

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Ana Marina Monteiro Rodrigues

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2013

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, a colaboração e o contributo de algumas pessoas a quem eu não poderia deixar de agradecer. Assim, agradeço:

- ◆ À Professora Angelina Sanches, pela partilha dos seus saberes científicos, pela disponibilidade prestada para acompanhamento e sugestões proporcionadas acerca deste trabalho e pelas suas palavras de incentivo.
- ◆ À educadora cooperante pela partilha de conhecimentos, compreensão, carinho, amizade, apoio e incentivo manifestados ao longo do trajeto formativo percorrido;
- ◆ Ao grupo de crianças que desempenharam um papel muito importante nesta etapa e sem elas este trabalho não seria possível;
- ◆ À Lídia, à Regina e à Sandra, minhas amigas e que, nestes quatro anos me acompanharam nesta fase tão importante do meu percurso académico e sem elas este não teria sido vivido com a mesma intensidade. Obrigada pelos momentos de alegria e de angústia, sendo a vossa presença uma força constante;
- ◆ Aos meus pais que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente. Obrigada pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este meu sonho. Ao meu irmão e à Patrícia pelo seu apoio ao longo de todo este processo.
- ◆ Ao Patrique pela sua dedicação, compreensão e apoio permanente e pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelas horas de escuta intermináveis, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, pela compreensão face à minha ausência e, sobretudo, por acreditar neste meu sonho.

A todos, o meu sentido agradecimento!

Resumo

A educação pré-escolar apresenta-se na atualidade como um espaço importante de integração e formação das crianças, que requer uma continuada atenção e investimento, no quadro de construção de respostas educativas de qualidade.

Este relatório centra-se no processo de reflexão acerca dessas dimensões, tendo em conta os desafios que se nos colocaram, ao longo da prática de ensino supervisionada que desenvolvemos com um grupo de crianças em contexto pré-escolar.

Considerando que só o desenvolvimento de propostas educativas de qualidade poderão dar um contributo efetivo para a qualidade de vida das crianças, procurámos aprofundar a reflexão acerca das dimensões a ter em conta para promover uma ação educativa pautada por princípios dessa natureza.

Proporcionámos ao grupo experiências de aprendizagem integradoras, contemplando as áreas e domínios de conteúdo para que apontam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, valorizando, nesse processo, os diferentes espaços e recursos disponíveis.

Enveredando por uma linha orientadora de valorização da observação e da escuta das crianças, foi nossa preocupação conhecer e responder aos seus interesses e necessidades formativas, de modo a favorecer a progressão e o bem-estar de todos.

Relevamos que as crianças usufruíram de oportunidades para aprender e desenvolver competências facilitadoras de sucesso e de uma conquista progressiva de autonomia.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, qualidade, interesses, necessidades, desenvolvimento.

Abstract

Pre-school education is presented today as an important integration and training of children space, which requires continued attention and investment in the context of building educational quality answers.

This report focuses on the reflection on those dimensions process, taking into account the challenges that are put in along the supervised teaching practice we have developed with a group of children in pre - school context.

Whereas only the development of educational quality proposals may give an effective contribution to the quality of life of children, tried to deepen reflection about the dimensions to be taken into account to promote educational activities based on principles that nature.

We have provided the group integrative learning experiences , covering the areas and content domains that link to the Curriculum Guidelines for Pre -school Education , highlighting in the process the different spaces and resources available .

Embarking on a guiding line valuation of observation and listening to the children, our concern was to know and respond to their interests and training needs, in order to favor the progression and well- being of all.

We highlight that children enjoyed opportunities to learn and develop skills enabling successful and progressive achievement of autonomy.

Keywords: pre-school education, quality, interests, needs, development.

Índice Geral	Página
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice geral	V
Índice de figuras	VI
Introdução	8
1-Contextualização da pratica educativa	10
1.1- Caracterização da instituição	10
1.2- Caracterização do grupo de crianças	12
1.3- Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala	14
1.3.1- O espaço da sala de atividades	15
1.3.2- Organização do tempo educativo	19
1.3.3- As interações	21
1.4- Fundamentação das opções educativas	21
2- Enquadramento Teórico	24
2.1- Perspetivas socioculturais de aprendizagem e desenvolvimento	24
2.2- Construindo respostas educativas de qualidade	27
2.2.1- Dimensões de uma educação pré-escolar de qualidade	28
2.2.2- Desafios para uma educação pré-escolar de qualidade	31
2.2.3- Para uma avaliação de qualidade	33
3- Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	37
3.1- Experiência de aprendizagem: Descobrimo um novo objeto -“o espantelho”	37
3.2- Experiência de Aprendizagem: Descobrimo características de alguns animais	41
3.3- Experiência de Aprendizagem: À procura de dados que nos identifiquem	48

3.4- Experiência de Aprendizagem: Criar gosto pela leitura	54
4- Reflexão crítica final	61
Bibliografia	67

Índice de Figuras	Página
Figura 1: Espaço exterior	11
Figura 2: Crianças a assistir a um filme no salão polivalente	12
Figura 3: Horário de funcionamento do Jardim de Infância	13
Figura 4: Planta da sala	17
Figura 5: Quarto da área da casinha	17
Figura 6: Área da ciência	18
Figura 7: Área da biblioteca	18
Figura 8: Área das construções	18
Figura 9: Área da expressão plástica	19
Figura 10: Atividade em grande grupo	19
Figura 11: Quadro do tempo	20
Figura 12: Rotina diária	21
Figura 13: Construção do espantalho	40
Figura 14: Lugar onde colocámos o espantalho	41
Figura 15 : Expressão motora, jogo do espantalho	41
Figura 16 : Visita à Escola Superior Agrária	42
Figura 17: Crianças a trabalharem com o jogo no momento de trabalho nas áreas	43
Figura 18: Procura de caracóis no jardim	44
Figura 19 : Criança a preencher o quadro de registos	46
Figura 20: Crianças em contacto com a neve	46
Figura 21: Sítio da sala onde ficou a tartaruga	47
Figura 22 : Visita às outras salas para mostrar a tartaruga	48
Figura 23: Elaboração da tartaruga de papel	48
Figura 24: Medição com palmos dos fios correspondentes às alturas das crianças	49
Figura 25: Criança a preencher a tabela de frequências	50

Figura 26: Experimentar os efeitos da sombra	51
Figura 27: Formar palavras relativas a cor dos olhos e dos cabelos	51
Figura 28: Criança a contornar os sapatos do colega	52
Figura 29: Atividade de exploração do globo	52
Figura 30: Atividade de exploração do mapa de Portugal	53
Figura 31 : Observação das impressões digitais através da lupa	53
Figura 32: Pesagem das crianças	53
Figura 33: Livro da Identidade	54
Figura 34: Escolha dos livros na biblioteca do Jardim	56
Figura 35: Uma das peças do teatro de fantoches	56
Figura 36: Jogo Galinha e a Raposa vão às compras	57
Figura 37: Cartaz com a “casinha das rimas”	58
Figura 38: Realização do jogo	59
Figura 39: Visita à Biblioteca Municipal	59
Figura 40: Algumas páginas da banda desenhada	60

Introdução

A educação pré-escolar constitui atualmente um espaço privilegiado de integração e de aprendizagem das crianças, que requer uma continuada atenção e investimento de todos os que nela se integram.

Relevamos, assim, os desafios que se nos colocaram ao longo da prática educativa para que, em colaboração com a comunidade educativa da instituição em que nos integrámos, pudéssemos implicar-nos na construção de oportunidades facilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997; Despacho 5220/97 de 4 de agosto), pode entender-se que esta etapa educativa cria essas oportunidades na medida em que promove a autoestima e a autoconfiança das crianças e ajuda a desenvolver competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos.

Torna-se, por isso, fundamental observar cada criança e o grupo para melhor poder compreendê-los e orientar a nossa ação em ordem à construção de respostas que favoreçam a sua progressão. Para tal, importa documentar/registar o que as crianças dizem e fazem, de modo a encontrar indicadores que permitam uma análise consciente do processo educativo.

Foi com base em informação dessa natureza que procurámos construir este relatório, no qual procuramos descrever e analisar a ação educativa desenvolvida com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade.

O relatório encontra-se organizado em quatro pontos, através dos quais procuramos caracterizar e analisar a prática educativa desenvolvida.

O primeiro ponto incide sobre a caracterização da instituição, na qual desenvolvemos a prática de ensino supervisionada, a organização do grupo de crianças e o ambiente educativo ao nível da sala de atividades, contemplando o espaço, o tempo e as interações.

O segundo ponto inclui o enquadramento teórico, no qual procuramos aprofundar conhecimentos sobre as perspetivas socioculturais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os desafios e as dimensões a ter em conta no desenvolvimento e avaliação de uma educação pré-escolar de qualidade.

No terceiro ponto, encontra-se a descrição, análise e interpretação de quatro experiências de aprendizagem que promovemos com as crianças, ao longo do ano

2012/13, complementando esse processo com informação recolhida através de notas de campo e registos fotográficos. O desenvolvimento dessas experiências de aprendizagem integram uma abordagem integrada das diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010)

Por último, apresenta uma reflexão crítica sobre o processo educativo desenvolvido, contemplando as diferentes dimensões da ação educativa, e os seus contributos para a nossa própria formação e desenvolvimento.

Inclui, ainda, a bibliografia consultada para fundamentação da ação e elaboração do presente relatório, bem como para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

1- Contextualização da prática educativa

1.1- Caracterização da instituição

O Jardim de Infância em que desenvolvemos a prática pedagógica era um estabelecimento público de educação Pré-escolar, integrado num agrupamento de escolas. O edifício apresentava boas condições de acesso e bom estado de conservação. Tinha uma forma hexagonal e era circundado por uma grande área de recreio.

Relativamente ao espaço exterior, como já foi referido, incluía uma grande área, da qual as crianças podiam usufruir durante os tempos de recreio, desde que as condições climáticas assim o permitissem, visto que não era um espaço coberto. Neste espaço encontravam-se diferentes zonas lúdicas, nomeadamente a zona dos baloiços, do



Figura 1: Espaço exterior

mini campo de futebol e do mini campo de basket. Na zona de baloiços existia um pavimento apropriado para amortecer o impacto de possíveis quedas. Toda a zona exterior encontrava-se vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças poderem movimentar-se livremente e envolverem-se em atividades diversas. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009)

o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis as brincadeiras de interior. Se bem que as crianças dos contextos de aprendizagem ativa se movimentem ao longo do dia, uma vez lá fora envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas (p.433).

No que concerne ao espaço interior, a infraestrutura deste estabelecimento estava dimensionado para cento e vinte e cinco crianças, mas ao longo deste ano letivo apenas setenta e cinco crianças o frequentaram. Era constituído por cinco salas das quais apenas quatro se encontravam em atividade educativa e a outra funcionava de apoio às

atividades realizadas pelas crianças com necessidades educativas especiais. Nos corredores encontrava-se um espaço de cabides correspondente a cada sala para as crianças colocarem as suas mochilas, estando identificados com o nome e a fotografia de cada criança. Nele, também havia vários placards nas paredes, nos quais eram expostos os trabalhos realizados pelos grupos de crianças ao longo do ano e um placard, na entrada, que se destinava à apresentação de informações dirigidas aos pais.

Um espaço de grande relevância ainda que de pequena dimensão era a biblioteca, onde se encontravam variados livros à disposição de toda a comunidade educativa da instituição. Outro espaço importante era uma cozinha que servia par uso dos funcionários e para apoio ao desenvolvimento às atividades educativas. Num espaço contíguo a este encontrava-se uma arrecadação onde se guardavam alguns materiais necessários para as atividades com as crianças.

O jardim-de-infância possuía, ainda, um salão polivalente, no qual decorriam os tempos de recreio quando chovia, as atividades de expressão motora e as atividades incluídas na componente de apoio à família. No salão polivalente existiam vários materiais e equipamentos lúdicos e desportivos, como colchões, televisão e vídeo, leitor de dvd, cassetes de vídeo, armários, arcos, bolas, cordas, mesas e cadeiras, leitor de cd's, e uma casa de madeira, etc.. Era também o local onde se concretizavam vários eventos que envolviam grupos de maior dimensão. Este salão, dispunha de iluminação natural e permitia o contacto visual com o espaço de recreio exterior.

Outros espaços pertencentes à instituição eram uma pequena sala de arrumos, com alguns materiais, nomeadamente, cartolinas, roupas de disfarce, cartão, papel de desenho e um gabinete de apoio às atividades pedagógicas. Integrava ainda, três



Figura 2: Crianças a assistir a um filme no salão polivalente

instalações sanitárias, duas para as crianças e uma para os adultos.

Relativamente ao horário de funcionamento do Jardim, este incluía dos tipos de tempos, uns que se incluíam na componente educativa/letiva e outros na componente de apoio à família, os quais se encontram apresentado na figura 3.

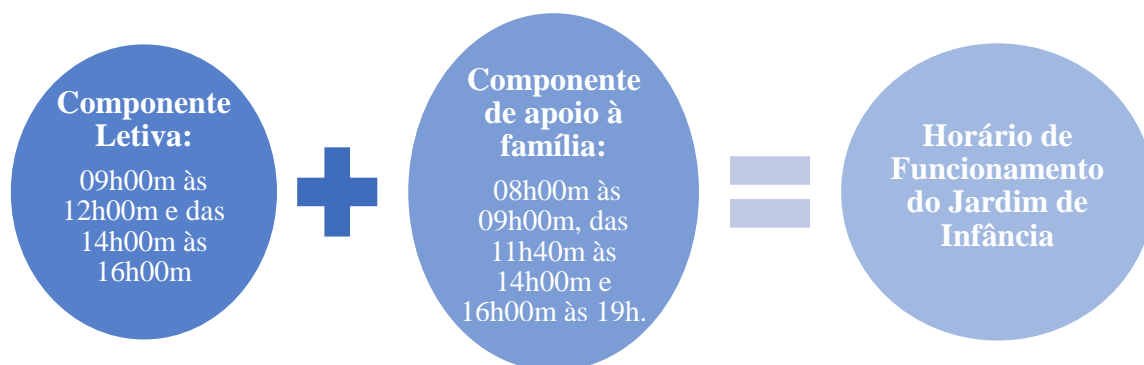


Figura 3: Horário de funcionamento do Jardim de Infância

Quanto à equipa pedagógica desta instituição, era constituída por cinco educadoras do Quadro de Agrupamento, das quais uma se encontrava sem grupo, exercendo funções de coordenação de departamento de docentes. Havia quatro educadoras a aguardar colocação, dando uma delas apoio contínuo numa das salas, em particular no acompanhamento de uma criança com necessidades educativas especiais (N.E.E.). Incluíam ainda essa equipa, uma educadora da equipa de educação especial e uma terapeuta da fala para acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais.

