Esmeralda (personagem do filme “Corcunda de NotreDame” usava, mas para completar as ideias surgidas, sugerimos às crianças que questionassem os pais/família, sobre como é a roupa que se usava há longos anos atrás (época medieval) e como as pessoas dançavam e os jogos praticados.

As crianças foram bastante ativas durante esta atividade, implicando-se na confeção de roupas e na construção de arcos.

Pretendendo conhecer, também, os espaços culturais e locais de Bragança, decidimos mostrar às crianças um PowerPoint que lhes mostrasse o que de melhor existe na cidade. Antes de iniciarmos a apresentação das imagens questionámos as crianças sobre o que poderíamos visitar na cidade, tentando perceber o que conheciam e de que modo. O castelo surgiu como o espaço mais referenciado, deixando as crianças perceber a apreciação do mesmo pela sua grandeza e pela riqueza cultural, mas

considerando também a importância dos museus existentes, como o excerto deixa perceber.

- *O castelo, é muito grande e bonito (João)*
- *Eu já entrei na torre que tem no castelo com os meus pais (António)*
- *Também existe uma muralha muito grande à beira do castelo (Afonso)*
- *Existem museus (José)*

Nota de campo de 4 março de 2013

Passámos à apresentação do PowerPoint que continha imagens sobre os pontos mais emblemáticos da cidade de Bragança. Foram apresentadas imagens bonitas de locais que podiam ser visitados, alguns deles próximos das casas de algumas crianças, o que fez despertar neles a atenção para o sítio onde viviam. Assim, sugerimos às crianças perguntarem aos pais qual era a morada das suas casas, que escrevessem numa folha de papel e trouxessem, no dia seguinte, para em grupo falarmos desses locais.

Aproveitámos ainda para recolher outros dados que ajudassem a uma melhor identificação de cada um, solicitando-lhes que pedissem também aos pais o registo do seu nome completo e a data de nascimento, para aprender o seu nome e idade, dados que muitas crianças não dominavam. Por último solicitamos às crianças que descrevessem o trajeto que faziam diariamente até ao jardim-de-infância.

Procurámos assim, promover o diálogo e envolvimento de pais/familiares e crianças na partilha de informações e sistematização das mesmas.

Demos ainda a conhecer às crianças a lenda da princesa do castelo de Bragança. As crianças não a conheciam e ficaram entusiasmadas quando a ouviram, pedindo até para repetir a sua apresentação, ilustrada esta também em PowerPoint e fazendo, no final, o seu reconto oral. Propusemos-lhes o registo gráfico da lenda.

Depois de fazerem o desenho, algumas crianças sugeriram dramatizar a lenda. A este respeito, importa lembrar que, como afirmam as OCEPE (ME/DEB, 1997) “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).

Para ajudar as crianças na dramatização da lenda, levámos para a sala os materiais para representar a torre. Enquanto algumas crianças começaram a procurar os adereços e a roupa para se disfarçarem de princesa, outras crianças procuraram as roupas para o príncipe e para o tio da princesa (personagens que entravam na história). O

restante grupo construiu a torre e a muralha que iria ser colocada à volta desta. Entrando também na história o personagem de fantasma, para representá-lo foi usado um tecido branco, recortado na parte dos olhos. Algumas crianças quiseram fazer colares com missangas para a princesa e até a coroa foi feita por elas. Quando tudo estava pronto fizeram a apresentação da peça. Eu assumi, o papel de narrador, indo intervalando essa narração para dar oportunidade às crianças de irem verbalizando alguns diálogos, favorecendo a sua expressividade. Foi assim que mais uma vez a dimensão lúdica foi promovida.

Existem vários jogos que podem ser atrativos para as crianças, mas nem sempre suficientemente seguros, e há outros que são muito bem conseguidos. Em conversa com o grupo, questionámo-los sobre como seriam os jogos que as crianças brincavam na época medieval.

- *Brincavam com espadas*(António)
- *Mas espadas de madeira*(Natália)
- *Ao jogo das damas* (José)
- *E ao dominó* (Ana Rita)
- *Eram as crianças que faziam os seus brinquedos?* (Clara)

Nota de campo de 5 março de 2013



Figura 17 - Jogo do Dominó

Depois desse diálogo, mostramos às crianças o jogo do dominó. Dividindo o grupo em equipas, distribuámos um conjunto de peças por equipa e começámos o jogo (ver figura 17). Como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “Os dominós jogam também

com semelhanças e diferenças, utilizando, por vezes, a correspondência a quantidade ou algarismos” (p.76).No final do jogo, as crianças sugeriram serem elas a construir um dominó para ser colocado na área dos jogos. Para tal, fizemos cartões de forma retangular e de papel d’Eva branco,e cada criança pintou a sua peça.

Relembrando com as crianças algumas das aprendizagens realizadas, procedemos ao registo das ideias expressas pelo grupo, assinalámos o que aprendemos

numa quadrícula e na outra o que gostaríamos ainda de aprender e onde é que poderíamos procurar essa informação.



Figura 18 - Registo da atividade

Com a ajuda das educadoras, em pequeno grupo, registámos tudo o que foi dito. No início da atividade algumas crianças estavam com algum receio de falar, mas no decorrer da atividade o que algumas diziam acabou por desinibir as outras o que fez com que todas dessem a sua opinião (ver figura 18). À medida que se registava o que

era dito pelas crianças, estas iam questionando-se ela estava mesmo a escrever o que tinha sido dito. Assim, no fim foi lido tudo o que foi dito para que o grupo pudesse verificar o que tinha sido registado e poder ser introduzidas algumas alterações se não correspondesse ao afirmado.

Posteriormente, perguntámos-lhes como e onde poderiam fazer pesquisas sobre este tema, apontando as respostas para

- Nos livros (Tiago)
- Numa biblioteca (Manuel)
- No computador (João)
- Na internet (Joana)
- Podemos perguntar à nossa família ou avós porque como são mais velhinhos pode ser que saibam (Maria)

Nota de campo de 6 de março de 2013

Como os dados evidenciam, foram enunciadas pelas crianças várias fontes de informação, atribuindo particular relevo aos livros e internet.

Ao desenvolver este tipo de diálogos promovemos a ideia de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) que refere que “as crianças são possuidoras de voz, pelo que “deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16).

No final, questionámos as crianças sobre a pesquisa que lhes tinha sido solicitada. E todas elas afirmaram que já tinham realizado o que lhes foi pedido, em conjunto com os pais. Somos da opinião que é necessário a participação dos pais para

que criemos um ambiente estimulante e motivador, de forma a construir um ambiente educativo, cativante e promotor de novas aprendizagens, de modo a que cada criança se sintam bem consigo e com os outros.

