

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

Maria Emília dos Santos Frades Esteves

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

Orientado por

Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Bragança

2012

Dedicatória
Ao meu marido
Ao meu filho Rafael

Agradecimentos

No final de mais uma etapa é importante lembrar todos aqueles que contribuíram para a sua concretização. Neste sentido gostaria de começar por agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por nos ter aberto as portas para a frequência deste mestrado.

À professora Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva que, desde o primeiro momento, acolheu os meus não – saberes, me auxiliou na construção de novos saberes e, através do seu exemplo, esforço, competência e dedicação, me estimulou a continuar esta tarefa, que se mostrou gratificante.

Às minhas crianças por tantas vezes me envolverem nos seus modos de imaginação.

Às minhas amigas Tânia Morgado e Fernanda Margarida pela generosidade com que me acolheram, pelo afeto demonstrado e apoio.

Finalmente, o mais profundo agradecimento à minha família, que constituiu o ponto de partida para todas as minhas aventuras e o ponto seguro onde sempre me refugio. Ao meu Marido estou grata pelo carinho, compreensão e ajuda demonstrado e pelo estímulo à prossecução dos meus objetivos. Ao meu filho Rafael por ser a razão que me leva a querer saber mais para fazer melhor em cada dia.

Resumo

O trabalho apresentado insere-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré- escolar. De referir que teve como ponto de partida fomentar uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, procurando compreender em que medida as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim- de- infância contribuem para a construção de aprendizagens significativas.

Neste sentido, as experiências de aprendizagem foram organizadas tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança e de acordo com os seus interesses e necessidades, nas quais se procurou envolver os contributos dos diferentes intervenientes educativos e ter em conta o contexto sociocultural local.

Foi nosso desígnio central a atenção no desenrolar de atividades integradoras e transversais como contributo para a construção de conhecimentos, atribuindo particular ênfase ao domínio da linguagem e comunicação, dado tratar-se de uma questão detetada no grupo de crianças.

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

Abstract

The work presented falls within the course of supervised teaching practice, developed in the context of garden for children, with the purpose of obtaining a Master's degree in preschool education. Note that took as its starting point to foster critical reflection on educational practices, seeking to understand the extent to which learning experiences developed in the context of garden-schools will contribute to the construction of meaningful learning.

In this sense, the learning experiences were organized with attention to the holistic development of children and according to their interests and needs, in which it sought to involve the contributions of different educational stakeholders and take into account the local socio-cultural context.

Our plan was central attention in the course of activities as integrative and cross contribution to the construction of knowledge, giving particular emphasis to the field of language and communication, since this is a matter detected in the group of children.

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

Índice geral

Índice de figuras.....	VII
Índice de quadros e tabelas	VIII
Anexos	IX
Siglas e abreviaturas	X
Introdução	1
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	
1. Contexto institucional	4
1.1. Caraterização do grupo	5
1.2. Caraterização sociológica das famílias	5
1.2.1. Caraterização do ambiente educativo	6
1.2.2. Espaço e materiais.....	7
1.2.3. Espaço exterior.....	14
1.2.4. O Tempo.....	14
1.2.5. Interações	16
1.3. Princípios Pedagógicos Sustentadores da Ação Educativa.....	17
1.3.1. Pedagogia de Transmissão vs. Participação.....	18
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	
2. Descrição análise e interpretação das experiencias de aprendizagem	21
2.1. (Re) organização da área da biblioteca	22
2.2. Visita de observação ao contexto geográfico.....	24
2.2.1.(Re) descobrindo os meios de transporte	25
2.2.2. Confrontando as ideias iniciais com as aprendizagens desenvolvidas	29
2.3. Experimentar e descobrir	31
2.3.1. Criação de uma história.....	32
2.3.2. Construção da ambulância	33
2.4. Oportunidades emergentes	38
3. Reflexão crítica final.....	44
4. Considerações finais	46
Referencias bibliográficas.....	47
Anexos	50

Índice de figuras

Figura 1 – Mapa de presenças.....	8
Figura 2 – Quadro das regras.....	8
Figura 3 – Mapa dos comportamentos.....	8
Figura 4 – Quadro dos chefes.....	8
Figura 5 – Planta da sala.....	9
Figura 6 – Área da biblioteca.....	11
Figura 7 – Área da garagem.....	11
Figura 8 – Área dos jogos.....	12
Figura 9 – Área das construções.....	12
Figura 10 – Área da cozinha.....	13
Figura 11 – Área do quarto.....	13
Figura 12 – Área de expressão.....	14
Figura 13 – Área do computador.....	14
Figura 14 – Identificação dos livros de histórias e construção de sofás.....	24
Figura 15 – Trabalhos selecionados pelas crianças.....	27
Figura 16 – Número de veículos observados.....	28
Figura 17 – Gráfico de barras.....	28
Figura 18 – Maquete elaborada sobre os meios de transporte.....	28
Figura 19 – Globo terrestre.....	30
Figura 20 – Contagem das janelas do autocarro.....	32
Figura 21 – Construção da ambulância.....	35
Figura 22 – Visita ao Parque de Prevenção rodoviária.....	36
Figura 23 – Registo da atividade.....	36
Figura 24 – Batimentos rítmicos.....	39
Figura 25 – Instrumentos utilizados no registo.....	39
Figura 26 – Registo da construção dos instrumentos musicais.....	41
Figura 27 – Apresentação da banda musical.....	42

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1 – Rotina diária/semanal	15
Quadro 2 – Horário da componente de apoio à família.....	16
Tabela 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças	26

Anexos

Anexo 1 – Músicos de Bremen.....	51
Anexo 2 – Canção.....	53

Siglas e abreviaturas

Artº - artigo

(C1) – exemplo – Criança e respetivo número que a indica.

Ed – Educadora

Ex: - Exemplo

Fig. – Figura

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIP – Perfil de implementação do programa

Introdução

A Educação Pré-Escolar é uma etapa determinante na vida das crianças. É um momento marcante para o seu desenvolvimento interior pelo que entendemos que se devem fomentar estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga organizar o seu pensamento e as suas ideias.

A criança irá construir o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, resolvendo problemas que surgem no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas pelo contrário, devem ser valorizadas pelo educador, pelo que compete a este o papel de alimentar o prazer da descoberta e a curiosidade da criança, valorizando a vertente lúdica.

Tendo em conta esta linha de pensamento, o trabalho que aqui apresentamos enveredou por uma abordagem integradora, através da qual nos foi possível promover oportunidades para as crianças se desenvolverem globalmente, relevando a participação ativa que elas próprias assumem nesse processo.

Procuramos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação. Foi nossa preocupação promover diversos momentos que conduzissem ao desenvolvimento de experiências diferenciadas e significativas. *No entanto, a nossa principal intencionalidade e a qual pretendíamos dar resposta ia no sentido de colmatar dificuldades ao nível da linguagem, dado tratar-se de uma questão detetada no grupo de crianças.*

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

Em termos estruturais, organizámos este trabalho em três pontos.

No primeiro ponto procede-se à caracterização do contexto em que foi desenvolvido o trabalho, bem como do grupo que nele participou e do ambiente educativo, no qual descrevemos, sucintamente, o espaço interior e exterior, o tempo e as interações entre pares. Nele, ainda, integramos uma reflexão sobre os princípios pedagógicos que suportam a ação educativa.

No segundo ponto, efetua-se a descrição, análise e interpretação da ação educativa, apresentando e refletindo sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas. Nessa descrição e reflexão são integradas e analisados dados relativos a registos orais, gráficos e fotográficos, procurando explicitar o trabalho desenvolvido.

Segue-se o terceiro ponto cujo enfoque recai sobre uma reflexão global da ação educativa desenvolvida. Finalmente, apresentamos ainda algumas considerações finais. Concluimos o trabalho com a lista da bibliografia mobilizada para sustentar teoricamente este trabalho.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1. Contexto institucional

A ação pedagógica que se apresenta neste relatório desenvolveu-se num jardim-de-infância da rede pública da Educação Pré-escolar, sendo tutelado pelo Ministério da Educação e a nível dos recursos materiais pela Câmara Municipal. Está integrado num bairro social carenciado onde coabitam famílias de várias etnias. Acrescente-se que, geograficamente é retirado do centro da vila. Acolhe crianças dos 3 anos aos 6 anos de idade.

As instalações não foram inicialmente, construídas para estabelecimento de educação mas resultam do aproveitamento de um antigo estabelecimento prisional que foi sendo remodelado e adaptado para jardim-de-infância. Trata-se de espaço localizado num só piso. Compreende quatro salas de atividades, uma cozinha, duas instalações sanitárias para adultos e duas para crianças, uma arrumação, uma biblioteca, um gabinete de coordenação. Além dos espaços referidos, tem um espaço amplo, o salão polivalente no qual se desenvolvem as atividades da componente de apoio à família servindo, igualmente, de recreio interior. A iluminação é natural e possui aquecimento central. As portas e janelas estão viradas para o exterior, o que possibilita um bom arejamento e ventilação.

No espaço exterior existe uma parte coberta de cimento e outra em terra aplanada com uma grande caixa de areia onde está instalado o parque infantil. Encontra-se todo ele protegido por um muro elevado e portões.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância rege-se de acordo com o calendário escolar da rede pública e, também, de acordo com as necessidades dos pais das crianças encontrando-se aberto das 8.30m às 18 horas.

A componente letiva decorre entre as 9.00 e 12.30h e das 14.00 às 15.30h.

A componente de apoio à família (CAF) está distribuída em dois períodos:

Almoço – 12.30h às 14.00;

Tarde – das 15.30h às 18h.

Todas as crianças usufruem da componente de apoio à família (CAF) conforme as necessidades dos pais.

1.1. Caracterização do grupo

A informação sobre as características do grupo de crianças foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, em contexto de sala de atividades e nos vários espaços deste estabelecimento de ensino. De referir, que a informação em causa foi complementada com a ficha de caracterização da criança, elaborada pela educadora e distribuída aos pais no início do ano letivo e, também, através de diferentes conversas informais.

O grupo com quem se desenvolveu este trabalho era constituído por 15 crianças, com cinco anos de idade, das quais oito são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Trata-se de um grupo heterogéneo, sendo crianças autónomas ativas e curiosas e com fortes relações afetivas. Denota-se entre eles um espírito de cooperação e de interajuda evidente. É de realçar que a ”interação entre as crianças em momentos diferentes e com saberes diversos é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997, p. 35).

Neste caso, era um grupo recetivo a novas experiências e atividades. Ao nível de autonomia revelava ser independente. Uma das maiores dificuldades evidenciava-se ao nível da linguagem. O vocabulário era pobre e pouco fluente. Existiam três crianças com dificuldades na compreensão de enunciados com maior extensão de complexidade e na articulação verbal trocavam os fonemas “g” “r” “lhe”. Na abordagem à escrita todos os elementos demonstravam predisposição e interesse por esta área.