Ao nível do pessoal não docente, integravam a equipa de trabalho seis assistentes operacionais que apoiavam a componente educativa e a de apoio à família, bem como uma tarefeira destinada à sala 5 contratada a tempo parcial para apoiar uma criança de N.E.E.

1.2- Caracterização do grupo de crianças

O desenvolvimento de uma ação educativa consistente pressupõe conhecer as características e necessidades individuais do grupo de crianças com quem trabalhamos. Sendo assim, para a recolha de informação que possibilite responder às características do grupo é necessário observá-lo atentamente. Por isso, devem merecer particular atenção os momentos e procedimentos de observação e os processos de reflexão.

O grupo era constituído por dezanove crianças, das quais dez eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Ao nível da idade, onze crianças tinham quatro anos e oito tinham cinco anos.

Relativamente ao tempo de frequência da instituição, dezasseis crianças já a tinham frequentado em anos anteriores, entre as quais onze durante dois anos, cinco um ano e três crianças encontravam-se a frequentar pela primeira vez.

Neste grupo havia duas crianças incluídas no programa de necessidades educativas especiais, uma do sexo masculino com quatro anos de idade e outra do sexo feminino com cinco anos de idade. Neste âmbito, importa sublinhar a importância de favorecer oportunidades de desenvolvimento e integração social de todos, no quadro de construção de um sistema educativo inclusivo. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/ DEB, 1997):

O conceito de ‘escola inclusiva’ supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (...). Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (p. 19).

O grupo de crianças desta sala demonstrava bastante interesse e entusiasmo em participar nas atividades propostas. Nessa participação revelavam dificuldades em esperar pela sua vez.

As crianças que já haviam frequentado a instituição em anos anteriores manifestam iniciativa ao nível da integração e acolhimento dos novos colegas. Pelo que pudemos ainda observar, as crianças apresentavam ritmos diferentes de trabalho, de interesse e empenho pelas atividades, bem como quanto à forma como abordavam as educadoras e ao modo como verbalizavam as suas ideias. Para isso, pareceu-nos contribuir, entre outros fatores, o de ser um grupo de diferentes idades (quatro e cinco anos), sendo de levar em conta a importante ajuda que algumas crianças mais crescidas proporcionavam às mais novas, entendendo-a no dizer de Vygotsky (1991), como podendo favorecer uma intervenção no âmbito da zona de desenvolvimento proximal e, por conseguinte, favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que foi ainda possível observar, este grupo era pouco conflituoso, mas ativo. Não foi difícil a interiorização das regras, tendo estas sido definidas com a participação de todos.

Relativamente às áreas de trabalho mostraram maior interesse na área das construções e na casa, sendo a menos pretendida a área da expressão plástica.

No que se refere às características do seu núcleo familiar das crianças, de acordo com os dados apresentados no projeto curricular do grupo, é de considerar que ao nível das habilitações literárias das mães, havia duas mães que possuíam licenciatura, oito o ensino secundário e as restantes com o segundo e o terceiro ciclo. No entanto, existia um pai com mestrado, um com licenciatura e outro com ensino secundário e os restantes com segundo e terceiro ciclos.

Quanto à atividade profissional dos pais e mães, foi possível verificar que na sua maioria trabalham por conta de outrem e em variadas atividades profissionais.

Relativamente à idade dos pais e das mães, estas variam desde os vinte e um e os cinquenta anos de idade. O grupo de mães ia dos vinte e um aos quarenta e seis anos de idade. Relativamente à idade dos pais, iam dos vinte e oito até aos cinquenta anos de idade.

Apenas uma das crianças mora em contexto rural e, no que se refere à nacionalidade, existia uma que era angolana e outra francesa.

1.3 – Dimensões pedagógicas no funcionamento do grupo/sala

A organização do ambiente é um importante suporte para o trabalho do educador, pois permite que as crianças interajam com diversos materiais, e com pares, quer em pequeno grupo quer em grande grupo. Um espaço educativo bem organizado ajuda a que as crianças se tornem mais autónomas na escolha dos materiais e uso das áreas de trabalho.

Entende-se por ambiente educativo não só o espaço físico como também o apoio dos adultos, como afirmam Hohmann e Weikart (2009)

o apoio dos adultos implica que o espaço físico seja planeado de modo a encorajar o sentido de segurança e controlo por parte dos mais novos.(...)
Organiza-se o espaço de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar (p. 162).

Importa por isso, debruçar-nos sobre as dimensões que constituem a organização do ambiente educativo.

1.3.1 – O espaço da sala de atividades

A sala encontrava-se dividida em áreas, processo que foi negociado inicialmente com as crianças e, posteriormente, concretizado com a sua colaboração. De acordo com as necessidades, os interesses e os progressos do grupo, a organização da sala poderia ser alterada sempre que necessário, de modo a criar um espaço dinâmico e flexível, bem como a criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal como referem as OCEPE¹ (ME/DEB, 997), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação do espaço e as suas potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.38).

A sala tinha boas condições de iluminação devido às grandes janelas que possuía, o que permitia às crianças o visionamento do exterior. O pavimento era confortável, resistente, lavável, antiderrapante. Nas paredes havia placards, nos quais eram expostos os trabalhos das crianças, o que permite dar a conhecer as suas produções.

Era uma sala rica em recursos materiais e em nosso entender bem organizada. Como podemos observar na figura 4 a sala encontrava-se dividida em sete áreas, nomeadamente, a área da casinha, área do computador, área da ciência, área da biblioteca, área das construções, área dos jogos e área da expressão plástica (pintura, recorte e colagem, modelagem e desenho).

¹ OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

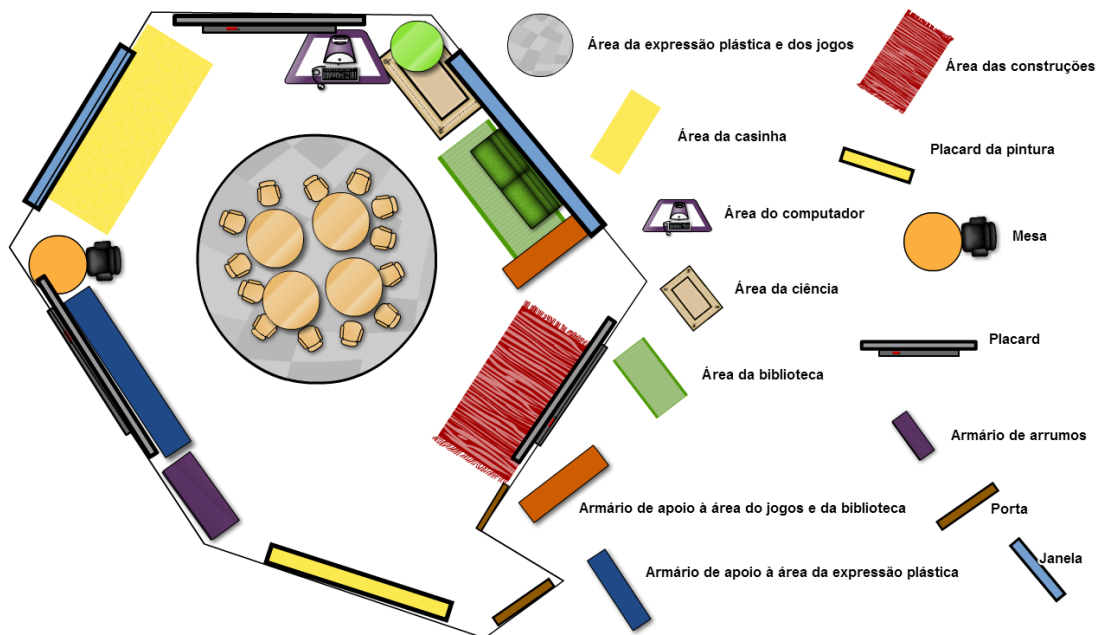


Figura 4: Planta da sala

É importante salientar que, nas restantes áreas também foram sendo integrados materiais, de modo a proporcionar novas oportunidades de aprendizagem das crianças e a favorecer o seu desenvolvimento. Para uma boa organização da sala e um bom funcionamento em grupo foi estipulado, de uma forma democrática, o número limite de crianças que, em simultâneo poderiam trabalhar em cada área.

Relativamente à área da casinha, esta era uma área que permitia às crianças implicarem-se em jogos de faz-de-conta. Era aí que as crianças representavam o que vivenciavam, transportando situações do seu dia-a-dia para o faz-de-conta.



Figura 5: Quarto da área da casinha

Nesta área havia móveis representativos de uma cozinha e de um quarto, contendo também objetos diversificados correspondentes a cada uma destas divisões.

No que diz respeito à área do computador, esta integrava apenas o equipamento *kidsmart* o que nos parece justificar a pouca procura que a mesma apresentava.

A área da ciência foi integrada na sala já a meio do ano letivo, no entanto, foi uma área que despertou grande interesse no grupo, sobretudo, à medida que foram sendo incluídos novos materiais.

Quanto à área da biblioteca, inicialmente integrava um número reduzido de livros, situação que com o desenrolar das atividades, ao longo do ano, foi alterada, sendo enriquecida, quer com livros da própria instituição, quer com livros requisitados na Escola Superior de Educação. A partir dessa alteração notou-se maior interesse das crianças



Figura 6: Área da ciência

em frequentar esta área, talvez pela curiosidade em conhecer os novos livros. Nela existia um sofá para as crianças poderem sentar-se a “lerem” os seus livros comodamente, e podemos dizer que se encontrava bem situada na sala, pois, estava junto de uma janela o que proporcionava bastante luz natural.



Figura 7: Área da biblioteca

No que diz respeito à área das construções, era constituída por vários materiais para que as crianças, livremente, pudessem fazer diferentes atividades. O espaço estava delimitado por um tapete adequado que tornava o espaço mais confortável.

A área dos jogos incluía alguns jogos, como puzzles e lotos diversificados, dispostos numa prateleira e realizados em mesas. As caixas dos jogos encontravam-se todas com etiquetas de cores diferentes, de modo a que as crianças pudessem, mais facilmente, escolher aquele com que queriam trabalhar e, no final, arrumá-lo no seu devido lugar.



Figura 8: Área das construções

No que se refere à área da expressão plástica, esta incluía materiais e espaços relacionados com a pintura, recorte e colagem, modelagem e desenho. No que se refere às atividades de pintura, existia um suporte onde se encontravam os recipientes das tintas e um placard que permitia que as crianças expusessem as suas próprias produções. Quanto ao recorte/colagem, a modelagem e desenho, estas atividades eram realizadas nas mesas, partilhando o espaço com a área dos jogos, como já foi referido anteriormente,



Figura 9: Área da expressão plástica

estando todo o material necessário, à disposição das crianças num armário destinado para o efeito. Relativamente à área da modelagem era constituída por diferentes materiais, plasticina e formas diversas para que as crianças pudessem produzir variadíssimas construções. Também podíamos encontrar nesta área várias tesouras, cola, lápis de cor, canetas de feltro e materiais de desperdício. A área das Expressões permitia às crianças criarem e inventarem as suas próprias formas, desenvolvendo a imaginação, criatividade e motricidade.

Para além destas áreas, é importante salientar o espaço que também existia na sala para o desenvolvimento de atividades em grande grupo, que, no nosso caso, eram utilizadas mesas redondas (ver figura 10) dispostas no centro da sala. Aqui eram realizadas atividades de natureza diversa, como por exemplo de leitura de histórias, jogos, acolhimento e diálogo/reflexão em grande grupo.

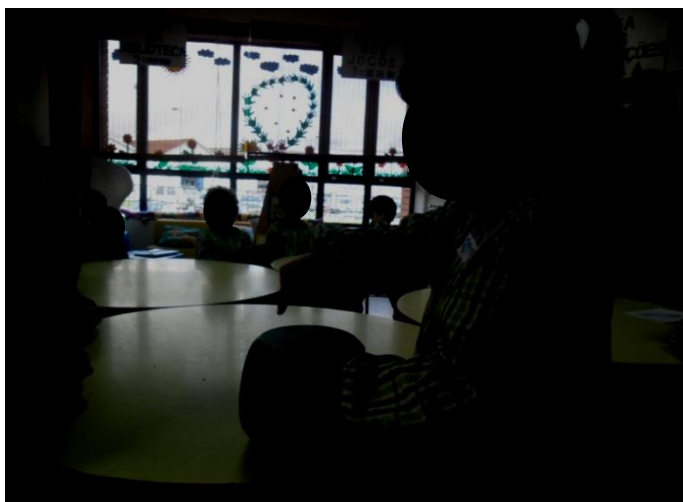


Figura 10: Atividade em grande grupo

Na sala encontrávamos alguns instrumentos pedagógicos utilizados pelo grupo diariamente como é o caso do quadro das presenças e do quadro do tempo. Relativamente ao primeiro, este foi introduzido na rotina diária do grupo, logo desde o início do ano. Era

constituído por uma tabela de dupla entrada, afixada num placard da sala, onde as crianças marcavam a sua presença no sítio correspondente à sua fotografia e nome

O outro instrumento, o quadro do tempo, foi introduzido mais tarde, quando explorámos conteúdos relacionados com o tempo atmosférico. Foi elaborado com a participação das crianças e todos os dias no momento do acolhimento marcávamos o estado atmosférico desse mesmo dia. Para além do tempo meteorológico, este quadro também integrava espaços para colocar o dia da semana, o mês



e a estação do ano em que nos encontrávamos, o que contribuiu para a aquisição, por parte das crianças, dos conceitos das diferentes unidades de tempo referidos.

Figura 11: Quadro do tempo

1.3.2 – Organização do tempo educativo

Para uma boa organização do ambiente educativo é necessário ter uma boa organização no que diz respeito ao tempo, sendo importante estabelecer uma rotina diária. Como afirmam Brickman e Taylor (1996) uma importante função do educador é “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (p.113).

Para uma rotina diária adequada é necessário ter em conta os tempos pedagógicos e tempos de cuidados pessoais, ou seja, os tempos de trabalho individual ou em grupo e os tempos de higiene pessoal que é repetida várias vezes ao dia. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p. 72).

A rotina diária permite à criança prever os momentos que se sucedem ao longo do dia e construir um sentido de comunidade, no sentido de desenvolver a autonomia e independência da criança. No entanto, se alguém sugerir a alteração de um momento por outro e se se achar pertinente, é possível ocorrer essa modificação.

