

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria de Fátima Moreira Cardoso Benites

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria de Fátima Moreira Cardoso Benites

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

Bragança

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu pai [in memorium]

Agradecimentos

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

A todas as crianças com as quais trabalhei, especialmente as que colaboraram na concretização deste trabalho.

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

Às funcionárias da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Bragança pela sua simpatia e atenção dispensada.

Ao meu marido pela disponibilidade manifestada em acompanhar neste processo e, sobretudo, nas deslocações efetuadas em noites de inverno.

A todos, muito obrigada

Resumo

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação de Pré-escolar e, nele, apresentamos a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças de cinco anos de idade.

Para a sua elaboração considerámos três pontos. No primeiro procedemos à contextualização da prática educativa, procurando descrever as características da instituição, do grupo de crianças e da organização do ambiente educativo ao nível da sala, relevando a sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como as opções educativas em procurámos apoiar a nossa intervenção.

No segundo ponto descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de aprendizagens desenvolvidas com as crianças, onde a sua participação foi valorizada e promovida, em ordem à construção de respostas facilitadoras da progressão de todas.

Por último, fazemos uma reflexão sobre a globalidade da ação educativa desenvolvida, sublinhando a implicação, interesses e vontade de aprender manifestados pelas crianças, bem como o importante papel que cabe ao educador na criação de oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes intervenientes no processo educativo, crianças e adultos. As interações e a comunicação entre adultos e crianças são reconhecidas como importantes meios para a concretização de experiências educativas diversificadas e integradas.

Palavras-Chaves: Educação pré-escolar, participação ativa, experiências de aprendizagem, pedagogia participativa.

Alpha

This report falls under the Course of Supervised Teaching Practice of the Master of Education in Kindergarten and in him, we present educational actions that we have developed with a group of children five years of age.

For its preparation we consider three points. In the first proceeded to the contextualization of educational practice, describing the characteristics of the institution, the group of children and the organization of the educational environment at the level of the room, emphasizing its importance in learning and development of children as well as educational options in sought support our intervention. In the second section we describe and analyze a set of learning experiences developed with children where their participation was valued and promoted in order to facilitate the construction of responses progression of all.

Finally, we reflect on the whole of the educational activity developed, emphasizing the involvement, interest and willingness to learn manifested by children as well as the important role that the educator in creating meaningful opportunities for learning and development of the different actors in the process education, children and adults. The interactions and communication between adults and children are recognized as important tools for achieving diverse educational experiences and integrated.

Key Words: Pre-school education, active participation, learning experiences, participatory pedagogy

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice Geral	V
Índice de Tabelas	VI
Índice de Figuras.....	VII
Introdução.....	1
1-Contextualização da prática educativa	3
1.1-Caraterização da Instituição.....	3
1.2-Caraterização do Grupo.....	6
1.3-Caraterização do Ambiente Educativo da sala/grupo.....	8
1.3.1-Organização do espaço.....	9
1.3.2- Organização do Tempo/Rotina diária	18
1.3.4- Interações.....	21

1.4- Fundamentação da Opções Educativas	21
2-Descrição análise e interpretação das Experiências de Aprendizagem.....	29
2.1Experiência de Aprendizagem -Conhecer o Ornitorrinco.....	29
2.2-Experiência de Aprendizagem – Reutilização de materiais.....	53
2.3-Experiência de Aprendizagem Elaboração da maqueta.....	59
3-Reflexão Final.....	64
Bibliografia.....	67
Webgrafia.....	70

Índice de Tabelas.

Tabela 1 - Frequência da educação pré-escolar, idade e sexo das crianças ...6

Índice de Figuras

Figura 1-Planta da sala.....	11
Figura 2-Área da Expressão Plástica.....	12
Figura 3-Área da Pintura.....	13
Figura 4-Área da casa/jogo simbólico.....	14
Figura 5-Área das construções.....	15
Figura 6-Área da Biblioteca e do Computador.....	17
Figura 7-Área da Escrita.....	17
Figura 8- Imagem do personagem de desenhos animado “Perry o Ornitorrinco”	32
Figura 9- Imagem de um ornitorrinco.....	35
Figura 10 Reconstituição da palavra “ornitorrinco”	44
Figura 11- As crianças formam palavras com os morfemas da palavra “Ornitorrinco”	44
Figura 12-Trabalhos individuais.....	46
Figura 13 Trabalho coletivo.....	46
Figura 14-Ornitorrinco e outros animais (plasticina).....	47
Figura 15-Ornitorrinco-Construções de legos e pasta de modelar.....	48
Figura 16-Confeção da estrutura para a estátua/escultura do ornitorrinco.....	49
Figura 17-Construção da estátua/escultura do ornitorrinco.....	50

Figura 18-àrea da reutilização de materiais numa fase inicial.....	54/55
Figura 19-Área da reutilização de materiais.....	56
Figura 20-Confeção da pasta de papel.....	57
Figura 21-Construções com materiais diversos.....	58
Figura 22-Aplicação da técnica de assemblagem com arame e esferovite .	59
Figura 23- Recorte de imagens de sinais de trânsito	60
Figura 24-Etapas da elaboração da maquete.....	62/63
Figura 25-Sinais de regulação de comportamentos.....	63

Introdução

Merece hoje consenso a importância de promover experiências de aprendizagem que favoreçam uma participação ativa das crianças e a construção de respostas de qualidade. De acordo com o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), entende-se a educação pré-escolar como a *primeira etapa da educação básica* e que deve favorecer o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua integração na sociedade como seres livres, autónomos e solidários.

Papadopoulos (2005) sublinha a importância que representa esta etapa educativa no percurso formativo das crianças, relevando os seus possíveis contributos para iniciar, com sucesso, a etapa posterior, bem como para ajudá-las a melhor compreender o mundo à sua volta.

Pretendemos com este trabalho contribuir para que as crianças usufruam de oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de uma integração positiva num mundo marcado pela diversidade e pela complexidade.

A construção de umas bases sólidas para um percurso de aprendizagem bem-sucedido, baseia-se na criação de gosto em aprender e em continuar a aprender, aspetos que procurámos ter em conta ao longo da ação educativa que descrevemos e refletimos no presente relatório.

Assim, procurámos ter em atenção o contexto em que nos integrávamos e colocar o bem-estar e a aprendizagem das crianças no centro da nossa ação educativa, respeitando a agência da criança e optando por atitudes de escuta, como formas de trabalhar e avaliar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Este relatório encontra-se estruturado em três pontos, interligados entre si.

No primeiro ponto fazemos a contextualização da prática supervisionada, incluindo quatro subpontos. No ponto 1.1. procedemos a caracterização da instituição, efetuando um breve historial da mesma e descrevendo a sua organização e funcionamento, bem como a equipa educativa que integra. No ponto 1.2 efetuamos a caracterização do grupo de crianças e no ponto 1.3. a organização do ambiente educativo, incidindo sobre o espaço, o tempo e as interações estabelecidas. A fundamentação destas dimensões é apoiada em modelos curriculares de vertente socio-construtivista.

No ponto 1.4. desenvolvemos as opções educativas nas quais procuramos sustentar a nossa intervenção. Aprofundamos ideias relativas à perspetiva de Dewey,

Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner. Fazemos referência a uma perspectiva pedagógica de índole participativa, baseando-nos numa revisão da literatura sobre esta problemática.

Tomamos em consideração as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, bem como as bases de orientação do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas em que nos integramos.

No ponto II, descrevemos, analisamos e refletimos sobre um conjunto de experiências de aprendizagem que desenvolvemos e, através das quais, procuramos dar a conhecer as estratégias e materiais utilizados, refletindo sobre a forma como atuamos nas diferentes situações. Tivemos a preocupação de contemplar as diferentes áreas e domínios curriculares, prestámos atenção às vozes das crianças, ouvindo-as e proporcionando-lhe condições para desenvolverem os seus projetos e as suas aprendizagens. Atendemos também ao desenvolvimento de oportunidades para ganhassem autonomia e valorizámos a comunicação nas suas diferentes vertentes, verbal e não-verbal. Procurámos que as crianças desenvolvessem a criatividade, a auto-estima, o desejo de aprender, o sentido de responsabilidade e o respeito por si próprias e pelos outros.

Por último, fazemos uma reflexão sobre a globalidade da ação educativa desenvolvida, contemplando as várias dimensões que esta engloba e os seus contributos para a nossa própria formação e desenvolvimento.

.

I. Contextualização da prática educativa

1.1. Caracterização da Instituição

O jardim de infância onde desenvolvemos a ação educativa, situa-se num contexto medianamente urbano, sendo a localidade sede de concelho. Este estende-se por uma área de 694,68 Km², integra 9066 habitantes e inclui 35 freguesias¹. Trata-se de um concelho do interior do país e que, tal como os restantes do nordeste transmontano, se debate com o crescente decréscimo da população, decorrente do baixo índice de natalidade e da crescente desertificação.

O jardim de infância enquadra-se na rede pública de educação pré-escolar e integra-se num Agrupamento de Escolas que abrange os diferentes níveis de ensino de educação básica e secundária. Este Agrupamento sofreu, desde a sua criação, várias alterações, em função das diretrizes de reorganização da rede escolar que, na última década, foram sendo definidas. Começou por se constituir como Agrupamento horizontal², passando mais tarde a Agrupamento vertical³ e alargado, no ano letivo 2006/2007, ao 3º ciclo e ensino secundário.

O Agrupamento é constituído por oito jardins de infância, cinco escolas do 1º ciclo e uma escola do 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário. Algumas das escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância encontram-se em vias de encerrar, pelos motivos acima apontados⁴.

No que se refere ao funcionamento do jardim de Infância, encontra-se em funcionamento há mais de três décadas, mas integrando outras instalações. Desde 2007, que funciona nas atuais instalações, construídas de raiz e localizadas num espaço próximo da zona histórica da localidade e de algumas instituições públicas, como os serviços municipais, o complexo desportivo coberto, o estádio municipal e alguns espaços comerciais.

O projeto da sua construção foi pensado de modo a harmonizar-se com os edifícios próximos e as áreas desportivas e de lazer da localidade.

O jardim de infância situa-se ao nível do rés-do-chão e possui três salas de atividades, encontrando-se uma desativada por falta de crianças. Integra um gabinete de

¹ Informação relativa ao censo de 2011

² Constituído por Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O jardim de infância a que nos referimos inclui o Agrupamento desde que este foi constituído.

³ Integrando educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

⁴ Projeto Educativo do Agrupamento-Triénio 2010/2013 (p.5)

docentes, sala polivalente onde funciona a componente de apoio à família, cozinha, refeitório, instalações sanitárias para adultos e crianças, estando uma adaptada para pessoas portadoras de deficiência. Em anexo ao edifício existe uma arrecadação e casa das máquinas.

Tendo em atenção as baixas temperaturas registadas durante o Inverno, o Jardim de Infância está equipado com um sistema de aquecimento central. É um edifício com muita luminosidade possuindo grandes áreas envidraçadas, com uma orientação solar ajustada, garantindo boas condições de salubridade.

Este Jardim de Infância não possui área de recreio coberta. Tem uma área para recreio descoberto que rodeia o edifício. O chão do espaço de recreio ao ar livre, é revestido com um pavimento adequado, em borracha reciclada, capaz de garantir o amortecimento de possíveis quedas das crianças. O parque contém equipamentos e estruturas relativos a um parque infantil, como: baloiços, escorrega, passagens superiores, casas, rede de cordas, barras e balancés.

Porém, não existe um espaço suficientemente amplo e seguro para as crianças poderem correr livremente, jogar à bola, organizar jogos cooperativos, contactar com terra, areia ou relva.

Consideramos ser importante o contacto das crianças com a natureza e julgamos que seria vantajoso o alargamento da área de recreio, na medida em que existe terreno disponível, anexo ao jardim de infância.

Importa considerar que, como referem Hohmann e Weikart (1997) “O recreio é uma área maravilhosa para as crianças (...) Quando estão no exterior as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (p.212). Num espaço exterior as experiências sensoriais, tais como os sons, cheiros, aspectos e texturas do mundo natural são inigualáveis.

Numa zona contígua ao edifício do Jardim de Infância, existem dois parques infantis devidamente apetrechados com estruturas e aparelhos adequados à idade das crianças, um parque equipado para crianças até aos 3 anos e outro para idades superiores. Estes apresentam-se também revestidos com pavimento que oferece segurança.

Estes parques estão abertos à comunidade, favorecendo, desta forma, uma maior interação com a comunidade envolvente. Como alertam Edwards, Gandini e Forman (1999), enveredando por uma visão da educação das crianças como preocupação e

responsabilidade partilhada com a comunidade, "os centros para crianças idealmente precisavam ser partes integrais do plano urbano". (p.147)

Quanto à *população* do jardim-de-infância, este é frequentado por trinta e sete crianças divididas em dois grupos. Um grupo é composto por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade, e o outro por quinze crianças, todas com cinco anos.