1.2. Caracterização sociológica das famílias

Segundo Gonçalves, M J. (2002) a família exerce um papel crucial na transmissão de valores e normas educacionais. Torna-se por isso pertinente conhecer a sua estrutura familiar pois é a partir desta perceção que é possível compreender as suas vivências, processos socioculturais e possibilita novas oportunidades no sentido de colmatar desigualdades e limitações sociais.

Relativamente ao tipo de agregado familiar, este grupo de crianças provém de meios socioeconómicos estáveis, estando inseridas todas num agregado familiar nuclear, constituído por pai, mãe e irmãos.

No que diz respeito, à situação profissional dos pais, constatámos que a maioria trabalha por conta de outrem, verificando-se que existiam diversas categorias profissionais, tais como: motoristas, empregados de balcão, carpinteiro, empregada de limpeza, professora, domésticas, empregada de mesa, trolha, entre outras.

Tomando como menção os níveis de escolaridade, aferimos que a maioria dos pais frequentou o 2º ciclo do ensino básico, dois possuem o 12º ano de escolaridade e uma tem o grau de licenciatura.

No que concerne à faixa etária dos pais, situa-se em idades compreendidas entre os vinte e quatro anos e os quarenta e oito anos de idade. Relativamente às mães, constatámos que são, ligeiramente, mais jovens variando entre os vinte anos e os quarenta e um anos de idade.

1.2.1. Caracterização do ambiente educativo/sala

O jardim-de-infância deve ser um espaço de múltiplas descobertas e aprendizagens. A criança deve gostar do ambiente que a rodeia, sentindo que este espaço lhe pertence. Concordamos com Silva (1997, p. 31), quando refere que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive”.

Nesta linha de pensamento tivemos a preocupação de pensar as diferentes dimensões facilitadoras de aprendizagens.

Em grupo foram negociadas regras de utilização dos vários quadros reguladores implementados na sala, visando uma utilização ecológica dos espaços. Assim, estes instrumentos além de servirem para estabelecimento de regras facilitaram “a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda a atenção e o respeito pelo outro” (Silva, 1997, p. 36).

Uma outra questão a referir na organização do ambiente educativo foi a implementação da rotina, estruturada de forma a permitir uma variedade de períodos de aprendizagem (grande grupo, pequeno grupo ou individualmente) permitindo identificar interesses e ajustar a nossa intencionalidade educativa às suas escolhas, possibilitando às crianças a oportunidade de reflexão sobre as suas ações e a tomada de consciência de que é capaz de pensar sobre as coisas, pois tal como referem Hohmann e Weikart (2009, p. 249) “planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas.

1.2.2. Espaço e materiais

A organização da sala de atividades foi pensada com o objetivo de desenvolver a autonomia e a independência das crianças de forma a possibilitar-lhes diferentes oportunidades para vivenciarem novas experiências. Recordando o que salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “os espaços da educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Silva, 1997, pp. 37-38).

Convém acrescentar que o espaço foi pensado e organizado de forma a possibilitar o livre acesso a todos os materiais e o contacto direto com os mesmos no sentido de promover a livre escolha das crianças e, ainda, de modo a permitir que alguns deles pudessem ser deslocados de uma área para a outra, em situações impulsionadoras de novas experiências lúdicas. Houve, de igual modo, a preocupação de colocar as áreas mais calmas em contiguidade como por exemplo, a biblioteca e a expressão plástica, pois funcionaram como espaços de apoio às produções escritas das crianças. As áreas mais barulhentas foram, também, organizadas por proximidade uma da outra. Em cada área existia material característico do tipo de experiências de aprendizagem que nelas se podiam realizar. Tivemos em atenção a qualidade pedagógica dos materiais pois através destes a criança pode realizar aprendizagens significativas. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007, p. 68) “o ambiente rico em materiais (usados em grupos e pares, em contextos de projetos significativos) tem todas as condições para provocar essas aprendizagens”.

No decorrer do ano letivo, o espaço sofreu algumas alterações de acordo com as necessidades do grupo.

Como já referimos, a sala estava organizada por áreas, pois tornava-se indispensável para a dinâmica do grupo e para que este pudesse ter mais autonomia e responsabilidade. Da sala faziam parte cinco armários com material de apoio (colas, tesouras, papel, lápis, dossiers das crianças), uma mesa com um computador e uma impressora, seis mesas retangulares e cadeiras que serviam de apoio às atividades de grande e pequeno grupo e, ainda, seis placards dispostos a uma altura que permitia às crianças uma utilização acessível. Nesse sentido, num desses placards encontravam-se os quadros em funcionamento na sala, nomeadamente o mapa das presenças, o mapa do comportamento, o quadro das regras e o dos chefes.

Relativamente, aos outros serviam para colocar trabalhos e um deles era utilizado, apenas, para informações diversas.



Fig. 1 - Quadro de regras



Fig. 2 – Mapa de presenças

Na Fig. 1, apresenta-se o quadro onde estão registadas as regras da sala. É de referir que este quadro foi importante para o grupo porque veio permitir uma reflexão e uma corresponsabilização no seu cumprimento.

De acordo com o que foi dito, podemos observar na Fig.2 a existência do mapa das presenças. Este tinha dupla funcionalidade, para além de representar o calendário mensal, servia para assinalar diariamente as presenças.



Fig. 3 – Mapa do comportamento



Fig. 4 – Quadro das responsabilidades

Na Fig.3, apresentamos o quadro do comportamento no qual era registado, diariamente, o comportamento dos alunos ou seja: quem se portou «bem» - bola verde (aqueles que cumpriam as regras negociadas), quem se portou «mal» - bola vermelha, quem se portou

«mais ou menos» - bola amarela. Este registo era feito pelas crianças. No final de cada semana era refletido em grupo o comportamento de todos.

Um outro instrumento construído foi o quadro dos chefes Fig. 4. Era constituído por duas colunas, numa encontravam-se as tarefas a realizar, na outra os nomes das crianças responsáveis pelo cumprimento das mesmas. Tratava-se de um quadro semanal que procurava facultar a organização e apoio às rotinas e responsabilizava a cooperação entre as crianças.

Para possibilitar uma melhor perceção da divisão e organização da sala onde decorreu o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos a respetiva planta.

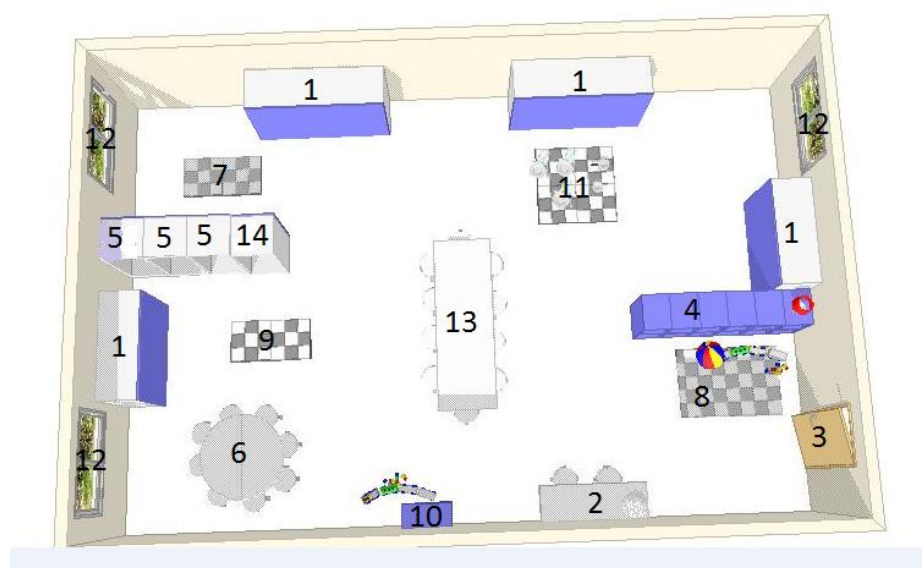


Fig. 5- Planta da sala

Legenda:

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1 - Placard | 8 - Modelagem e pintura |
| 2 - Área do Computador | 9 - Acolhimento |
| 3 - Porta | 10 - Garagem |
| 4 - Área da Biblioteca | 11 - Área da cozinha |
| 5 - Construções e jogos | 12 - Janelas |
| 6 - Mesa e cadeiras | 13- Área de trabalho |
| 7 - Área do quarto | 14 - Móvel |

Como se pode observar através da Fig. 5, a sala encontrava-se dividida em áreas: área da expressão plástica que englobava o desenho, a modelagem e a pintura; a área da biblioteca, a área do faz-de-conta, a área das construções e a área dos jogos, área da garagem, área do computador.

Estas estavam organizadas segundo determinada intencionalidade educativa, oferecendo às crianças diferentes tipos de experiências de aprendizagem. Neste pressuposto, Hohmann e Weikart (2009,p. 163), defendem que a organização espacial permite “que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o ambiente”.

Na sala onde se desenvolveu este trabalho, como podemos verificar na figura acima apresentada existia, ainda, uma parte que se destinava às atividades de grande grupo como:

O *Acolhimento* - local onde as crianças se sentavam em círculo nas almofadas aí existentes. Neste espaço promoveu-se a integração, o diálogo, contaram-se histórias, entoaram-se canções, fomentou-se a discussão, reflexão, iniciativa, partilha e, até, houve tempo para algumas gargalhadas. Por outro lado, aqui que eram facilitadas oportunidades e opções para desenvolver diferentes de atividades pedagógicas. De salientar, que no final dos trabalhos era neste espaço que se avaliavam as produções concebidas e realizadas por cada um e, essencialmente, era o lugar onde se estabeleceram relações afetuosas e amigáveis entre todos.

A *Zona de Trabalho de pequeno grupo* - espaço no qual o educador reunia com um grupo de cinco ou seis crianças tendo em conta a sua heterogeneidade e interesses. Por vezes, neste contexto o educador propunha algumas atividades deixando à criança margem de liberdade para decidir e explorar, autonomamente, todas as possibilidades dos materiais. Neste espaço costumavam fazer-se atividades que levavam a criança á experimentação dos materiais.

Áreas de trabalhos - espaço da sala onde as crianças realizavam os seus trabalhos individuais e em grupo ilustravam, criavam, discutiam e encontravam soluções para alguns problemas.

Área da Biblioteca - Fig. 6 - lugar onde as crianças, inicialmente, podiam encontrar imagens, letras móveis e folhas. O contacto com os livros e as mensagens transmitidas por estes foram trabalhados nesta área de forma a promover e incentivar o gosto pela leitura. Neste espaço os livros estavam colocados tornando o seu acesso facilitado às crianças. É importante salientar que estes englobavam temas diversificados e uns foram escolhidos pela Educadora e outros pelas crianças. Ao longo do ano foram inseridos outros materiais como: revistas, outros exemplares de livros, enciclopédias e dicionários, pretendendo manter vivo o interesse das crianças e, ainda, como forma de incentivar a leitura e a escrita. Residia aqui a nossa principal preocupação a qual pretendíamos dar resposta colmatando dificuldades ao nível da linguagem.