Sendo assim, o esquema seguinte apresenta a rotina diária da sala cinco:

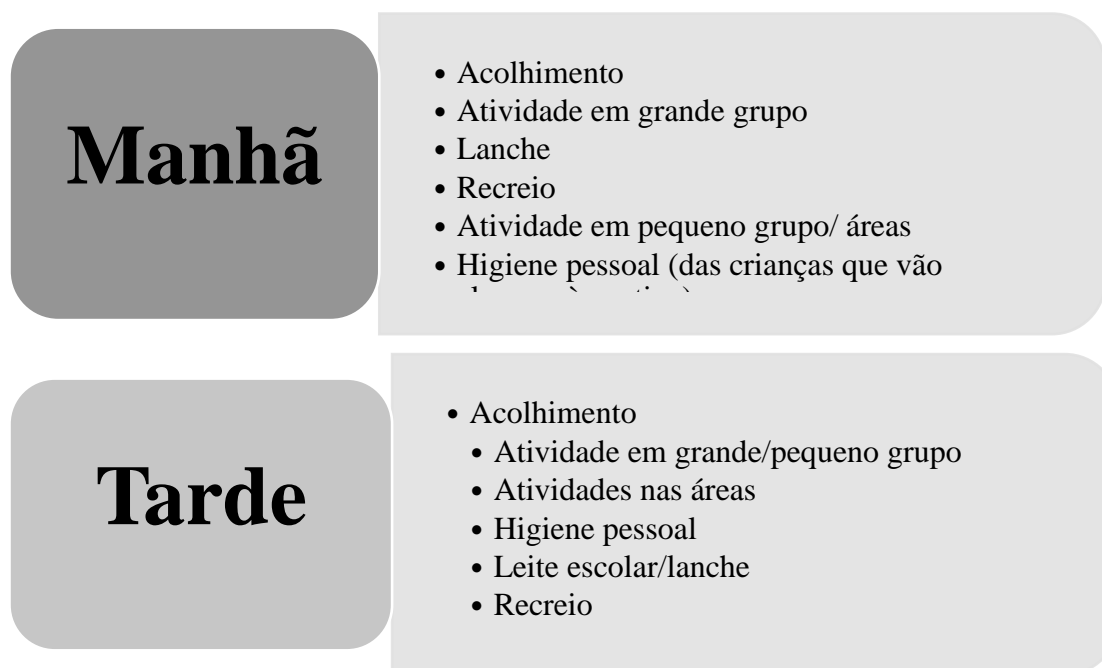


Figura 12: Rotina diária

No momento do acolhimento da manhã cantávamos a música dos “Bons Dias”, marcávamos as presenças, o estado do tempo e dialogávamos sobre as suas novidades. Pela manhã, realizávamos uma atividade de grande grupo e logo de seguida lanchávamos. Diariamente, a higiene pessoal fazia-se antes do almoço na parte de manhã e antes do leite escolar na parte de tarde. O recreio era feito após o lanche e de seguida, ou terminávamos a atividade começada antes do lanche ou as crianças trabalhavam nas áreas.

Na parte de tarde, iniciávamos com um acolhimento um pouco mais pequeno que o da manhã, depois realizávamos uma atividade de grande ou pequeno grupo consoante o que tínhamos para fazer. A tarde incidia mais no trabalho das áreas visto que, muitas vezes, de manhã não havia tempo para dedicar a este trabalho. No fim da tarde, as crianças bebiam o leite escolar e de seguida faziam um recreio até à hora da componente de apoio à família.

1.3.3- As interações

Ao nível do funcionamento do grupo/ sala é de ter em conta o papel fundamental que assume o processo de interação. Neste sentido, importa que se atenda ao modo como se estabelecem as relações e a comunicação adulto/criança, criança/criança e instituição pré-escolar/família.

Novo (2009) afirma que a “qualidade da interação adulto-criança reside (...) em ser sensível à experiência da criança para, em continuidade e interação, permitir que ela seja o centro da aprendizagem experiencial” (p. 50). Neste sentido, a interação adulto/criança era fundamentalmente baseada no diálogo, procurando incentivar para uma aprendizagem por descoberta, ou seja, estimular a criança à realização de aprendizagens e descoberta de novas informações, tendo em conta os recursos disponíveis. Segundo Hohmann (1996) um “princípio-chave de apoio às crianças é criar uma relação límpida entre crianças e adultos. Os adultos que têm uma atitude de apoio face às crianças relacionam-se com elas de uma forma direta e realista” (p. 24).

No que diz respeito à relação criança/criança, esta é muito importante pois, favorece a socialização entre elas e o sentido de partilha e respeito, os quais são aspetos fulcrais no desenvolvimento da criança.

Tal como referem as OCEPE (ME/DEB,1997) “ porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher o contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43). Como tal, a interação família/escola é importante para que possa assegurar-se a educação e desenvolvimento da criança. O educador deve informar a família sobre os projetos realizados na sala e promover a sua cooperação no desenvolvimento dos mesmos.

1.4- Fundamentação das opções educativas

O desenvolvimento da ação educativa pressupõe compreender os interesses, necessidades e capacidades do grupo de crianças e, para isso, devem ser tidas em atenção as metodologias a que recorrer.

Pretende-se proporcionar experiências de aprendizagem que abranjam diferentes áreas de conteúdo, recorrendo a histórias, canções, lengalengas, adivinhas, jogos, etc, de modo a que as crianças apreendam e desenvolvam conhecimentos acerca do mundo,

físico, social e cultural, desenvolvendo ao mesmo tempo a linguagem, a matemática, a escrita, a expressão musical, a expressão dramática e a expressão motora.

A formação e o desenvolvimento pessoal é outra dimensão a considerar para que o contribui as diversas experiências vividas pelas crianças no quotidiano pré-escolar.

Neste processo importa ter em conta a perspetiva pedagógica e o quadro de valores em que é apoiada ação educativa. Formosinho (2007) alerta que “ a opção por um modelo curricular na educação de infância é (...) um importante factor de qualidade” (p.9). Os modelos curriculares aliam-se a uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, e organização do espaço e do tempo educativos. Desta forma, são considerados poderosos instrumentos de mediação da teoria e da prática (Oliveira – Formosinho, 2007).

Segundo a Oliveira – Formosinho (*idem*) a opção por um modelo curricular como o *High-Scope*, o *Reggio Emilia* ou Movimento da Escola Moderna (MEM) conduz a uma pedagogia de participação. Neste sentido, é pertinente fazer uma breve abordagem aos princípios em que cada um se apoia.

O Modelo *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2009), assenta em cinco princípios curriculares básicos: aprendizagem pela ação; interação adulto – criança; contexto de aprendizagem; rotina diária e a avaliação. A ideia de aprendizagem pela ação, diz respeito a “ viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). É também através da ação que as crianças se envolvem em interações criativas com pessoas, materiais e ideias que promovem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico, ou seja, é interagindo e refletindo que a criança constrói o seu próprio conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Hohmann e Weikart (2009) sublinham a importância dos educadores porem em prática estratégias de interação que permitam partilhar o controlo com as crianças, “centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (p. 6).

É desta forma que tanto o adulto, como as crianças, assumem posições de igualdade no que diz respeito à partilha e ao controlo de poder.

Relativamente ao modelo *Reggio Emilia* (Edwards, Gandinni & Forman, 1999), um dos princípios básicos é criar ambientes facilitadores de bem-estar para todos. É importante que a comunidade escolar tenha um papel ativo que contribua para o desenvolvimento de cada um e do grupo. Nesta perspetiva, a organização curricular das

escolas de *Reggio Emilia*, fundamenta-se em princípios de interação, colaboração, comunicação, apresentando um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia praticada nas suas escolas. Coloca grande ênfase na expressão com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas e no cuidado com a organização do ambiente físico.

Entende-se que o primeiro papel do educador é o de criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, teorias e investigação das crianças sejam escutadas e valorizadas.

No que diz respeito ao Modelo da Escola Moderna como defende Niza (2007), a escola é entendida como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, solidariedade e vida democrática. Por isso, importa que crianças e adultos criem um ambiente institucional que ajude cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores essenciais para a cidadania. A escola é um local de partilha de experiências e saberes, que deve promover a iniciação às práticas democráticas, a reinstauração dos valores e das significações sociais e a (re)construção cooperada. Este modelo valoriza a cooperação e a comunicação, defendendo que “os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 2007, p.127).

O educador assume o papel de promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica das crianças (*idem*).

Para finalizar, importa referir que, teoricamente, a adoção de qualquer um destes modelos curriculares referidos é compatível com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Formosinho, 2007). E, nesta perspetiva, importa que os educadores adotem abordagens educativas socio-constructivistas a fim de educar com perseverança, aqueles que serão os membros da sociedade de amanhã.

2 - Enquadramento Teórico

Procurando encontrar referenciais que nos ajudem a fundamentar a prática educativa, importa atender a teorias que incidem sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e sobre as dimensões a ter em conta para promover respostas educativas pré-escolares de qualidade, bem como os desafios que este processo apresenta.

2.1- Perspetivas socioculturais de aprendizagem e desenvolvimento

Bruner de acordo com Alarcão e Tavares (1992) faz uma crítica à metodologia expositiva, considerando que a aprendizagem é mais eficaz através do envolvimento da criança, ou seja, recorrendo a metodologia por descoberta, em que a criança possa assumir um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento.

O ensino pela descoberta é defendido por Bruner, com base na ideia de que é a criança que cria o seu próprio conhecimento, faz as suas descobertas e organiza a informação que adquire. O educador também pode, e deve, ter um papel importante neste processo pressupondo-se que promova oportunidades educativas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento das crianças.

Bruner atribui grande importância à linguagem no processo de desenvolvimento e de formação da criança reconhecendo que tem um papel intensificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio social e cultural em que se integra. Como referem Tavares e Alarcão (1992), o autor entende

a linguagem como uma ferramenta pela qual passam ou são trabalhados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, os ritos, etc. de uma determinada cultura que não só condiciona os processos de ensino-aprendizagem, mas determina o próprio desenvolvimento humano (p. 70).

De acordo como Kishimoto (2007), Bruner “concebe a linguagem interativa como uma expressão de intencionalidade, como meio de construção e manutenção de relações sociais entre a criança e o adulto” (p.267).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança, o autor descreve-o segundo três níveis ou estádios de representação essenciais, sendo eles: o estádio da representação ativa, o estádio da representação icônica e o estádio de representação simbólica.

Quanto ao primeiro estádio, o estádio de representação ativa, tal como o próprio nome indica, a representação do mundo circundante baseia-se na ação ou manipulação. A criança responde a acontecimentos e situações do cotidiano de uma forma sensorial e motora, ou seja, “os objetos são para a criança aquilo que ela pode fazer com eles tocando-os, agarrando-os, mordendo-os, roçando-os, agitando-os, e agitando-se, movimentando-se, etc.” (Tavares e Alarcão, 1992, p. 73).

No que diz respeito ao segundo estádio, estádio de representação icônica, este é um período de desenvolvimento de outras competências, como é o caso da memória visual e auditiva, ou seja, a criança é capaz de representar no papel um objeto que naquele momento não está presente, e utilizando a sua memória visual.

O último estádio, o estádio de representação simbólica que se refere à capacidade de empregar a linguagem como forma de representar a realidade. Esta representação é concreta, pois, a criança já é capaz de utilizar a linguagem simbólica a qual é orientada por regras e leis próprias.

Uma outra ideia defendida por Bruner é em relação à organização curricular. Para o autor um currículo, deve ser organizado em espiral, isto é, deve ser abordado de forma progressiva, do mais simples para o mais complexo. Para o autor os conteúdos devem ser estruturados de modo a atender às características e etapas de desenvolvimento das crianças e a integrar diferentes formas de ativar e facilitar a progressão de todos.

Bruner em conjunto com Wood e Ross (1973, in Vasconcelos 1997) sugere um novo conceito para o processo de ensino-aprendizagem, a noção de *scaffolding* que traduzido significa “colocar andaimes”, isto é, o educador deve fazer as suas intervenções consoante o nível de competência da criança, funcionando como um andaime. Quando a criança tem dificuldade em atingir um determinado objetivo, o educador deverá intervir mais diretamente. Entende-se que “o processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto” (Vasconcelos, 1997, p.37).

Um conceito associado a este de “colocar andaimes”, é o conceito que Vygotsky defende de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Pimentel (2007) a ZDP transforma-se num parâmetro de atuação pedagógica, que:

implica a relação entre o nível de desenvolvimento real- determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente- e o nível de desenvolvimento potencial- em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas (pp.224-225).

Assim, podemos dizer que é importante que as crianças usufruam de experiências de aprendizagem em que possam beneficiar do apoio do adulto ou colegas para concretizar tarefas, que sozinhas ainda não lhes é possível concretizar, podendo assim falar-se de desenvolvimento real e potencial. O desenvolvimento real implica as funções que na criança já estão desenvolvidas e que lhes permite agir de forma autónoma, no entanto, o desenvolvimento potencial envolve as funções que ainda se encontram em desenvolvimento e que fazem com que a criança necessite da ajuda, de um adulto ou par com um desenvolvimento superior ao seu, para as concretizar. Para Vygotsky (1996, *in* Vasconcelos, 2008), o desenvolvimento manifesta-se “de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas ocasiões, carácter de catástrofe; lembra uma série de acontecimentos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas” (pp.70-71). Com isto, podemos afirmar que, tal como afirma Vygotsky, “a interação dos diferentes membros de uma cultura favorece a criação da ZDP. Esses membros podem ser adultos ou crianças de mesma idade ou de idades próximas, mas com capacidades e habilidades sociais diferentes (Vasconcelos, 2008, p.74).

Neste sentido, Vygotsky também defende que a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento da criança, influenciando no seu pensamento e carácter, pois é a linguagem que estabelece a relação entre o sujeito e o meio. Para o autor “a fala assume um papel de adjunto nos primeiros momentos do processo de desenvolvimento infantil” (Vasconcelos, 2008, p.73).

Um outro autor que apresenta importantes contributos para nos ajudar a pensar na organização da ação educativa é Bronfenbrenner (2002), chamando o autor atenção para a importância a atribuir ao(s) contexto(s) em que as crianças se integram.

Para o autor, estes podem apresentar-se facilitadores ou inibidores do desenvolvimento da criança. Assim, e para que se tornem facilitadores, o autor defende que é importante que convidem a criança à exploração e que lhe inspirem confiança,

para ter em conta a forma como se organizam os espaços, os materiais, o tempo e também as interações. No que se refere às interações interessa também ter em conta as que se promovem pela família no sentido de assegurar a continuidade educativa ou facilitar as aprendizagens.