A *equipa de trabalho* é constituída por nove profissionais, sendo quatro educadoras, duas do quadro de agrupamento, uma colocada por destacamento e outra que se encontra a aguardar colocação e cinco assistentes operacionais, duas afetas ao quadro de Agrupamento, desempenhando funções de apoio e manutenção das salas de atividades e três do quadro da autarquia, assegurando as atividades e serviços da componente de apoio à família.

No que se refere ao *calendário escolar* do jardim de infância, este rege-se por normas emanadas pelo Ministério da Educação.

Por sua vez, o *horário de funcionamento* do jardim de infância foi elaborado tendo em atenção as necessidades das famílias, sendo decidido, em reunião de pais, manter-se aberto das 8:45 às 18:00, incluindo a componente letiva e a componente de apoio à família.⁵

Relativamente à componente letiva, o tempo está dividido em dois períodos: manhã das 9:00h às 12.00h e tarde das 13:30h às 15:30h.

A componente de apoio à família inicia-se no período da manhã com o serviço de acompanhamento no transporte escolar efectuado na localidade entre as 8:30h e as 9:00h. O almoço é das 12:00h às 13:30h, sendo servido a 35 crianças. O período da tarde refere-se ao prolongamento de horário que decorre das 15:30 às 18:00, procurando responder às necessidades da família.

⁵ A Lei-Quadro (lei nº5/97 de 10 de Fevereiro) prevê que para além dos períodos específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, curriculares ou letivas, existam atividades de animação e apoio às famílias, de acordo com as necessidades destas (art 12º). Estas atividades integram todos os períodos para além das 25 horas letivas semanais e incluem os tempos de entrada, almoço e saída das crianças (Vilhena, 2002)

1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a ação educativa era constituído por 14 crianças, todas com 5 anos de idade, sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A maioria das crianças (N=11), frequentava o Jardim de infância desde os três anos de idade, como a terceira matrícula deixa perceber, duas frequentam pela primeira vez e uma é segundo ano que frequenta, como podemos verificar no quadro 1.

Quadro1- Frequência da educação pré-escolar, idade e sexo das crianças

Idade	Inscrições						Total	
	1ª vez		2ª vez		3ª vez		M	F
5 anos	M	F	M	F	M	F	M	F
	1	1	0	1	5	6	6	8
Total parcial	1	1	0	1	5	6	6	8
Total	2		1		11		14	

Trata-se, por isso, de um grupo não extenso, com idades próximas, embora algumas se diferenciem em termos de vários meses, e com um número aproximado de crianças de cada sexo.

As crianças residem em contextos diversos, em termos de localização sociogeográfica, nomeadamente: onze em contexto rural, de diversos pontos do concelho, e três em contexto medianamente rural, ou seja, na localidade em se localiza o jardim de infância.

Importa terem conta que a deslocação das crianças do meio rural para vila representa uma possibilidade de frequentarem a educação pré-escolar, apesar dos constrangimentos que a realização do trajeto coloca, em particular em dias frios de inverno. Considerando, ainda, o isolamento a que algumas crianças estão votadas em determinadas aldeias, sendo por vezes únicas em idade pré-escolar, a deslocação constitui, também, uma oportunidade para poderem estabelecer interações com outras crianças da mesma idade ou de idade próxima.

A diversidade sociogeográfica da residência das crianças representa, ainda, uma mais-valia cultural para o grupo, pela partilha de experiências e saberes que cria. Como

referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997)⁶ “o meio social envolvente a localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (p. 33).

Considerando que todas as crianças frequentam pelo último ano o jardim de infância, importa considerar a questão da transição para a escola do 1º ciclo ensino básico. Diversos estudos e investigações nacionais e internacionais salientam a importância das transições na vida das crianças podendo ser a causa de perturbação emocional, social e gerar descontinuidades nas aprendizagens das crianças. De acordo com Vasconcelos (2009), esses estudos explicam a “necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano de educação pré- escolar (...) com vista a facilitar a transição” (p.50)

Considerando a importância que no processo educativo assumem o principal contexto de vida das crianças, como é a sua família, importa considerar as características do agregado familiar em que se integra.

No que se refere à organização da estrutura familiar, a maioria das crianças (N=12) vive com ambos os pais e duas crianças apenas com a mãe, mas mantendo contacto regular com o outro progenitor.

No que se refere a irmãos, a maioria das crianças (N=9) tem irmãos mais velhos, que frequentam outros graus de ensino, uma possui um irmão mais novo e quatro não têm irmãos.

A interação com os irmãos mais velhos faz com que se sintam influências ao nível da transição para a escolaridade obrigatória, denotando conhecimentos e atitudes que podem facilitá-la. Este processo pode entender-se, à luz da perspectiva de Vygotsky, no sentido de poderem intervir no âmbito do que o autor define como zona de desenvolvimento proximal, sublinhando Pimentel (2007, citando Baquero, 2001), que esta “é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (p.225).

⁶ Considerando que ao longo do texto vai ser utilizada muitas vezes a expressão Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, passamos a utilizar a utilizar a expressão abreviada Orientações Curriculares.

No que se refere à atividade profissional dos pais/mães, estes integram várias profissões, como: professores, médicos, agentes de forças militarizadas, domésticas, comerciantes e empresários agrícolas, da construção civil e da restauração. Ao nível das habilitações académicas verificam-se diversas formações, possuindo a maioria o ensino básico e secundário e, apenas, quatro um curso de ensino superior.

No que se refere ao comportamento e interesses manifestados pelas crianças sublinhamos a implicação, sobretudo, das crianças com irmãos mais velhos, em atividades de expressão e comunicação, no que se refere aos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

1.3 Caracterização do ambiente educativo da sala/grupo

A organização do ambiente educativo pré-escolar deve merecer particular atenção, pois como sublinham as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31).

Também Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) alertam para o papel formativo que essa componente assume, afirmando que:

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da criança provém de se ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, (...) um ambiente educativo que facilite e promova a coconstrução das aprendizagens.(p. 27)

Importa ter em consideração que o ambiente educativo, nas suas múltiplas dimensões que integra, como o espaço, o tempo, as interações e o grupo, constitui um todo que necessita ser encarado como “algo que educa” (Gandini, 1999) e que, como tal, deve ser ponderadas as oportunidades que nesse sentido oferece, a crianças e adultos.

Requer-se que permita considerar o ritmo próprio de cada criança, assegurar o seu bem-estar, promover a sua inserção no grupo, favorecer a sua participação e construção de autonomia e que fomente a cooperação.

Em síntese, pretende que a forma como se organiza e dinamiza o contexto educativo contribua para o desenvolvimento pessoal e social, a expressão e comunicação e para o conhecimento do mundo, favorecendo, assim, o necessário suporte à concretização do projeto curricular.

A organização do ambiente educativo, como a revisão da literatura nos permite perceber, necessita ser pensada em função dos projetos que pretendem promover. Deve, ao longo do tempo, passar por modificações a fim de permanecer actualizado e sensível às necessidades formativas das crianças e de lhes permitir serem protagonistas ativos na construção do seu conhecimento.

Importa ainda considerar, como refere Gandini (1999, citando Rinaldi), que “as crianças devem sentir que toda a escola incluindo o espaço, os materiais e projectos valorizam e mantêm sua interacção e comunicação” (p.147).

Porém, dadas as particularidades de cada um das dimensões que integram o ambiente educativo, passamos a descrevê-las e refleti-las separadamente.

1.3.1 Organização do Espaço

A sala de atividades em que desenvolvemos o nosso projeto de intervenção foi organizada de modo a poder integrar e responder aos interesses e necessidades formativas das crianças.

Requerendo-se que o espaço/sala se tornasse um contexto convidativo à exploração e mobilização de meios de aprendizagem, foi nossa preocupação torná-lo, como sugerem Oliveira Formosinho e Andrade (2011b), num lugar acolhedor onde vigorasse o bem-estar, a alegria e o prazer de todos.

No sentido, de melhor podermos equacionar quais as áreas a incluir e forma de organização do material, recorremos à consulta de documentação sobre os diferentes modelos, apoiando-nos particularmente no High/Scope.

Uma ideia deste modelo em que procurámos apoiar-nos foi a de que o espaço pudesse ser dividido em áreas diferenciadas e bem definidas e que proporcionasse possibilidades de escolha e de tomada de decisão por parte das crianças. Uma outra ideia tida em conta tem a ver com o envolvimento das crianças na organização do espaço, no sentido de poderem obter melhor conhecimento das suas possibilidades.

Posto isto, importa caracterizar a forma como o espaço da sala se apresentava e foi organizado. Esta integrava um formato retangular com uma área de 50m² aproximadamente. As paredes e teto estavam pintados de cor branca e o chão revestido com linóleo escuro, o qual pode considera-se higiénico e antiderrapante, mas na época de inverno tornava-se desconfortável pelo arrefecimento que integrava. A sala dispunha

de muita luminosidade e um bom campo de visão para o exterior, podendo entender-se a convidar a ir lá para fora e não sentir-nos encerrados em muros (Oliveira Formosinho e Andrade, 2011b).

A sala integrava equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos que permitiam organizar espaços diferenciados de atividades e diversas possibilidades de exploração. No que se refere ao mobiliário era fabricado em madeira e adequado ao tamanho das crianças.

Procurámos organizar o espaço por áreas diferenciadas, no sentido de permitir às crianças diversas vivências e promover a construção de aprendizagens plurais. Empenhámo-nos em criar um espaço esteticamente atraente e funcional, assegurando a visibilidade dos materiais e a deslocação de uma para outra área, tendo em atenção aspectos práticos como a mudança de interesses das crianças.

Assim, o espaço foi organizado de modo a que fosse fácil o acesso aos materiais e fosse praticável a execução do ciclo “escolha - uso - arrumação” (Hohmann & Weikart, 1997, p.176).

Tivemos a preocupação de, na organização das áreas, atender a critérios de proximidade das atividades, que nelas são desenvolvidas. Assim, áreas em que se desenvolvem atividades mais calmas e que exigem concentração, como a da biblioteca, integrámo-la próxima da área da escrita/área do computador e da área de expressão plástica (desenho).

Procurámos criar áreas que oferecessem estabilidade às crianças, no sentido de que pudessem prever e escolher onde queriam desenvolver as atividades, o que queriam fazer e o material que poderiam utilizar. Considerámos ainda a flexibilidade que essa organização deveria integrar, para ir, ao longo do ano, enriquecendo esse espaço.

A este respeito, Hohmann e Weikart (1997) citando Phyfe-Perkins e Shoemaker, (1986), alertam que:

nos programas em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço em que os centros de actividade estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interação social, mais iniciativa e um maior envolvimento nas actividades (p.165)

Conforme o trabalho e interesses iam emergindo, assim, o espaço se ia transformando, dando origem à reorganização de algumas áreas de atividade, envolvendo as crianças nesse processo. Esta situação foi utilizada, em parte, para lhes proporcionar a conquista de autoconfiança e como oportunidade para a implicação na

resolução de problemas. A flexibilidade da utilização de materiais foi, também, tida em consideração e, como exemplo, referimos uma situação de faz de conta em que observámos as crianças a utilizarem as mesas e as cadeiras como carros, podendo, como referem Hohmann & Weikart (1997), entender-se a flexibilidade com o significado de utilização múltipla.

Ao longo do ano letivo tivemos dois modelos de organização do espaço, havendo a preocupação, em ambas as situações, de criar um ambiente agradável, estimulante e potencialmente facilitador de oportunidades de interação social.

Conforme podemos ver na figura, no princípio do ano letivo estavam definidas sete áreas de atividade, como: área dos jogos, área da expressão plástica, biblioteca, computador e área da escrita, área da casa (jogo simbólico), área da pintura e área das construções. Havia, ainda, um espaço central, que funcionava como local de reunião do grande grupo.

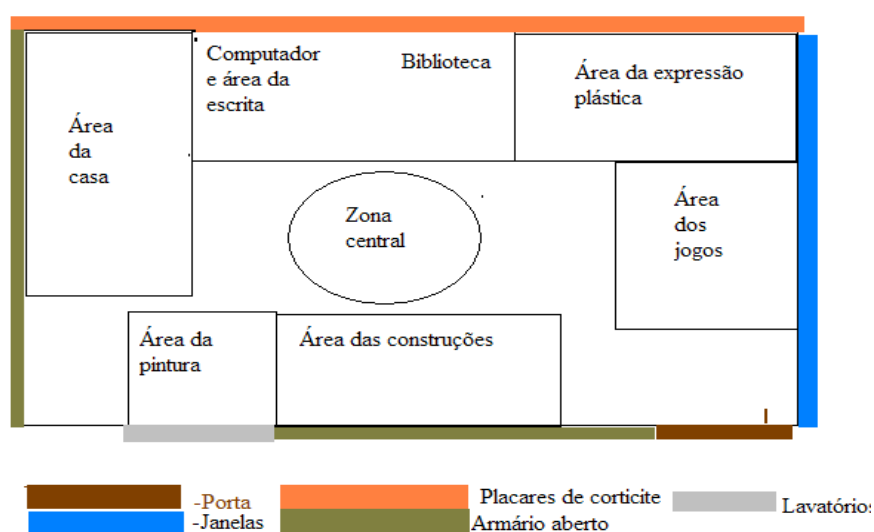


Figura 1 Planta da sala no início do ano letivo

No sentido de compreender melhor como se organiza cada uma destas áreas, passamos a fazer a sua descrição.