Parafrazeando Silva (1997), é uma área de extrema importância para o desenvolvimento das crianças uma vez que lhes proporciona a oportunidade de contactar com os livros e, desta forma, descobrir o prazer da leitura e, ao mesmo tempo, permite compreender a necessidade e as funções da escrita.



Fig. 6 – Área da biblioteca



Fig. 7 – Área da garagem

e) *Área da Garagem* Fig. 7 -A vivência neste espaço possibilitou a interação e a resolução de alguns problemas entre as crianças. Esta área para além de permitir que as crianças trabalhem em conjunto é propícia ao desempenho de papéis sociais, normalmente relativos às profissões.

f) *Áreas das Construções* Fig. 9 – esta área permitia às crianças trabalharem sozinhas ou em grupo, inventando assim os seus próprios jogos e recriando muitas realidades e papéis sociais, normalmente relativos às profissões. Convém acrescentar, que existia uma grande variedade de materiais no que se refere à forma, tamanho e texturas. Estes encontravam-se em caixas, algumas destas transparentes, de forma a facilitar a sua imediata identificação, bem como o tipo e a quantidade de objetos que estavam no seu interior. Este espaço era contíguo à área dos jogos, sendo esta constituída por vários jogos, enfiamentos, puzzles e dominós, de correspondência entre outros. Estes materiais estavam à sua disposição e eram de fácil acesso. Nesse sentido, tal como refere Silva (1997, p. 76) é muito importante um espaço na sala onde as crianças possam “fundamentar aprendizagens, matemáticas, como por exemplo comparações e nomeações de tamanhos e formas planas e em volume e ainda comparações entre formas geométricas”.



Fig. 8 – Área dos jogos



Fig. 9 – Área das construções

g) *Área dos Jogos* Fig. 8 – encontrava-se localizada ao lado da área das construções por ser uma área mais movimentada e permitia o desenvolvimento de “projetos”. Houve a preocupação de que esta ficasse tanto quanto possível afastada das zonas de atividades consideradas mais calmas. A Área dos jogos estava dividida: jogos pequenos e jogos grandes. Esta área permitia às crianças trabalharem sozinhas ou em grupo, inventando e criando os seus próprios jogos. Esta área permitiu o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como experiências diversificadas que motivaram para a resolução de problemas.

h) *Área da casa* Fig.10 e 11 – este espaço integrava a cozinha e o quarto. Como se pode constatar, estavam delimitadas por uma grade de madeira e por um armário que as separa das outras áreas. Era constituída por uma mesa quatro cadeiras, um fogão, uma banca de lavar a loiça, um micro ondas, vários utensílios de cozinha (talheres, panelas, copos, pratos, frutos entre outros com diversos tamanhos e um suporte para material de limpeza).

O quarto era composto por uma cama, um guarda-fatos, uma mesa-de-cabeceira, uma tábua de passar a ferro, bonecas, um espelho, uma arca com roupas para as bonecas e adultos, pulseiras, malas, sapatos, um biombo e uma cesta com diversos fantoches. Na verdade, possibilitou às crianças dramatizar e explorar histórias e as personagens das mesmas, partilhar vivências, experiências, sentimentos e ideias que surgiram no quotidiano.

Tal como refere Silva (1997, p. 60) esta área “permite à criança recrear experiências de vida quotidiana, utilizar os objetos livremente atribuindo-lhes significados múltiplos”.



Fig. 10 – Área da cozinha



Fig. 11- Área do quarto

i) *Área de Plástica (Modelagem/Pintura)* – Integrava material variado para pintura, desenho, modelagem e recorte. Desta faziam parte materiais como a pasta de sal, o gesso e diversos materiais de podiam ser utilizados com molde de forma as que crianças pudessem (re) criar diversas produções. Este material encontrava-se numa estante que servia de apoio à área da pintura. O espaço da pintura surgiu com o intuito de estimular as crianças a criar, inventar.



Fig. 12 – Área de expressão



Fig. 13 – Área do computador

j) *Área do Computador* Fig. 13 – este equipamento permitiu o contacto com o código informático, através dos quais as crianças puderam usufruir de jogos didáticos e assistir a histórias apresentadas em formato *PowerPoint*.

Após terem sido detetadas as necessidades e interesses do grupo foi criada pela Educadora a área da Escrita, que veio a revelar -se de grande interesse, pois, promoveu o desenvolvimento da criança e o gosto pela leitura e escrita.

Desta área fazia parte uma mesa, quatro cadeiras, uma estante onde estavam colocados alguns jogos didáticos, folhas brancas, régua com letras e alguns cartões com o abecedário.

1.2.3. Espaço exterior

O espaço exterior encontrava-se limitado por um muro e grades. O pavimento diversificava, havendo zonas de cimento, areia e terra batida, com algumas estruturas/equipamentos de recreio (baloços, escorregas, barras para trepar, dois cavalos de molas).

Este favoreceu a troca de experiências e as interações entre os elementos do grupo e, igualmente, com as outras crianças que frequentavam o jardim-de-infância.

1.2.4. O Tempo

(Hohmann & Weikart (2009, p. 225), conceptualizam que a rotina diária propicia “às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia”. Neste sentido, a fixação de uma rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo, social, afetivo das crianças.

Não obstante reconhecermos o grande valor que as rotinas podem desempenhar no dia-a-dia de uma criança entendemos que não podemos deixar de valorizar, também o imprevisto e a espontaneidade, ou seja, não se impõe, em todas circunstâncias, uma forma rígida e inflexível. Há dias em que tudo se subverte e determinadas ocorrências são tão significativas para o grupo que, não raras vezes, se impõe quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo desses acontecimentos. A rotina era flexível e suscetível de ser alterada sempre que necessário, isto é, quando se revelava de crucial importância para a relação pedagógica e/ou a aquisição de aprendizagens.

No quadro que se segue, descreve-se a organização da rotina diária integrando uma breve explicitação dos diversos tempos.

Quadro 1 - Rotina diária/semanal

O Tempo

		Explicitação
9h00m	Acolhimento	Momento de receção das crianças, entoação dos bons dias, diálogos e relatos sobre o que queriam partilhar, registavam o tempo, marcavam as presenças.
9. 20	Tempo de grande grupo	Era um período de tempo em que todo o grupo se reunia. Contemplava atividades como conversas, discussão, reflexão, planificações, avaliação, jogos, leitura de histórias, poemas e organização de trabalho.
9. 45	Tempo de pequeno grupo	A Educadora propunha a atividade, de forma a dar resposta às necessidades do grupo (aproximadamente 5 crianças), dando oportunidade de explorar e experimentar os materiais e resolver problemas com que se iam deparando.
10.35	Lanche e recreio	As crianças deslocam-se ao refeitório para lancharem. Posteriormente, se o tempo o permitisse, iam para o espaço exterior, onde podiam brincar com os equipamentos que existiam no exterior (jogavam à bola, corriam, faziam jogos de roda, entre outros). Se as condições não o permitiam recorriamos ao polivalente onde jogavam e brincavam, livremente, embora supervisionados pela educadora e a auxiliar.
11.35		Neste momento era utilizado para conclusão de algumas tarefas já iniciadas grupos/pares, registos dos comentários das crianças.
12. 30	Almoço	Depois de procederem à sua higiene, as crianças que usufruíam da (CAF) Componente de Apoio à Família, dirigiam-se para o refeitório, sendo acompanhadas neste tempo por assistentes operacionais.
14h		Tempo de relaxar, ouvindo música. Seguia-se a “Hora dos Livros” (a partir do mês de Janeiro).
14.30		Tempo de trabalho em pequenos grupos / pares / individual: em atividades livres ou projetos.
15.15		Tempo de arrumar/síntese do dia.
15.30		Componente não letiva

Para além da componente educativa torna-se indispensável considerar a componente de apoio à família, pois permite uma articulação e resposta às necessidades dos pais, num processo de cooperação e complementaridade com a família.

Quadro 2 – Horário da componente de apoio à família

Horário	Atividades	Local
12h.30m – 14h00m	Almoço Receção das crianças que foram almoçar a casa	Refeitório Salão polivalente
15h.30m – 18h.15m	Atividades lúdicas não curriculares	Salão Polivalente

1.2.5. As Interações

No decorrer da ação educativa adotamos o papel de aliados no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, procurámos escutar os anseios e interesses das crianças, demonstrando envolvimento e contentamento pelas suas descobertas e auxiliando na resolução dos seus problemas. Comungamos da perspetiva de alguns investigadores quando afirmam que o educador desempenha um papel crucial no desenrolar das diversas interações, nomeadamente ao manifestar a sua cooperação evidenciando o agrado que as crianças têm através do contacto com outras pessoas, materiais e ideias, sendo a brincadeira a actividade mais natural nas crianças e aquela em que os adultos as podem encorajar, participando activamente nas suas aprendizagens (Brickman & Taylor, 1996).

Os quadros construídos e afixados na sala foram instrumentos que ajudaram a promover interações entre os elementos do grupo. A vivência da rotina diária, também, possibilitou experiências facilitadoras de interações diversas, tal como em pares, em pequenos grupos e em grandes grupos, através das quais puderam desenvolver atitudes de cooperação e respeito pelo outro.

De igual modo, pretendeu-se favorecer o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo (educadores, pais, crianças e parceiros da comunidade), o que possibilitou vivenciar várias experiências.

1.3. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar refere que esta “constitui a primeira etapa da Educação ao longo da vida” pelo que a responsabilidade que cabe ao educador de Infância se encontra acrescida, reconhecendo que dele depende” o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva, 1997, p. 15).

Balizados nestes pressupostos, orientou-se a ação pedagógica para o desenvolvimento de experiências centradas na curiosidade, interesse, cooperação e no respeito pelos diferentes ritmos das crianças, na criação de oportunidades educativas que beneficiassem a aprendizagem, bem como da participação e apoio das famílias na construção de saberes. Como sabemos, “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 os dois sistemas” (Silva 1997, p. 43).

Estas práticas educativas implementadas na sala, auferiram do contributo de várias abordagens pedagógicas, uma vez que não foi adotado, apenas, um modelo curricular, mas sim uma metodologia mais abrangente. Como refere Mesquita-Pires (2007, p. 63) “os educadores de infância utilizam diferentes modelos, não enquadrando a sua ação educativa especificamente em nenhuns, adotando apenas particularidades de cada um deles”.

No entanto, pretendemos ir ao encontro aos contributos de Piaget (1986), Vygotsky (1991) e Bruner (2000), autores relevantes para o desenvolvimento socio-construtivista, desenvolvendo projetos que visassem a promoção de formação em contexto de modo a criar melhores condições ao desenvolvimento da criança.