2.2- Construindo respostas educativas de qualidade

Embora possa entender-se como sendo consensual a ideia de que se devem promover práticas educativas de qualidade, não é fácil perceber ao que, efetivamente, se refere essa ideia. Isto, porque sendo um conceito que apresenta complexidade, faz com que diversas pessoas tenham diferentes opiniões acerca dele. Todavia, como afirma Pirsing (1974, *in* Bertram e Pascal, 2009), “a qualidade (...) apesar de não poder ser definida, sabemos o que é” (p. 35).

Segundo Bairrão (1998), existe unanimidade, na Europa e nos Estados Unidos, quanto a ter em conta alguns parâmetros que nos permitem definir qualidade em educação, nomeadamente os que se referem como: “as características das pessoas que trabalham nesse contexto, as características dos programas, as políticas educacionais, os resultados das investigações, etc” (p.47).

Para Bredekamp (1992), um ambiente de qualidade na educação pré-escolar “consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bairrão, 1998, p. 48).

Para Zabalza (1998), este conceito pode ser definido tendo em conta três dimensões: os valores, a efetividade e a satisfação dos participantes e utilizadores desse serviço. Para este autor, estamos perante uma educação de qualidade, se esta se identificar com os “valores-chave formativos” (p.31), ou seja, se for ao encontro dos valores educativos que a educação deve oferecer para que a criança se desenvolva de forma plena, se essa apresentar resultados de alto nível e se o ambiente for satisfatório para os utilizadores e os agentes da ação educativa. Esta última dimensão encontra-se particularmente relacionada com a anterior, pois, para o autor, apenas se conseguirão resultados de alto nível se os agentes e utilizadores desta ação se sentirem satisfeitos (*idem*).

Considerando-se que a educação é algo que envolve pessoas, encontram-se associados a ela, aspetos como a satisfação, motivação, sentimento de sucesso, auto

estima, entre outros. Estes são condicionantes de qualidade dos processos e resultados educativos. Mas para se falar em qualidade, Zabalza (*idem*) refere que se torna necessário considerar quatro eixos organizacionais: o projeto, os resultados, o processo e o desenvolvimento organizacional.

Relativamente ao primeiro eixo, o *projeto*, este considera-se importante pois, quando projetamos algo, a ideia de qualidade necessita ser incorporada. Isto é, quando se projeta algo deduzimos que estamos a fazer o nosso melhor e da melhor maneira possível. O eixo *resultados*, não se refere aos resultados finais do projeto, mas sim ao que se conseguiu alcançar com esse e à sua perduração. Quanto ao eixo *processo*, podemos afirmar que é através deste que se desenvolve o projeto, ou seja, é este quem nos leva até aos resultados. É também através deste que se “recebe um constante feedback” (Zabalza, 1998, p.35). Se os resultados obtidos forem positivos, o processo irá refletir isso, decorrendo normalmente. Finalmente, o eixo do *desenvolvimento organizacional*, diz respeito a intervenções que tenham como objetivo o aperfeiçoamento das condições da instituição. Através deste eixo estamos, também, a incidir no eixo processo e resultados. Para se aperfeiçoar algo torna-se necessário alterar o processo, alterando-o para melhor e, por isso, os resultados também poderão ser melhores. Quando nos referimos a este eixo, estamos a mencionar a formação do pessoal docente e não docente, integração de novas tecnologias, reestruturação da organização da instituição, entre outros.

É importante referir que para Bertram e Pascal (2009), “qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (p. 35).

2.2.1 - Dimensões de uma educação pré-escolar de qualidade

Tendo em conta as características de uma educação pré-escolar de qualidade segundo Zabalza (1998) e, ainda de acordo com o apresentado no manual *Desenvolvendo a Qualidade em parcerias* (2009), podemos refletir sobre algumas dimensões curriculares que importa ter em conta para que um ambiente educativo se apresente de qualidade.

Os **espaços** são uma dessas dimensões, os quais devem ser amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, facilmente identificáveis pela criança.

Devem ainda ser potenciadores de aprendizagem, devendo atender-se não só aos espaços interiores como também aos exteriores. A disponibilidade dos espaços, o seu estado de conservação e os equipamentos e materiais educativos que possuem são dimensões importantes a considerar. Considera-se também importante, que existam espaços onde possam ser realizadas atividades em grande grupo. Para este contexto, o espaço é condição básica para uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e no acompanhamento individual da criança.

No **planeamento**, o equilíbrio entre a iniciativa da criança e trabalho da iniciativa do adulto no desenvolvimento das atividades, é outro aspeto a considerar. Existem diversos modelos que evidenciam a importância de existirem momentos de trabalho autónomo e momentos de trabalho dirigido para o desenvolvimento de competências específicas pelas crianças, como as que são propostas nas orientações curriculares e metas de aprendizagem para a educação pré-escolar². Contudo, a orientação dos adultos não deve dominar todo o trabalho a desenvolver na educação pré-escolar, devendo contemplar momentos de autonomia e iniciativa das crianças, nos quais definam as atividades a realizar. Deve então existir diversidade e equilíbrio das oportunidades de aprendizagem a proporcionar às crianças.

A **diferenciação de atividades** é importante, na medida em que devem ser contempladas todas as dimensões do desenvolvimento e capacidades da criança. Isto porque, embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogénea nem automática. “Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (Zabalza, 1998, p.52). Ou seja, apesar do desenvolvimento das capacidades dependerem de processos neurológicos e de estados emocionais, torna-se necessário recorrer a tarefas específicas para estimular o desenvolvimento de cada uma delas.

Os **aspetos emocionais** desempenham um papel importante e constituem uma condição necessária para que existam progressos no desenvolvimento da criança, afirmando Zabalza (1998) que estes influenciam o desenvolvimento psicomotor, o cognitivo, o social e o cultural. Os aspetos emocionais interferem também nas sensações de segurança da criança. E ligado a estas, está o “prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e ser autónomo” (Zabalza, 1998, p.51).

² ME/DE,1997; Despacho 5220/97, de 4 de agosto; ME, 2010

A **linguagem** é um dos aspetos chave da aprendizagem e desenvolvimento da criança, pelo que se considera uma das dimensões a contemplar numa educação pré-escolar de qualidade. Importa ter em conta que “é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade e a própria existência, ou seja, a capacidade de aprender” (Zabalza, 1998, p.51). Revela-se, então, necessário criar um ambiente em que todas as crianças se sintam estimuladas/motivadas para falarem de forma cada vez mais elaborada. Qualquer situação pode ser indicada para exercitar a linguagem, mas o trabalho no pré-escolar não se deve cingir à exercitação, mas antes desafiar à procura e descoberta. A perspetiva de finalidade que vamos defendendo vai ao encontro da opinião de dois autores, Bruner e Vygotsky, como referimos anteriormente, no que diz respeito à linguagem.

As **rotinas** é outra das dimensões a considerar na qualidade da educação pré-escolar, devendo ser o mais estáveis possível, pois “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” e “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido” (Zabalza, 1998, p.52). A rotina funciona como uma importante aliada da criança, pois proporciona-lhe a segurança de que necessita para se envolver nas atividades que desenvolve e para usufruir, da melhor forma, de cada uma delas. Pode entender-se, como “um fiel reflexo” (*idem, ibidem*) dos valores que regem a ação educativa de cada educador.

Para Zabalza (1998) um aspeto que interfere também na qualidade da educação pré-escolar é a **atenção individualizada** que se presta a cada criança. O autor (*idem*) considera que, “é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contactos individuais com cada criança” (p. 53). Isto, porque nesses momentos, podem promover esforços importantes para estimular a criança a envolver-se e a motivar-se cada vez mais no seu processo de desenvolvimento e orientá-la para o seu trabalho individual. Segundo o autor (*idem*) “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade” (p. 53), considerando que “é justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (*idem, ibidem*), ou seja, que facilitem a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

O educador deve construir sistemas de **avaliação** e anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, no sentido de permitir estabelecer as conquistas realizadas pela criança, quer a nível individual, quer a nível do

grupo. As anotações permitem, ainda, ao educador a avaliação dos procedimentos utilizados e a sua eficácia como estratégias de ensino-aprendizagem.

As **interações** a promover pelo jardim de infância não se devem limitar ao nível da sala/instituição, devem também incluir as famílias, as pessoas e instituições da comunidade local, nomeadamente outros estabelecimentos educativos que as crianças irão frequentar.

O nível de **qualificação e a experiência profissional** do pessoal docente e não docente, a sua gestão, monitorização e avaliação, são também relevantes para uma educação de qualidade.

2.2.2- Desafios para uma educação pré-escolar de qualidade

É necessário que a educação pré-escolar mergulhe em novos desafios para poder proporcionar respostas de qualidade. Estes desafios podem encarar-se como soluções alternativas, contudo com as suas vantagens e desvantagens. Entre alguns desses desafios situam-se os que se referem ao (re)pensar dos **valores e crenças dominantes**. Importa ter em conta que os valores não são apenas as declarações oficiais ou leis, estes “agem, quase sempre, como estruturas (...) que condicionam todo o desenvolvimento das políticas educativas e dos programas concretos da ação” (Zabalza, 1998, p. 39).

Um outro desafio é a **qualidade do projeto**, um dos principais problemas que em grande parte das vezes se coloca no desenvolvimento de projetos de qualidade relacionados com as condições de financiamento “destinadas ao desenvolvimento dos programas” (*idem*, p.42). Os modelos que são reconhecidos mundialmente pela sua qualidade têm um gasto por criança muito alto, e para um bom desenvolvimento do mesmo é necessário que haja financiamento suficiente para que a iniciativa seja desenvolvida da melhor forma.

Em algumas instituições, basta entrar, por exemplo, numa sala de atividades para que se consiga perceber que poderiam ser ali promovidos imensos projetos, enquanto noutros se percebe que não poderão ser desenvolvidos grandes projetos. Isto porque, em alguns dos casos é necessária a aquisição de diversos recursos, nomeadamente, materiais didáticos e, noutros casos, torna-se necessário o investimento em recursos humanos como professores/educadores e auxiliares da ação educativa.

Zabalza (1998) refere que existem mais dois aspetos importantes para o desenvolvimento do projeto, sendo eles a planificação do projeto e o currículo. A planificação do projeto, esclarece as pedagogias adotadas, o que permite estruturar processos a adotar e articular estes com os recursos que dispomos. Quanto ao currículo, permite aos profissionais esclarecerem quais as competências essenciais para o desenvolvimento integral da criança e orientar de forma consistente o seu trabalho.

Os **processos** é outra medida de qualidade que desempenha um papel importante por dois motivos: o primeiro, deve-se ao facto de ser durante os processos que ocorrem dois subprocessos fundamentais da educação, o ensino e a aprendizagem; o segundo, deve-se ao facto de esta dimensão ser a que depende de forma mais clara e direta da ação dos professores.

Zabalza (1998), destaca alguns aspetos que dizem respeito à qualidade dos processos na Educação Pré-escolar:

- “Modelo educativo: ideias matrizes sobre as quais está montado;
- Qualidade da relação;
- Qualidade, riqueza e diversidade das experiências oferecidas;
- Conteúdos curriculares: experiências-chave em cada um dos domínios do desenvolvimento. A continuidade como propósito básico;
- O círculo da qualidade: plano, prática, avaliação, revisão.
- Participação da comunidade “(p.44).

Zabalza (1998, p. 44) destaca ainda três aspetos principais da qualidade dos processos. O primeiro é que deve haver um modelo explícito e consciente, ou seja, um modelo que dê coerência às atividades educativas desenvolvidas. O modelo pode ser tão flexível quanto desejamos, pois este apenas existe para que se tenha uma noção geral dos princípios sobre os quais irá incidir a proposta formativa e para que haja uma coerência nas várias atividades e experiências que se vão realizando. O segundo aspeto é a qualidade das experiências formativas e as condições em que se realizam. A qualidade das experiências realizadas assenta na riqueza dos estímulos que elas oferecem à criança e no poder que estas têm para despoletar o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e afetivas das mesmas. A relação entre a criança e o professor é também muito importante. A avaliação dos processos deve também ser tida em conta, pois esta dá-nos as informações necessárias para resolver problemas que possam surgir. O terceiro, e último aspeto, é a inserção da comunidade como um agente

necessário e enriquecedor para a formação da criança e para que a ação educativa seja abrangente e diversificada nos tipos de formação que proporciona.

Outro fator que está relacionado com a qualidade dos processos educativos é a **qualidade dos resultados**. Os dilemas básicos deste desafio, são segundo Zabalza (1998): “necessidade vs resultados objetivos; respostas para os mais necessitados; atenção ao multiculturalismo e indicadores quantitativos vs qualitativos” (p.45). Entre os dilemas referidos, destacam-se aqueles que permitem despertar nas crianças com mais necessidades no seu desenvolvimento um maior rendimento ou então encontrar uma ação mais equilibrada de forma a dar atenção a todas as crianças.

Por último, a qualidade também está relacionada com o **funcionamento das instituições**. Por isso, é importante que sejam realizadas constantes alterações nas instituições, bem como nos serviços que elas oferecem, com vista a uma crescente, constante e renovada melhoria. Para que exista uma melhoria devem ser realizados planos de aperfeiçoamento que devem ocorrer em três níveis distintos: a escola, os educadores e as famílias.

Ao nível da escola, importa ter em conta os projetos a promover, os recursos e processos de colaboração. A nível dos professores, deve haver a preocupação de uma contínua formação e de um desenvolvimento profissional ao longo da vida. Quanto às famílias deve reforçar-se a cooperação e o seu envolvimento na vida escolar. Deve existir comunicação e partilha de informações entre a escola e a família, no quadro de mútuo enriquecimento.

2.2.3- Para uma avaliação de qualidade

A reflexão/avaliação sobre a qualidade do processo educativo pré-escolar requer, como temos vindo a sublinhar, atender a diferentes aspetos. Katz (1998) identifica um conjunto de cinco modos de olhar a qualidade, que passamos a referir.

a) Perspetiva orientada de cima para baixo

Esta perspetiva é caracterizada por poder atender-se a alguns aspetos do programa por parte de quem tem a responsabilidade de promover a concretização desse processo. Inclui atender-se aos seguintes aspetos:

- A proporção adulto/criança;

- As qualificações e a estabilidade dos profissionais;
- As características das relações entre adultos e crianças;
- A qualidade e quantidade do equipamento e dos materiais;
- A qualidade e quantidade do espaço por criança;
- Aspectos das condições de trabalho dos profissionais;
- Cuidados de saúde e higiene, prevenção de incêndios, etc.