Em síntese, esta experiência de aprendizagem, permitiu-nos trabalhar com as crianças conceitos relacionados com a história, a linguagem oral e abordagem a escrita, a matemática, a expressão plástica, dramática e motora e ainda com o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social. Em todas as atividades, as crianças, manifestaram independência na realização das tarefas e implicaram o trabalho a desenvolver em grupo. Damos importância à interação com a família, implicando as crianças, nesse processo, sendo notória a forma como as crianças realizaram a história do grupo juntamente com os pais. Sempre que surgia uma história nova sentia-se grande entusiasmo a mostrar ao grupo por parte das mesmas. A projeção do filme em vídeo foi a atividade que mais as entusiasmou e da qual mais falaram durante longo tempo para o que, entre outros fatores, contribuiu o fator novidade da atividade.

3.3 Experiências de aprendizagem: Desafiando à imaginação e à ação

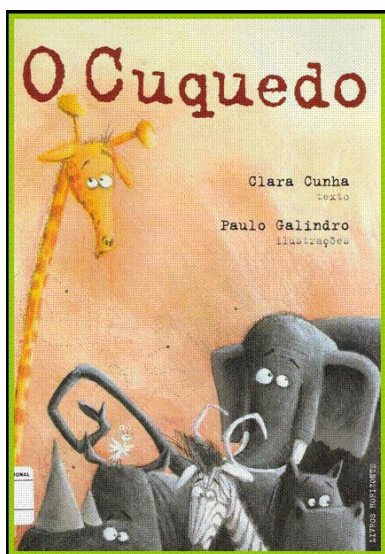


Figura 19 - Capa do livro "O Cuquedo"

Numa linha de continuidade da experiência descrita anteriormente, partimos da leitura da história *O Cuquedo* de Clara Cunha (ver figura 19). Esta história fala sobre animais que habitam na selva e que estão com medo de encontrar o misterioso animal, o *Cuquedo* que tem a fama de assustar, pregar sustos.

Optámos por fazer a leitura da história sem mostrar as imagens, com o objetivo de lhes despertar a imaginação, principalmente em relação à personagem principal da história (o *Cuquedo*). Após a leitura, perguntámos-lhes como descreviam o *Cuquedo* e depois de algum diálogo, distribuímos uma folha de

papel lisa a cada criança, pedindo-lhe queo desenhassem.

- *O Cuquedo é um dinossauro (Pedro)*
- *É um animal muito assustador (Francisco)*
- *Eu acho que o Cuquedo parece um monstro (José)*

- *Eu não tenho medo de nada, por isso o Cuquedo a mim não me assusta (Carlos)*

Nota de campo de 6 de maio de 2013

A percepção sobre a figura do *Cuquedonão* é unânime, mas deixando perceber ser entendida por alguns como algo grandioso ou assustador.

Depois de elaborado o registo, em grande grupo, mostrámos as imagens da história. Estas começaram por fazer comparações sobre o *Cuquedo* do livro e o que elas tinham imaginado. Propusemos o reconto da história, acompanhado com as ilustrações.

No final do reconto, dialogámos sobre o conteúdo da história, dividindo-se as opiniões acerca do mesmo, enfatizando uns os animais que a integrava, outros o medo por eles sentido em relação ao *Cuquedo* e outros ainda o papel desta personagem.

- *Quem é que quer dizer sobre o que fala a história? (Ed. est.)*

- *Fala sobre os animais da selva (Catarina)*

- *Não não, a história fala sobre o Cuquedo (Pedro)*

- *Não, é sobre os medos, porque os animais tinham todos medo do Cuquedo (António)*

Nota de campo de 6 maio de 2013

Entendendo ser importante que cada criança se possa expressar sobre os seus medos, perguntamos-lhes se elas tinham medos e de qual era, no sentido de ajudar as



Figura 20 - Construção dos cuquedos

crianças a superá-los.

No geral disseram que não tinham medo, embora deixando perceber que alguns eram para se afirmarem como fortes e com poder, mas demonstrando também alguma autoconfiança e segurança.

Retomando a discussão sobre a figura principal da história, as crianças sugeriram

construirmos um *Cuquedo*. Com toda a sua perspicácia, começaram a enumerar o material que poderíamos usar, por sinal material reutilizável como jornal, que tinham lá no jardim-de-infância, pacotes de leite, que podiam pedir na cozinha da instituição e rolos de papel higiénico. Depois de ouvirmos a opinião das crianças, resolvemos fazer

essa tarefa, ao nível do trabalhodepequeno grupo, enquanto as outras crianças trabalhavam/brincavamnas áreas. Elas construíram o *Cuquedo* como pretenderam e acordaram, centrando-semais a ação dos adultos na ajuda à concretização do recorte dos materiais, considerando a dureza dos mesmos (ver figura 20).

Relevando a importância do uso de material reutilizável e ajudando as crianças não só a apenderem a economizar como a reutilizar recursos que podem contribuir para um desenvolvimento sustentável, isso permite-lhes compreender que nem tudo se deve deitar ao lixo, pois existem muitos objetos que nós utilizamos no dia-a-dia que já foram outras coisas anteriormente.

Visto que as crianças construíram *Cuquedos* com materiais de desperdício, aproveitámos o facto para falar da reutilização de materiais(ver figura21).



Figura 21 - Cuquedos realizados pelas crianças

- *É separar o lixo (Catarina)*
- *Eu não sei, nunca ouvi falar sobre isso (Bruno)*
- *Eu sei o que é porque na minha casa separamos o lixo(Natália)*
- *Na minha também, temos um caixote azul para colocarmos o papel, um amarelo para o plástico e um verde para o vidro (Manuel)*

Nota de campo de 7 de maio de 2013

Uma vez que algumas das crianças já sabiam o que significava separar para poder reutilizar, foram elas que explicaram aos colegas como se fazia. Seguimos então para a realização de uma atividade sobre a separação dos resíduos. Levámos para a sala três caixas, uma amarela, uma azul e uma verde. Perguntámos às crianças para que seriam. Prontamente disseram que era para fazerem separação do lixo. Depois procurámos objetos que fossem para deitar fora e propusemos às crianças que cada uma



Figura 22 - Atividade "Separação dos resíduos"

escolhesse um objeto para colocá-lo dentro do recipiente correto (ver figura 22). No final da atividade os caixotes foram colocados ao lado do cesto do lixo da sala, passando esta a ter recipientes que ajudassem a criar hábitos de separação, sendo esse o principal objetivo

da atividade e de fazer com que elas pudessem contribuir para sensibilizar os pais para também o fazerem.

Num outro momento explorámos os números ordinais, visto que na história os apareciam primeiro, as girafas, seguidamente os hipopótamos e assim sucessivamente até aparecer o *Cuquedo*.