Área de Expressão Plástica

A área das expressões, nesta configuração inicial estava colocada junto de uma janela ampla. Recebia muita luminosidade, o que levava à ampliação do campo de experiências visuais e ao desafiar da imagina

O mobiliário consistia em quatro mesas, duas retangulares e duas em forma de semi-círculo, e um armário.

As quatro mesas encontravam-se muitas vezes unidas, formando um espaço de trabalho amplo onde as crianças desenvolviam os projectos artísticos de maiores dimensões e também a realização de trabalhos em pequenos grupos. Segundo as OCEPE “a interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica (...)

são (...) meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração”(p. 62)

Neste espaço desenvolviam-se técnicas diferenciadas de expressão plástica, como desenho, recorte, colagem e modelagem. Os materiais encontravam-se acessíveis às crianças, integrando variedade e escolha: lápis de cor e de cera; canetas de feltro de diferentes diâmetros e tons cromáticos específicos; lápis de carvão; digitinta e papel de diferentes tipos, tamanhos e cores. Quer pela quantidade quer pela diversidade dos materiais existentes nesta área, as crianças usufruíam de possibilidades para se envolverem na produção de trabalhos de natureza diversa.

No armário onde se encontravam os materiais, estavam colocadas sete caixas de cartão (baixas), decoradas e etiquetadas com o nome das crianças, onde iam arrumando os trabalhos, se não cabiam no placard nesse momento e enquanto não se organizavam para colocar no portefólio. Numa fase anterior, tinha sido decidido com que colega gostaria de partilhar a caixa. Esta iniciativa facilitou-nos a organização dos trabalhos produzidos, pois, de modo autónomo as crianças organizavam e arrumavam os trabalhos, seguindo as indicações das etiquetas.

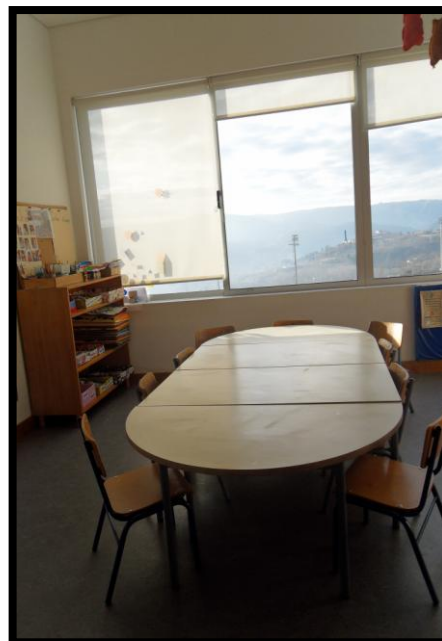


Fig. 2 Área da expressão plástica

No armário da área das expressões havia também uma prateleira onde estavam colocados os portefólios e aos quais as crianças tinham acesso e o consultavam-nos sempre que quisessem.

Área da Pintura

Embora tratando-se de uma área de atividades de expressão plástica, esta foi integrada num espaço diferente, devido à sua inserção numa zona em que havia água e lavatórios e, por isso, mais facilmente poder preparar as tintas, lavar as mãos e os materiais. Neste espaço estava colocado um cavalete de madeira com duas faces podendo trabalhar duas crianças ao mesmo tempo. A estrutura do cavalete comporta uma superfície onde se encaixam os recipientes de tinta.

Existia um armário de apoio à área onde se encontrava organizado todo material necessário: tinta de diferentes qualidades, (guache, tinta acrílica, aguarela) recipientes, godés, pincéis de diferentes espessuras, trinchas e diferentes tipos de papel.

Importa sublinhar que os materiais a incluir nesta área devem ser variados para que as crianças possam beneficiar de um leque alargado de oportunidades de escolha e, tratando-se de materiais consumíveis, requerem uma contínua renovação. Nesta área estavam ainda disponíveis batas para serem utilizadas pelas crianças durante a realização da pintura.

Observámos que as crianças exploravam, de uma forma espontânea, os materiais aqui disponíveis.

A escolha de atividades de pintura eram da iniciativa das crianças e nelas exteriorizavam, espontaneamente imagens e ideias construídas.



Figura 3 Área da pintura

Área de jogos

Esta área compreendia uma mesa redonda onde quatro crianças podiam realizar jogos. Neste espaço as crianças podiam trabalhar de forma individual ou em pequeno grupo. Estava apetrechado com alguns jogos, como os puzzles, jogos de encaixe, dominós, enfiamentos, formas geométricas, entre outros.

Algum deste material está guardado na caixa original outro em caixas de plástico transparente.

Colocámos ao dispor das crianças material desmontável, pequenos materiais de construção, material de encaixe e materiais para brincar ao faz de conta como pequenos bonecos articulado e figuras de animais. Colocámos os materiais de forma que as crianças pudessem usá-los de maneira diversificada, contribuindo para variadas experiências de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes competências.

Área da casa /faz-de-conta

A área da casa/faz-de-conta integrava mobiliário e materiais relacionados com a vida de uma casa, mais especificamente com a cozinha e quarto, permitindo retratar situações do quotidiano familiar. Porém, também havia algum verdadeiro, portanto, à escala do adulto como funil, passador, rolo da massa, batedor de claras e alguns recipientes em plástico.

Os materiais existentes nesta área eram diversificados e com muita cor. Ao nível do espaço destinado ao quarto, existia muito material de “faz-de-conta”, bonecos de diferentes tamanhos, um deles de raça negra, procurando assim sensibilizar as crianças



Figura 4- Área da casa/jogo simbólico

para a existência de outras culturas, no quadro de aceitação e respeito pelas mesmas. Existiam também roupas para vestir os bonecos, segundo as diferentes estações do ano. Neste local foi colocado um armário de disfarce com roupas variadas. Este móvel estava apetrechado com um espelho.

As crianças representam nesta área situações diversificadas, sobretudo, imitam situações do quotidiano, observadas em diferentes contextos sociais; em casa, no hospital, nos transportes, no supermercado, na igreja, entre outros. Todo o mobiliário estava dimensionado à escala das crianças.

Em relação ao desenvolvimento do jogo simbólico nesta área de atividade Hohmann e Weikart (1997) dizem-nos o seguinte:

Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem, a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras (p.188).

Área das construções

A área das construções estava situada num local com muita luz natural. Os materiais encontravam-se à disposição das crianças em amplas prateleiras. A estante em que esses materiais se encontravam era construída em madeira, tornando o ambiente confortável e aconchegado.

O espaço estava delimitado por uma carpete macia, que ao mesmo tempo que definia a área, amortecia o ruído e proporcionava uma superfície de trabalho agradável. O espaço ocupado por esta área era amplo e permitia contiguidade com o espaço central da sala para que, em determinados momentos fosse possível estender as construções e produções criativas.

Os materiais existentes neste espaço eram variados, em quantidade e qualidade. Havia conjuntos de construções com peças de diversos tipos de encaixe e

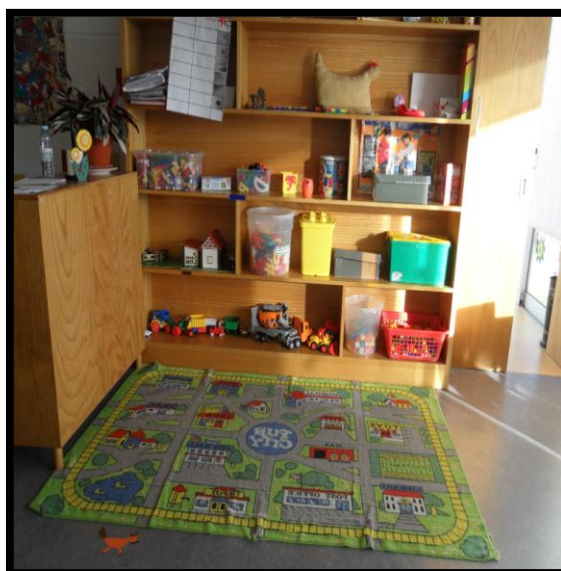


Figura 5-Área das construções

tamanho, tábuas e ripas de madeira variados em termos de extensão e espessura, blocos de madeira coloridos, também de forma e dimensão variados. Numa parte inferior da estante existiam um conjunto de brinquedos que representavam veículos como: carros, camiões de diferentes tamanhos, máquinas escavadoras, tratores “dumpers”, aviões e um comboio de madeira e a respetiva linha. Foi também integrado nesta área um conjunto de miniaturas de brinquedos de animais domésticos e selvagens, que permitia às crianças interrogarem-se sobre as características de certos animais e, em alguns caso, partir daí para a pesquisa em livros, internet ou mesmo para o pedido de colaboração

dos pais. A utilização destes materiais podia ser feita de forma sossegada ou vigorosa e desenvolver atividades lúdicas de forma individual ou em pequeno grupo.

Nesta área as crianças construíaam diversos tipos de estruturas, faziam testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria; combinavam diferente tipo de materiais, blocos, animais, veículos; erguiam muros, casas, prédios, ruas e pontes. Como alertam Hohmman e Weikart (1997), importa que à medida que as crianças brincam, quer seja sozinhas quer com as outras, os educadores apoiem as suas atividades, que remetem para a exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e faz de conta”. (p.184)

A área das construções assim como a da casa proporcionam situações propícias ao jogo simbólico, ao jogo de faz-de-conta. Observámos situações em que as crianças envolvidas em jogo do faz-de-conta se deslocavam de uma para a outra destas área sem haver interferências.

Área da biblioteca/leitura e escrita

A área da biblioteca manteve-se durante todo o ano letivo no mesmo local da sala. Estava situada num local que recebia bastante luz natural, afastada das áreas de atividades mais vigorosas e movimentadas.

Procurámos criar um ambiente confortável e acolhedor. O mobiliário consistia num móvel adequado à altura das crianças e próprio para a exposição de livros. As prateleiras possibilitavam a colocação dos livros com a capa à vista, facilitando a tomada de decisão no momento da escolha.

Os livros que faziam parte da biblioteca da sala estavam adequados à idade das crianças. Procurámos adquirir ao longo do ano publicações recentes.

Para isolar o espaço e torná-lo confortável revestimos o chão com uma tapete/manta e onde colocámos algumas almofadas.

Por vezes este local era utilizado por algumas crianças como um espaço de recolhimento e descontração.

Área do computador e da escrita

A área da biblioteca estava situada num local muito próximo do computador com ligação à internet. O computador fazia o ponto de ligação com a biblioteca, na medida que nos permitia fazer pesquisa, por vezes, no confronto entre os dois meios de



informação (livro e internet). O mobiliário relativo a esta área comportava também duas mesas e três cadeiras. Normalmente trabalhavam duas crianças, em conjunto, no computador, no sentido de favorecer a interajuda e o trabalho cooperativo.

Figura 6-Área do computador e da escrita

No segundo período criámos junto ao computador um espaço dedicado mais especificamente à escrita. Apetrechamos este espaço com materiais específicos de escrita, como lápis de carvão, borrachas, esferográficas, afias e papel de diversas cores e tamanhos. Introduzimos também uma máquina de escrever. Este espaço revelou-se muito procurado devido ao entusiasmo que o uso da máquina de escrever gerou. As crianças diziam, com frequência, que queriam ir para a máquina que escrevia.

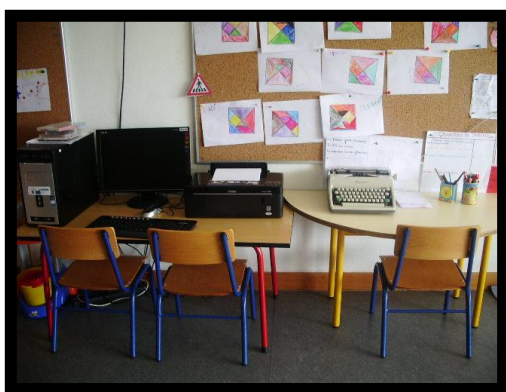


Figura 7-Área da escrita

O facto de poderem carregar nas teclas e verem de imediato a impressão no papel, criava muito entusiasmo. Aliás, foi com surpresa que constatámos haver maior entusiasmo na utilização da máquina de escrever do que do computador.

No que se refere à escrita manual, nesta área as crianças desenhavam letras e copiavam palavras de forma espontânea.

A escrita efetuada no computador, por vezes, desmotivava porque nem sempre tínhamos oportunidade de fazer a impressão. No entanto, no programa de escrita utilizávamos efeitos surpreendentes, despertando nas crianças o interesse pela escrita.

O computador era ainda utilizado para a realização de jogos didáticos que existiam no jardim de infância.