Importa salientar que alguns deste aspetos se encontram definidos pela legislação em vigor, como por exemplo, no nosso país, o número máximo de 25 crianças por grupo³, a proporção de espaço pelo número de crianças, a qualificação dos educadores seja na atualidade ao nível de mestrado⁴, entre outras. Trata-se de diretrizes que como futuros educadores devemos conhecer, no sentido de assegurar que sejam cumpridas.

b) Perspetiva orientada de baixo para cima

Existem diversos critérios de qualidade que caracterizam esta perspetiva. Entre elas, situa-se a de entender que um programa só pode ser de qualidade se oferecer às crianças experiências intelectuais e socialmente motivadoras e satisfatórias e que sejam percebidas pelas crianças como tal.

Importa, assim, ter em conta como a criança se sente e se desenvolve no contexto pré-escolar em que se integra.

c) Perspetiva exterior-interna ao programa

É caracterizada pela relação que existe entre pais/educadores. Importa ter em conta que a relação pais/educadores é fácil de estabelecer se estes tiverem um ambiente cultural próximo dos educadores e se possuírem os mesmos valores e metas para a educação das crianças. Porém, é necessário atender a como é percebida a educação das crianças por todas as famílias, independentemente, da pertença ou nível cultural e social. Importa, ter em conta que os pais têm uma maior tendência a relacionarem-se positivamente com os educadores, se estes se relacionarem com os seus filhos e se o seu trabalho for reconhecido.

³ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

⁴ Decreto-Lei 43/2007, de 24 de fevereiro

d) Perspetiva interior ao programa

A qualidade de um programa de educação pré-escolar, tal como é percebida do seu interior, isto é, pelos educadores, inclui três dimensões: as relações entre colegas; as relações entre educadores e pais; e as relações com a instituição promotora do programa (Katz, 1998, p. 25).

No que se refere a relações entre colegas, importa atender ao ambiente de cooperação, respeito, confiança e aceitação que se cria e que se vive na instituição. Quanto às relações entre educadores e pais, como refere Katz (*idem*) “parece razoável admitir que as relações entre os educadores e os pais das crianças podem ter um efeito considerável sobre muitos dos critérios de qualidade já propostos” (p.26). Importa considerar que o educador tem o papel de cooperar com as famílias na educação das crianças (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), mas, por vezes, os educadores e os pais não tem a mesma cultura, daí que se requer, de ambas as partes, respeito e compreensão das diferentes culturas.

Por outro lado, importa fazer atender entre os diferentes profissionais que trabalham na instituição, incluindo o pessoal auxiliar e, no atual quadro de funcionamento das instituições, os órgãos de gestão dos agrupamentos de escola e outros.

e) Perspetiva exterior ao programa

Relativamente a esta perspetiva, importa ter em conta o modo como a sociedade e a comunidade entendem as respostas dadas às crianças e famílias.

Essa avaliação é feita pelo cidadão comum que, atento a educação dos seus educandos consegue perceber se os recursos estão a ser bem geridos, se as leis e regras são as melhores para a instituição entre outros. Essa qualidade não pode ser avaliada a curto prazo, pois os malefícios ou benefícios que os programas possam ter, muitas vezes só serão avaliados mais tarde.

Em síntese, sendo desejável promover projetos educativos pré-escolares de qualidade, importa considerar as múltiplas dimensões a que atender e ao importante

papel que a todos cabe, dentro dos seus diferentes níveis de ação e responsabilidade, contribuir para promovê-la.

3 - Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste ponto, relatamos de forma reflexiva e crítica um conjunto de quatro experiências de aprendizagem que promovemos no âmbito da prática educativa, integrando nelas, articulada e coerentemente, atividades desenvolvidas não apenas por nossa iniciativa, mas também por iniciativa das crianças. Pretendemos através ir ao encontro das necessidades formativas de cada criança e do grupo, favorecendo uma abordagem globalizante das diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

3.1- Experiência de aprendizagem: Descobrimo um novo objeto- “O Espantalho”

Tendo a nossa prática educativa iniciada na época de outono, entendemos selecionar para integrar neste relatório uma experiência de aprendizagem que inclui a exploração de conteúdos relacionados com essa estação do ano, partindo da leitura da história: *A chegada do Outono do Espantalho Brincalhão*⁵.

A história falava da vida de um espantalho colocado num campo de milho, que passado o verão e o surgir da chuva, do vento e do frio que caracterizam o outono, deixou de assustar e espantar os animais, mudando a função mas criando relações de amizade que o tornaram igualmente feliz.

A escolha da história deveu-se ao facto de retratar a estação do ano em que nos encontrávamos mas também porque permitia refletir sobre questões relacionadas com a relação e interação que importa estabelecer para ultrapassar situações nem sempre previsíveis. Queremos com isto dizer que, estávamos perante um texto rico que permitia explorar conteúdos que se prendiam com a área do conhecimento do mundo (meio físico), mas também com a área da formação pessoal e social e a de expressão e comunicação, pelo simbolismo que integrava e as situações de expressão (dramática, verbal e corporal) que possibilitava. Podemos, considerar que a história integrava potencialidades ao nível da construção de saberes e da ludicidade, proporcionando novas descobertas ao grupo. Neste sentido, concordando com Rigolet (2009) quando refere que “um tema tratado com humor e verdade é garantia de motivação” (p.32).

⁵ (retirada de ENCANTODASPALAVRAS'S BLOG)

Para a exploração deste texto começámos por colocar algumas questões ao grupo, no sentido de descobrirmos se alguém conhecia o objeto “espantalho” e se alguém já tinha visto um. Depois deste diálogo descobrimos que apenas duas crianças conheciam este objeto e uma delas disse conhecer de ver na televisão, mas nunca tinha visto um de verdade. Um resultado não esperado e, por isso, que nos suscitou algum questionamento, considerando que várias crianças tem contacto com a aldeia e uma das crianças do grupo vive numa aldeia e costuma frequentar as hortas e os campos dos avós.

Refletindo sobre a questão, levou-nos a pensar na mudança de alguns costumes, ditos tradicionais. Procurámos informar e debater com as crianças, como eram e para que serviam os espantalhos. Mostrámos duas imagens presentes na história para poderem ficar com uma ideia mais aproximada da figura.

Fizemos a leitura expressiva da história, tentando exemplificar alguns gestos e sons presentes no texto. As crianças fizeram algumas intervenções e comentários enquanto a história era narrada.

Depois da leitura fomos questionando o grupo sobre o desenrolar da história; relativamente às personagens quantas eram e quem eram; quem era a personagem de destaque, ou seja, a personagem principal.

Para que o grupo pudesse conhecer e entrar em contacto direto com este objeto, decidimos construir um espantalho em tamanho real, da altura das crianças. A ideia foi apresentada ao grupo e este ficou entusiasmado com a iniciativa dando sugestões de como fazer e materiais a utilizar.

Assim, levámos para a sala materiais diversificados para a construção da figura do espantalho, como: paus, roupas velhas, jornais, restos de tecidos, fios de lã, etc. Mostrando ao grupo os materiais e, logo emergiram as manifestações de opiniões sobre a escolha dos materiais, aumentando as expectativas sobre a imagem a construir.

Entre os comentários encontram-se, por exemplo,

- *Vamos fazer um espantalho, fixe!* (C1)⁶
- *Temos roupas para o vestir* (C2)
- *Pois, vai parecer que é uma pessoa* (C3)

Nota de campo, 28 de novembro de 2012

⁶ Recorremos à codificação do nome das crianças, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

Para construí-lo, organizámo-nos em pequenos grupos formados por três elementos e trabalhámos com um grupo de cada vez, enquanto as restantes crianças trabalhavam nas áreas.

Para fazer a estrutura, foi necessário analisar o tamanho dos paus para os braços e as pernas ficarem com equivalentes tamanhos.

Concluído, em grande grupo, dialogamos sobre o trabalho realizado e sugerimos ao grupo escolher um nome para o espantalho. Uma criança (C4) sugeriu que se chamasse “Assustador” argumentando com a preferência ao papel que lhe era atribuído. Várias crianças apoiaram a ideia. Incentivamos que poderiam ser sugeridas outras propostas e depois escolhíamos. Todavia, as opiniões tenderam para que aquele nome era o mais adequado e, por consenso, ficou assim designado. Resolvemos, ainda, escrever no chapéu do espantalho, que era feito de jornal, o nome e identificar a sala que o construiu.

Na figura 13 apresenta-se o processo de construção do trabalho.



Figura 13: Construção do espantalho

Discutimos o que fazer com a figura criada, surgiu a ideia de colocar *Numa horta* (C5). Como não tínhamos horta na escola, haveria que pensar em alternativas e chegámos à conclusão que não deveria ficar no interior da instituição. Surgiu a sugestão *Ao pé das flores que estão no jardim* (C6), decidimos então colocá-lo no espaço relvado do recreio no sítio onde havia algumas plantas para espantar os pássaros e, ao mesmo tempo, perto da entrada para os pais que fossem à escola poderem ver o trabalho, por eles, realizado. Tal como sugeriu uma das crianças *Ao pé da porta para os pais verem* (C3).

Seguido deste diálogo fomos com o grupo ao jardim da escola escolher o melhor sítio para colocar o “Assustador”. Decidimos que o melhor sítio seria no canteiro de

plantas mais próximo do portão da escola conseguindo atender às opiniões do grupo relativamente ao assunto.



Figura 14: Lugar onde colocámos o espantalho

Na reflexão em grupo, as opiniões expressas por uma criança evidenciam o dilema sentido: querer que estivesse lá fora no local combinado, por um lado, mas por outro que não se estragasse o que poderia acontecer, pois, aproximava-se o tempo de inverno. Era preciso fazer opções e, como sabemos, nem sempre é fácil decidir. Fomos ouvindo as opiniões de todos e chegámos à conclusão que a melhor situação era mesmo ficar no exterior, no lugar que já ocupava.

Num outro momento, na atividade de expressão motora, lembrámos a figura do espantalho e propusemos um jogo com esse nome cujos objetivos se centram em trabalhar a organização espacial, o movimento e a velocidade. Este jogo consistia praticamente num jogo de apanhada, em que, uma criança tentava apanhar as restantes e quando conseguisse apanhar uma, esta teria de ficar estática em posição de espantalho. O jogo terminava quando todas as crianças estivessem nessa posição (figura 15).



Figura 15 : Expressão motora, jogo do espantalho

No âmbito de uma experiência de aprendizagem de outro grupo do jardim de infância foi promovida uma visita, com todas as crianças da instituição, ao Instituto Politécnico de Bragança, mais precisamente aos espaços da Escola Superior Agrária para visitar os animais e as hortas que aí havia. Apesar de esta visita ter sido muito distante do período em que decorreu a construção do espantalho, aproveitámos para visualizar outros espantalhos diferentes do nosso que se encontravam nessas hortas, como a imagem da figura 16 permite verificar.



Figura 16 : Visita à Escola Superior Agrária

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido, no âmbito desta experiência, relevamos o importante significado que assumiu para o grupo em termos de aquisição novos saberes no âmbito do conhecimento do mundo (físico, cultural e social) fazendo com que esta atividade tenha sido enriquecedora. O grupo teve oportunidade de explorar diversos materiais, fazendo com que crianças e adultos pudessem manipular, construir, dialogar, aprender a esperar pela vez de participar. Por isso o grupo mostrou grande satisfação e entusiasmo em pronunciar que o espantalho foi feito por eles e mostrando que se envolveram ativamente na atividade.

Através da atividade de leitura explorámos, sobretudo, conteúdos relacionados com o conhecimento do mundo, a matemática e a linguagem oral e abordagem à escrita.

3.2 – Experiência de Aprendizagem: Descobrimo características de alguns animais

Iniciámos esta experiência de aprendizagem partindo do pressuposto que, como afirma, Castro e Rodrigues (2008), para as crianças irem sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números, importa que se criem oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos. Assim, propusemos realizar o jogo que os autores indicam como o “ Jogo do caracol e da tartaruga”. Este

consiste em formar duas equipas, ficando uma com o tabuleiro do caracol e outra com o da tartaruga, cada equipa alternadamente, lança os dados, (podendo optar por lançar um dado apenas), e consoante o número que sair coloca um feijão no tabuleiro, por cima do mesmo número. Ganha a equipa que mais depressa conseguir manter todos os números com os feijões.

Este jogo foi interessante no que diz respeito não apenas à contagem mas também ao desenvolvimento social da criança, pois, fez com que o grupo pudesse aprender a trabalhar em equipa e perceber que o sucesso ou não recaía sobre todos os elementos do grupo.

Podendo prever-se que as duas equipas pudessem entrar em competição, pelo observado e apesar do interesse em pretenderem ganhar, gerou-se um momento de apoio inter-equipas, em que o interesse recaía sobretudo em que cada uma progredisse no jogo.

Neste jogo explorámos o conceito de adição, tendo as crianças que identificar o número da soma na sua representação escrita. Apesar da vertente matemática que este jogo teve, incidiu também sobre a área da Formação Pessoal e Social, desejando sorte uns aos outros, antes de lançar os dados e tentando que o grupo, concluísse como meio de dinamizar o desenvolvimento do jogo iam dizendo “sorte” quando o número que saía permitia contemplar mais uma “casa” do tabuleiro e quando tal não acontecia lamentava dizendo “azar”. Chegada a hora do lanche e sem concluir o jogo, era tanto o entusiasmo que pediram para ficar com os feijões no lugar e ir lanchar. A seguir era o tempo de recreio, mas abdicaram dele para continuar o jogo, a seu pedido.

Terminada esta atividade o jogo foi colocado na “área dos jogos” e verificou-se uma grande adesão a este no momento de trabalho nas áreas, exigia pelo menos dois parceiros, aumentando o interesse.

Retomando a ideia de Elkonin (1998), Pimentel (2007) lembra que no jogo “ a profundidade de aprendizagem é muito superior, pois não há aprendizagem somente pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experiencia” (p.238). Aspeto este que nos parece

ser tornado evidente neste jogo (figura 17).



Figura 17: Crianças a trabalharem com o jogo no momento de trabalho nas áreas.

Refletindo em grande grupo sobre o jogo, as crianças repararam nos elementos que estavam desenhados no tabuleiro, surgindo comentários em torno destes animais. Procurámos questionar as crianças sobre as suas características no sentido de perceber o que sabiam sobre estes animais. Começando pelo caracol. As respostas foram diversas:

- *Tem corninhos!* (C7)
- *Tem uma carapaça!* (C8)
- *Andam lá fora nos jardins!* (C6)
- *São feios!* (C3)
- *Tem orelhas!* (referindo-se às antenas) (C1)

Nota de campo, 15 de janeiro de 2013

Depois desta pequena troca de ideias, sugerimos ir ao jardim da escola ver se encontrávamos algum caracol para podermos observar melhor como eles são. Durante esse tempo de procura desse animal foram surgindo várias conversas entre as crianças do grupo, que deixava perceber que conheciam algumas das suas características.