Explorando ainda o conceito de numeral ordinal no acolhimento, aproveitamos que uma criança dizia que vivia num prédio no quinto andar (Maria), perguntámos quais seriam os andares que estavam antes e depois de chegar ao seu. A criança foi enunciando o primeiro, segundo, terceiro e quarto, acompanhado com a nomeação de pessoas que viviam neles. Uma criança disse, ainda que vivia no seis, ao que nós interrogámos, perguntando em qual, de modo a ajudá-la a refletir. Outra criança (António) emendou dizendo que se dizia sexto. Durante o diálogo uma das crianças referiu qual o primeiro e segundo animal que apareciam na história, afirmando que na história, os animais apareciam segundo uma determinada ordem, e para referirmos qual era o lugar em que apareciam utilizámos os numerais ordinais como primeiro, segundo e terceiro. Levámos para a sala um cartaz com a indicação de "números ordinais" do 1º, 2º até ao 6º, que correspondia à ordem com que os animais apareciam na história. Mostrámos o cartaz às crianças com o objetivo de elas conseguirem chegar ao significado da ordem dessa representação. Solicitámos-lhes que desenhassem e pintassem os animais pela ordem da história à frente do respetivo número ordinal. No final, voltámo-nos a juntar em grande grupo e apresentámos o cartaz concluído ao grupo para que eles fizessem um resumo do que foi dito e aprendido durante o dia.

Na realização desta atividade, observámos que as crianças não tiveram dificuldades de indicar a ordem dos números. A dificuldade sentida foi na realização

dos desenhos dos animais, mas como o grupo é um grupo unido, com a ajuda, ideias e opiniões de todos tudo se tornou mais fácil. Procurámos alertar as crianças sobre conceitos matemáticos que se incluem e que estão presentes em situações do nosso dia-a-dia.

Aproveitámos os diferentes animais que faziam parte da história para explorar o conceito de nome coletivo. Começámos por, em diálogo em grande grupo, identificar os animais e questionar as crianças se sabiam como se chamava um conjunto de hipopótamos, girafas e todos os outros animais da história.

- *São muitos hipopótamos juntos (Ricardo)*
- *Eu não tenho a certeza, mas acho que é manada (Maria)*
- *Eu sei como se chama um conjunto de ovelhas porque o meu avô está sempre a dizer, é rebanho (Tiago)*

Nota de campo de 13 de maio de 2013

Confirmámos a resposta das crianças e procurámos descobrir outros nomes coletivos, como bando (conjunto de pássaros) utilizando cartões para mostrar e motivar as crianças. Perguntámos-lhes qual o nome que se dava a cada um desses conjuntos. No final apresentámos as palavras que caracterizavam cada um dos conjuntos referentes a cada imagem. Segundo as OCEPE (1997)

não nos podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (p.69).

Quando as educadoras apresentaram os cartões com as palavras, surgiu naturalmente, por parte das crianças, uma outra atividade. Elas começaram por dizer a letra pela qual começava cada palavra que as educadoras mostravam e davam exemplos de outras palavras, que começavam pela mesma letra.

- *A letra V de vara começa pela letra do meu nome, Vanessa (Vanessa)*
- *E a letra R de rebanho também começa pela letra da palavra rato (Ricardo)*
- *M de mãe começa pela mesma letra que a palavra manada (Joana)*
- *E bando e bola começam as duas pela letra B (Ana Rita)*

Nota de campo de 13 de maio de 2013

A descoberta dos fonemas e grafemas despertava grande interesse nas crianças. Para promover a expressão motora optámos por levar para a sala um aparelho áudio e colocámos uma música da Maria Teresa Vasconcelos sobre os nomes coletivos.



Figura 23 - Dança em grupo

Algumas das crianças já conheciam a música, e a atividade tornou-se mais fácil. Repetimos várias vezes a música a pedido das crianças. Saltaram, correram, gastaram imensa energia e divertiram-se (ver figura 23). As OCEPE (ME/DEB, 1997) referem que “A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à

expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (p.64).

Em suma, podemos concluir que as crianças são diferentes e tem diferentes maneiras de olharem à sua volta, sendo estes seres humanos únicos e capazes de traçarem objetivos cada vez mais desafiantes. Podemos ainda referir, que ao adquirirmos uma postura natural, as crianças sentem-se mais capazes de resolver os seus problemas de forma autónoma e de os partilhar com o grupo. Ao realizarmos estas atividades promovemos a imaginação das crianças e proporcionámos-lhes ainda momentos de aprendizagem que devem ser continuados em casa, tal como a separação dos resíduos sólidos urbanos.

3.4 Experiência de aprendizagem: Aprendendo a descobrir e a construir partindo da história “A lagartinha muito comilona”

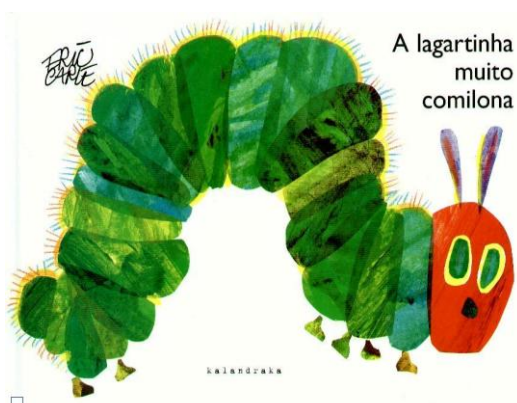


Figura 24 - Capa do livro "A lagartinha muito comilona"

No sentido de responder aos interesses das crianças e de modo a que estas pudessem usufruir de novas situações de conhecimento do mundo que as rodeiam, pensámos em explorar juntamente com elas a história *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle (ver figura 24).

Esta história aborda o processo de fecundação, crescimento e transformação (metamorfose) de uma lagarta em borboleta. Assim, fala de um pequeno ovo, de onde nasceu uma lagartinha que para crescer necessitou de comer uma quantidade de frutos, guloseimas e folhas, durante uma semana. Depois construiu uma casa, que apelidou de casulo, ficou lá duas semanas e ao sair dele vinha já transformada numa borboleta.

É uma história rica em imagens que ajuda a captar a atenção das crianças e faz com que compreendam o seu conteúdo. A história faz referência a unidades do tempo, um dia, semana e a passagem do tempo (dia/noite; duas semanas), descreve o processo físico da metamorfose, ilustrando as várias etapas de vida da lagarta (ovo, lagarta, borboleta) e evidencia também a importância da alimentação para o crescimento. A história apresenta, por isso, possibilidades de promover aprendizagens relativas às diferentes áreas e domínios de conteúdo, no quadro de um processo formativo integrado.

É importante realizarmos atividades antes da leitura, que ajudaram a criar predisposição para a descoberta do conteúdo da história e enquadrá-la. Como refere Azevedo (2009)

visam a promoção de respostas pessoais e afetivas, por parte da criança, mostrando-lhes que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes. Com estas atividades pretende-se também ativar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objetivos para as atividades posteriores, o que irá despertar a curiosidade e a motivação do aluno, a partir do qual este formulará hipóteses que durante a leitura verá ou não confirmadas (p.27).