Neste sentido, partindo do pressuposto que a Educação Pré-Escolar desempenha um papel essencial na emergência da leitura e da escrita como contributo para a construção de aprendizagens significativas, recorreremos ao modelo *High-Scope*, que assenta na teoria de Piaget, com uma orientação cognitivista e construtivista.

Nesta medida a nossa ação teve como alicerce a recolha de informação sobre os saberes, em construção, que emergia do diálogo e de diversas formas de registo. Os processos de reconstrução foram apoiados no questionamento, no diálogo, na pesquisa, discussão, experimentação, onde o erro era assumido como um processo construtivo e a ação como fundamental na descoberta.

Valorizou-se a integração da criança no grupo e comunidade, baseada no respeito e compreensão mútua. De acordo com Silva (1997, p. 91) a criança “terá, por exemplo, que ser

capaz de aceitar e seguir regras de convivência e vida social, compreender e seguir orientações e ordens, ser capaz de terminar tarefas”.

Segundo as OCEPE “evidenciam-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática (Silva, 1997, p. 90).

Sustentamos, ainda, a nossa prática pedagógica no modelo de *Reggio Emilia*, porque este inclui o trabalho de projeto, incentiva o desenvolvimento intelectual da criança, encorajando-a a explorar o seu ambiente que, como sabemos, é rico em possibilidades de partilha, de leituras e de interpretações. A Pedagogia de Projeto, como metodologia, aparece ligada ao pensamento de Jonh Dewey e assenta no movimento de educação progressista.

Pelo que foi explicitado, procurámos sustentar a nossa prática em princípios que promovessem a construção de um currículo de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado e integral da criança.

1.3.1. Pedagogia da transmissão vs. participação

Realizar e exercer uma prática que consideramos potenciadora de aprendizagens significativas, tornou-se na nossa preocupação central. Neste sentido, e tendo em conta que inicialmente trabalhávamos de uma forma considerada transmissiva, pensámos ser fundamental reformular a nossa forma de fazer pedagogia, ou seja “desconstruir o modo tradicional” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

Para esse fim, recorreremos a uma revisão bibliográfica onde privilegiamos a pesquisa no âmbito de uma linha socio construtivista, que vê a criança como cidadão, ator e autor do seu conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, consideramos pertinente referenciar e enfatizar a diferença destes dois modos de fazer pedagogia.

Numa pedagogia transmissiva a criança é considerada como alguém em que é preciso inscrever conhecimentos e o processo de aprendizagem é centrado na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular. Trata-se de uma pedagogia que incide mais no produto do que no desenvolvimento do processo e onde a aprendizagem se centra, predominantemente, na ação do educador/professor. Dum modo geral, os materiais a que o educador /professor recorre são estruturados e pobres do ponto de vista da manipulação e exploração, não apelando à imaginação, à criatividade. Numa linha de orientação pedagógica bem diferente

desta, pode entender-se uma pedagogia participativa. Esta permite que as crianças participem ativamente na sua aprendizagem construindo o seu próprio conhecimento.

Trabalhar no âmbito de uma pedagogia transmissiva, requer o desenvolvimento de um trabalho unidirecional, centrado no produto, sendo assim desvalorizado o processo do mesmo. Neste contexto, a partilha e cooperação são menosprezadas, tendo a criança um papel quase inativo e passivo, ou seja é vista como uma *tábua rasa*.

Relativamente ao trabalho desenvolvido no âmbito de uma pedagogia participativa, esta, requer uma entrega diária dos adultos face aos interesses e necessidades das crianças, uma vez que estas são vistas como seres ativos e participativos no ato de aprendizagem e construção de saberes.

Torna-se assim, notório, o papel fundamental do educador como apoiante das mais variadas experiências de aprendizagem, cabendo-lhe promover momentos de exploração e experienciação de uma forma lógica e holística. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007^a, p. 19) uma das tarefas centrais do modo de fazer pedagogia é a “de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento”.

Em modo de síntese, consideramos e valorizamos um modo de fazer pedagogia que dê voz à criança e que a escute, potenciando momentos de aprendizagem ricos e com significado. Assim sendo, tivemos como base uma pedagogia participativa que nos orientou na árdua tarefa de transformar e reformular o ambiente educativo (espaço, tempo e interações), por forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

2. Descrição análise e interpretação das experiências de aprendizagem

No presente ponto pretendemos relatar, de forma descritiva e reflexiva, algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas com e para as crianças, admitindo que estas atribuíssem significado àquilo que experienciavam enquanto seres ativos e em progresso pelo que demos voz e escutamos, os seus interesses.

Neste sentido, tentámos realizar um trabalho de forma cooperada, sustentado na partilha e reflexão de experiências e saberes. Ao longo das diferentes fases, fomos questionando o desenvolvimento da nossa ação, refletindo os caminhos que tinham sido definidos e analisando o que se construía como meio de encontrar a melhor resposta aos problemas inesperados com que nos deparávamos. Importa referir que as experiências de aprendizagem emergentes seguiram uma estrutura apoiada em linhas pedagógicas do modelo *High Scope* e do Movimento da Escola Moderna.

Tendo em conta que em Educação Pré-escolar se defende que as diferentes áreas de conhecimento devem ser trabalhadas de forma holística e integradora, foi nosso intuito articular, as experiências de aprendizagem. Nesta perspetiva, e tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar tentámos trabalhar e valorizar todas elas: Linguagem e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Expressões (plástica, motora, dramática e musical).

Como forma de orientar e organizar o trabalho, tendo em conta uma pedagogia participativa, tentámos dar voz à criança para que, de forma partilhada, surgissem questões que posteriormente dessem lugar à exploração e construção de novos saberes. É de salientar que estas emergiram em momentos diferentes da rotina diária. Deste modo, corroboramos a ideia de que, é “através do diálogo, trocando ideias, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (Rodrigues, 1999, p. 5).

Observar, planificar e avaliar foi uma preocupação e inquietação constantes, uma vez que, era nosso objetivo alterar a nossa forma de pensar e fazer pedagogia. Tendo em conta esta tentativa de transformação, repensar de forma cooperada a nossa prática pedagógica, tornou-se numa prioridade. Assim sendo, e no que concerne à observação, passámos a ver a criança com um olhar, mais crítico e reflexivo, avaliando e valorizando, sobretudo, o processo de aprendizagem em substituição do produto ou resultado final. Por conseguinte, no que concerne à planificação, preocupámo-nos em integrar as intencionalidades e propostas

das crianças, tentando articulá-las, no sentido de melhor atender aos interesses e necessidades das mesmas, promovendo a sua participação na construção de conhecimentos e saberes.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido atendeu à seguinte organização: O que já sabemos? O que precisamos de saber? Como vamos saber? Entendemos que o diálogo em torno destas questões é importante pois, como afirmam (Hohmann & Weikart, 2009, p. 252), à medida que as crianças desenvolvem a capacidade de planear, “passam a envolver-se na aprendizagem pela experiência”. Num momento posterior, passou-se à concretização do trabalho, envolvendo as crianças na pesquisa, de uma forma cooperada entre os seus pares e os adultos. A cooperação pode considerar-se a chave do envolvimento de todos os participantes, fomentando a interajuda, assim como a partilha de saberes e ideias. Paralelamente integramos um outro aspeto não menos importante, ou seja a avaliação e divulgação do trabalho desenvolvido, que faculta espaço às crianças para partilharem o que fizeram e porque o fizeram, no seio de um diálogo informado porque traduz uma oportunidade experimentada e narrada pelos atores.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento das crianças fomos observadores atentos das suas produções (produções orais, escritas, gráficas, etc.), o que nos permitiu uma avaliação/reflexão diária.

No seguimento do que dissemos, passamos a apresentar uma breve descrição de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto, anteriormente, evidenciado.

2.1. (Re) organização da área da biblioteca

O apoio do educador de infância na educação pré-escolar assume um papel de extrema importância para as crianças, no sentido de se tornar facilitador do desenvolvimento da expressão e comunicação. Neste sentido, o educador deve promover e desenvolver práticas educativas de qualidade, partindo de uma observação focada nos interesses, necessidades e capacidades que as crianças revelam nas experiências de aprendizagem. Assim, o educador deve ter em conta o ambiente educativo no qual as crianças se encontram, proporcionando-lhes segurança e apoio (Hohmann & Weikart, 2009). Deste modo, procurámos promover o desenvolvimento de práticas autónomas nas crianças permitindo-lhes desenvolver variadas competências que facilitem e alicercem a construção de saberes.

Como resposta a uma das principais necessidades educativas que identificámos, isto é, alargar as oportunidades das crianças para desenvolverem atividades de Expressão e

Comunicação, entendemos oportuno reunir, em grande grupo, para discutir como (re) organizar o espaço físico por forma a tornar as áreas e os materiais mais acessíveis. No decurso do diálogo constatámos, também, que área da biblioteca careceria de uma melhor atenção sendo evidenciada a escassez de livros e sugestões para a sua organização.

Na conversa que se estabeleceu, surgiram as seguintes ideias:

- Vamos arrumar tudo melhor! (C2)
- Podemos trazer livros novos? (C4)
- Podemos comprar cadeiras novas, estas estão velhas! (C7)

Começámos por recorrer à revisão de literatura, à utilização de instrumentos de apoio (PIP¹), à reflexão e partilha de ideias com outra colega e com as crianças. Depois duma reflexão sobre as diversas possibilidades entendemos enveredar pelas seguintes iniciativas:

- Verificar os materiais existentes e seleccioná-los;
- Reciclar ou reutilizar materiais.

Procurámos envolver as crianças na sua (re) organização de modo a que compreendessem a importância que assume um espaço educativo ordenado enquanto fator imediato e sensível para os processos de trabalho que proporcionem o crescer e o ser pessoa. Um espaço agradável convida à permanência.

Nesta perspetiva, o trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos e cada criança começou por eleger o material que queria identificar. Para a elaboração das etiquetas de identificação utilizaram o papel autocolante e as canetas de feltro. As crianças, juntamente com o adulto, tentaram escrever a palavra relativa ao material, que pretendiam identificar. Desta forma estabeleceu-se um diálogo em grupo que nos permitiu dinamizar esta área tornando-a mais atrativa e dinâmica, sendo colocados diferentes e novos materiais tais como: livros com diferentes funções, fantoches de tamanhos variados, um livro diferente todas as semanas, etc.

Deste modo, era nosso intuito tornar este espaço mais acolhedor discutindo e negociando as regras de funcionamento nomeadamente a responsabilidade de arrumação dos livros por quem os utilizava. Foram, ainda, seleccionados os diferentes livros existentes na

¹ Perfil de implementação do Programa (PIP), utilizado para observação e recolha dos dados sobre as dimensões pedagógicas dos contextos educacionais em Educação Pré-Escolar (HighScope Educacional Research, 1989)

sala de acordo com as diferentes temáticas (livros de histórias e de informação). Posteriormente, foram catalogados com imagens (figuras geométricas) exemplo: livros de informação, cor (amarela), livros de histórias (verde), os jornais, (azul), as revistas, (vermelho). Como enfatizam alguns autores “os desenhos e imagens servem de rótulos e possibilitam que as crianças pré-escolares encontrem e devolvam os materiais autonomamente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 178).