- Está muito frio e ele está escondido!* (C1)
- Shhhh!! Vamos fazer pouco barulho para encontrar-mos o caracol!* (C5)
- Achas que o caracol nos está a ouvir e não aparece?* (Educadora Estagiária)
- Sim, eles estão a fazer muito barulho* (referindo-se aos colegas) (C5)

Nota de campo, 15 de janeiro de 2013



Figura 18: Procura de caracóis no jardim

De regresso à sala, e sem termos encontrado nenhum caracol, sentámo-nos em roda de volta do computador e começámos a dialogar tentando descobrir o porquê de não termos encontrado nenhum caracol. Colocámos algumas questões para conduzirmos a discussão/reflexão. Fomos pesquisar nos livros e internet sobre o porquê de não

encontrar caracóis e algumas crianças referiam que, no ano anterior, encontravam vários no recreio.

A partir desses recursos foi possível descobrir um conceito novo, o de “hibernar” e explicámos o significado desta palavra. Descobrimos ainda como são constituídos, e aprendemos que a parte grande do seu corpo, que lhe serve de abrigo se denomina como “concha”. À medida que falávamos da constituição do caracol mostrávamos imagens dos livros e acrescentávamos alguma informação não presente nos mesmos.

No decurso da discussão surgiu o questionamento sobre alguns animais que vivem em zonas geladas, comentando uma criança

- *Coitadinhos devem ter tanto frio (C3)).*

- *Sim, lá no gelo está muito frio! (C1)*

- *Lá há sempre gelo, por isso estão sempre a hibernar. (C5)*

Nota de campo, 15 de janeiro de 2013

Relativamente a esses animais, a discussão incidiu sobre a foca, o pinguim e o urso polar. A maioria das crianças conhecia estes animais, através da televisão.

Procurámos imagens e dados sobre cada um deles, tentando conhecê-los melhor quanto ao número de patas, ao revestimento, etc.

Os livros consultados, foram colocados na biblioteca da sala, enriquecendo a mesma, pois, esta apenas continha livros de histórias. O enriquecimento da área da biblioteca despertou no grupo uma maior curiosidade e interesse por esta área.

A discussão em torno do gelo e da neve gerou questões sobre como se forma a neve e o gelo. Na sequência dessa abordagem resolvemos realizar uma atividade experimental que consistia na produção de gelo. Num copo de plástico colocamos água e no dia seguinte a água já estava em estado sólido, ou seja, o gelo estava formado. Optámos por uma atividade desta natureza pois, como referem Martins et al (2009)

as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia. No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam interpretar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência (p.12).

Por coincidência, nevou nessa semana, então aproveitamos a situação para comparar o gelo que fizemos com a neve. Comparámos e registámos num quadro as diferenças entre a neve e o gelo. Demos oportunidade a cada criança de observar diretamente a neve e o gelo. Procedemos ao registo da experiência, elaborando um cartaz no qual indicámos algumas diferenças entre neve e o gelo, explorando propriedades como a dureza, a cor, a textura.



Figura 19 : Criança a preencher o quadro de registos

Para a maioria das crianças não foi uma novidade tocar na neve, pois todos já tinham, pelo menos uma vez, tido contacto com ela, com a exceção de uma criança que nunca o tinha feito visto que viveu num país em que as condições meteorológicas não eram propícias à formação de neve. Foi com grande entusiasmo que observámos o ar de felicidade e ao mesmo tempo de admiração desta criança enquanto brincava com a neve.



Figura 20: Crianças em contacto com a neve

Esta atividade experimental originou uma nova área na sala: a área das ciências. O quadro de registo da atividade experimental foi integrado nessa área. Ajustámos com as crianças que o limite de permanência em simultâneo na área era de duas crianças. No início esta área ainda ficou um pouco vazia mas com o desenrolar das atividades do grupo foi ganhando novos materiais.

Para colmatar o desconhecimento de tartarugas por parte do grupo, decidimos que na área da ciência poderíamos ter uma tartaruga verdadeira, no sentido de melhor poder observar e conhecer as características desse animal. Podíamos tratar dele todos os dias. A nossa ideia inicial era visitar uma loja de animais para que o grupo observasse

diferentes animais. Porém, o tempo não o permitiu, pelo que não foi possível fazer essa saída. Por isso, levámos nós a tartaruga para a sala com o respetivo aquário e a sua alimentação. Explicámos ao grupo todos os cuidados que tínhamos de ter com o animal tais como: a alimentação, a água, etc. Todas as crianças observaram de perto a tartaruga, colocaram e responderam a questões sobre algumas das suas características físicas. Em conjunto escolhemos o nome com que queriam designar o animal (Didi) e decidimos integrá-la na área das ciências, como a imagem da figura 21, permite observar.

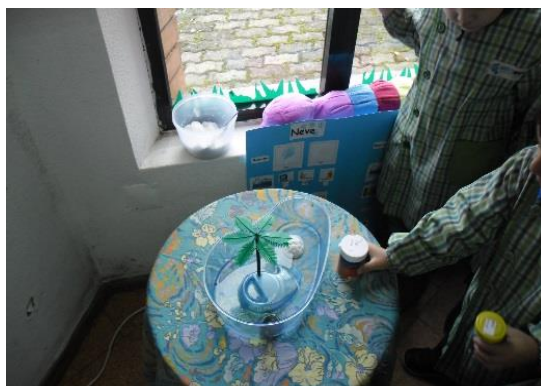


Figura 21: Sítio da sala onde ficou a tartaruga

Entre as questões abordadas surgiram as que a seguir apresentamos:

- *Então, quantas patas tem a tartaruga?* (Educadora Estagiária)
- *Um, dois, três, quatro. Quatro!* (C7)
- *Podíamos ir mostrar a Didi às outras salas* (C2)
- *Boa ideia Rita, podíamos ir à tarde que acham?* (Educadora Estagiária)
- *Sim!* (Todo o grupo)

Nota de campo, 23 de janeiro de 2013

Este excerto permite perceber que a alegria sentida pelo grupo, fez com que surgisse o desejo de partilhar a experiência com colegas de outras salas e assim, conforme o combinado fomos a todas as outras salas do Jardim de Infância mostrar a tartaruga. Todos os outros grupos mostraram muito entusiasmo em ver o animal e tal como no nosso grupo também havia muitas crianças que não conheciam este animal. Mostraram muita curiosidade em obter informações sobre o animal, colocando várias questões ao nosso grupo, tais como o nome dela, o que ela comia, etc. Muitos gostaram tanto da tartaruga que disseram que iam pedir aos pais para comprar uma para casa, mas também tivemos reações completamente contrárias, ou seja, crianças que reagiram com medo quando viram o animal.



Figura 22 : Visita às outras salas para mostrar a tartaruga

Ao nível da expressão plástica elaboramos uma tartaruga com pratos de papel para colocar em móbil na sala. Havendo duas cores diferentes para a carapaça da tartaruga (castanho e verde) demos liberdade para cada criança escolher a cor que queria para pintar a sua, depois de secas fizemos as patas, a cauda e a cabeça e concluímos assim a tartaruga para de seguida ser colocada na sala em móbil.



Figura 23: Elaboração da tartaruga de papel

Com esta experiência de aprendizagem o grupo passou a conhecer um animal que todos tinham indicado não conhecer e com a vinda deste animal para a sala começaram a ganhar mais responsabilidade pois tinham que cuidar dela. Salientamos também a introdução de uma nova área na sala.

Refletindo sobre esta atividade, importa sublinhar que as crianças se implicaram na representação da figura da tartaruga, recorrendo a diferentes técnicas e materiais

daqueles com que estavam habituados a trabalhar. Salientamos também, a partilha de experiências e interações estabelecidas com as crianças de outras salas.

3.3- Experiência de Aprendizagem: À procura de dados que nos identificam

Esta experiência de aprendizagem incidiu essencialmente no domínio da matemática e da área da formação pessoal e social. Para além de o grupo mostrar alguma dificuldade no que respeita à área da matemática, também detetámos grande interesse pelas atividades nas ditas “contas de somar”, pois sempre que tínhamos algum momento de conversa livre em grande grupo surgiam várias questões sobre o tema por parte das crianças, como por exemplo: “cinco mais dois?”, “oito mais dez?” ou até mesmo “infinitos mais mil?”. Por isso, procurámos enveredar por uma atividade que abordasse conteúdos matemáticos.

Demos início às atividades com a ajuda do cartão de cidadão. Este foi explorado por nós item a item em diálogo aberto com o grupo, respondendo às questões que iam colocando e mencionando todos os aspetos referidos no cartão. Depois deste diálogo, todas as crianças mostraram entusiasmo em conhecer o seu próprio cartão de cidadão e foram para casa naquele dia pedir os pais que lhes mostrassem. Então sugerimos fazer na sala um cartão para cada criança com mais alguns aspetos sobre cada um. Os itens a colocar no cartão foram decididos em conformidade com todas as crianças do grupo dando oportunidade a cada uma para dar a sua opinião sobre o assunto. Segundo Forman, Lee, Wrisley e Langley (1999) “o mais apropriado é que os professores iniciem as crianças em um projeto com o seu sistema simbólico mais fluente, a fala” (p. 239).



Figura 24: Medição com palmos dos fios correspondentes às alturas das crianças

Começando por explorar a altura de cada um, nesta atividade realizámos a medição das crianças através de um fio e utilizando como unidade de medida o palmo da Educadora Estagiária, medimos com palmos o fio correspondente a altura de cada um.

Depois de obtermos a medida em palmos da altura de cada um, fizemos o registo numa tabela de frequências, a partir desta, elaborámos um gráfico de barras estando assim a trabalhar a área da matemática, mais propriamente os conteúdos de geometria e medida e organização e tratamento de dados.

No que diz respeito à tabela de frequências, para representarmos cada palmo utilizámos um palito, ou seja, cada criança colou no cartaz o número de palitos correspondentes ao número de palmos que tinha o seu fio. No que diz respeito à coluna da frequência absoluta, as crianças que já sabiam escrever os números tiveram oportunidade de o escrever (figura 25).



Figura 25: Criança a preencher a tabela de frequências

Relativamente ao gráfico, foi elaborado de modo a que as alturas das crianças se encontrassem por ordem decrescente, ou seja, começámos pela barra correspondente a criança mais alta e assim sucessivamente até à criança mais baixa. Cada criança ilustrou a barra que lhe correspondia do modo que entendeu e, no final, utilizando a fita métrica, medimos o fio correspondente à altura de cada uma e colocámos as medidas no gráfico. Para além da fita métrica, também demos a conhecer outro instrumento de medida, o metro. Estes dois objetos foram colocados na área da ciência, enriquecendo assim a área e despertando mais interesse por ela no grupo.

Em torno das alturas, propusemos ainda uma atividade que o grupo não tinha experimentado fazer, de sombras humanas. Cada criança posicionava-se em frente a um

foco de luz de modo a que a sua sombra aumentasse ou diminuísse, parecendo ser mais alta ou mais baixa. Através desta atividade explorámos o conceito de alto e baixo o que para algumas crianças era uma dificuldade.



Agora sim, estou muito alto!!! (C4)

Nota de campo, 26 de fevereiro de 2013

Figura 26: Uma das crianças mais pequenas a fazer com a sua sombra fosse muito alta

Para recolhermos alguns dados mais pessoais de cada criança, como por exemplo o nome dos pais, irmãos, morada, etc, enviamos para casa para os pais preencherem um bilhete com os dados que necessitávamos para fazermos o nosso cartão de identidade.

Como qualquer cartão de cidadão, este cartão também teria de conter uma fotografia da criança, então em pares tiraram fotografias um ao outro com a ajuda das Educadoras. Promovemos, assim, um contacto e manipulação de novas tecnologias como é o caso da máquina fotográfica.



Figura 27: Formar palavras relativas à cor dos olhos e dos cabelos

Num outro momento procurámos descobrir e registar a cor dos cabelos e dos olhos. Para esta fase decidimos entrar no campo da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita elaborando um jogo relacionado com a emergência da escrita. Com a ajuda de um espelho cada criança observava-se nele e identificava a cor dos seus olhos e dos seus cabelos e depois procurava o desenho correspondente. Esse desenho

tinha a palavra escrita e propusemos às crianças que a representassem usando os cartões com letras que existiam na sala.

O envolvimento das crianças neste tipo de atividades é importante como refere Mata (2008) “uma verdadeira apreensão da escrita só se consegue em tarefas de escrita contextualizadas e significativas” (p. 34). Contudo “pode-se conseguir uma evolução nas escritas ao nível dos aspetos figurativos, por treino e mera imitação, não trazendo esta, só por si, grandes vantagens para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Mata, 2008, p. 34). Esta não foi uma atividade que tenha corrido do melhor modo, talvez pelo facto de ter sido feita com todo o grupo, ter demorado muito tempo e tornou-se uma atividade muito monótona.

Mais uma vez, e sem nunca ser em demasia, trabalhamos ao nível da matemática os conceitos de “maior”, “menor” ou “igual”. Estes conceitos foram trabalhados a partir da exploração do tamanho dos pés. Em grande roda sentámo-nos no chão e, dois a dois, faziam o contorno dos sapatos numa folha em



Figura 28: Criança a contornar os sapatos do colega

branco, no fim comparávamos se o seu tamanho era igual, ou qual seria o menor e o maior. Questionámos cada criança sobre o tamanho do seu sapato, havendo algumas que sabiam, no entanto fomos retificar se estavam certos no número e verificar aqueles que não sabiam.

Procurando descobrir a nossa nacionalidade, interrogámo-nos como se chama o nosso país e o da criança indicada neste relatório como C7. No diálogo surgiram vários países. Resolvemos recorrer ao globo para descobrir onde se



Figura 29: Atividade de exploração do globo

localizavam um e outro (figura 29). O globo não foi explorado de uma forma muito aprofundada considerando a idade das crianças, no entanto o grupo mostrou muito entusiasmo pois muitas crianças tinham familiares noutros países e queriam todos saber onde se situavam esses países. Também fizemos referência às nacionalidades de outros

países, explicando que, por exemplo, a nossa nacionalidade é portuguesa porque nascemos em Portugal e as pessoas que nasceram em França têm nacionalidade francesa.