Assim, antes de iniciarmos a leitura da história, questionámos as crianças sobre o que pensavam ser abordada na história, obtendo respostas tais como – *a vida de uma minhoca*; - *a minhoca que comia muito*; - *a lagarta verde e bonita*; - *a lagarta que virou borboleta*. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

na leitura de uma história 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, identificar os nomes (...) dos personagens (p.70).

Depois de ouvirmos as opiniões das crianças, procedemos à leitura da história.

No final da leitura, questionámos o grupo sobre o conteúdo da mesma iniciando assim um diálogo em grande grupo e remetendo para o reconto oral da história e para a ordenação da narrativa através das imagens.

É através do reconto que percebemos se as crianças compreenderam ou não o conteúdo da mesma e que se ajuda as crianças a tomarem consciência da importância de prestar atenção para a compreensão de textos. Quando fazemos o reconto de histórias, permitimos às crianças que memorizem melhor os factos que vão acontecendo e ordenem a narrativa através de uma sequência lógica.

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008) a leitura diz respeito à interação entre o leitor e o livro, no entanto ler não é apenas ter conhecimento das palavras mas sim compreender aquilo que lemos bem como interpretar a informação para posteriormente sermos literatas competentes. Para que haja compreensão da leitura, é necessário reconhecer a palavra, conhecer a língua e ter experiência individual de leitura.

A partir desta história foi possível permitir às crianças aprenderem os dias da semana, a ordem com que surgem, quantos alimentos a lagarta comeu em cada dia e no total da semana, e ainda o conceito de metamorfose da borboleta.

As crianças deram a ideia de, mais uma vez, fazerem fantoches em papel para poderem recontar a história às crianças das outras salas e até aos idosos do centro de dia. Como ao longo da narrativa foram aparecendo diversos alimentos era possível cada criança criar o seu próprio fantoche. Hohmann e Weikart (2011) referem que “ ao explorarem os objetos, as crianças aprendem as relações que existem entre eles” (p.37).

Em grande grupo, questionámos as crianças sobre o fantoche que gostariam de fazer, o que fez com que se tornasse complicado a distribuição das personagens pelas crianças, uma vez que várias queriam fazer o mesmo fantoche. Dialogámos com o grupo e procurando encontrar solução para o problema, seguindo princípios de vida

democrática, conseguimos chegar a consenso que o mais importante era participar em todas e reconhecer a importância de trabalhar e produzir em conjunto. Assim, organizados em pequeno grupo poderiam ser construídos vários fantoches da mesma personagem. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) parece-nos importante que

cada elemento da equipa aprecie e respeite as experiências, o entendimento e as crenças dos outros. Importa ainda que os elementos da equipa trabalhem para criar confiança mútua, para se envolverem em comunicação honesta e para se conhecerem a si próprios e aos seus colaboradores (p.131).

Em pequeno grupo cada criança construiu o seu fantoche, recorrendo a diversos tipos de papel. Relevamos neste sentido, a importância do trabalho em pequeno grupo. Como referem Hohmann e Weikart (2011)

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



Figura 25 - Representação da história

Construídos os fantoches, partimos para a representação da história, às restantes salas, que convidamos a vir à nossa sala de atividades. Para integrar todas, houve necessidade de reajustar a disposição do espaço e organização do mesmo, de modo a todos poderem observar e escutar a narração. As crianças que iam interpretar a história colocaram-se ordenadamente, e em fila, de acordo com a ordem de entrada do seu personagem. Nós assumimos o papel de narrador da história, procurando assumir este papel discretamente, de modo a que as crianças relevassem o papel de cada personagem (ver figura 25). No final do dia refletimos sobre a atividade e resolvemos atender ao feedback dado sobre a atuação para melhorar a apresentação que iria ser realizada no dia seguinte, para os idosos do centro de dia. Surgiram outras ideias a incluir nessa atividade, sendo proposto pelas crianças que fizéssemos um bolo para lhes oferecer.

Discutimos a ideia e entendendo que era possível de concretizar, concordámos, entre todos fazer o bolo. Do ponto de vista formativo, pudemos não só criar

oportunidades de estreitar relações e dar atenção aos idosos (formação pessoal e social), como explorar conteúdos ao nível da área do conhecimento do mundo e do domínio da matemática, através das medidas e proporções, que era preciso considerar. Solicitámos às crianças que trouxessem de casa receitas de bolos de iogurte, para que as crianças pudessem verificar que, embora o bolo tivesse o mesmo nome, alguns dos ingredientes ou quantidades, poderiam ser diferentes. Por outro lado, esta atividade envolveu os pais, uma vez que estes tiveram de ajudá-los a obter a receita, valorizando a sua participação na concretização de experiências de aprendizagem, a realizar pelas crianças no jardim-de-infância. Como refere Diogo (1998) “A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (p.17), por isto, importa promover iniciativas que favoreçam a sua articulação no processo de aprendizagem das crianças. Quando envolvemos a família em atividades com a instituição, mais possibilidades serão criadas de partilha e saberes e informação sobre o que se faz e a importância que esse processo assume no desenvolvimento das crianças.

Num outro momento, em grande grupo, lemos as receitas que tinham sido trazidas pelas crianças e vimos que os ingredientes eram comuns, descobrindo as semelhanças entre elas. Procurámos então, que as crianças identificassem os ingredientes necessários, questionando-as nesse sentido, referindo:

-Se vamos fazer o bolo de iogurte, precisamos de um iogurte não é Júlia?(João)

-A receita diz que leva ovos (Manuel)

-Sim ovos claro que tem (Maria)

-Acho que leva leite, mas não tenho a certeza (Joana)

-E açúcar para ficar doce (Natália)

-Na receita da minha avó leva farinha (Ana Rita)

-Sim na da minha mãe também (Francisco)

-Então já temos ovos, farinha açúcar e iogurte. Será necessário mais alguma coisa? (Ed. est.)

-Sim aquilo que é parecido com a farinha que faz com que o bolo cresça. (Pedro)

-E como dizia nas receitas que se chamava (Ed. est.)

- Fermento (Manuel)

- Falta mais algum ingrediente? (Ed. est.)

-Acho que não (Clara)

-Também concordo. Já temos os ingredientes necessários para fazermos o bolo. (Ed. est.)

Nota de campo de 10 de abril de 2013

Para nos guiarmos na elaboração da receita, acordamos seguir a receita que indicava integrar maiores quantidades, dado sermos um grupo grande.

Depois de selecionarmos todos os ingredientes necessários, passamos ao registo da receita, numa folha de cartolina. As crianças colocaram a imagem do ingrediente e à frente da mesma, a respetiva quantidade, ou seja, o número de copos que seriam necessários para cada ingrediente, de forma a obter assim as quantidades necessárias.