Área central

Como já antes tivemos oportunidade de referir, a área central da sala era utilizada para o trabalho com todo o grupo, incluindo o momento de acolhimento.

Esta forma de organização do espaço não se manteve permanente ao longo do ano letivo. Houve um momento em que sentimos necessidade de reorganizar a sala de forma a alargar as oportunidades de envolvimento em diferentes experiências.

Assim, e para que na área de expressão plástica pudesse ser integrado um espaço onde se verificasse a possibilidade de fazer “reutilização e reciclagem” de materiais, procedemos ao seu alargamento, ocupando parte do espaço da área central da sala. Por isso, a partir do segundo período do ano letivo, passámos a desenvolver as atividades em grande grupo, sentadas à volta das mesas destinadas à expressão plástica.

Foi-nos possível observar que o uso das cadeiras e da mesa oferecia mais conforto às crianças e favorecia o seu envolvimento nas atividades.

As transformações ocorreram com a participação ativa das crianças, colaborando com entusiasmos na criação de um espaço onde passaram a ser feitas esculturas, a partir de resíduos sólidos, bem como outros trabalhos ligados às experiências de aprendizagem desenvolvidas e, algumas das quais, descrevemos no segundo capítulo do presente relatório.

2.2-Organização do tempo/Rotina diária

O tempo foi organizado de modo a ter em conta o bem-estar das crianças e a sua aprendizagem, procurando oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos que pudessem seguir e compreender.

Nesta âmbito Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) lembram que:

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).

As autoras relevam, ainda, que se pede ao tempo pedagógico que “inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas”(idem, ibidem).

Nesta linha de pensamento, procurámos estruturar uma rotina diária que se constituísse como um elemento securizante para as crianças e que apoiasse a sua iniciativa e aprendizagens, através do seu envolvimento em tempos diversificados de experimentação e interação.

Tomando em consideração as ideias de Hohmann e Weikart (1997), referindo-se a diretrizes do modelo *High/Scope*, importa considerar que:

Uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação dá às crianças um leque de experiências e de interação. Estes períodos incluem a sequência planejar-fazer-rever, o tempo em grande grupo, tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e descansar (p. 228).

Assim, a seguir procuramos explicitar o modo como organizámos a rotina diária.

Momento da rotina e Descrição das atividades:

Acolhimento

As crianças e os adultos juntam-se para fazer o reencontro do grupo: saudamo-nos, cantando canções, anotamos as presenças, verificando quem falta e contando os presentes; dialogamos e registamos o tempo que faz. Contamos novidades e partilhamos experiências.

Hábitos de Higiene

Procede-se à Higiene das mãos.

Lanche recreio

No refeitório, as crianças comem um pequeno lanche e bebem o leite escolar, consumido pela maioria das crianças. Se o tempo meteorológico o permitir é tempo destinado a jogos livres no espaço de recreio.

Tempo de Planear

Inicia-se este momento com o pensar e tomar a decisão sobre o que cada um vai fazer, partilhando essa ideia com o grupo.

Tempo de Fazer

(Trabalho nas áreas)

As crianças ou concretizam o que escolheram fazer

Tempo de arrumar

Arrumam-se os materiais e os espaços utilizados

Hábitos de Higiene

Higiene das mãos antes do almoço

Almoço

Serve-se o almoço no refeitório do Jardim de Infância

Tempo em grande grupo

È tempo de contar ou ler histórias, poesias, aprender lengalengas ou trava-línguas, dramatizar, realizar jogos..., procurando contemplar as diferentes áreas de conteúdo. Antes de passarmos para o momento de Fazer, planeamos esse tempo de modo a que todas as crianças circulem pelas diferentes áreas, procurando evitar que trabalhem sempre na mesma e dar continuidade aos trabalhos iniciados.

Tempo de trabalho em pequenos grupos

As crianças desenvolvem o trabalho nas diferentes áreas. De uma forma flexível o adulto poderá introduzir uma atividade ou um conjunto de materiais a ela associados. Os adultos movimentam-se entre as crianças, observando, apoiando, ajudando-as quando necessário.

Tempo de arrumação /Rever

As crianças arrumam o material nos lugares, guardam os projetos e limpam o espaço. Encontro para partilhar e discutir aquilo que fizeram. Reflexão sobre como se desenvolveu o trabalho e o nível de satisfação da criança. Percecionar a ocorrência de aprendizagens.

2.3. Interações

A organização de um ambiente educativo onde sejam promovidas as interações é uma tarefa importante do educador.

As crianças ao longo do dia envolvem-se numa grande variedade de experiências interação, entre elas na hora de brincar e de trabalhar, na escolha dos materiais, na partilha de ideias, em momentos de atividades em grande e pequeno grupo.

Retomando as ideias de Hartup (1986), Hohmann e Weikart (1997) lembram que as crianças em idade pré-escolar “estão motivadas para iniciar e manter ‘relações sociais com outras crianças, bem como interações eficazes, não dependentes com os seus educadores” (p. 602). Os autores (*idem*) sublinham que:

As relações que as crianças em idade pré-escolar formam com os colegas oferecem benefícios substanciais: apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências de liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso (*idem, ibidem*).

Por sua vez, a interação adulto-criança assume também grande importância, pois, é um meio de mediação pedagógica e de envolvimento no processo de aprendizagem das crianças.

As interações adulto-criança são, no entender de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), uma dimensão tão importante, que a análise das mesmas permite compreender o tipo de pedagogia que é promovida por esse adulto.

No que se refere ao estilo de interação que procurámos promover, baseou-se em criar um clima comunicacional aberto e franco com todas as crianças, gerar empatia para garantir o seu bem-estar, favorecer um apoio facilitador da conquista de autonomia e da necessária estimulação, para progredirem. Procurámos manifestar disponibilidade para uma escuta atenta de cada um e observar as suas características de aprendizagem e de relação, no sentido de tirar partido das oportunidades de aprendizagem e integração social de todos. Procurámos, ainda, sermos sensíveis relativamente aos interesses e necessidades das crianças, ao encorajamento de forma que ganhassem mais confiança em si próprias e nos outros e que participassem, de forma ativa, nas atividades e na resolução de conflitos, bem como que assumissem responsabilidades, dentro dos seus níveis de possibilidades.

Em síntese, empenhámo-nos em valorizar e mobilizar meios diversificados de ação e relação que nos permitissem favorecer a criação de um ambiente de aprendizagem potencialmente facilitador de cada criança e do grupo.

1.3. Fundamentação das opções educativas

Os referentes teóricos em que procurámos sustentar a ação educativa inscrevem-se numa linha socioconstrutivista da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, no quadro de uma pedagogia que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) designam de participativa.

Assim, e no sentido de melhor aprofundar a compreensão das ideias em que apoiá-la debruçámo-nos sobre os contributos que, autores como Dewey, nas quais Oliveira-Formosinho (2007) se apoiou para fazer a leitura de dois modos alternativos de fazer pedagogia. Não podemos deixar também de considerar os contributos de outros autores, como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner, pela relevância que as suas perspetivas teóricas representam para a compreensão e organização do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Considerar aqui a perspetiva teórica de Dewey, pode entender-se, corroborando a opinião de Oliveira-Formosinho (2007), por optar por um via que nos permita perceber que importa atender aos interesses e motivações das crianças, mas também ao currículo que se pretende promover no que representa de significados, finalidades e valores sociais.

Para o autor, ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2007) “os elementos* fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as *crianças* (com os seus interesses e opiniões) e os *objetivos* (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura)” (p. 20). A essência do processo educativo é, por isso, a interação desses elementos (*idem*).

Na sequência do pensamento de Dewey (Kilpatrick, 1936, *in* Gamboa, 2011), defende que “a educação consiste no processo de ajudar o ‘eu’ a reconstruir a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher” (p. 51).

Os movimentos de renovação pedagógica que surgiram, no século passado, acentuaram que é fundamental substituir a cultura e o ensino abstrato e formal por uma cultura autêntica, prática, viva e interpessoal, substituindo o saber livresco e formal pelo *saber experimental* e *unindo a escola à vida* (*idem*), ideias que procurámos ter em conta no desenvolvimento da nossa ação educativa.

Para Dewey (*idem*) a formação de pessoas criativas, críticas e eticamente formadas deve ser a principal finalidade da educação e, como tal, serem esses os objetivos que deve prosseguir. O pensamento reflexivo e experimental, aliado ao

desenvolvimento da ação, surge entendido como elemento base na construção de pessoas ativas, abertas e transformadoras.

A pedagogia defendida pelo autor fundamenta-se nos valores e ideias de uma sociedade democrática e, como sublinha Gamboa (2011), a escola é entendida como “um caminho da democracia, um caminho que se faz caminhando”(p. 52).

É, nestes princípios, que revemos a nossa prática educativa, procurando percorrer um trajeto em que os princípios democráticos vão sendo aprendidos pelas crianças através da vivência dos mesmos.

Uma outra ideia que nos vem de Dewey é a de que “a educação não é a preparação para a vida é a própria vida” (Gambôa, 2011,p.52). Tal, pressupõe que é sobre a vida presente que a educação deve incidir se pretender preparar o futuro. Importa, assim, viver e valorizar a ação no presente e não apenas em função de futuro que pode vir, sendo que ao investir no presente está a fazer-se investimento também para o futuro.

Nesta linha de pensamento Dewey (*idem*) defende a necessidade de desenvolver atitudes e hábitos que permitam a cada um viver dignamente e, sobretudo, aprender a aprender pela experiência.

Esta ideia está hoje amplamente divulgada e é acentuada pelas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), afirmando ser essa uma das finalidades da educação pré-escolar, pelo que importa que, nesta etapa, “se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que aprendam a aprender” (p. 17).

É na experiência presente, manifestada através dos gostos, dos interesses e motivações intrínsecas da criança, assim como, na criação de condições para a interação e comunicação com os outros, que se situa a base do desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Como acentua Gambôa (2011, citando Dewey) “O desenvolvimento não é coisa que se torne completa em determinada ocasião; é um contínuo conduzir para o futuro” (p. 53).

Os pressupostos defendidos pela pedagogia progressiva de Dewey concerne também como condição essencial o facto de o desenvolvimento se processar através da *interação* da pessoa com o seu ambiente (Gâmboa, 2011). Este ambiente deve ser visto segundo uma conceção ampla e abrangente, e estando relacionado com aspetos de natureza física, social, cognitiva e emocional.

A este respeito, Bonfenbrenner (2005) releva, defendendo uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, a necessidade de tem em conta a importância

das potencialidades formativas e experienciais que proporcionam os contextos em que cada um se integra. No que se refere aos contextos mais próximos das crianças, merece ser dada atenção à instituição e à sala de atividades, não apenas na sua dimensão física, como também na sua dimensão afetiva e relacional e daí a responsabilidade do educador organizar um ambiente que garanta a qualidade desejada. Um outro contexto importante a ter em conta é o familiar e a interação que com ele é estabelecida. O autor (2002) releva ainda, dever ser considerada a influência que outros contextos, de dimensão menos próxima das crianças, podem ter no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A construção de um contexto educativo rico e estimulante do ponto de vista da ação e interação entre os diferentes intervenientes e contextos em que as crianças se integram, explica-se como uma necessidade premente numa pedagogia que se quer orientada segundo uma perspetiva participativa de matriz socioconstrutivista e ecológica. Por isso, importa ainda ter em conta a interdependência e interatividade entre as crianças e os contextos educativos. Requer, ainda, ter em conta a rede de relações e influências que se situam para lá do contexto imediato em que cada qual se situa, o que, como refere Sanches (2012), “num mundo globalizado e interdependente como de hoje assume particular significado (p.74).

Daí, a noção de contexto na pedagogia participativa, se entender como um conceito complexo.

Assim, e tendo por base a nossa experiência, entendemos que a construção de um ambiente (ou contexto) educativo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento, das crianças, é uma tarefa complexa, mas de primordial importância.

A criação desse ambiente efetiva-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde as relações e interações que se efetuam permitem desenvolver atividades e projetos onde se valoriza a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em articulação com os saberes e as culturas dos adultos.

Nesse processo, importa ter presente a imagem de criança como cidadão capaz de se implicar na construção do seu conhecimento e competente para ter voz no processo de ensino aprendizagem. Merece ainda, ter em consideração que para a construção de conhecimentos pelas crianças é importante, como refere Oliveira Formosinho (2007, 2011), que usufruam de um contexto social e pedagógico que apoie, promova e facilite a participação.

Segundo Piaget (1973) é fundamental proporcionar às crianças oportunidades para (re)estruturarem seu conhecimento, para o que se requer o seu envolvimento em ações e interações de natureza diversa, bem como na reflexão sobre as experiências que realizam.

O autor sublinha, de acordo Homman e Weikart (1997) que “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos”(p.19).