De seguida focámos mais a nossa atenção para no nosso país, Portugal, e mostramos um mapa dividido por distritos dando mais



Figura 30: Atividade de exploração do mapa de Portugal

ênfase ao de Bragança. Distribuámos por todos um mapa de Portugal em branco e pedimos a cada criança para pintar na folha o nosso distrito, Bragança.

Outro aspeto bastante importante para a nossa identificação é a impressão digital, tópico este que também foi explorado pelo grupo.

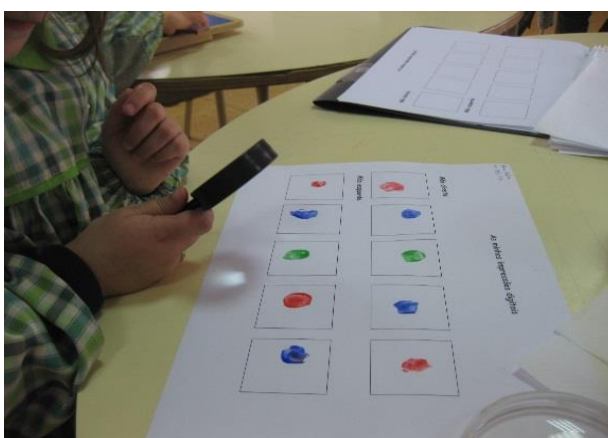


Figura 31 : Observação das impressões digitais através da lupa

Decidimos colocar no cartão de dados pessoais a impressão digital de cada um. Para explorarmos a impressão digital fizemos uma pequena ficha em que as crianças teriam de colocar todas as suas impressões digitais, tanto a da mão direita como a da esquerda. Pedíamos às crianças para nos identificarem qual era a mão esquerda e direita, sendo



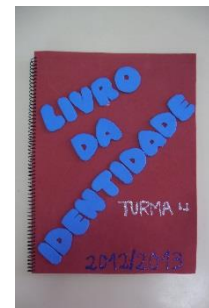
Figura 32: Pesagem das crianças

este um exercício em que se notaram grandes dificuldades. Para poderem observar melhor as impressões digitais e ficarem a perceber que elas nos identificam porque ninguém tem as impressões digitais iguais, levámos para a sala lupas. Tiveram a possibilidade de examinar e conhecer melhor este objeto pois ele foi deixado na área da ciência, o que despertou uma maior afluência nesta área por parte das crianças.

Para completar os dados do cartão que

pretendíamos que nos identificasse, procuramos descobrir o nosso peso. Utilizámos uma balança já existente na sala para nos pesarmos, como podemos observar na figura 32. Procurámos ainda descobrir o tamanho que cada um vestia, através da bata do jardim, visto que todos a tinham vestida.

Durante esta experiência de aprendizagem surgiu a semana da leitura e, como nos apercebemos de que este grupo procurava a área da biblioteca, propusemos-lhes elaborar um livro sobre a



nossa identidade para ficar na área da biblioteca. Desde logo as crianças se mostraram muito recetivas com a ideia do livro. Assim, em vez do cartão de identidade, elaborámos um livro intitulado de “livro da identidade”, nele continha uma parte para cada criança do grupo com os dados pessoais recolhidos de cada um até esse momento (figura 33).

Para o preenchimento dos dados pessoais, sentámo-nos atenciosamente com cada criança e à medida que preenchíamos íamos questionando, no sentido de compreender se conheciam os seus dados pessoais. A grande maioria das crianças conseguia dizer os dados mais importantes sobre si própria, como o nome dos pais, o seu nome completo, a nacionalidade, a morada, a cor dos olhos e do cabelo e o tamanho dos sapatos e da roupa.

Esta experiência de aprendizagem permitiu abordar todas as áreas e domínios curriculares para a Educação Pré-escolar. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e participativas envolvendo-se em cada nova atividade promovida para descobrir um novo dado a seu respeito. Proporcionámos o contato com objetos que não existiam na sala como o globo, a máquina fotográfica e a lupa. Alguns objetos passaram a fazer parte dos materiais da sala, sendo colocados na área das ciências, como por exemplo a lupa permitindo assim a sua utilização em diversas situações.

3.4- Experiência de Aprendizagem: Criar gosto pela leitura

Esta experiência de aprendizagem integrou atividades promovidas no âmbito da semana da leitura.

No sentido de sensibilizar crianças e famílias para a importância da leitura e do contacto com os livros, entendemos relevar o papel dos livros. Partindo de uma revista

juvenil, selecionámos algumas notícias, escolhidas pelas crianças, para elaborarmos um cartaz alusivo à semana da leitura. Uma das notícias escolhidas pelo grupo dizia respeito a crianças que falavam do seu livro preferido.

Questionando o grupo sobre os livros que tinham e se os pais lhe liam, manifestaram que essa atividade não ocorria com regularidade. Durante este diálogo obtivemos diversas respostas, apontando para que a leitura, com e para as crianças em casa, ocorria, no entender manifestado pelas crianças, de um modo pouco frequente, como os exemplos deixam perceber.

- *A mana ainda só me contou uma história* (C3)
- *Quando vou dormir à prima ela conta-me uma história para eu adormecer* (C2)
- *Às vezes peço à mãe, mas ela não quer...* (C1)
- *Tenho pouquinhos livros, poucas histórias* (C7)

Nota de campo, 9 de abril de 2013

O objetivo destas atividades era alertar as crianças para a importância de criar gosto pela leitura e procura de livros, pois estes são essenciais para conhecer, aprender e aceder a um percurso educativo bem sucedido ao longo da vida. Não nos podíamos esquecer que estávamos perante um grupo heterogéneo, em que algumas crianças já iam para o primeiro ciclo e uma das nossas preocupações era que pudessem aceder a essa etapa formativa com possibilidades de sucesso.

O primeiro passo tomado foi o grupo conhecer melhor a biblioteca do Jardim. Levámos todas as crianças à biblioteca do Jardim onde lhes explicámos o funcionamento e a organização da mesma. Neste sentido, colocámos à disposição do grupo, alguns livros dos quais as crianças poderiam requisitar um e levá-lo para casa. Neste âmbito lembramos Rigolet (2009) que refere que:

o melhor será que a criança opte, por si mesma, e decida qual o conto que ela quer escutar reouvir ou reler. O importante será então ter à sua disposição um leque variado de contos pertencentes às mais diversas categorias, o que lhe permitirá fazer a sua seleção em conformidade com os seus gostos e necessidades particulares (p. 158).

Antes desta visita dialogámos com o grupo, preparando-o para a mesma e abordando um novo conceito, isto é, requisitar, explicando o seu significado e mostrando um livro com fichas de requisição feito pela Educadora Estagiária.

Depois de todos terem escolhido o livro regressámos à sala com outro entusiasmo, era notório na cara das crianças a felicidade, excitação e o ar de responsabilidade em trazerem aquele livro nas mãos. Já na sala dialogámos sobre como deveriam tratar e cuidar os livros, em casa, e explorámos novos conceitos essenciais sobre o livro, como por exemplo, capa, contracapa e lombada. Outro aspeto essencial a explorar foi o título do livro e o nome do autor. De seguida distribuámos por cada criança uma ficha de leitura para levarem para casa e preencherem com a ajuda dos pais.

Trabalhando a emergência da escrita, explorámos o título do livro procurando descobrir quantas palavras tinha. Procurámos também, descobrir o nome do autor.



Figura 34: Escolha dos livros na biblioteca do Jardim

Depois de todos trazerem as fichas de leitura preenchidas, avançámos para a exploração de cada livro. À medida que íamos pegando em cada livro para ser explorado, liamos a ficha de leitura correspondente e pedíamos à criança que requisitou o livro para nos recontar a história e colocávamos algumas questões relativas à ficha de leitura.

Iniciámos com o livro *O Capuchinho Vermelho*. Para a narração desta história utilizámos um fantoche como mediador de narração, representando a figura de lobo, considerando que era uma das personagens da história.

Num outro momento, ouvimos a narração da história *Sabe-se lá como é o crocodilo* de Eva Montanari (2002), recorrendo a um fantoche com a figura de crocodilo. Depois de explorada esta história, as crianças sugeriram fazer uma representação, recorrendo a três fantoches para representarem as personagens do crocodilo, do lobo e de um menino (figura 35). Foi uma atividade que



Figura 35: Uma das peças do teatro de fantoches

correu muito bem porque apesar de terem que imaginar tudo naquele momento, nenhuma das crianças se retraiu e diferentes histórias surgiram.

Demos continuidade ao trabalho com fantoches, uma vez que todo o grupo gostou muito.

Trabalhámos, assim o domínio da expressão dramática, desenvolvendo a linguagem oral, a criatividade e a imaginação de cada um, tentando que desenvolvessem estes aspetos valorizando a interação social. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p. 494).

No que diz respeito ao livro *Se os bichos se vestissem como gente* de Luísa Ducla Soares (2003) foi explorado de uma forma diferente. Propusemos ao grupo que usasse a sua imaginação para “vestir” um animal da maneira que entendesse, desenhando as roupas no animal, impresso numa folha. De entre os diferentes animais surgiram variadíssimas ideias de os vestir. Apresentamos o seguinte exemplo, em que uma criança comentou como vestiu o animal e o porquê.

- *Tem umas calças que estão rotas* (C3)
- *Rotas porque?* (Educadora Estagiária)
- *Por causa do rabo. Tem uma camisola de fato de treino porque ele ia correr, e um cachecol...* (C3)
- *Estava frio era?* (Educadora Estagiária)
- *Sim estava a nevar muito. E tem aqui as etiquetas porque ele se esqueceu de as tirar* (C3)
- *E mais?* (Edu. Estagiária)
- *Estas riscas nas sapatilhas é para não escorregar na neve* (C3)

Nota de campo, 23 de abril de 2013

Visto que nesta altura do ano já tínhamos abordado bastantes conteúdos matemáticos e na exploração dos livros referidos anteriormente trabalhamos a linguagem oral, tentámos por sua vez debruçar-nos sobre a emergência da escrita. Posto



Figura 36: Jogo a galinha e a raposa vão às compras

isto, iniciámos a exploração do livro *A Galinha Medrosa* de António Mota (2011), com a leitura expressiva da história. De entre as atividades promovidas na semana da leitura, lembrámos a realização de um jogo da *Galinha e a Raposa vão às compras* que consistia em as crianças identificarem palavras começadas pelo mesmo som. Para introduzir, dissemos que os dois animais tinham ido às compras e cada um deles só comprava objetos iniciados pelo mesmo som que o nome dele. Esta atividade superou as nossas expectativas, dado ao envolvimento das crianças e descoberta dos fonemas.

No final tentámos descobrir qual dos animais tinha comprado mais objetos, se a galinha ou a raposa, trabalhando assim a contagem. Uma criança do grupo já o tinha feito mentalmente enquanto realizávamos o jogo e apressou-se logo em dar a resposta. Mesmo assim e para confirmar se a resposta estava correta, contámos com o grupo o número de objetos de cada saco, obtendo a mesma resposta que a criança tinha referido.

Ainda, com o objetivo de atribuir importância à emergência da escrita, explorámos o livro *Pedro quer ver televisão* de Sandrine Deredel Rogeon (2006).

Construímos um cartaz com a “casinha das rimas” ou seja, em cada parte da casa iria ter palavras que rimassem com a que lá estava, as palavras que já se encontravam na casa todas elas entravam na história. Por exemplo, num determinado espaço, encontrávamos a palavra “tapete” então o grupo tinha que descobrir palavras que rimassem com esta e escrevíamos



no local da casa onde se encontravam, como podemos observar na figura 37. Sim- Sim,

Figura 37: Cartaz com a “casinha das rimas”

Silva e Nunes (2008) afirmam que as Orientações Curriculares (1997)

recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem: esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações (pp. 54-55).

Decidimos ainda explorar o livro, intitulado de *Estarás sozinha, Tartaruginha?* de Ariane Chottin (s/d), fazendo um jogo com meta, em que os peões eram dois animais envolventes na história: a toupeira e o rato. O objetivo do jogo era responder corretamente às questões correspondentes a cada casa para avançar mais rapidamente e ser o primeiro a chegar à meta (figura 38).



Figura 38: Realização do jogo

Optámos por uma atividade mais lúdica, porque como refere Pimentel (2007) retomando a perspetiva de Vygotsky

o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo (p.226).

As questões do jogo incidiam sobre a história do livro, contemplando conteúdos no âmbito linguagem oral e Abordagem à escrita e a matemática.

O livro que foi explorado a seguir incidiu mais na vertente da área das expressões mais precisamente na expressão musical e na dança. Este livro tinha como título *Um dia especial com o meu papá* de Guido Van Genechten (2008), e a história envolvida numa música na qual nós, em conformidade com o grupo, acrescentámos novos versos e atribuímos-lhes alguns gestos. No final, todos juntos cantámos e dançámos a música criada por nós, como registo desta atividade escrevemos a música numa folha e uma criança do grupo fez o desenho alusivo.



Figura 39: Visita à Biblioteca Municipal

Intercalada com estas atividades de exploração de cada livro, fizemos uma visita à biblioteca municipal. Esta visita ao exterior foi muito importante pois foi mais uma

forma de motivar o grupo para a leitura. Muitas das crianças pediram aos pais para os levarem à biblioteca municipal da cidade, acharam fascinante todos aqueles livros a disposição de todos e adoraram a ideia de que podem levar os livros para as suas casas durante alguns dias.

Importa, assim, valorizar o esforço de todos para rentabilizar os recursos disponíveis.

Num outro momento explorámos o último livro: *Amadeus e o seu melhor amigo* de Eli A. Cantillon (2003). Este livro foi trabalhado na semana em que se comemorava, o dia da família, decidimos a partir desta história imaginar uma nova história em que as personagens pertenciam a uma família. Todos participaram na elaboração da história e no final, esta foi escrita em banda desenhada. A ideia da banda desenhada decorreu do grupo ter manifestado interesse por esse tipo de texto, dizendo que nunca tinham visto uma história deste género. Cada criança também participou na elaboração da banda desenhada, fazendo um desenho em cada vinheta.

Através do conjunto de atividades descritas as crianças usufruíram de oportunidades várias de contactar com a escrita e a leitura e pelo entusiasmo que manifestavam na consulta dos livros e contagem de história, parece-nos poder considerar que contribuíram para que criassem gosto por aprender a ler a escrever.