Antes de dar início à confeção do bolo, estabelecemos com o grupo, algumas regras para que se tornasse possível a participação de todos. Colocámos as crianças em



Figura 26 - Elaboração do bolo

U e no centro colocámos uma mesa com todos os ingredientes e objetos necessários; duas bacias, uma colher de pau e uma de sopa, uma forma e uma batedeira. Assim, foram adicionando os ingredientes de acordo com a receita. (ver figura 26).O contacto com objetos que lhes são familiares no dia-

a-dia é importante para o seu desenvolvimento, desperta o seu interesse e curiosidade em relação ao seu uso. Neste sentido, as OCEPE (ME/DEB, 1997) sublinham que “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (p.77).

Todo o processo da confeção do bolo foi realizado com a participação e ajuda das crianças, desde colocarem os ingredientes, separarem os ovos das claras, baterem a massa, forrar a forma com manteiga e farinha e levar a forma com a massa até à cozinha da instituição para ser colocada no forno. Também foram as crianças que arrumaram e limparam tudo o que envolveu esta atividade. O interesse e a motivação foram os principais sentimentos que marcaram esta atividade por isso houve um grande envolvimento entre elas durante a sua realização, quer por se sentirem participantes ativos, mas também porque sabiam que o bolo ia ser oferecido às pessoas do centro de dia, envolvendo a partilha de afetos, aproveitando assim para o exercício de uma cidadania solidária e atenta aos outros. Durante a realização desta atividade, as educadoras limitaram-se a assumir o papel de orientar o processo, criando interação

entre as crianças e ajudando no seu envolvimento, procurando aumentar a sua motivação e ajudando a gerir a participação, no sentido, de dar atenção e manifestarem o respeito por todos.

Importa considerar que como referem Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que “quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocarem na perspetiva dos outros” (p. 139).

É através das interações que as crianças aprendem a viver em sociedade, começam a interagir com outras crianças e com outros adultos, começam a ouvir diferentes pontos de vista, a tomar decisões, a adquirir regras, normas e valores, como afirmam Spodek e Saracho (1998)

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

A atividade constitui-se experiencialmente rica, e as crianças manifestaram sentir-se felizes e com elevado sentido de responsabilidade e implicação em proporcionar aos idosos uma tarde diferente e especial (ver figura 27).



Figura 27 - Apresentação da história aos idosos

Refletindo sobre esta atividade, importa relevarmos ainda que, como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “é importante os educadores partirem de situações do quotidiano para auxiliar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, com a intenção de proporcionar momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p.73). Dando continuidade à exploração

de alguns conteúdos que eram abordados na história da “Lagartinha muito comilona”, procurámos incidir na aprendizagem dos dias da semana.

Como estratégia para melhorar a compreensão e memorização do nome dos dias e da sequência com que surgem, introduzimos uma legenda, em que cada parte do

corpoda lagartaidentificada com o nome do dia e lembrado o que comeu nesse dia. Começámos por lembrar e indicar o nome dos dias da semana, ao que, todos em



Figura 28 - Colocação dos alimentos na lagarta

coro,disseram:- *Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira sábado e domingo*, sublinhando que estes dois últimos são os dias que temos para descansar.Dividimos as crianças em cinco grupos e cada grupo colou os alimentos que a lagarta comeu em

cada dia, durante uma semana. No final da atividade realizada, voltamo-nos a juntar, em grande grupo, e dialogámos sobre a mesma (ver figura 28).

Uma criança perguntou como é que depois a lagarta se transformou em borboleta? E ajudada pelas outras explicou: – *As lagartas saem dos ovos e durante alguns dias tem de comerem para crescer, e quando ficam grandes vão para uma casa que tem o nome de casulo, ficam duas semanas e depois quando saem transformam-se em borboletas.*

Afirmaram ainda que acontecia o mesmo ao bicho-da-seda. Depois questionaram sobre o nome que se dava à transformação da lagarta em borboleta.

Do que observámos, o que se tornou mais difícil para as crianças foi pronunciar a palavra metamorfose, mas percebendo que se tratava de uma transformação. No final, as crianças sugeriram que expusessem a lagarta a indicar os dias da semana numa parede da sala e que poderiam desenhar e pintar cada passo da metamorfose da borboleta para afixar ao lado, pois assim nunca mais se esqueceriam do que acontece às lagartas.Concordamos com as ideias expressadas e promovemos a concretização das mesmas.

Nesta experiência de aprendizagem procedemos ainda à contagem das sílabas do nome de cada fruto e outras palavras sugeridas pelas crianças, através de batimentos de palmas inicialmente e posteriormente de pernas e com alguns instrumentos existentes na sala, contando e comparando as sílabas das palavras, trabalhando com elas a consciência silábica.

- *Maça tem 2 sílabas (Catarina)*

- *Laranja tem 3 silabas e morangos também (Rita)*

- *Tarde só tem 2, é a palavras mais pequena (Pedro)*
- *Não é nada, porque maça também só tem duas (Catarina)*

Nota de campo de 15 de abril de 2013

Importa sublinhar a importância que assume a discussão em grupo para o confronto de saberes e ajuda que os mais experientes podem proporcionar aos outros, enfatizando a perspectiva transmissiva de se constituir como andaime para a progressão e, ainda, de intervenção do que na perspectiva vygotksiana se define centrar-se na zona de desenvolvimento proximal. O respeito pelos colegas assim como a comunicação ordenada, para que todos conseguissem fazer a divisão em sílabas, foi uma preocupação que procurámos ter permanente. Verificamos que as crianças ao nível do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita manifestaram compreender facilmente o que se pretendia, apenas algumas crianças mostraram pequenas dificuldades, que facilmente iam sendo superadas com a ajuda das educadoras e colegas. Na generalidade, as crianças manifestaram saber que as palavras podem dividir-se em sílabas e estas em grafemas.

Em síntese, a realização da experiência de aprendizagem descrita, proporcionou ao grupo diferentes aprendizagens, procurando valorizar a implicação e descoberta pessoal e em grupo e a construção de novos pensamentos e saberes. As atividades motivaram as crianças para o desenvolvimento de aprendizagens dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão dramática, plástica e nas áreas de conhecimento do mundo e formação pessoal e social. Permitiu ainda que as crianças criassem interações e oportunidades de partilha de saberes com as restantes salas do jardim-de-infância e com os idosos do centro do dia.

.Com esta experiência de aprendizagem, bem como com as anteriores, pretendíamos que as crianças aprendessem de uma forma lúdica, utilizando materiais diversificados que favorecessem a sua compreensão e bem-estar.

Foi nossa preocupação desenvolver atividades que contemplassem as várias áreas de conteúdos, referidas nas OCEPE, mas que esse processo se apresentasse de forma integrada e que permitisse responder às necessidades e interesses educativos das crianças. Tentámos assim, trabalhar as diferentes áreas de conteúdos nos momentos em que nos pareceram mais adequados e em função do trabalho realizado pelo grupo.