Por sua vez, Vygotsky e Bruner⁷ alertam que os processos de aprendizagem ocorrem graças a suportes e ajuda de outros, em função de acções de parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente e capaz de propor desafios, de questionar e de fornecer pistas, considerando a aprendizagem como uma construção social. Os autores acentuam a importância da linguagem como instrumento essencial para a construção do pensamento.

Assim, no que se refere ao papel do educador, parece-nos ser importante: saber organizar o ambiente educativo; observar e ouvir a criança; atender às suas necessidades e experiências passadas; integrar sugestões e ideias apresentadas pelas crianças ou outros membros da comunidade educativa e promover o desenvolvimento de atividades e projetos com significado para todos.

Quanto ao processo de aprendizagem, Bruner, de acordo com Kishimoto (2007), alerta para a importância que pode assumir a *aprendizagem por descoberta*, tendo como fundamento o prazer e o desejo de ir mais além, criando as crianças gosto por aprender e poderem continuar a aprender, beneficiando do apoio necessário para que tal aconteça.

Na procura de referenciais mais concretos sobre a estruturação de um processo educativo na linha da que temos vindo a desenvolver, encontramos-los nos modelos curriculares *High/Scope*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna*, os quais nos têm merecido reflexão ao longo desta nossa etapa de formação.

Nesta linha de pensamento, importa debruçar-nos, ainda que de forma resumida, sobre as linhas de ação que cada um apresenta e as que procurámos levar em consideração para apoiarmos a nossa intervenção educativa.

⁷ Sintetizamos aqui ideias retiradas de Pimentel (2007), no que se refere a Vygotsky e de Kishimoto em relação a Bruner.

O modelo curricular *High/Scoop* caracteriza-se pela importância atribuída à *aprendizagem pela ação* (Hohmann & Weikart, 1979). Encontra-se estruturado de modo a favorecer a autonomia intelectual da criança, aspeto que se encontrava também entre as preocupações de Piaget. Os seus contributos mereceram-nos particular reflexão no que se refere à organização do espaço e tempo educativos, onde a participação e controlo partilhado, entre adulto e crianças, merecer consideração.

No que se refere ao modelo curricular *Reggio Emilia* caracteriza-se pela importância dada a todas as formas de exploração e expressão simbólica, entendida como «as cem linguagens da criança (Edwards, Gandini & Forman, 1999), bem como pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As preocupações com a estética dos espaços com a criação de ambientes agradáveis onde todos os intervenientes se sintam bem, são enfatizadas neste modelo, bem como a exposição da documentação e das produções das crianças. Estas permitem tornar os espaços harmoniosos, criando um aspeto esteticamente agradável, e divulgar as atividades e projetos desenvolvidos e os percursos seguidos. Entende-se que a exposição de produções das crianças contribuem para dar visibilidade ao trabalho e ajuda os educadores a avaliarem o processo de aprendizagem das crianças e de si próprios.

Trata-se de dimensões que procuramos tomar em consideração, bem como relevar o papel do educador, enquanto facilitador da criação de oportunidades de diálogo, no quadro de co-construção do conhecimento e de desenvolvimento de todos, adultos e crianças.

O *Movimento da Escola Moderna* integra como principais finalidades, a iniciação às práticas democráticas, a reconstrução e recriação da cultura e a reinstituição dos valores e significações (Niza, 2007). Este modelo valoriza estratégias de investigação de problemas, o desenvolvimento de projetos e a criatividade. Um dos aspetos que consideramos importante neste modelo tem a ver com as estratégias de organização do tempo de trabalho, onde alternam tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo. É precisamente este último que destacamos, pois, como sublinha Sanches (2012), “a vida em grupo é vista como um meio desafiador de desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (p.77). As crianças são solicitadas a participar ativamente na planificação, realização e regulação do trabalho.

Outro aspeto valorizado neste modelo tem a ver com as estratégias de organização do tempo de trabalho, contemplando tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo, e em grande grupo.

A integração educativa das crianças é outra dimensão que merece atenção neste modelo curricular, sublinhando Gonzalez (2002, retomando Pires, 1996) que:

através do respeito pelas diferenças individuais e convictos de que todos podem progredir e atingir os objectivos estabelecidos, os professores do MEM tem demonstrado claramente a possibilidade de construir uma escola sem exclusões, integradora de todos, independentemente das suas diferenças, como se encontra hoje consagrado nos acordos internacionais” (p.43)

Procurámos, assim, ancorar a nossa prática nestas dimensões, que entendemos tenderem para uma perspectiva socio-construtivista e ecológica do conhecimento, no quando de uma pedagogia participativa.

Considerámos ainda o proposto nas OCEPE (1997), pois estas funcionam como um referencial importante para orientação da componente educativa da educação pré-escolar, visando promover a melhoria da sua qualidade. A importância deste documento baseia-se nas sugestões que aponta para a concretização das finalidades e linhas orientadoras da educação pré-escolar. Segundo Sanches (2012), encontra-se ainda nas OCEPE “Uma fonte importante para nos ajudar a reflectir sobre os saberes básicos a promover pela educação pré-escolar”(p.57)⁸

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar também são levadas em consideração no nosso trabalho. Importa lembrar que a sua definição procurou contribuir para tornar mais explicitas as OCEPE.

Estes dois documentos são uma referência importante para os educadores de infância planearem os processos e estratégias de aprendizagem e para facilitar a comunicação com os professores do primeiro ciclo, em a ordem promover a necessária continuidade educativa.

O projeto educativo do Agrupamento, em que se integrava o jardim de infância, apresentou-se também como um documento importante de orientação da ação educativa que desenvolvemos. Importa lembrar que este documento define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada

⁸ “Entendem-se os saberes básicos como «competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos (...) possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem os quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (Sanches, 2012, citando Cachapuz, Sá Chaves e Paixão, 2004).

estabelecimento/escola. De acordo com indicações estabelecidas nesse documento, para o ano letivo de 2011/2012, um dos possíveis tópicos a desenvolver no âmbito do Projeto Curricular de Grupo tinha a ver com o conhecimento e valorização do meio ambiente.

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Neste ponto procuramos descrever e analisar de forma reflexiva e crítica um conjunto de experiências de aprendizagem que pensamos permitirem compreender a ação educativa que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2011/20012.

2.1. Experiência de aprendizagem: Conhecer o ornitorrinco

Esta experiência surgiu na sequência de um diálogo, estabelecido em grande grupo, no momento de acolhimento, em que uma criança na comunicação das suas experiências e saberes com o grupo, utilizou a palavra “*Ornitorrinco*”, a qual suscitou riso e comentários de outra criança, manifestando desconhecer o seu significado⁹.

Repetimos a palavra e questionámos as crianças, no sentido de se interrogarem sobre o que será um ornitorrinco.

Algumas disseram que conheciam esta palavra, pois era um personagem de uns desenhos animados, tendo surgido as seguintes afirmações:

- *O ornitorrinco é o Perry (C1).*
- *É um agente secreto (C2).*
- *Um dia fui ao médico, ao ornitorrinco. Eu estava doente dos ouvidos) (C3)*
- *O Perry às vezes anda disfarçado com um chapéu (C4)*
- *Faz um barulho engraçado, brrrrrrrrrrrrrrrrrrrr (C1)*
- *Eu vejo de manhã na televisão. Também vejo à tarde. São desenhos animados (4)*
- *É no “Fine” Ferb que dá no canal panda (C1)*
- *O Perry ornitorrinco tem bico de pato (C5)*

Como as falas das crianças permitem perceber relacionam o nome do animal com a personagem que conhecem com esse nome, ou seja, a figura dos desenhos animados da televisão, não tendo sido feita qualquer referência ao verdadeiro animal.

Alargámos o diálogo com as crianças sobre a série de desenhos animados, no sentido de melhor compreendermos qual o conteúdo do filme. Do diálogo estabelecido constatámos que de um total de 14 crianças, a maioria (N=11), seguiam a série de desenhos animados pela televisão.

⁹ As crianças manifestavam muito interesse em descobrir palavras. Assim, partilhávamos, em grande grupo, palavras que considerávamos interessantes por algum motivo. As crianças espontaneamente traziam “palavras novas” que trabalhávamos em grande grupo.

Pareceu-nos poder inferir que se tratava de um personagem, que suscitava o interesse¹⁰ das crianças e pela qual nutriam uma certa simpatia..

Refletimos sobre alternativas possíveis de abordagem do tópico em discussão. Uma ideia estava presente, que as crianças pudessem compreender, ainda que num outro momento, que o ornitorrinco existe, é um animal, mas que pudessem usufruir de oportunidades de descobrir isso, sem cairmos numa aprendizagem transmissiva. Por outro lado, também não queríamos cortar a magia e admiração que no grupo parecia existir em relação a esse personagem e desenhos animados.

Neste âmbito, é de considerar que, como alerta Pereira (1999), a televisão se apresenta para as criança como uma contadora de histórias, apelando à sua fantasia e imaginação, mostrando-lhes acontecimentos, pessoas, lugares, a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço.

Assim, constituindo a televisão um elemento importante da experiência diária das crianças, importa que o educador lhe atribua significado. Como refere Pereira (*idem*), sendo as crianças motivadas pela e para ver televisão, importa que o educador aproveite esse interesse e o explore, através do que as crianças falam e manifestam perceberem, alargando assim essas experiências.

Aspetos que procurámos ter em conta, entrando no diálogo e, sobretudo, procurando ser ouvintes e observadores atentos das opiniões que naquele momento continuaram a ser expressas:

- *Vamos brincar aos agentes secretos?* (C1)
- *Precisamos de um chapéu* (C2)
- *Eu vou desenhar o Perry ornitorrinco* (C3).

As crianças manifestaram intenções de quererem representar as suas experiências relacionadas com a televisão, através do diálogo, do desenho, da pintura, do jogo simbólico. Desejavam envolver-se em atividades que lhe permitissem recorrer a meios para concretizarem as suas intencionalidades. Como alerta Pereira (1997), o educador deve estar atento, ouvir as crianças, saber dar resposta e aproveitar as experiências, os interesses e necessidades que manifestam de diversas formas e transformá-las em aprendizagens ativas.

Assim, parecia-nos haver interesses no grupo que valia a pena considerar e tirar partido deles em termos de favorecer novas e diferentes aprendizagens. Isto é,

¹⁰ “Katz e Chard(1993) definem *interesse* como a capacidade de realizar uma actividade, com um grau de empenhamento tal que permita a prossecução das actividades por um período alargado de tempo...”

aproveitar esse meio para criar oportunidades de ampliar, diversificar e enriquecer os conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, sugerimos às crianças que poderíamos pesquisar na internet sobre o ornitorrinco para tentarmos descobrir mais coisas. O grupo achou a ideia interessante, sendo acordado por todos que, num primeiro momento íamos tentar recolher informação sobre a série televisiva. As crianças ficaram entusiasmadas por poderem dar-nos a conhecer aquela que era figura, por elas conhecida e apreciada.

Uma criança antes de iniciarmos a pesquisa na *internet* desenhou o personagem mostrando o desenho disse:

- *Este é o Perry, o ornitorrinco* (C3)

No momento de trabalho em pequenos grupos, pesquisámos sobre a série televisiva. Uma das crianças com a ajuda do adulto, introduziu a palavra “Perry” no motor de busca e quase de imediato apareceu o logótipo da série dos desenhos animados. A figura a seguir apresentada, dá-nos conta da imagem dos referidos desenhos animados¹¹. No âmbito de grande grupo conversámos sobre esta fase do trabalho de pesquisa sobre Perry, o Ornitorrinco. A partilha de saberes foi um momento importante nesta fase do trabalho. Gerou-se a discussão apresentando cada crianças os seus argumentos sobre os elementos considerados para defender o personagem que julgavam representar.

- *Mas o ornitorrinco pode ser o médico dos ouvidos* (C5)

- *Não, é um agente secreto.* (C2)

- *Às vezes parece um animal. Só é agente secreto quando põe o chapéu.* (C1)

- *É animal, tem rabo e bico* (C6)

- *Também não tem pés, tem patas* (C3).

O confronto de diferentes pontos de vista ajuda a perceber a existência de diferentes leituras sobre uma mesma situação ou objeto, favorecendo a sua formação pessoal e social.

Nas afirmações de C1 pode ver-se já uma aproximação à compreensão de que os papéis são independentes da pessoa, podendo esta mudar de papel e assumir papéis variados. Também a descoberta do elemento (animal) que dá nome à figura surge nas



Fig.8- Desenhos animados “Perry o ornitorrinco”

¹¹ Imagens e texto retirados de <http://www.disney.pt/phineas-e-forb/characters.jsp>

suas palavras, embora deixando transparecer que ainda tem dúvidas, ao referir “às vezes parece um animal” .

- **Descobrimo o que é um ornitorrinco?**

As interrogações levantaram-se e com elas a discussão em relação ao que se referia concretamente a palavra ornitorrinco. Ou seja, Perry (o ornitorrinco) era um personagem dos desenhos animados, um ser personalizado, mas a palavra ornitorrinco a que se referiria.