Por outro lado, verificando-se que a área era pouco confortável decidimos, por recorrer à construção de sofás, com material reutilizado (pacotes de leite, que as crianças traziam de casa), como estímulo para promover o envolvimento do grupo. As imagens que se apresentam (fig.14) ilustram parte do trabalho realizado.



Fig. 14 - Identificação dos livros de histórias e construção de sofás

Em síntese, consideramos que toda esta (re) organização do espaço permitiu vivenciar diferentes experiências de aprendizagem nas quais prevaleceram a descoberta, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia e iniciativa, tendo sido privilegiado o respeito pelas crianças e pelas suas necessidades e interesses, bem como pelos seus sentimentos. Esta atitude como adultos apoiantes das atividades, esteve presente ao longo do nosso trabalho, reconhecendo ser um fator crucial para o bom relacionamento do grupo e, por conseguinte, potenciador de múltiplas aprendizagens.

2.2. Visita de observação ao contexto geográfico

Um passeio pelo bairro foi o ponto de partida para a concretização desta atividade. Inicialmente, a intencionalidade deste passeio era que as crianças observassem as transformações da natureza. Como já tínhamos visitado este espaço no inverno e registado um conjunto de características, seria uma ótima oportunidade para observar o que se estava a passar com a chegada da Primavera. Enquanto caminhávamos pela berma da estrada, as

crianças comentavam sobre o que estavam a observar. Entretanto, a atenção do grupo desviou-se para uma carroça puxada por um cavalo que passava na estrada e que transportava um colega que tinha faltado nesse dia à escola. Foi uma euforia olha o (C1).

- Ó professora, eu tenho uma Toyota (C4)
- Eu tenho um trator verde dizia outro (C7)

Estava instalada a confusão, todos queriam falar ao mesmo tempo. Neste caso, houve a preocupação de escutar as crianças e o diálogo sobre o ocorrido proporcionou chegar aos que pouco participavam durante a visita questionando-os, diretamente, nomeadamente sobre os meios de transporte que conheciam. A este propósito consideramos as palavras de Katz e Chard (1997, p 13), quando afirmam que “o sentido de comunidade é criado quando se incentivam todas as crianças e se espera que todas elas contribuam para a vida de todo o grupo”.

Tendo em conta os comentários das crianças propusemos ao grupo realizar um jogo. Primeiro exploraram figuras relacionadas com os meios de transporte de seguida as crianças tentaram através das imagens descobrir quais as que começavam com a mesma letra. Estas manifestaram-se entusiasmadas e participativas.

Consideramos que a atividade permitiu identificar o envolvimento e a interajuda no sentido de encontrar soluções para a atividade proposta.

2.2.1. (Re) descobrindo os meios de transporte

Tendo em conta a experiência de aprendizagem anterior, gerou-se de forma espontânea um novo ponto de partida que deu lugar a novas questões. Estas incidiram sobre os meios de transporte, nomeadamente aqueles que as crianças já conheciam, bem como a sua utilidade visando ativar conhecimentos precedentes das mesmas. Para facilitar a organização dos pensamentos e ideias expressos pelas crianças, recorreremos à elaboração de uma tabela (1), onde registámos as suas produções orais, colocando nas várias colunas o que sabiam sobre transportes.

Tabela 1.

Nomes dos veículos conhecidos pelas crianças	Veículos mais utilizados no meio local	Para que servem os veículos	Noção que as crianças têm acerca do que é necessário para ter um veículo	Referências que as crianças têm de quem possui os veículos
Trator Automóveis Jeep Cleo Carroça Avião Camião	Trator Carrinha Automóveis Jipe Clio Carroça Camião	Auxilia nos trabalhos agrícolas; Na limpeza do meio Lazer Transporte de pessoas	Dinheiro (Os veículos maiores custam mais que os menores ex: o trator custa mais que o carro); Carta de condução	Figura masculina, feminina

Tabela 1- Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças

Foi neste contexto que procurámos espicaçar e provocar um confronto de ideias e pensamentos entre o grupo. Tratando-se de crianças curiosas, o desejo de querer saber e conhecer mais, foi exposto de imediato. Como defendem Hohmann e Weikart (2009, p. 23) “os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões”.

Como forma de responder às necessidades do grupo e, sobretudo, tentando promover novos saberes, levámos para a sala alguns materiais informativos sobre os meios de transporte. Estes materiais foram colocados à disposição das crianças sendo-lhes solicitado a realização de uma breve pesquisa, registando aquilo que para elas era mais relevante. Para a elaboração do registo foram facultados vários materiais, criando oportunidades para que as mesmas pudessem escolher os que desejassem utilizar no seu trabalho.

Ao longo da atividade, verificámos que a maior parte do grupo optou por recolher informação e fazer registo sobre aviões, tratores, barcos, carros. Pudemos verificar que ao longo do trabalho a maior parte do grupo tentou reproduzir fielmente as imagens que seleccionou, atendendo às cores e pormenores das mesmas.

Concluídos os trabalhos, reunimos em grande grupo para refletir sobre a atividade realizada. As crianças deram a conhecer aos colegas o que fizeram e como fizeram. Neste

tempo de partilha de experiências pessoais, foram levantadas algumas questões sobre os veículos, demonstrando as crianças particular interesse porque descobriram que os havia de diferentes formas: grandes, pequenos, pesados.



Fig. 15 - Trabalhos selecionados pelas crianças

Percebendo que se tratava de um interesse partilhado pelas crianças do grupo, propusemo-nos dar a conhecer, de perto, um espaço onde pudéssemos encontrar esses veículos. Neste sentido, planeámos com as crianças visitar dois stands de automóveis existentes no meio local, com o objetivo de observar e registar que tipos de meios de transporte existiam e eram comercializados em cada um deles. Posteriormente, em grande grupo foi preparada a visita. Começamos por registar o que queríamos saber. Assim, assinalámos algumas questões a título de exemplo:

- Que tipos de veículos se vendiam num stand?
- Como vamos saber?
- Que cores de veículos existiam no stand?
- Se havia muitos ou poucos veículos?

Durante a visita ao stand, fomos observando alguns aspetos referidos anteriormente. Ao logo dessa exploração as crianças iam fazendo alguns comentários e colocando questões nomeadamente:

- Olha já chegamos, é aqui eu sei (C2)
- Aquele trator é igual ao do meu avô (C6)
- Eu gosto daquela camioneta azul (C9)
- Podemos entrar naquele carro? (C7)

Após a visita, já na sala de atividades as crianças registaram alguns dos dados recolhidos.

No primeiro stand visitado registaram a existência de: sete automóveis, quatro jipes, três carrinhas de caixa aberta. Já no segundo stand, apenas, se encontravam sete automóveis.

Neste sentido os dados observados sofreram o tratamento registado nas Figs. (16 e 17):

- Registo numa tabela de frequência do número de veículos observados;
- Construção de um gráfico de barras.

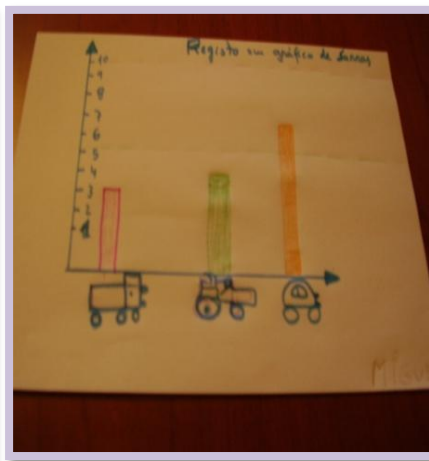


Fig.16 - Número de veículos observados

Fig. 17 - Gráfico de barras

Após alguns diálogos com as crianças, decidimos construir uma maquete sobre os meios de transporte marítimos, terrestres e aquáticos. Para essa exploração, houve um diálogo prévio com as mesmas sobre os possíveis materiais que poderíamos utilizar para materializarmos o projeto. Surgiram algumas ideias, tendo as crianças sugerido materiais como: tintas, cartões, paus, pinceis, lápis, entre outros. Após a discussão das questões que se levantaram, as crianças começaram a desenvolver o trabalho, selecionando e experimentando materiais, como nos mostra a Fig. 18.



Fig. 18 – Maquete elaborada sobre os meios de transporte

De sublinhar que as conclusões a que as crianças chegaram após estas pesquisas foram registadas e colocadas no placard “O que eu aprendi sobre os meios de transporte”. Consideramos que é importante que as crianças confrontem as suas ideias iniciais com as novas aprendizagens, pois tal como referem Martins et al., (2009, p. 23), “a mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não”.

No seguimento da questão inicial e de forma a envolver as famílias neste projeto, propusemos ao grupo levar para casa uma tabela, com imagens de meios de transporte e respetivas utilidades recorrendo à ajuda dos pais para assinalarem nos quadrados correspondentes, os veículos que a família possui e a utilização que fazem dos mesmos. Pretendíamos, assim, proporcionar oportunidades de intervenção às famílias, dimensão que entendemos fundamental para o desenvolvimento de todos. Como sabemos, “a participação parental na vida escolar pode por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania” (Diogo, 1998, p. 23).

2.2.2. Confrontando as ideias iniciais com as aprendizagens desenvolvidas

Enquanto mediadores e apoiantes das aprendizagens das crianças, necessitamos proceder a um trabalho de reflexão. Refletir em conjunto, permitiu partilhar pensamentos e ideias, escutar os outros e ser por eles escutado. Ao falarmos com as crianças acerca das atividades realizadas permitiu-nos compreender o que exploraram, aprenderem e vivenciaram. Foi neste sentido que procurámos dar voz às crianças sobre o que pensavam, relembavam e sabiam das atividades desenvolvidas. A este propósito partilhámos alguns pensamentos das crianças:

- O trator serve para carregar e transportar fardos de palha, lavar, levar lenha e estrume (C1)
- A carroça serve para levar milho, palha, lenha e levar quem não tem carro a passear (C2)
- O avião voa, serve para as pessoas chegarem rápido (C6)
- Os barcos servem para pescar peixe, no mar, e transportar carros O meu carro já foi num barco quando fomos para a Madeira (C4)
- O helicóptero leva as pessoas dos acidentes e apaga o fogo. (C8)

Na sequência deste diálogo a educadora perguntou ao (C2) se este já tinha andado de avião.

Ed: (C2). Já andas-te de avião?
- Já, fui com a minha mãe que dava aulas nos Açores e quando ia para lá, tinha que ir de avião. Não podia ir de carro (C2)
- Então onde ficam os Açores? (C8)
- Tu não sabes que os Açores são uma ilha? Para ir para os Açores só podemos viajar de barco ou de avião não é professora? (C2)
- O que é uma ilha? (C5)
Ed: - Sabes explicar aos teus colegas o que é uma ilha?
- São casas que estão no meio de muita água à volta, eu vi (C2)
Podemos ver essa ilha? (C10)
Ed: Sim, podemos pedir à professora T. e aos meninos do 1º ciclo se têm um globo terrestre, para localizarmos lá a Ilha dos Açores, o que acham?
- Sim (responderam).