4. Reflexão final

Neste ponto procedemos à reflexão sobre a prática de ensino supervisionada que desenvolvemos ao longo do ano letivo. Começamos por refletir sobre as perspectivas de aprendizagem em que nos apoiámos para desenvolver a nossa intervenção, não esquecendo o importante papel que, neste processo, as crianças assumiram, reconhecendo e valorizando a sua ação enquanto agentes ativos, e com competências para agir e favorecer a sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

De seguida, refletimos sobre as dimensões curriculares que tivemos em consideração, ou seja, o espaço, a rotina diária, as interações, a observação e planificação, a organização de grupos e as atividades desenvolvidas. Para terminar, tentamos salientar as aprendizagens promovidas e desenvolvidas e o papel da interação com os adultos implicados nesse processo, incluindo as famílias.

Ação educativa

Durante a prática, procurámos situar a nossa ação em princípios de aprendizagem socio-construtivista. Os interesses e necessidades que o grupo evidenciava revelavam o desejo de querer saber, conhecer e descobrir, o que acontece e como acontece em relação ao mundo que as rodeia. Assim, e sendo um grupo falador, curioso e ativo, para nós não se tornou fácil observar, registar e apoiar a ação decorrida. Para isto, podemos considerar contribuírem muitos fatores, entre os quais sublinhamos a dimensão extensa do grupo e a nossa pouca experiência profissional.

Desta forma, optámos por tirar partido do tempo de trabalho nas áreas, para que, a um nível mais individual ou de pequeno grupo, pudéssemos dialogar e compreender melhor as intencionalidades, potencialidades e dificuldades de cada criança, com o intuito de as apoiar na concretização das atividades e explorar diferentes domínios de aprendizagem, com vista a construir uma progressiva autonomia e integração social.

Ao nível das aprendizagens realizadas com o grupo, todas as crianças eram capazes e tiveram oportunidades de dialogar e refletir sobre as atividades e sobre o que acontecia ou observava, tendo todas oportunidades de se expressar, e sabendo que todas tinham o mesmo direito de o fazer, mas de forma a respeitar os outros e fazer-se respeitar.

Isto permitiu-nos perceber que não se trata de uma tarefa fácil de concretizar, pelo que o idealizado e defendido do ponto de vista teórico nem sempre nos foi possível ter presente na orientação das práticas que promovemos.

Relativamente à reutilização dos espaços e dos materiais, tivemos em conta a preocupação de proporcionar meios que permitissem às crianças um fácil acesso aos mesmos, permitindo que cada uma os utilizasse de forma autónoma, e que pudessem experimentá-las e explorar o seu uso de modo a tirar dele partido.

Para se conseguir realizar e dinamizar as experiências de aprendizagem descritas, e de forma a despertar e desenvolver competências nos diferentes domínios, foram criadas oportunidades para as crianças usufruírem de interações entre elas, com a comunidade, com a família e com os materiais. Tiveram ainda a oportunidade de disfrutar de formas e técnicas de expressão que lhes permitissem manifestar as suas ideias, emoções e pensamentos, proporcionando-lhes momentos afetivos e cognitivamente estimulantes. Ao nível da organização do processo de aprendizagem procurámos apoiarmo-nos sempre nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, metas de aprendizagem definidas para esta etapa educativa e em perspetivas pedagógicas que permitem valorizar os conteúdos, a ação dos diferentes intervenientes, as interações e organização de espaço e tempo generalizados como mais adiante procuramos explicar melhor.

Dimensões curriculares no processo da aprendizagem

No que diz respeito às dimensões curriculares no processo da aprendizagem como já referimos, tivemos em conta o espaço e materiais, a gestão tempo, as interações, a observação e planificação, os projetos e atividades, a organização do(s) grupo(s) e a documentação.

Relativamente ao espaço e materiais a sua (re) organização foi essencial para a aprendizagem do grupo. As mudanças que foram ocorrendo ao longo do ano e de modo a ir ao encontro das necessidades formativas identificadas, contribuíram para que as crianças fossem construindo sentido de responsabilidade em relação à sala e ao grupo, mantendo assim uma boa organização dos materiais bem como a sua conservação.

Ao longo da prática, verificámos uma crescente preocupação por parte de algumas crianças em arrumar os materiais, mostrando assim um sentido de progressiva autonomia e de responsabilidade. A autonomia é o caminho para que no futuro se criem agentes construtores de uma sociedade, pelo que, concordamos com o que referem as

OCEPE (1997) quando nelas se afirma que “favorecer a autonomia das crianças e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável à sua independência a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (p.53).

O enriquecimento das áreas de interesse é essencial para fornecer a sua dinamização e, por isso, juntamente com as crianças, foi criada uma nova área, a área do “faz de conta”. A criação desta nova área despertou, no grupo, um sentido de responsabilidade e entusiasmo em manter a área arrumada e agrupada de modo a que pudessem desenvolver nelas várias atividades e assumir papéis diversificados.

Os materiais que introduzimos para o enriquecimento de cada área contribuíram para uma maior motivação das crianças e ofereceram ainda variadas experiências educativas, quer de iniciativa das crianças, quer dos adultos. Cada área continha uma variedade e diversidade de materiais permitindo às crianças explorar e alargar a imaginação. Foi necessário termos em atenção a organização dos materiais para que todos estivessem devidamente identificados e organizados de forma visível e acessível. Formosinho (1996) afirma que “o espaço recheado de materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança porque acredita na competência a esse nível” (p.59).

Em colaboração com os pais, as crianças foram levando também para a sala, objetos e materiais que já não usavam em casa, o que fazia com que fosse enriquecendo as áreas de trabalho. Foram ainda proporcionados momentos às crianças para colaborarem e adquirirem responsabilidades em relação ao cuidar e preservar o ambiente educativo.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, foi elaborada uma rotina diária, juntamente com as crianças, onde se contemplava atividades em pequeno e grande grupo, bem como, tempo para brincar/trabalhar individualmente, respeitando as opções de trabalho de cada uma.

Respeitando a faixa etária das crianças, pudemos verificar que de modo progressivo foi construída a consciência dos vários momentos do dia. Durante o dia, as crianças participavam em diversas atividades e existia partilha e interação de forma a torná-las capazes de refletir e agir sobre as suas ações.

Relativamente às interações, é importante referir que estas constituíram a essência das aprendizagens. Parece-nos poder classificá-las de positivas e construtivas. Nesta linha relevamos que na partilha de saberes proporcionaram-se oportunidades de escolha, decisão e de implicação das crianças na resolução dos problemas com que se

confrontavam. A partilha de brinquedos e materiais e o respeito entre as crianças era evidente, enquanto uma falava as outras ouviam-na. Foi possível estabelecer interações, nas quais a participação de todos fosse feita com liberdade, responsabilidade e de acordo com os direitos e deveres de cada um como cidadão e membro do grupo.