A situação problemática que se colocou foi: Será o ornitorrinco um animal? Se é, que espécie de animal será? Onde existem ornitorrincos?

Em relação à implicação das crianças na resolução de problemas, as OCEPE (ME/DEB) dizem-nos:

A resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança está confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que a levem a reflectir no como e no porquê (p.78).

Neste momento do processo educativo, foram ponderados aspetos relacionados com a planificação e reflexão sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo. Foram previstas situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos materiais e humanos necessários. Como sabemos um ambiente educativo organizado permite às crianças explorar e utilizar os espaços, os materiais colocados à sua disposição e permite interações diversificadas com o grupo todo, o pequeno grupo com os pares e com os adultos.

Assim, no momento de planificação das atividades a desenvolver, foram consideradas as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação. Atendemos, também, a que fossem integradas as propostas das crianças.

Num tempo de trabalho em grande grupo, dialogámos sobre onde poderíamos procurar informações sobre o “ornitorrinco”, tendo as sugestões das crianças apontado para diferentes tipos de fontes de informação, mas complementares, como a pesquisa bibliográfica, em suporte de papel (livros) ou digital (internet), e a inquirição de pessoas, como as seguintes afirmações deixam perceber:

- *Perguntar a alguém (C1)*

- *Procurar nos livros que temos na biblioteca (C2)*

- *Procurar no computador (C5)*

Iniciámos esta atividade com consulta de livros, pesquisando o significado da palavra e descobrimos que, afinal o ornitorrinco é um animal. Sugerimos ao grupo que ao nível da pesquisa em livros, poderíamos recorrer também à consulta do dicionário ilustrado, para nos ajudar a compreender o significado da palavra.

Recorremos à biblioteca da sala onde existia uma enciclopédia ilustrada sobre animais.

Numa imagem pequena observámos uma fotografia de um animal e lemos o pequeno texto que a acompanhava. A pouca informação deixou-nos muito motivados¹² para continuarmos a pesquisa.

A interação com o adulto aumentou, solicitando-lhe a leitura de informação, a partilha de ideias, caminhando-se no sentido da autonomia das crianças.

Oliveira Formosinho e Andrade (2011)¹³ sublinham que “o envolvimento da criança na aprendizagem é correlativo do empenhamento do adulto, isto é, do seu estilo de mediação pedagógica”. As autoras (*idem*) reforçam esta ideia, quando afirmam que:

A empatia que garante o bem-estar, a sustentação da autonomia que garante a agência, os desafios que a estimulação coloca para continuar a aprender, são dimensões da mediação pedagógica que é preciso cuidar, pois estão diretamente associados aos processos de envolvimento que criam a aprendizagem e garantem o êxito (p.68).

De uma forma mais específica as OCEPE completam esta ideia, quando afirmam que sempre que o educador lê para as crianças está a promover o contacto e interpretação de diferentes tipos de texto escrito que se irá complementar com a escrita que é realizada com as crianças (p.70).

Em seguida, propusemos a realização de uma visita à biblioteca da escola do 1º ciclo de ensino básico, no sentido de procurar recolher aí mais informações sobre o ornitorrinco.

No contacto com esse espaço, surgiram alguns comentários, como:

-*Esta biblioteca tem muitos livros e também tem muitas mesas e sofás (C6)*

-*Nesta escola anda a minha irmã. (C2)*

-*Depois de sermos finalistas vimos para aqui (C4)*

¹² Relativamente à motivação Bruner considera que, mesmo nas crianças pequenas, existe uma vontade intrínseca de aprender e é esta motivação interior que este autor acredita ser a base indispensável para que se efetuem aprendizagens duráveis.

¹³ As autoras retomam aqui Oliveira Formosinho, 2004

Importa relevar a importância que a visita à escola do 1º ciclo representou em termos de articulação curricular entre diferentes níveis de ensino, proporcionando às crianças a oportunidade de conhecer um espaço que, no ano letivo seguinte, iriam frequentar.

Nessa biblioteca, demos continuidade à pesquisa bibliográfica e encontramos um livro relativo ao animal que procurávamos. Lemos partes do livro que falavam do ornitorrinco e registámos alguns dados. Fotocopiámos ainda, imagens e textos, de algumas obras que não podíamos requisitar.

Essa informação, bem como os livros requisitados mereceram reflexão e discussão, mais tarde, na sala do jardim de infância.

De acordo com as OCEPE é importante “procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação” (...) (p.71). O contacto com o código escrito permite também às crianças compreender que, o que se diz se pode escrever. Este é um meio com diferentes funções: desenvolvimento da sensibilidade estética, partilha de sentimentos e emoções, sonhos e fantasias sendo também um meio de informação, de transmissão do saber, da cultura e um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas. OCEPE (p.70).

As crianças contactam com o código escrito através de diferentes formas de texto, sendo que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (ME/DEB, p.70). Através dos livros as crianças desenvolvem competências em diferentes domínios, suscitando o prazer de aprender a ler.

Também o computador foi um recurso utilizado e que despertou muito interesse. Em pequeno grupo, e apoiadas pela educadora, as crianças pesquisaram na *internet*.

De acordo com Oliveira Formosinho e Costa (2011) “familiarizar-se com a utilização da Internet, como modo de procura de informação, é uma prática que não pode ser negligenciada no Jardim de Infância”(p.94).

As pesquisas na internet possibilitaram confirmar algumas informações e respostas obtidas a partir da consulta em livros, acrescentar outras e permitiu a observação de imagens e vídeos. A utilização do computador revelou-se uma actividade muito atrativa. Apesar de ter sido um trabalho moroso devido a que cada criança, de forma individual, usasse o teclado e manipulasse o rato, todos se mantiveram muito envolvidos nessa tarefa.

De acordo com as OCEPE, a utilização de meios informáticos desde a educação pré-escolar proporciona várias situações de aprendizagem permitindo a sensibilização para o código informático, cada vez mais necessário (p.72).

A utilização da internet nos processos de procura de informação sobre as características de um animal, proporcionou-nos o apoio e compreensão de um interesse que motivava as crianças. É importante aprender a conhecer a utilizar as tecnologias de informação imprescindíveis na atualidade.

De forma a envolver a família neste trabalho pedimos colaboração para a pesquisa. Assim, algumas crianças levaram uma tarefa para casa que consistia em procurarem informação (com o apoio da família), sobre outras características do ornitorrinco.

Sabíamos que os ornitorrincos possuíam um esporão nas patas. Juntos, em casa, as crianças e outros elementos da família procurariam saber exatamente onde se localizava o esporão (patas anteriores ou patas posteriores?). Porém, não conhecíamos os seus hábitos alimentares.

Solicitámos que em casa ajudassem a procurar informações sobre este assunto.

As informações chegaram em curto espaço de tempo, de forma oral e escrita e também pela internet (*mail*). Segundo informação por parte de alguns familiares, o ornitorrinco (animal) foi durante algum tempo, tema de conversa no ambiente familiar, assim como as atividades que se desenvolviam no jardim de infância.

Este trabalho de pesquisa propiciou-nos uma concepção fundamental sobre o animal: **O Ornitorrinco é um dos animais mais invulgares da natureza. É um mamífero... que põe ovos!!!**

Conversámos sobre este assunto. As crianças relacionaram o que já sabiam sobre animais com estes novos conhecimentos.

Recorremos a situações conhecidas, sobre a vida animal fazendo uma abordagem a assuntos, que estão presentes no dia-a-dia da vida das crianças na escola ou no meio familiar ou comunidade de uma forma real ou através de livros ou imagens multimédia, para prosseguir com o trabalho que decorria na sala do Jardim de Infância.



Figura 9- Imagem de ornitorrinco

Antes de nos debruçarmos sobre o conhecimento de animais dum meio longínquo, vamos falar sobre os animais do ambiente circundante.

As OCEPE (ME/DEB, 1997) contribuem deste modo para a argumentação apresentada. Dizem-nos que é relevante neste momento “Recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar.” e que “o meio próximo tem um sentido efetivo e relacional que, facilitando a sua apreensão, fornece quadros explicativos para outras situações mais distantes, a fantasia das crianças permite-lhes o aceso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo” (p.80).

Com base nos conhecimentos e vivências das crianças e em articulação com o momento de diálogo desenvolvido, planificámos uma atividade voltada para o desenvolvimento de competências em áreas como conhecimento do Mundo, domínio da matemática, expressão plástica, linguagem oral e desenvolvimento pessoal e social.

- **O ornitorrinco e os outros animais que conhecemos**

Numa visita realizada ao Parque Biológico trouxemos panfletos e desdobráveis com imagens de animais e procurámos outras, em revistas, e imprimindo algumas a partir da internet, realizámos uma atividade em pequeno grupo. Essa atividade tinha como finalidade agrupar animais segundo diferentes critérios.

Dialogámos com as crianças sobre as fotografias dos animais observados aquando da visita e, também, com recurso a imagens de outros animais conhecidos, reflectindo sobre as suas características.

Assim, em trabalho de pequenos grupos, as crianças “dispuseram” as imagens dos animais segundo critérios à sua escolha. Analisámos, em conjunto, os critérios usados.

Explorámos ainda outros critérios não referidos, como por exemplo: cor (uma ou várias); revestimento do corpo (escamas, pêlos, penas, pele nua, ...) locomoção (voar, nadar, ratejar, saltar, correr,...); alimentação (herbívoros, carnívoros, insetívoros, granívoros, omnívoros, ...), número de patas (nenhuma, duas, quatro, ...), reprodução (ovíparos e vivíparos).

Ainda relacionado com o tópico animais, elaborámos um painel sobre as características dos animais. A cada grupo foi solicitado, recorrendo à colagem, que agrupasse as fotografias e ilustrações tendo por base apenas um dos critérios explorados. Os adultos apoiavam as crianças na organização e concretização da tarefa,

questionando as crianças sobre as suas decisões e propondo-lhes, sempre que necessário uma pesquisa em livros, na internet ou junto dos pais ou familiares. Foi possível perceber que, dentro de conjunto organizado e atendendo um mesmo critério, por exemplo locomoção, alguns elementos podiam integrar-se em mais do que um conjunto, permitindo explorar a intersecção entre conjuntos (por exemplo, o pato voa, nada e anda).

Procedeu-se à apresentação e discussão do trabalho realizado, por parte de cada grupo. No momento de sistematizar o que as crianças aprenderam, lembrámos que existe uma grande diversidade de animais e nem todos se enquadram de uma forma uniforme no mesmo grupo. O **ornitorrinco** é um desses animais, que pelas suas características não se inclui, de uma forma regular, no respetivo “grupo”

Mediante a informação recolhida elaborámos uma ficha síntese com as características do ornitorrinco.

Entre esses dados, encontrava-se referido: o ornitorrinco é um animal mamífero; tem o corpo coberto de pelos; mede entre 50 e 60 cm; vive em locais húmidos nas margens de rios e lagos da Austrália e Nova Zelândia.

Nasce de um ovo que a mãe choca num ninho escavado na terra, junto de um rio ou lago. Os filhos recém-nascidos alimentam-se lambendo o leite excretado através da pele (poros) da zona abdominal da mãe. O ornitorrinco fêmea não possui mamas.

Possui um bico parecido com o de pato, uma cauda com aproximadamente 15cm, larga e achatada como a de um castor.

Vive em terra e na água. Nada e mergulha com muita facilidade.

Alimenta-se de pequenos camarões.

-As patas possuíam dedos ligados por membranas interdigitais.

Numa das patas posteriores, possui um “esporão”venenoso que utiliza para se defender e defender o território e a família. Existem poucos **ornitorrincos**. Esta espécie de animais está em vias de extinção devido à ação do ser humano.

Importa sublinhar que algumas destas informações foram obtidas na recolha feita pelas crianças em casa, em conjunto com os pais, sendo de relevar a sua colaboração e envolvimento na tarefa, tendo constituído uma situação importante em termos de articulação.

De acordo com as OCEPE (*idem*) a comunicação com os pais e o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo que se desenvolve com as crianças “é um meio de enriquecer as situações de aprendizagem”(p.45).

Na pedagogia em participação privilegia-se o envolvimento parental e sempre que as famílias são incluídas nos projetos e atividades valorizam-se aspetos como a pertença a uma família realizando-se a ligação ecológica entre as famílias e o Jardim de Infância, promovendo o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração (Oliveira Formosinho & Costa, 2011).

Relembramos ainda a importância do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem pré-escolar dos filhos, para a qual alertam os diferentes modelos curriculares e, em particular o modelo de *Reggio Emília*. À semelhança do que acontece neste modelo também vimos neste processo um modo de se intensificarem interações entre os diferentes intervenientes e consciencialização da importância da sua colaboração na obtenção de melhores resultados.

Todo o conjunto de características que nos foi possível descobrir sobre o **ornitorrinco**, faziam dele um ser especial que “entrou” na nossa sala, mobilizou várias atividades, proporcionando a crianças e adultos conhecimentos, prazer na descoberta e muita motivação.