No dia seguinte (depois de termos falado, previamente, com a professora T.), decidimos visitar os meninos do 1º ciclo. Neste contexto, os alunos com a ajuda da professora explicaram-nos, através do globo terrestre, o espaço onde se localizavam as Ilhas dos Açores e, também, da Madeira (Cf. Fig.19).



Fig.19 - Globo Terrestre utilizado na atividade

Algumas crianças perguntavam:

- E a Espanha onde é? A minha avó mora lá (C9)
- E a França? Está lá a minha madrinha. (C 5)

Face às afirmações e questões que foram levantadas, verificámos que as crianças se revelaram predispostas a descobrir e a conhecer mais sobre as cidades e o meio que as envolve. Assim, e porque o tempo de que dispúnhamos para estar na sala do 1º ciclo era

limitado, acordamos dar continuidade a esse diálogo, mais tarde, no jardim-de-infância, descobrindo e registando novos aspetos para discussão e reflexão posterior.

Ao longo da tarde desse dia algumas crianças quiseram integrar nos seus planos de trabalho atividades relacionadas com o que tinham vivenciado durante a manhã.

2.3. Experimentar e descobrir

Dando continuidade aos interesses e sugestões das crianças, na semana seguinte, foi proporcionado ao grupo explorar um novo “material” o giz. Depois de explorado e após uma reflexão sobre a sua funcionalidade estabeleceu-se, através de uma negociação em grande grupo, uma regra que passava por respeitar o trabalho do colega.

Organizado o espaço foi sugerido às crianças para tentarem desenhar livremente sobre o cimento os veículos que já havíamos explorado. As crianças eram questionadas acerca das suas representações.

- Ed: E se tentássemos desenhar aqui alguns transportes?

- Crs: Sim, sim (com entusiasmo)

- Eu vou desenhar um autocarro (C2)

- E eu posso ir no teu autocarro? (C5)

- Podes, mas tenho que te fazer a porta, para tu entrares (C1)

- As crianças continuaram a desenhar e referiam que as suas representações eram, “o carro do pai”, “o trator”, “uma bicicleta”, “um autocarro”, etc.

O (C3) prosseguia com a “construção” do autocarro. Passado algum tempo, chamou a educadora dizendo:

- Professora, professora anda cá ver o meu autocarro, para veres se tem as janelas todas.

- Edu: Podes dizer – me onde estão as janelas?

- Aqui e ia rabiscando, acrescentando cada vez mais janelas como ela dizia. Ainda falto eu, não é professora? (C3)

- Edu: Sim podes acrescentar o condutor se quiseres.

Na sequência desta representação a educadora colocou algumas questões ao (C3).

- Edu: Quantas janelas têm o teu?

- (C3): 1, 2, 3,, 10. (contando uma a uma). (fig. 6)

- Pensou durante alguns instantes e respondeu, 10.

- Ed: O teu avião quantos passageiros leva?

Ed.: Podes explicar como é que leva 4 passageiros?

- Olha, uma janela, uma pessoa, outra janela, outra pessoa. (C5)

- Edu: E com o piloto quantos são?

- (pensou momentaneamente) São 5. (C5)



Fig 20- Contagem das janelas do autocarro

Este momento foi vivenciado por todas as crianças e evidenciaram-se aspetos interessantes neste registo como a interação com o outro, a correspondência termo a termo, o princípio de cardinalidade, a contagem crescente, a emergência das operações e os pormenores pictográficos. Tal como referem Castro e Rodrigues (2008, p. 12) “a criação de contextos e situação significativas é fundamental para o sentido número.”

2.3.1. Criação de uma história

Tendo em conta a atividade anterior, facultámos algumas imagens ao grupo e sugerimos que tentassem descobrir palavras que rimem com avião e trator, recorrendo a algumas como: leão, casa, limão, cobertor, bola, castor, gato, avião.

No seguimento desta ideia, apresentámos algumas palavras referidas pelas crianças que rimam com:

Avião João, leão, limão;

Trator Nestor, castor, cobertor.

Dando continuidade a esta tarefa, foi solicitado às crianças que pronunciassem devagar cada uma destas palavras através de batimentos com as mãos como por exemplo, a palavra João, limão.

No sentido de desafiar o grupo, propusemos-lhes construir uma história. Após uma breve reflexão e com o apoio da educadora, escolheram-se as personagens da história e os respetivos nomes:

Avião João, pilotado pelo piloto Pimpão;

Trator Nestor, conduzido pelo Sr. Adamastor;

Definiu-se o contexto: visita a Chaves. A história foi emergindo, com o seguinte título e enredo:

Título: O João e o Adamastor.

O João tinha um avião e o Adamastor tinha um trator eram amigos e resolveram dar um passeio até ao campo.

O piloto Pimpão pilotava o Avião do João.

O condutor do Adamastor conduzia o Trator.

O piloto pimpão disse ao condutor:

- Oh Adamastor porque não te despachas, andas tão devagar?

- Porque não sou tão rápido como tu, levo milho, madeira e tudo pode cair.

- Então espero-te ali à frente, eu não posso ir tão devagar, posso cair e aqui não consigo aterrar. Disse o avião do João.

Na estrada o trator teve um acidente, chocou contra uma carrinha.

Como o trator estava a demorar, o Avião do João foi procurar o condutor do trator, encontrou-o parado na berma da estrada. O avião do João puxou o trator para a oficina, mais próxima.

O condutor do Adamastor ficou ferido, foi na ambulância para o Hospital.

Passados alguns dias o condutor do adamastor ficou melhor.

Combinaram encontrar-se para festejar.

Para uma melhor familiarização com os procedimentos que realizaram na experiência de aprendizagem e, também, com os termos envolvidos, sugerimos a entoação de uma canção intitulada “Avião Vermelho” (ver anexo nº2).

Consideramos que a entoação da canção envolveu muito o grupo, sendo notório nas suas expressões de alegria e satisfação e nos seus movimentos.

2.3.2. Construção da ambulância

Dando continuidade aos interesses e sugestões do grupo, na semana seguinte continuámos com atividades nesse sentido. As crianças queriam construir um meio de transporte. Assim, organizámos o espaço de modo a que pudessem visualizar e sentir-se envolvidas nas ações a fomentar. Numa mesa colocámos alguns materiais que lhes permitissem proceder à construção do que pretendiam. Por exemplo: caixas de diferentes tamanhos, pedaços de esferovite, madeira, cordel, tecidos, etc.

De acordo com Porcher (1982, p. 109) “as condições para as experiências devem ser criadas e os meios necessários devem ser reunidos pelo professor”. Procurámos ter em consideração estes aspetos. Assim, no decorrer do diálogo, gerou-se uma discussão sobre o meio de transporte que cada um mais gostava e qual o meio de transporte que desejavam construir. Optámos por questionar o grupo e decidimos pela opinião da maioria, ou seja, que uns iriam construir uma ambulância e outros um comboio.

Os comentários surgiram:

- Vai ser uma ambulância grande não vai? (C7)
- Vamos fazer a ambulância que levou o Adamastor da história para o hospital, não é professora? (C5)
A educadora foi mantendo o papel de mediadora, espicaçando a curiosidade e os saberes das crianças.
Como podemos fazê-la?
Ed.- De que cores vão pintar a ambulância?
-Vamos pintá-la de branco, diziam uns.
- Não, de vermelho como a dos bombeiros dizia (C9).
Ed.- O que acham meninos?
- Ó professora a ambulância que levou o meu tio era amarela, o meu pai disse que as ambulâncias amarelas são as mais rápidas.

Constatámos, com este diálogo que as crianças demonstravam necessidade de planear a ação a desenvolver “eu faço o desenho da ambulância” revelando assim iniciativa e intencionalidade em relação ao que tencionavam fazer. Neste sentido, procedeu-se à organização do desenvolvimento do trabalho, que apresentaremos de seguida.

1ª Fase: Planeamento do trabalho

Recorrendo a uma folha branca, começaram a desenhar a ambulância delineando primeiro a sua estrutura. De sublinhar, que quiseram assinalar o nome no seu trabalho e disseram que aquele desenho era para verem como iria ser a ambulância.

2ª Fase: Desenvolvimento do trabalho

As crianças dirigiram-se à dispensa da instituição para escolherem alguns materiais que lhes permitissem proceder à construção da ambulância optando por selecionar caixas de papelão, tintas, cola, entre outros materiais.

Depois de consultado o grupo e concluída a estrutura da ambulância, optou-se por pintar esta de amarelo.

Como já vimos e foi possível verificar na sequência dos procedimentos anteriormente enunciados a maioria dos materiais (lisos, rugosos, macios, ásperos), já lhes eram familiares pois estavam, permanentemente, à sua disposição. Contudo, foram integrados novos materiais. Na seleção destes tivemos como principal objetivo possibilitar às crianças a

oportunidade de explorar e realizar novas experiências, colando, pintando, recortando (...) e de forma livre e espontânea sem a interferência do adulto.



Fig. 21 - Construção da ambulância

Tendo em conta a experiência anterior pretendíamos proporcionar determinadas situações de aprendizagem e para tal fomos implementando estratégias que proporcionassem um elevado grau de interesse e motivação. Foi neste contexto, no momento de grande grupo, que emergiu a atividade seguinte, enquanto decorria uma exposição oral sobre as questões da Segurança Rodoviária estimulada pela educadora. Assim, com o recurso a um fantoche, começamos por pedir ao grupo ajuda, no sentido de “ensinar” à marioneta algumas regras de prevenção rodoviária. Durante este diálogo as crianças foram questionadas, sobre algumas regras sugeridas, anteriormente e, de imediato, os comentários emergiram como, por exemplo:

- As passadeiras são para andar os peões (C7)
- Eu ando sempre virado para os carros (C4)
- A minha mãe não me deixa brincar na rua. (C2)

Dando seguimento à ideia acima referenciada, apresentamos algumas imagens e objetos ao grupo (sinais de trânsito, desenhos com passadeiras, semáforos) facultando a sua exploração.

Depois de diversos comentários por parte das crianças, propusemos ao grupo realizar uma visita de estudo a um parque de Segurança Rodoviária (improvisado pela G.N. R.). Como todos haviam concordado, no dia seguinte, ocorreu a visita. De registar que esta foi acompanhada por um profissional especializado na área que orientou e explicou às crianças as características dos diferentes sinais de trânsito, bem como algumas regras de segurança a

que deveriam passar a ficar atentos proporcionando, ainda, diversas situações onde vivenciaram experiências no papel de peões e de condutores. No período da manhã, as crianças conviveram com o meio envolvente tendo oportunidade de experimentarem situações nele existente, inclusive andar a cavalo.