Ao longo da nossa prática, observámos e ouvimos as opiniões das crianças e apoiámos o grupo na realização das atividades de forma a se sentirem seguros, criando assim um clima positivo entre todos os elementos do mesmo.

Para melhor podermos orientar e concretizar o processo educativo foi necessário uma prévia observação/avaliação sobre as crianças, mas também o desenvolvimento do mesmo, de forma continuada e atenta ao longo do ano. A concretização dos processos de avaliação foi possível com o auxílio da educadora cooperante que nos ia providenciando os dados e ajudando a refletir sobre os mesmos e com base no que fomos observando e escutando por parte das crianças em diferentes momentos do dia. É, a partir da observação, que se conhece a criança, como esta se insere no grupo e também um pouco da sua vida pessoal. Torna-se então possível, referir que as experiências de aprendizagem foram desenvolvidas de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

É ainda de salientar as dificuldades que sentimos nas primeiras realizações das planificações, pois estruturar um plano que seja capaz de oferecer aprendizagens com continuidade para todas as crianças não é uma tarefa fácil. Todavia, essas dificuldades foram sendo superadas.

No que se refere às experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da nossa prática, tentámos que estas fossem ao encontro de uma linha pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho 2011a) para que as crianças compreendessem que são vistas como cidadãos plenos dos seus direitos e que podem opinar sobre o que pensam. Inicialmente trabalhar com as crianças neste sentido foi uma tarefa complexa implicou muita dedicação da nossa parte. Por vezes, sem nos darmos conta recorremos em alguns momentos a uma pedagogia transmissiva, onde apenas focávamos os objetivos previamente definidos.

De forma a evitar as dificuldades e receios identificados, tivemos o apoio dos professores orientadores nas reflexões realizadas durante o ano, que nos ajudaram a superar os nossos receios e erros que, por vezes, ocorreram sem que nos dessemos conta, construindo uma experiência profissional evolutiva ao longo da nossa prática.

Em suma, a avaliação e planeamento foram possíveis através de um continuado investimento e procurando que a organização e planeamento das atividades fosse uma tarefa partilhada e que envolvesse o diálogo e a cooperação entre os membros do grupo. Com isto, conseguimos desenvolver e desempenhar a tarefa educativa à qual nos propusemos concretizar, de modo a assegurar, às crianças possibilidades de envolvimento em experiências educativas gratificantes ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Articulação e construção das aprendizagens

O trabalho desenvolvido ao longo do ano com as crianças integrou várias experiências de aprendizagem que incidiam nas áreas de conteúdos referidas nas OCEPE (ME/DE, 1997). A nossa grande preocupação em responder aos interesses das crianças e do grupo levou-nos a ter como base principal o questionamento, ajudando as crianças a pensar, e verbalizar o trabalho que gostariam de desenvolver, bem como refletir sobre o concretizado e os recursos utilizados. Procurámos por isso, explorar, de uma forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo, para criar uma dinâmica continuada e coerente do processo de aprendizagem.

É neste sentido, que entendemos ter procurado enveredar por uma linha socio construtivista, pois procurámos criar condições para as crianças explorarem, partilharem, refletirem e cooperarem com as restantes crianças de uma forma simples e dinâmica. Foi também nesta linha que os diferentes domínios curriculares foram propositadamente contemplados, mas com a flexibilidade necessária para poder diferenciar os processos de aprendizagem com vista à progressão de cada uma das crianças.

O nosso maior objetivo foi, assim, facilitar e melhorar o desenvolvimento de cada criança, ajudando-os a tornarem-se cidadãos autónomos, responsáveis e solidários.

Entendemos ser importante dar relevância à construção do eu, pois só assim cada um pode sentir-se e assumir-se como uma pessoa integrada e participante na sociedade. Ao longo do ano, esta construção foi essencial para as crianças olharem para todos como pessoas com igualdade de direitos e oportunidades, mas também, com o direito à diferença, em função das suas características e especificações de aprendizagem e desenvolvimento.

O papel e desenvolvimento profissional

É importante aprofundar e refletir sobre a formação e desenvolvimento que como futuras educadoras de infância nos foi possível promover. Consideramos que ser educador de infância é um desafio gratificante e nos faz sentir melhor pessoas quando, verificamos que conseguimos partilhar com as crianças alguns dos nossos valores. É portanto, um bom trabalho, que transforma uma sala e um grupo de crianças num lugar melhor para vivermos.

Consideramos que, o educador de infância, deve contribuir para a formação de cidadãos e que integre uma atitude crítica-reflexiva sobre a realidade que nos rodeia, com o objetivo de responder às necessidades da comunidade escolar. Assim, as relações que o educador estabelece com o seu objeto de trabalho, o ensino, tornam-se num projeto futuro de novas gerações.

Nesta linha de pensamento, ao longo da nossa prática de formação, procurámos refletir sobre o que acontecerá, com o intuito de ir ao encontro das teorias em que nos sustentámos. Durante o ano, as reflexões que tivemos com as educadoras cooperantes e orientadora foram essenciais para melhorarmos a nossa prática, ajudaram-nos ainda a conhecer o grupo de crianças e a melhorar a forma de como lidarmos com elas. Com estas reflexões conseguíamos perceber melhor o pretendido, formas de concretizar o menos conseguido e a importância que cada dimensão da nossa ação assumia do ponto de vista de construção de práticas educativas que se requerem de qualidade, de forma a melhorar e a mobilizar saberes que nos ajudam a tornar-nos profissionais competentes.

Assim, podemos afirmar, ainda, que o tempo de reflexão foi essencial para o processo de formação, ajudando-nos a tornar-nos mais reflexivos e conscientes do nosso papel e responsabilidades profissionais.

A pesquisa bibliográfica no campo de educação de infância, ao longo do ano, tornou-se também essencial para nos enriquecer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Através desta pesquisa pudemos aprofundar os conhecimentos e competências que nos foram possível, reestruturando e aprofundando conhecimentos e construindo novos conceitos desenvolvidos ao nível da Licenciatura em Educação Básica.

Através do que foi referido ao longo deste relatório de estágio, é possível perceber a importância que reconhecemos à pesquisa, embora nem sempre seja fácil concretizá-la. Todavia, relevamos o importante significado que lhe atribuímos, para a

fundamentação, compreensão e interpretação da nossa ação, desenvolvendo-a como profissionais.

Para concluir, consideramos que todo o trabalho realizado ao longo do ano deixou marcas positivas, quer na nossa formação como educadoras de infância, quer na nossa vida pessoal. O grupo de crianças com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar foi fantástico e deu-nos força, principalmente nos momentos menos bons, para conseguirmos continuar com um bom trabalho, o que nos fez sentir felizes ao ver a motivação das crianças em trabalhar, brincar e explorar.