Durante os tempos de trabalho em pequeno grupo as observações e os diálogos foram acompanhados por imagens (fotografias e vídeos) para reforçarem e enquadrarem melhor toda a informação. Também a representação pictórica que as crianças iam fazendo nos levou a melhor perceber os seus interesses e modos de representação. Neste âmbito tornou-se importante ter em conta a perspetiva de Bruner¹⁴ sobre os estádios do desenvolvimento da criança. Relevamos ainda, neste âmbito, o importante papel que o uso de imagens assumiu, tendo recorrido a gravuras, filmes e outros materiais áudio-visuais como forma de enriquecimento das atividades.

Na sala visualizámos imagens reais do ornitorrinco, analisámos, trocámos ideias e fizemos a comparação entre a imagem real e o “boneco” do desenho animado. Efetuámos um registo sobre as características comuns entre o “Perry”, desenho animado de que as crianças falavam, e o animal que representa.

Embora tendo sido privilegiadas, nesta experiência de aprendizagem, as áreas curriculares de conhecimento do mundo, de expressão e comunicação, procurámos

¹⁴ Este autor postula que o desenvolvimento intelectual das crianças, depende de como a mente usa a informação que recebe. Bruner refere a existência de três estádios de desenvolvimento da criança, cada um com características próprias, sendo que o nível anterior de representação é condição para o desenvolvimento do seguinte: Os estádios considerados por Bruner são os seguintes: *representação ativa*, que compreende o período dos 0 aos 3 anos; *representação icónica* - dos 3 aos 9 anos e *representação simbólica*, a partir dos 10-11anos.

abordá-las de forma articulada, contemplando os vários domínios e valorizando, nesse processo, não apenas as experiências planificadas mas também as emergentes.

Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, importa ainda considerar que, como referem as OCEPE, de acordo com Sanches (2012), “a *construção articulada do saber*, pressupõe uma abordagem *globalizante e integrada* e o recurso a *uma pedagogia organizada e estruturada* (p.65). Dimensão que nos parece termos conseguido promover.

As atividades desenvolvidas revelaram-se importantes para a desenvolvimento de conhecimentos relativos às características da vida animal, mais especificamente o ornitorrinco, no que se refere à sua reprodução, habitat e origem (localização geográfica). Procurámos fomentar a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação e a persistência das crianças, de modo a que todas pudessem progredir.

Foram trabalhados, também, aspetos relacionados com processos científicos, como a observação, a classificação, a comunicação. A este respeito Vasconcelos *et al.* (2012) lembram que a “a ciência é e oferece às crianças muito mais do que um corpo sólido de conhecimentos, ela constituiu-se também como uma forma de pensar e descobrir”(p.35), aspeto que procurámos ter presente e promover.

Sobre as experiências de aprendizagem, com um cariz mais ligado ao conhecimento do Mundo, importa relevar que todos os seres humanos aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Constroem ideias, adquirem conhecimentos sobre as relações com os outros, sobre o mundo natural e o mundo construído pelo homem, aprendem como se usam e manipulam alguns objetos. A curiosidade e o desejo de saber traduz-se nas crianças numa busca de compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, originando formas elaboradas de pensamento traduzido no desenvolvimento das ciências, das técnicas e também das artes (OCEPE, p.79)

É na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender que a área de conhecimento do mundo tem o seu princípio.

Nesta linha de pensamento, foi com base na curiosidade de uma criança que surgiu o trabalho de descoberta em torno do tópico Ornitorrinco.

- Num outro momento colocou-se a questão: **Onde vive o Ornitorrinco?**

Associada esta questão surgiram outras para quais também pretendíamos encontrar resposta: Será num lugar próximo ou longínquo? Será um animal que nós poderíamos observar ao vivo?

Organizámos três grupos de pesquisa. Um foi procurar na *internet* e dois nos livros que havia na área da biblioteca. Cada descoberta era motivo de alegria e euforia por quererem informar os outros.

Combinámos perguntar ainda aos pais e, no final do dia, levaram um bilhete a informar sobre o que andávamos a descobrir e para colaborarem connosco.

No dia seguinte partilhámos as informações, recolhidas no dia anterior e vindas das famílias. Destas algumas eram orais, outras escritas e uma chegou-nos via *mail*, porque uma mãe não tinha podido imprimir o texto que nos pretendia enviar.

Com base nessas informações descobrimos que há ornitorrincos apenas na Austrália e na Nova Zelândia.

-E onde é.....? (C4)

Em resposta à questão de C4, localizámos no globo terrestre o nosso país, Portugal, a Austrália e a Nova Zelândia.

- A Austrália é longe. (C1)

-Do outro lado do planeta (C2)

-Temos que ir de avião (C1)

Como já tínhamos utilizado o globo noutras situações, ainda tínhamos um local assinalado. Era Timor e as crianças lembravam-se de que, em Timor, o pai duma criança fez uma missão militar. Ao falar em Timor uma criança disse:

- A professora L também foi para Timor. Timor é perto da Austrália...

Ela podia-nos trazer um Ornitorrinco (C7)

-E o espião venenoso? (C8).

- Não se podem apanhar porque já há pouco (C9).

Verificámos que as crianças já tinham várias informações e conhecimentos acerca do animal, incluindo que estavam em vias de extinção.

- **Construindo uma história sobre o ornitorrinco**

Num outro momento, em grande grupo, produzimos um texto em formato de história. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “narrar acontecimentos, reproduzir

ou inventar histórias (...), são um meio de alargar as situações de comunicação que levam as crianças a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (p67).

A seguir apresentamos história, elaborada pelo grupo, deixando perceber a integração de vários elementos que tinham a ver com a informação recolhida.

Era uma vez um ornitorrinco que pôs dois ovos. Os ovos eram moles

Depois o ornitorrinco foi passear e encontrou um mocho. (Mas depois deixaram de se ver). Depois voltaram a encontrar-se e ficaram ainda mais amigos porque os dois arrependeram-se de não se voltarem a ver

O mocho perguntou ao ornitorrinco:

Porquê pões ovos moles do tamanho de berlindes e és um mamífero?

- Porque sou o animal estranho - respondeu o ornitorrinco.

- Olha, disse o mocho. É verdade que tens veneno?

-É, tenho veneno nas patas de trás, no esporão.

-E para que queres o esporão com veneno? perguntou o mocho.

- Para me defender a mim e à minha família.

O mocho ficou a saber muitas coisas sobre o ornitorrinco, mas faltava saber como a mãe ornitorrinco alimentava os filhos

Olha, como é que mamam os ornitorrincos bebés?

-Os ornitorrincos bebés lambem o pêlo da barriga da mãe. Olha mocho, as mães não têm mamas.

E o mocho ficou admirado. Ele também não sabia nada dos ornitorrincos.

Ficou a saber que o ornitorrinco era diferente, mas interessante.

No final discutimos o título a atribuir à história. Surgiram três sugestões. Discutimo-las e como não se gerou logo consenso, procedemos à votação, tendo ganho o título “Os dois amigos”. Importa lembrar Niza (2007), quando nos fala da iniciação à vida democrática nestas idades.

- **Descobrimo a palavra ORNITORRINCO**

Quando lemos um dos textos recolhidos da pesquisa realizada, surgiram os seguintes comentários:

-A palavra ornitorrinco é muito grande.C11)

-É difícil de dizer, eu estou sempre a enganar-me. Engano-me também no nome do médico dos ouvidos. "onitorrinco" (C9)

-Vamos tentar dizer devagarinho (Educ)

Na sequência deste momento resolvemos, promover o diálogo e exploração da palavra **Ornitorrinco**, de modo a desenvolver a consciência fonológica na criança.

Começámos por repetir a palavra em conjunto, recorrendo nesta fase às características do som: altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco), com variações de voz como que cantássemos a palavra, com entoação na voz como que estivéssemos: a chamar, a perguntar, a repreender, a ordenar etc. Utilizámos esta estratégia de modo a que as crianças articulassem a palavra de uma forma cada vez mais correta.

Trabalhamos a palavra recorrendo ao jogo pois, a consciência fonológica deve ser trabalhada de forma lúdica (Freitas, 2007). Segundo o autor (*idem*), "a consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. É a consciência de que as palavras são constituídas a partir da junção alinhada de unidades menores" (p. 59). É um pré-requisito para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Aqui, de forma oral e com a ajuda de cartões com as unidades fonéticas, contamos as letras, verificámos se as crianças as conheciam e se havia algumas que se repetiam. Dividimos a palavra em unidades silábicas e pronunciamos a palavra isolando as sílabas, fazendo a contagem acompanhada de batimentos.

A palavra *ornitorrinco* tinha 12 letras e 5 sílabas, em termos de articulação obrigava a um bom exercício fonético.

A brochura *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância* editada pelo Ministério da Educação aponta a consciência fonológica como "a capacidade de reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais" e refere a capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como: *sílabas*, unidades *intrassilábicas*, (sons ou grupo de sons dentro da sílaba); *fonemas* (unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas. O trabalho que se efectua sobre as unidades do oral deve preceder a introdução das unidades do código alfabético (Freitas, Alves & Costa, 2007)

As OCEPE (ME/DEB, 1997) alertam-nos para a importância da aquisição e aprendizagem da linguagem oral na educação pré-escolar e para a responsabilidade que

cabe ao educador de criar as condições para que as crianças aprendam. (p.65). Uma das condições que salientam é a necessidade de criar um clima de comunicação onde se promova e fomente o diálogo e lembram que:

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” OCEPE (pp. 66-67).

As Metas de Aprendizagem (2010) apontam em relação à área de linguagem oral e abordagem, que no final da educação pré-escolar as crianças disponham de um conjunto de conhecimentos em termos linguísticos, essenciais para posteriores aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita. O documento salienta ser importante a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, a capacidade de interação verbal e a consciência fonológica.

Nesta linha de pensamento implicámo-nos em promover a construção de um ambiente de interação verbal e não-verbal, que favorecesse o gosto e a predisposição para *comunicar adequadamente*, o que de, acordo com Sanches (2012)¹⁵, se relaciona com:

o saber usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação, ou seja, aprender a comunicar, entender e fazer-se entender pelos outros , recorrendo para o efeito a diferentes meios e formas de comunicação e de expressão verbal e não verbal (p.60).

Parece-nos importante referir que neste grupo, algumas crianças com seis anos, apresentam evolução ao nível da consciência fonológica, revelando sensibilidade a segmentos silábicos e componentes fonéticos. Começam a estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. De acordo com a brochura linguagem e comunicação no jardim de infância, a consciência fonológica, faz com que a sensibilidade à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), vários estudos tem mostrado a eficácia da consciência fonológica na educação pré-escolar para posterior aprendizagem do código alfabético.

¹⁵ A autora retoma aqui o pensamento de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004).

Vasconcelos *et al.* (2012)¹⁶, baseando-se nos resultados de um estudo desenvolvido por Seixas (2008) e de Rosa (2009), sublinham a importância de serem abordados os processos de identificação de morfemas na formação de palavras, em termos de ensino explícito, com crianças em idade pré-escolar. Os autores (*idem*) referem ainda que “estudos muito recentes demonstram a importância de intencionalizar os processos de leitura e escrita a partir dos primeiros anos” (*idem*).

Retomando a descrição da ação educativa desenvolvida, é de referir que imprimimos a palavra, utilizando um tipo de letra atraente e colorido, recortámos cada letra, elaborando cartões. As crianças com base num modelo reconstruíam a palavra.

Esta actividade foi desenvolvida de uma forma individual e, também, em trabalho de pares, como podemos ver na figura a seguir apresentada¹⁷.

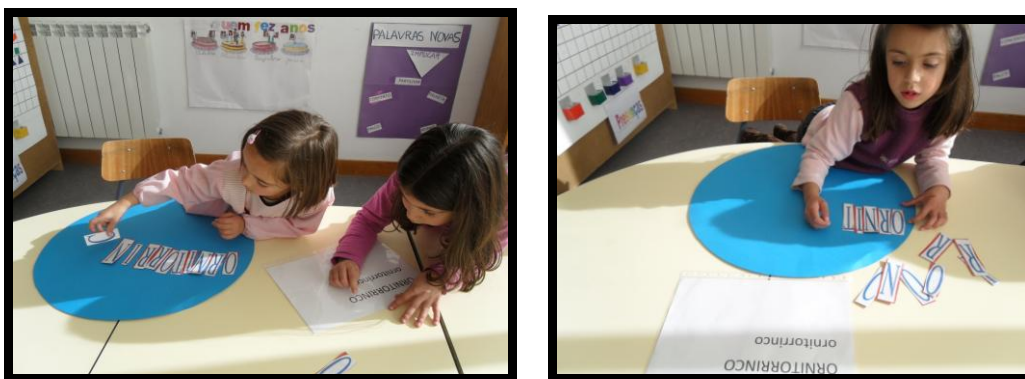


Figura 10- reconstituição da palavra



Figura 11- Algumas crianças isolaram fonemas e sílabas e formaram outras palavras.