Importa ainda relevar que foi uma experiência que favoreceu a interação com a família das crianças e que envolveu o recurso a estratégias diversificadas, bem como a uma abordagem integrada de conteúdos ao nível da expressão e comunicação, do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

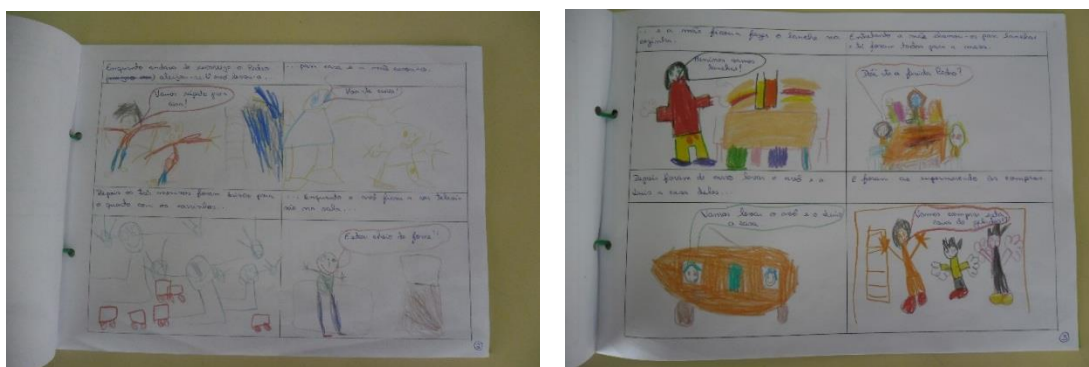


Figura 40: Algumas páginas da banda desenhada

4- Reflexão crítica final

Neste ponto procuramos refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da prática profissional, bem como sobre os pressupostos teóricos em que procurámos apoiá-la. Relevamos, neste sentido, que pretendemos orientar a ação educativa segundo pedagogias de cariz participativo, baseando-nos na aprendizagem por descoberta. Porém temos consciência que nem sempre nos foi possível consegui-lo, tendendo para práticas de cariz transmissivo. Tentámos dar oportunidade às crianças de exporem as suas opiniões e mostrarem as suas ideias, utilizando o diálogo como meio privilegiado para o efeito.

Assim sendo, procurámos criar situações e promover atividades que facilitassem o desenvolvimento das crianças, proporcionando a construção de conhecimentos de natureza diversa. Tentámos construir com o grupo diferentes formas de trabalho, utilizando materiais de natureza diversificada e em quantidade suficiente para que pudessem ter oportunidade de expressão e recriação. Implicámo-nos em promover oportunidades para que cada uma e todas as crianças pudessem aprender e se desenvolverem. Valorizámos os recursos existentes na instituição e no meio local, como por exemplo as bibliotecas, tanto a municipal, como a do próprio jardim de infância e a da Escola Superior de Educação de Bragança. Procurámos integrar a família neste processo de modo a que também contribuísse para o desenvolvimento das crianças.

Para tornar possível enveredar por uma ação educativa baseada numa aprendizagem ativa e valorizar nesse processo a descoberta, procedemos a leituras baseando-nos em diversas fontes bibliográficas.

Assim, e relevando a procura de ideias que nos ajudassem a (re)pensar a nossa prática, procurámos investigar sobre princípios orientadores de qualidade e integrar informação nos quadros teóricos do relatório. Refletindo sobre a importância de enveredar por uma aprendizagem pela ação merecendo-nos atenção os contributos de Hohmann e Weikart (2009). Os autores (idem) sublinham que

pela acção (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (...). As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática (p.5)

Para além dessas pesquisas, mereceu-nos particular atenção e reflexão a elaboração das planificações, funcionando estas como instrumento guia para a nossa prática. Foram elaboradas com o apoio nas Orientações Curriculares, as metas de aprendizagem e projeto curricular de grupo. Procurámos atender à evolução progressiva do grupo. No entanto, quando necessário estas planificações poderiam sofrer alterações.

Salientamos que os momentos de diálogo em grande grupo, no tempo de acolhimento, foram essenciais para auscultar as crianças e ajudá-las a criar hábitos de escuta de participação democrática. Importa relevar que estes momentos dão origem a diversas oportunidades de aprendizagem, como ouvir as opiniões dos outros e fazerem-se ouvir, favorecendo as relações e o desenvolvimento. Segundo Sim-Sim (1998) é importante

encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê. Acreditamos também, que a principal preocupação de qualquer professor deveria ser o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos, para tal o desenvolvimento da linguagem é um pilar fundamental (p. 31).

Neste sentido, pode entender-se como indo ao encontro dos princípios de aprendizagem de Bruner e Vygotsky quando afirmam que a linguagem desempenha um papel muito importante no desenvolvimento cultural e social do homem. Kishimoto (2007) releva, citando Bruner (1983) que

a linguagem é um instrumento essencial para a constituição do pensamento e relações sociais. (...) A linguagem, quando usada como representação, indicador de iniciativa e protagonismo da criança, possibilita a tomada de consciência, a comunicação e as relações sociais (p.259).

No que diz respeito às experiências de aprendizagem desenvolvidas, procurámos atender às necessidades formativas das crianças e que estas abrangessem todas as áreas e domínios de conteúdo curricular. Contudo, pensamos que poderíamos ter explorado mais o domínio da expressão musical.

Sublinhamos a importância da abordagem de questões ligadas à identidade e do despertar nas crianças o gosto pela leitura e curiosidade pelos livros. As crianças tomaram consciência de alguns aspetos relacionados consigo mesmo, como por exemplo, identificaram as suas características individuais, conheceram diferentes nacionalidades, os nomes completos dos pais e os seus próprios nomes, etc. Uma vantagem desta experiência foi em relação aos nomes dos pais, pois, muitas crianças

não sabiam nem o primeiro nome dos pais, desenvolvendo, assim, aprendizagens de âmbito pessoal e social.

Relativamente à criação do gosto pela leitura foi outra experiência vantajosa pois promovemos o interesse das crianças neste domínio o que nos parece poder contribuir para criar gosto por ler.

Demos importância à família e foi nossa preocupação incluir a sua colaboração, sobretudo, ao nível da partilha de informações sobre as aprendizagens promovidas com as crianças.

No decorrer da prática tomámos consciência que o carácter lúdico das atividades era um aspeto que favorecia a sua implicação, atenção, concentração e entusiasmo das crianças em se envolverem nas atividades. Daí a importância de integrar a dimensão lúdica nas experiências de aprendizagem.

Reconhecemos que a qualidade na Educação Pré-escolar é um fator determinante tendo em conta as diversas dimensões que abordámos no enquadramento teórico. O tema qualidade em educação sobre o qual procurámos refletir, como antes referimos, foi crucial para a nossa formação e para assumir as responsabilidades com o grupo. Visto sermos (co)responsáveis pelo início de aprendizagens bem sucedidas das crianças, e o papel importante que esse processo assume no quadro de aprendizagens, uma das nossas maiores preocupações reside na criação de um ambiente de aprendizagem rico e significativo. Para sermos capazes de nos implicar e criar ambientes de qualidade, revelou-se necessário que pesquisássemos sobre esta temática.

O facto de conhecermos as dimensões a ter em consideração na avaliação da qualidade em educação, permite-nos tentar ir ao encontro do que estas sugerem. Porém, importa ter em conta que a qualidade em educação não depende apenas da ação dos professores/educadores, mas também de muitos outros intervenientes, envolvendo algumas componentes sobre as quais não podemos exercer diretamente influência, nomeadamente no que se refere às instalações e à organização da educação estabelecida pelo governo vigente.

Apesar de não podermos “controlar” todas as dimensões que definem qualidade em educação, podemos renovar e adequar constantemente a nossa prática, na medida em que esta é uma das que mais interfere na qualidade do contexto educativo. Importa ter em conta que somos os agentes responsáveis por auxiliar e encaminhar crianças, em ordem a um percurso de aprendizagem positivo, prestando-lhes toda a atenção, incentivo e auxílio necessários à sua progressão e crescimento.

No entanto, perante estes argumentos apresentados anteriormente, de que não podemos “controlar” todas as dimensões acerca da qualidade, pois estes não se alcançam de imediato, é necessário um trabalho constante e prolongado para atingir esse objetivo. Corroborando a opinião de Zabalza (1998)

a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente (p.32).

Podemos concluir que com o trabalho que desenvolvemos e aqui descrevemos refletimos ficamos mais esclarecidas em relação à importância que a comunidade e o meio envolvente assume no processo de ensino aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar. Relevamos ainda a implicação das crianças nas atividades investigativas, considerando a autonomia e aprendizagem que possibilitam.

Julgamos relevante a ação educativa desenvolvida, pois, constituiu uma ferramenta básica para a construção de saberes, tanto por parte das crianças, como de nós, adultos/ educadores. Assim, e tal como Novo (2009) refere:

mobilizar, dar continuidade à experiência do conhecimento no aqui e agora profissional, ao nível da construção da acção, significa começar por encontrar as “portas de entrada” no quotidiano da acção profissional. Significa compreender quais são os âmbitos quotidianos da acção que apresentam desafios na construção do saber profissional prático. Significa ser capaz de construir o saber profissional prático na acção, pela acção e para a acção envolvendo as capacidades reflexivas, mobilizadoras de conhecimentos e atitudes que fecundam a acção e lhe retiram o carácter de mero activismo (p. 43).

Considerações Finais

Esta prática constituiu um contributo para a formação a nossa formação como futuros educadora, visto que, nos deu a conhecer novas realidades, oportunidade de trabalhar com diferentes crianças e enveredar por novos modos de trabalho. Todavia, temos consciência de que este estágio não nos formou para toda a vida pois concordando com Arends (2008) “é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos” (p.28). Queremos com isto dizer que, não chegam apenas estas experiências para nos tornarmos docentes competentes. Só ao longo de vários anos de carreira poderemos atingir a experiência e saberes necessários para alcançar esse objetivo, não deixando contudo de considerar a incerteza e complexidade que esse processo envolve, confrontando-nos com situações para as quais poderemos não ter respostas prévias, mas que procuraremos lidar e aprender a superar.

Nesta linha de pensamento, importa sublinhar que, quer a criança, quer o adultos são agentes ativos na sua aprendizagem e desenvolvimento, pelo que importa valorizar os contributos de ambos, bem como dos contextos em que se integram para favorecer o seu desenvolvimento. Relevamos que tentámos relacionar-nos com as crianças e participar, juntamente com elas, em todas as atividades, o que se tornou um pouco difícil inicialmente, mas que foi uma caminhada que procurámos fazer, pois, parece-nos que desta forma seria mais fácil de nos integrarmos no grupo e ajudá-lo a progredir.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática, educativa, é de lembrar que integrava duas crianças com necessidades educativas especiais, com as quais foi muito gratificamente trabalhar. Apesar, de termos trabalhado pouco com delas, devido aos problemas profundos e apoio individual de que beneficiava, proporcionado por outros profissionais, foi um desafio tentar decifrar aquilo que nos queria dizer, ajudá-la em certas atividades e ver a evolução dela, bastante notória, durante este período de tempo. Tal como afirma Arends (2008)

no início apenas as crianças que tinham deficiências leves eram colocadas em turmas regulares. No seguimento da integração, surgiu o conceito de inclusão, que promoveu um objetivo mais vasto- incluir todas as crianças em turmas regulares, mesmo aquelas com deficiência profundas (p. 52).

Consideramos importante, crianças com necessidades educativas especiais estarem inseridas em grupos regulares para que possam conviver com a diferença e não se sentirem excluídas da sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento tanto da criança com deficiência como da criança do ensino regular, no sentido de promover a sua integração e, por conseguinte, evitar a discriminação e a exclusão. Posto isto, partilhamos da opinião de Ferreira (2011), quando o autor defende que a educação é um direito humano fundamental, do qual todos devem beneficiar.

Durante todo o processo de estágio, fomos sentindo que, temos muito ainda para aprender e, conseqüentemente, muita experiência para adquirir. Consideramos que ainda não temos, de forma alguma, experiência profissional suficiente para realizar um trabalho de elevada qualidade com as crianças, mas que pretendemos caminhar nesse sentido.

Em modo de conclusão, podemos afirmar que este “estágio” serviu para concretizar um ideal pessoal e, também, para adquirir novas formas de realizar um bom trabalho futuramente, tendo como base a sustentação teórica que nos serviu de apoio para a realização desta prática profissional e os conhecimentos que fomos adquirindo com os profissionais com quem trabalhamos.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-escolar? Em L. Katz, J. B. Ruivo, & M. I. Silva, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa : Ministério da Educação.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cantillon, E. A. (2003). *Amadeus e o seu melhor amigo*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do Número e Organização de Dados- Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Chottin, A. (s.d.). *Estarás sozinho, Tartaruginha?* Desabrochar Editora.
- Correia, M. F. (2003). Estudos de Psicologia. *A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados*, pp. 505-513.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, R. I. (2009). *Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador*. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, D. C. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Tese de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Forman, G., Lee, M., Wrisley, L., & Langley, J. (1999). A Cidade da Neve- Aplicação da Abordagem Multissimbólica em Massachusetts. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança A Abordagem da Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 235-251). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. O., Brown, P. C., Lino, D., & Nizo, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), D. Lino & S. Niza, (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Atualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-157). Porto Alegre: Artmed.

- Genechten, G. V. (2008). *Um dia especial com o meu papá*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Hohmann, M. (1996). A socialização na abordagem High/Scope. Em N. A. Brickman, & L. S. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 14-25). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro- Veiga, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência- Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Montanari, E. (2002). *Sabe-se lá como é o crocodilo* (reimpressão). Lisboa: Livros Horizonte.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mota, A. (2011). *A galinha Medrosa* (reedição). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares de Educação de Infância (p.127). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. M. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- O Capuchinho Vermelho*. (s.d.). Editora Majora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (org.)(2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.)(2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Contextualização do modelo curricular *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), D. Lino & S. Niza, (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Porto: Porto Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rogeon, S. D. (2006). *Pedro quer ver televisão*. Civilização Editora
- Roldão, M. (1994). *Pensamento Concreto da Criança- Uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação.
- Sanches, M. A. (1998). *Educação Pré-escolar: Novas Concepções de Formação para Contextos Sociologicamente Instáveis e Pouco Previsíveis*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de didática e Tecnologia Educativa.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação.
- Sarmento, M., & Gouvea, M. C. (org.) (2008). *Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Setembro: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa : Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2003). *Se os bichos se vestissem como gente*. Civilização Editora.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, V. M. (2008). Infância e Psicologia Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. Em M. Sarmiento, & M. C. Gouvea (org), *Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais* (pp. 62-81). Petrópolis: Editora Vozes.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre : Artmed.

Legislação

- Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré escolar.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 24 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro – Cria a rede pública de educação pré-escolar