Considerações Finais

Do trabalho realizado sublinhamos as experiências de aprendizagem desenvolvidas, as múltiplas oportunidades criadas para crianças e adultos, usufruindo de momentos afetivos e cognitivamente estimulantes, favorecendo o desenvolvimento do seu poder de questionamento, intervenção e implicação na procura de soluções para os problemas emergentes.

Tentámos mobilizar saberes que nos permitissem melhorar o ambiente educativo, planear, observar e avaliar, escutar as crianças e criar situações de bem-estar para todos, crianças e adultos.

Compreendemos que a prática pedagógica requer o domínio de conhecimentos, atitudes e comportamentos que possibilitem torná-la efetiva nos contextos específicos da ação profissional em que cada um se integra.

Relativamente ao nosso próprio desenvolvimento, é de salientar que passámos por algumas dificuldades, mas que, com o decorrer do tempo foram sempre superadas. Tomámos consciência de que procurando recorrer a uma perspetiva pedagógica participativa, muitas das vezes recorriámos a estratégias que se inseriam numa pedagogia transmissiva, dando por isso, relevância a necessidades de encarar a aprendizagem no quadro de um processo formativo a desenvolver ao longo da vida.

Importa referir, quando decorrer da nossa ação, valorizámos e fomentamos o diálogo com a família das crianças, a partilha e cruzamento de saberes com educadoras e colegas, permitindo-nos fomentar atitudes de auto-reflexão na (re)construção de significados, pensamentos e modos de fazer sobre a prática pedagógica, de modo a desenvolver-nos a nível pessoal e profissional.

Não podemos esquecer do apoio fornecido, em todo o caminho percorrido, pelos profissionais que nos acompanharam neste processo ajudando-nos a descobrir como agir com o grupo para aceder a um desempenho profissional que esperamos que seja pautado por princípios facilitadores do bem-estar e desenvolvimento das crianças com as quais possamos vir a trabalhar, dos contextos e de nos próprias.

Concluindo, esperamos que todo o trabalho desenvolvido com as crianças, contribua não só para uma construção de novos saberes, conquista de autonomia e para poderem encarar o futuro de forma positiva. Esta etapa profissional constitui-se, por isso, fulcral para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, ajudando-nos a

melhor saber responder aos desafios e exigências que as sociedades atuais e futuras se nos vão colocar.

Bibliografia

- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, A., Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), (pp.117-143) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Banks, J. A. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: Atitudes raciais e étnicas e a sua alteração. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 527-560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2008). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender-Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton, *A criança e a família no século XXI* (pp. 79-92). Lisboa: DINALIVRO.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1991). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In A. Fonseca, A. Da Silva, A. M. Guimarães, C. Novo, D. Rocha, M. Cardona, R. Marques, *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola* (pp. 119-126). Chamusca: Edições Cosmos .
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandracca Portugal.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de dados: Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Charpak, G. (1998). *Crianças: investigadores e cidadãos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Cunha, C. (2009). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

- Ferreira, F. (1996). Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In A. Estrela, R. Canário, J. Ferreira (orgs), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (pp. 309-328). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fonseca, F. (2005). Família e Educação. Porquê Liberdade de Opção Educativa e Formativa? In Conselho Nacional de Educação, *Educação e Família* (pp.149-161). Lisboa: CNE.
- Font, C. M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007) Modelos curriculares na educação básica- um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*(pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e terra SA.
- Gaspar, M. F. (2004). *Projecto Mais-Pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância: Texto de apoio para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J., Young, J & Brozelton, T. (2005). *A Criança e a Família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ªedi.). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian
- Piaget, J. (1984) El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca
- Powell, A. (1996) Reaja corretamente. In N. A. Brickman & L. S. Taylor, *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 26-34). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003.). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar* (Reedição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. McClellan, D. (1996) O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*.(pp. 11-48)Lisboa: Texto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 77, Janeiro/Abril, 11-17.
- Lino, D. (1996) A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais- Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*.(pp. 75-105)Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, *Professores e as Famílias a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciências: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Massini, B. (2009). *A princesa Baixinha*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da teoria à prática: Educação ambiental com as crianças pequenas ou O fio da história*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (1997). *Educação Pré-escolar: Perguntas e Respostas*. Lisboa: ME/MSSS: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB
- Ministério da Educação(s/d) Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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 a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 121-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. M. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho (1996) A construção social da moralidade pela criança pequena- o contributo do projeto infância na sua contextualização do modelo High/Scope
- Oliveira-Formosinho (1996) A construção social da moralidade pela criança pequena- o contributo do projeto infância na sua contextualização do modelo High/Scope In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. (pp. 51-74) Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2007a) Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho (2007b) Contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 42-90). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (pp. 11-29) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., de Andrade, F. F (2011a). 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., de Andrade, F. F (2011b). O tempo na pedagogia em participação. *In*J. Oliveira Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011a). *O trabalho projeto da pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar sobre o processo de Investigação. *In* J. Lima & J. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In* J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (p.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In* Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M., *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância *In* I. Alarcão (coord) & M. Miguéns (Dir.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*(pp. 76-98), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rapozo, N. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra Editora, Limitada
- Rodrigues, J. P. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, M. A. (2013). *Educação de Infância como tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Aveiro.
- Sarmento, M., & Gouveia, M. C. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Serrazina, L. (2008). *Sentido de número e organização - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2002) Escola família: tensões e potencialidades de uma relação. *In* J. Lima, *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. 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: DEB.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spoked, B., & Saracho, G. N. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira F. & Lino, D. (2007). A contribuição da teoria de Piaget para a pedagogia da Infância *In* J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.

Legislação consultada:

Lei nº 5/97, 10 de fevereiro- Lei quadro da Educação Pré-escolar

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

ANEXO A

História do grupo:

O espelho mágico

Era uma vez um espelho, mas não era um espelho qualquer. Este espelho era mágico e pertencia a uma rainha muito vaidosa. O espelho tinha o poder de dizer à rainha se ela era bonita ou feia, e dava brinquedos as crianças e fazia também com que todas as pessoas fossem felizes.

Certo dia, o espelho fez aparecer uma flor muito bonita no jardim do Castelo encantado.

No castelo existia uma rainha, que tinha uma grande moeda de ouro e para além do espelho, tinha também um pente mágico. Como o seu cabelo era curto sempre que o penteava com o pente mágico ficava comprido. Ela sentia-se muito feliz no seu castelo e a mais bonita do reino.

O doce preferido da rainha eram os caramelos, mas certo dia comeu um caramelo e transformou-se numa velhinha capaz de assustar todas as pessoas.

Um dia encontrou um caçador que estava a caçar coelhos com o seu arco e flecha, resolveu então convidá-lo para tomar chá e comer bolo.

Desde esse dia que a rainha e o caçador se tornaram grandes amigos.

Nota de campo 9 de janeiro de 2013