Fig. 22 – Visita ao Parque de Prevenção Rodoviária

Como testemunham as imagens, divertiram-se, participaram e pudemos observar que o entusiasmo e a motivação tomaram conta destas levando-as a querer registar e a expressar aquilo que estavam a vivenciar, como é possível constatar Fig. 23.



Fig. 23 – Registo da atividade

Como forma de relembrar e atribuir sentido à experiência de aprendizagem desenvolvida, o grupo sugeriu fazer um jogo, onde pudessem demonstrar o que sabiam sobre prevenção rodoviária, cumprindo regras de segurança.

Surgiram várias opiniões:

- Podemos fazer perguntas (C9)
- Também podemos fazer o jogo se a professora der pistas C12)
- Ed - Fazer um Peddy Papper, é isso que querias dizer?
- Podíamos fazer corridas com os triciclos que temos aqui na escola. (C15)

Chamamos a atenção das crianças para o facto de não termos triciclos suficientes para realizar o jogo. Não nos deixaram acabar de formular qualquer questão, responderam os três muito alto, agitando os braços.

- Eu posso trazer o meu (C5), (C2), (C4)
- A minha prima tem um, posso pedir professora. (C1).

A realização do jogo de estafetas recorrendo aos triciclos gerou grande entusiasmo no grupo e despoletou novas ideias e interesses. Consideramos neste sentido, que o escutar cada criança deu espaço para o desenvolvimento e a partilha de ideias conjuntas, fazendo com que se sentissem respeitadas e participantes na construção de saberes.

Em grupo, calculamos os triciclos que existiam no Jardim-de-infância, e as crianças que podiam trazer o seu, discutimos como organizar o espaço em que se iria realizar a ação. A cooperação e a aprovação de todos prevaleceram no grupo. Refletindo sobre o modo como poderíamos concretizar esta atividade. Além disso, decidimos convidar as crianças, educadores e auxiliares das outras salas da instituição a assistir.

Ao longo da realização do jogo e do processo de preparação do mesmo, as crianças demonstraram sentido de responsabilidade e cooperação. A participação das outras salas foi capital neste processo, uma vez que “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (Guedes, 2011, p. 8).

As atividades realizadas, permitem-nos considerar que as crianças se envolveram em experimentações através das quais concretizaram ideias, desenvolveram a imaginação. De acordo com o interesse do grupo este trabalho desenvolveu-se em diversos momentos durante um período de dois meses, respeitando o ritmo das crianças.

3ª Fase: Conclusão e reflexão do trabalho

As situações de aprendizagem descritas permitiram às crianças comunicar, observar, compreender e exprimir saberes e construir conhecimentos. Foi possível verificar o entusiasmo e satisfação pela exploração dos materiais. Pelo explicitado, é possível considerar-se que, de uma forma lúdica, usufruíram de experiências através das quais tatearam, analisaram, interpretaram e compararam diferentes texturas. A oportunidade de experimentar diversas técnicas permitiu às crianças experienciarem diferentes noções sensoriais, relembrar, formas geométricas etc. Possibilitou, ainda, oportunidades para escolher, decidir, por si mesmas, podendo optar pelo uso de diferentes materiais, encontrar dificuldades e tentar superá-las.

2.4. Oportunidades emergentes

A atividade que vamos descrever emergiu a partir da leitura do conto adaptado os “**Músicos de Bremen**” (ver anexo 1) num momento de grande grupo. Tal como as descrições anteriores, estas experiências de aprendizagem também tiveram como base o suporte teórico do trabalho de projeto, e as bases sustentadoras dos três modelos pedagógicos que nortearam a nossa ação educativa.

A partir da exploração do conto “onde os animais eram dispensados”, devido à sua idade, suscitou um conjunto de interrogações. Para melhor enquadrarmos a compreensão deste foi feita uma abordagem de conceitos opostos, uma vez que a criança interpreta o mundo em termos de conflitos opostos. Medo/coragem, segurança/insegurança, aceite/desprezado, amigo/inimigo, contente/triste.

No decorrer desta, o grupo foi-se deparando com o sentimento de rejeição, medo e de tristeza, sentido por quem é diferente e por esse motivo é rejeitado por outros. No entanto, a ação desenvolve-se no sentido de promover a aceitação do outro, provocando sentimentos de alegria e amizade. Desta forma, as crianças entendem que não devem rejeitar os outros por serem diferentes ou velhos, uma vez que essa rejeição provoca tristeza e dor. Compreenderam também que todos somos diferentes com direito a igualdade de oportunidades.

Verificamos que as crianças perceberam que ao rejeitarem as pessoas pelo facto de serem mais velhas vão provocar sentimentos de tristeza, angústia e solidão e, por essa razão,

não o devem fazer pois na geografia humana todos fazemos falta, ocupamos diferentes espaços e tempos mas que são complementares na vida em sociedade.

Com as crianças, em grande grupo, foi explorado o conto e através das imagens fomos questionando os diversos aspetos implícitos (explícitos) na sua mensagem. De seguida foi sugerido que através das mesmas tentassem perceber qual o conteúdo do conto. Foi pedido ainda para identificarem algumas letras e soletrar algumas palavras fazendo a respetiva divisão silábica. Este exercício foi acompanhado com batimentos rítmicos tocando com as mãos nas pernas (Cf. Fig. 24).



Fig. 24 - Batimentos rítmicos

No sentido de desafiar o grupo, foi lançada uma outra questão. Será que todos os animais vivem junto do homem? Como se chamam os animais que vivem perto do homem? Vocês conhecem alguns desses animais?

Consequentemente, este diálogo proporcionou-nos auscultar os saberes que as crianças tinham acerca dos mesmos.

Em pequeno grupo foram postos à disposição das crianças cartões contendo imagens de vários animais, imagens de uma casa (simbolizando os animais domésticos) e uma da selva (simbolizando os animais selvagens). As crianças teriam de colocar o animal na imagem correspondente. Em conjunto foram debatidas as escolhas feitas.



Fig. 25 - Instrumentos utilizadas no registo

Aproveitando as imagens utilizadas na ação anterior e dando seguimento à curiosidade das crianças, propusemos ao grupo a exploração de noções matemáticas. Para tal, colocámos as imagens existentes na tabela anterior à disposição das crianças. Observamos no decorrer desta exploração como as crianças, apenas, contavam quantos animais existiam naquele conjunto de imagens. Entendemos pertinente sugerir ao grupo para agruparem, segundo os dois critérios: animais domésticos e selvagens. Posteriormente, realizaram a contagem dos elementos de cada conjunto, identificando os que têm mais e menos cartões.

Sentados na roda refletindo, em grande grupo, sobre os animais que faziam parte da tabela, e os que pertenciam ao conto, uma criança lembrou os instrumentos que os animais tocavam no conto, questionando a educadora:

- Ó professora queres que eu traga o meu bombo?" - Eu tenho em casa um igual ao que o burro tocava.) (C3)
- Eu também tenho uma pandeireta (C7)
- Ed. Se quiserem podem trazer
- Ed. O que acham se nós construíssemos instrumentos iguais aos que tocam os animais do conto?
- Sim responderam em coro
- Ed. Então quais serão os materiais que podemos utilizar?
- Eu sei, podemos ir ao recreio procurar paus, eu posso ir contigo posso? (C5)
- Podemos fazer em cartão? (C1)
- De plasticina e barro (C10)
- Ed. Então vamos ver se conseguimos arranjar esses materiais.

No dia seguinte, após um breve diálogo foi proposto ao grupo elaborar os instrumentos musicais que haviam sugerido no dia anterior, recorrendo a cartões, cepas de videira, vides, e outros materiais devidamente recortados e preparados no dia anterior pela docente.

- Quando o (C3) acabar de fazer a flauta dele nós podemos fazer os bombos?
- Ed. Claro o que acham que vão precisar?
- Cartões, tintas (C7)
- Eu primeiro quero fazer o desenho do bombo, depois pinto (C4)
- Ed. Já pensaram como querem esses bombos, grandes, pequenos?
- Já, espera aí que eu já vou desenhar. (C7)

As crianças organizaram o material que precisavam dando início à construção dos seus instrumentos.

Ao longo da sua atuação e durante o processo de preparação da atividade, as crianças, demonstraram responsabilidade e cooperação com o trabalho que estavam a desenvolver.

No decorrer da experiência comentavam entre si:

- É difícil colar, o cartão foge (C8)
- Tens de fazer força, eu ajudo-te, senão nunca mais acabas. (C7)

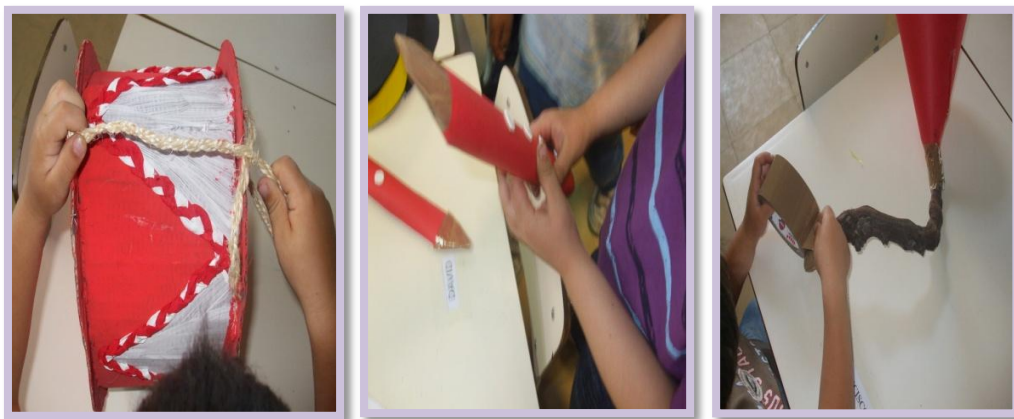


Fig. 26 - Registo da construção dos instrumentos musicais

No decorrer da construção dos bombos as crianças sentiram algumas dificuldades com o material que quiseram utilizar pedindo ao adulto para ajudar. Depois de conseguirem colar, procederam à pintura dos mesmos escolhendo, para o efeito, a cor vermelha.

Nas situações de aprendizagem descritas verificou-se, entusiasmo e satisfação quando o instrumento começava a ter forma, o envolvimento na descoberta das características dos materiais, as interações e as partilhas de opiniões entre as crianças, foi admirável. Possibilitou, ainda, a oportunidade das crianças escolherem, decidirem, e experimentarem e, por outro lado, através da utilização de diferentes materiais encontraram obstáculos inesperados para os quais tiveram que procurar diferentes soluções.

Passados uns dias, retomámos a abordagem de alguns conceitos explorados, no sentido de consolidar saberes adquiridos. Depois de debatermos a questão sobre o que fazer com os instrumentos e da apreciação de algumas ideias decidimos que podíamos formar uma banda.

- Eu posso ser o mestre dizia (C10)
 - Ed.- Querias dizer maestro ?
 - Sim é isso! Posso professora?(C10)
 - Ed.- Claro que podes.
- Como forma de envolver mais as crianças a educadora perguntou?
- Ed. - Os músicos vestem roupa como a que trazemos hoje vestida?
 - Não , tem uma farda.(C5)
 - .Ed. Acham que somos capazes de fazer uma farda parecida?
 - Podemos.Temos de fazer um chapéu, e uma gravata não é professora? (C13)
 - O meu irmão toca na banda e tem isso tudo.(C13)

Após uma reflexão sobre o que foi dito, o grupo decidiu selecionar os materiais tais como: papel crepe, elástico, cartolinas, entre outros. De seguida, procederam à construção dos chapéus e gravatas. Para o sucesso desta atividade tivemos a ajuda da assistente operacional para coser as gravatas.

Posteriormente, refletimos, em grande grupo, sobre estas tarefas e questionamos as crianças sobre a possibilidade de demonstrar à comunidade o trabalho que tínhamos efetuado. De acordo com a calendarização da instituição aproximava-se o Natal, momento ideal para desfilar com a nossa banda (Cf. Fig. 27).



Fig. 27 - Apresentação da banda musical

Estas aprendizagens desenvolveram-se em diversos momentos, durante um período de dois meses, respeitando o ritmo das crianças.

Entendemos que estas atividades foram ricas em interações, tendo havido diálogo com os pares e com adultos, permitindo a participação direta e indireta do grupo e a promoção da cooperação.

Consideramos, que no desenvolvimento da ação, foram explorados vários domínios, de forma integradora, como o da matemática, do conhecimento do mundo, expressões (plástica e dramática), assim como a linguagem e abordagem à escrita, uma vez que a comunicação

entre todos foi constante procurando sistematizar as aprendizagens decorrentes da nossa prática pedagógica.

3. Reflexão crítica final

Analisando de forma global, neste ponto procedemos à reflexão da ação educativa que desenvolvemos. Assim, procuraremos salientar aspetos que emergem tendo em conta: a) a ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa; b) dimensões curriculares tidas em consideração, salientando o espaço, a rotina diária/gestão do tempo, atividades desenvolvidas, planificação, organização de grupos; c) construção de saberes transdisciplinares.

A ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa

As crianças realizaram uma aprendizagem ativa através da interação com pessoas, materiais, acontecimentos. Através da experimentação, do diálogo e da reflexão sobre as ações. O estímulo e autonomia possibilitaram escolhas sobre os materiais e as atividades. Tiveram a oportunidade de perguntar, explorar, resolver problemas, interagir com os adultos e com o grupo.

Organização das dimensões curriculares do processo de aprendizagem

No que concerne às dimensões curriculares do processo de aprendizagem, tivemos em conta: o espaço e materiais, a gestão do tempo, as interações, a planificação, atividades e organização dos (s) grupos.

Quanto ao espaço e materiais verificamos que a sua (re) organização foi fundamental. As mudanças introduzidas essencialmente na área da biblioteca, parece-nos terem contribuído para que as crianças criassem uma maior responsabilidade sobre a organização dos materiais percebendo as razões e a importância da sua conservação.

No que se refere à organização e gestão do tempo, pensado de forma intencional e sequencial possibilitou às crianças momentos de interação com os pares e adultos, com a possibilidade de realizar ações individualmente e em grupo. Nesta rotina, inscrevemos diferentes tipos de interação, bem como a possibilidade de agir, refletir. As crianças desenvolveram experiências de aprendizagem, num ambiente educativo securizante e facilitador da construção da sua autonomia.

Escutar as crianças foi algo que não abdicamos, tornando-se uma ação diária e indispensável na nossa prática. Negociar com as crianças também esteve presente visando que todos os participantes tivessem voz e que fossem escutadas. Consideramos que a ação de planificar requereu um conjunto de procedimentos tendo como finalidade trabalhar segundo

uma pedagogia participativa onde os adultos e crianças têm agência e cooperação com sentido educativo.

Construção de saberes interdisciplinares

Pelo que fomos explicitando, as atividades foram desenvolvidas numa perspetiva que ultrapassou a aprendizagem individual, para se focalizar nos processos de produção coletiva.

Estas foram ricas em experiências de aprendizagem, tendo proporcionado a aquisição de competências nas diversas áreas/domínios, de uma forma global e integradora. Consideramos que as crianças adquiriram competências ao nível da área do conhecimento do mundo, igualmente, nos domínios da linguagem/comunicação e domínio da matemática. Verificamos que foi visível a aquisição de saberes por parte do grupo.

Assim, julgamos que experienciaram situações que se apresentaram facilitadoras do desenvolvimento de saberes e que poderão contribuir para uma melhor compreensão de alguns conceitos. Igualmente, usufruíram dos sentidos utilizando diversos materiais e reconhecendo as possibilidades dos mesmos até como facilitadores da expressão de ideias a partir de diversas formas de enunciação.

Nesta linha de pensamento, corroboramos da ideia de Gonçalves (1991, p. 25) quando afirma que o ato de criar “implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe”.

As situações de aprendizagem contribuíram para adquirir competências que permitem às crianças assumir uma atitude reflexiva, crítica face aos processos em que se envolvem e no desempenho dos mesmos.

4. Considerações finais

No final deste percurso, consideramos que através das experiências de aprendizagem desenvolvidas, as crianças usufruíram de oportunidades múltiplas de interação, que lhes permitiram transmitir ideias, emoções, sentimentos, pensamentos, assim como desfrutar delas, vivendo momentos afetivamente estimulantes.

Assumindo o seu papel de observadoras, questionadoras, pesquisadoras, foram tomando decisões e resolvendo problemas, interagindo e reconhecendo o seu contributo.

Estas experiências promoveram também a interação entre pais e o jardim-de-infância, reconhecendo a sua participação e o seu envolvimento como um direito mas também como um dever.

As crianças foram incitadas a dialogar, a negociar, a colaborar a comparar e resolver problemas e a assumir uma postura crítica face ao que faziam.

Independentemente dos resultados obtidos, pensamos ter sido válido o desafio deste trabalho pelo contributo facultado às crianças.

Esperamos que o relato deste desencadeie novos contributos e outros olhares críticos, sobre a importância da educação pré-escolar.

Bibliografia

- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (2ª Edição). Lisboa: ISPA.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Council, N. R., *Começar com o pé direito, um guia para promover o sucesso da leitura*, Porto Editora, Fevereiro 2008.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participativa*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. A. (2003). *Domínio da matemática – Intervenção Educativa*. Lisboa: Bola de Neve - Colecção “Mais”.
- Gonçalves, M J. (28/29 de 11 de 2002). *Aprender na escola, crescer na Família*. Cadernos Fenprof. Lisboa, Portugal.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projectos no Pré-escolar. Escola Moderna nº 40 – 5ª Série, 5-12*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp.93-121). (3ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora 7.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa – *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo – Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação –Acção* . Porto: Porto Editora.
- Mesquita - Pires, C. (2007) *Educador de infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projecto infância”, In Zabalza, M., *Qualidade em educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – uma Gramática Pedagógica para a Participação guiada. *Escola Moderna nº18 – 5ª série*, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância nº 86*, 4-8.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, & G. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Piaget J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, a. P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6, 6-14.
- Sim Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrando metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Villas – Boas, M. A., *Avaliação do Desenvolvimento da literacia*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Janeiro 2002.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art 2º - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

ANEXOS

Anexo 1

Os músicos de Bremen

Era uma vez um burro que, há muito tempo, carregava pesados sacos de farinha. Como o animal estava a ficar velho, o dono queria vendê-lo. O pobre burro, ao saber disso, decidiu fugir e pôs-se a caminho de Bremen. O seu grande desejo era ser músico e tocar flauta naquela cidade.

Pelo caminho, encontrou um cão deitado na estrada, arfando de cansaço.

- Por que estás assim tão cansado? – Perguntou-lhe o burro.

- Estou a ficar cada vez mais velho e mais fraco. Já não consigo caçar e, por isso, o meu dono já não me quer. – Explicou o cão, muito infeliz.

- Pois bem! Vem comigo até Bremen! – Propôs-lhe o burro. – Nós seremos músicos. Tu tocarás tambor.

O cão aceitou o convite e seguiu o burro. Ainda não tinham andado muito quando encontraram um gato, muito triste, sentado na berma da estrada.

- Que tristeza é essa? – Perguntaram-lhe os dois.

- Estou a ficar velho e já não consigo caçar ratos. Por isso, a minha dona decidiu expulsar-me de casa. – Explicou o gato.

- Ora, vem connosco até Bremen!- Propuseram-lhe os dois.

O gato, depois de pensar um pouco, aceitou e acompanhou-os. Foram andando até encontrarem um galo, empoleirado num muro, a cantar muito cabisbaixo.

- O que tens? – Perguntaram os três.

- Amanhã é domingo e a minha dona vai receber visitas. Ouvi-a a pedir ao cozinheiro que me matasse para assado do almoço.

- Vem connosco até Bremen! – Disse o burro, o cão e o gato. Formaremos conjunto. Nós seremos músicos e tu cantarás.

O galo gostou da ideia e juntou-se ao grupo. Mas a cidade de Bremen ficava muito distante e, por isso, pararam numa floresta para passar a noite. O cão e o gato deitaram-se debaixo de uma árvore. O gato e o galo acomodaram-se nos ramos. De súbito o galo, que se tinha colocado bem alto, avistou uma luzinha ao longe. Intrigado, foi contar aos seus companheiros o que tinha visto.

- Deve ser uma casa. – Disse o burro. Vamos até lá!

O grupo foi andando até chegar finalmente à casa. Então, o burro, como era mais alto aproximou-se silenciosamente da janela espreitou por uma fresta

- O que vês? – Perguntaram os outros?

- Vejo quatro ladrões a comer e a beber A volta de uma mesa cheia de deliciosos pratos.

– Explicou o burro.

- Quem me dera estar no lugar dele exclamou o cão.

- Eu também gostaria. Mas como podemos fazer?- perguntou o galo. Os quatro animais refletiram um pouco e por fim, resolveram aproximar-se da janela. O cão subiu para cima do burro pousou as patas dianteiras no beiral da janela. O cão subiu para cima do burro, o gato trepou para cima do cão e o galo. Começaram todos a tocar nos seus instrumentos, partiram os vidros e entraram em casa fazendo um barulho ensurdecedor. Os ladrões pensaram que se tratava de algum fantasma e saíram a correr para a floresta.

Os quatro amigos instalaram-se na casa e aí viveram felizes.

(Versão adaptada de José Jorge Letria)

Anexo 2

Canção

Avião, avião vermelho

Que anda no ar sempre

Que o vejo

Ai, ai meninos vamos lá saltar

Olha o avião

Que anda no ar.

(bis)