As OCEPE (ME/DEB, 1997) alertam para o facto de ser indiscutível que a abordagem à escrita, faça parte do currículo da educação pré-escolar, não no sentido de

uma introdução formal à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita”. (p.65) Perspectiva-se esta abordagem á escrita no âmbito da **literacia**¹⁸ como uma competência global para a leitura, não no sentido de saber ler formalmente mas, de efectuar como nos dizem as OCEPE (*idem*) “uma “leitura” da realidade, das imagens e do saber para que serve a escrita (p.66).

Segundo Mata (2006), os trabalhos realizados sobre literacia emergente tem demonstrado de forma evidente o papel activo e participado das crianças em relação ao processo de aprendizagem relacionado com a linguagem escrita. No prefácio do livro da autora (*idem*) diz-nos Formosinho que “A criança é, assim, desde muito cedo participante activa no processo de apreensão da linguagem escrita” (p.12). Refere, ainda, o autor que, as competências relacionadas com este domínio se adquirem através do exercício precoce, impulsionado pelo contacto e interação da criança em diferentes contextos: na família, na creche, no jardim de infância e na sociedade de informação. Como refere Mata (2006), “Estes contactos e interações precoces vão proporcionar oportunidades às crianças para, de um modo contextualizado e significativo, gradualmente descobrirem e aprenderem algumas das muitas características e convenções do código escrito” (p.13).

- **Representação do Ornitorrinco**

A área curricular de expressão e comunicação é considerada uma área básica de conteúdos, na medida em que sustém aspectos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem, necessários para a criança continuar a aprender ao longo da vida. Esta área engloba aprendizagens ao nível psicomotor e simbólico que, proporcionam o desenvolvimento progressivo de diferentes formas de linguagem. É a única área curricular com diferentes domínios, que se encontram articulados de uma forma estreita.

Partindo dos conhecimentos adquiridos pelas crianças nesta área de expressão e comunicação, a educação Pré-Escolar deverá proporcionar o contacto com novas experiências, incentivando e valorizando as descobertas, apoiando a reflexão sobre essas experiências de forma a que a criança se aproprie dos diferentes meios de expressão e comunicação. No que se refere aos diferentes domínios de expressão, como nos dizem

¹⁸ O conceito de literacia segundo Mata (2006), “é um termo relativamente recente na nossa língua, tendo surgido da necessidade de denominar um conceito decorrente de uma forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita.”(p.16)

as OCEPE (ME/DEB, 1997), “tem a sua especificidade própria, mas não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente” (p.57).

Durante o desenvolvimento da experiência de aprendizagem que estamos a descrever “*ornitorrinco*” foram utilizadas várias técnicas de expressão plástica: desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem.

Dizem-nos a OCEPE (*idem*) que “a expressão enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo”(p. 62).

Os desenhos, pintura, efectuados pelas crianças no âmbito desta experiência de aprendizagem contribuíram para recriar e documentar momentos de uma atividade que consistiu na representação do animal que estávamos a investigar. Através do desenho do *ornitorrinco* foi-nos permitido, obter uma retrospectiva do processo que estava a ser desenvolvido, possibilitando de igual modo analisar aspetos relacionados com a evolução das crianças ao nível gráfico.

Esta documentação feita a partir do desenho contribuiu também como modo de transmissão para os pais e comunidade relativamente ao trabalho que estava a ser realizado.

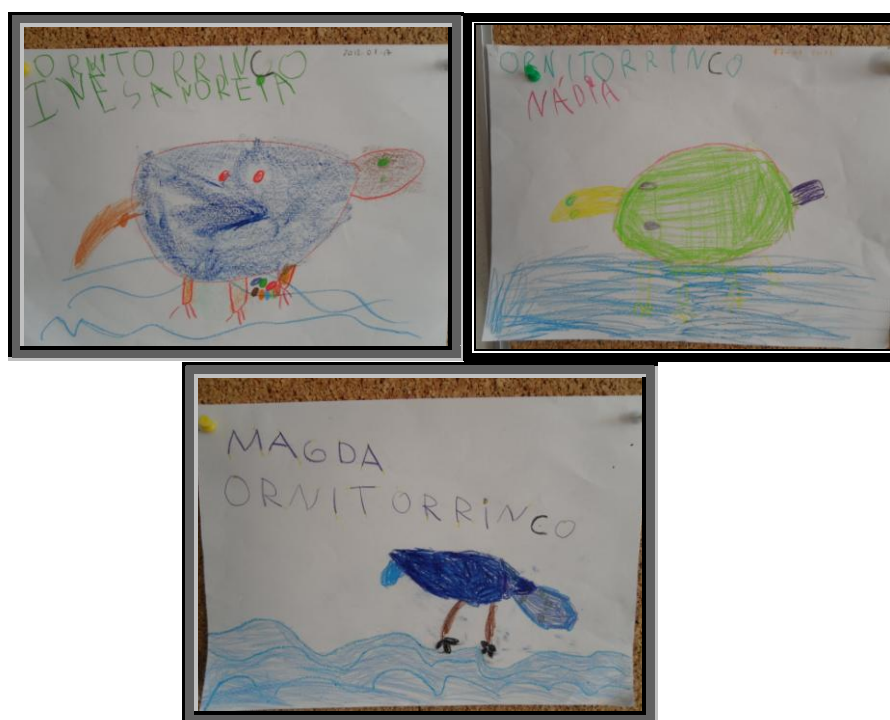


Fig.12 – Trabalhos individuais

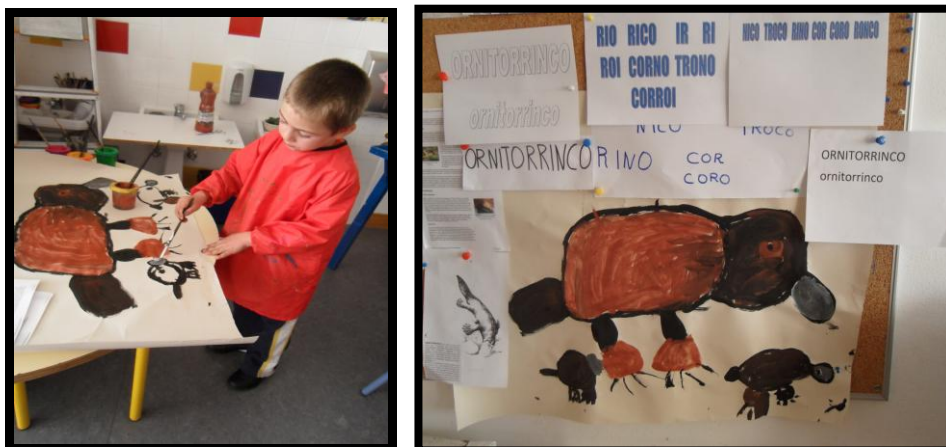


Figura 13 - Trabalho coletivo

Importa considerar que a forma como as crianças interagem durante as actividades de expressão plástica, em trabalho de pares ou pequeno grupo, envolve o desenvolvimento de competências sociais.

Como foi referido antes, determinadas situações de aprendizagem no âmbito da expressão e comunicação podem surgir a partir da iniciativa da criança ou propostas pelo educador que deverá estar atento às vivências individual e do grupo.

Algumas crianças no decorrer do fim do 2º e 3º período letivos, através da utilização de diferentes materiais e em diferentes áreas da sala de actividades, construam de forma individual ou em grupos de dois, pequenas construções tridimensionais.

- *É um ornitorrinco. (C 1)*

- *Vou fazer-lhe um chapéu como o do Perry. (C2)*

Os materiais mais usados foram plasticina e massa de modelar na área da expressão plástica e pequenas peças de lego na área de jogos.



Figura 14- Ornitorrinco e outros animais -modelagem com plasticina



Figura 15 Ornitorrinco- construção de legos e de pasta de modelar

- Estes ornitorrinco são muito pequenos (C6)
- Posso levar o ornitorrinco (lego) para casa?(C4)
- Podes, se o trouxeres amanhã. Os teus colegas vão precisar dos legos. (Educadora)
- Podíamos fazer um ornitorrinco maior. Mas tem que ser de massa (C6)

Com base nesta situação e, de acordo com o que foi referido, planeámos a construção tridimensional de um ornitorrinco, tendo em conta o seu tamanho real.

Denominamos este trabalho como “*Escultura /Estátua do Ornitorrinco*.”

Foi uma proposta negociada com as crianças e baseada na interação adulto/criança. Pretendendo fundamentar os procedimentos utilizados nesta experiência de aprendizagem, importa considerar que, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a índole das interações adulto/criança possibilita determinar se estamos perante uma dimensão pedagógica de caráter transmissivo ou participativo invocando a perspetiva de uma pedagogia participativa. Assim afirmam que “desenvolver as interações, refleti-las pensá-las e reconstruí-las é um habitus que os profissionais que desenvolvem a pedagogia de participação necessitam de promover” (p.30).

Pretendemos incentivar as crianças a estabelecerem interações e ao mesmo tempo proporcionar-lhes a realização de uma técnica de expressão plástica diferente, manipulando pasta de papel. Confeccionámos a pasta com papel usado, reaproveitando materiais. Segundo Máximo Esteves (1998).

A escolha dos materiais a usar (...) pode tornar-se numa boa oportunidade para uma reflexão sobre a apetência da nossa sociedade para um excesso de consumo e sobre alguns problemas humanos daí resultantes (...). É um apelo educativo para a reutilização e reciclagem de materiais que são quase lixo, desde que não sejam perigosos ou prejudiciais à saúde e segurança das crianças (p.158).

Recordamos que um **ornitorrinco** adulto media entre 50 a 60 centímetros. Verificámos essa medida numa régua (medida padrão) e utilizámos também um fio. Sabíamos que a cauda media aproximadamente 15 centímetros. O resto do corpo cabeça e o dorso media à volta de 40 a 45 cm.

Para a estrutura inicial da construção tridimensional usámos rede de capoeira muito fina e maleável de forma a ser facilmente utilizada pelas crianças. Procedeu-se à moldagem da rede, dando-lhe a forma primária do corpo do animal de acordo com as diferentes partes as respetivas medidas e formas. Exemplo: bico e cauda tinham uma forma achatada o dorso apresentava-se mais volumoso. Esta estrutura inicial (armação) foi revestida com pasta de papel surgindo pouco a pouco, com o acrescentar de elementos, como os olhos, as garras e o esporão, as analogias com o *ornitorrinco*.

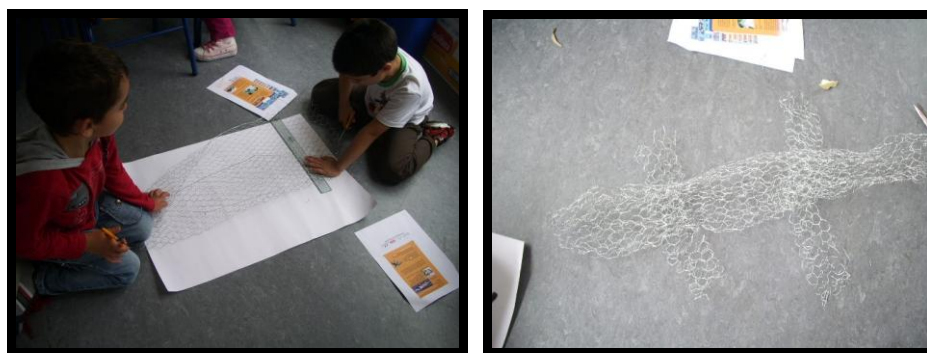


Figura 16- confeção da estrutura para a estátua/escultura do ornitorrinco

Procedeu-se também à etapa de secagem do material, sendo necessário tirar o trabalho para o exterior, onde lhe incidiria o calor do sol, secando-o mais rapidamente. Houve necessidade de rodar a construção de modo a que a secagem ocorresse nas várias faces.

Estas etapas foram realizadas com base na participação ativa das crianças. Observávamos atentamente o processo de secagem, passando de uma fase mole para outra cada vez mais dura. As crianças tinham conhecimento que seria necessário uma secagem completa para se proceder à fase de pintura.

Nesta fase verificaram-se momentos de diálogo e negociação na medida que algumas crianças propunham pintar de acordo com as cores do *ornitorrinco* Perry e outros do *ornitorrinco* a sério. Após algum debate e recorrendo a uma votação prévia a estátua/escultura foi pintada duma cor aproximada à do **ornitorrinco** verdadeiro.

Depois de concluído, o trabalho foi integrado numa exposição realizada no final do ano letivo, aberta aos pais e comunidade.



Figura 17- . Construção da estátua/escultura do *ornitorrinco*

Ao observarem o trabalho os pais faziam comentários dos quais apresentamos os seguintes exemplos:

-Está bonito, parece verdadeiro.

-Nunca tinha ouvido falar deste animal.

-Até tem o esporão!

-Ajudei a procurar informações sobre o que eles comem A...não falava noutra coisa.

No decorrer do trabalho foi proporcionado às crianças oportunidades de contactar com situações novas, de descoberta e exploração do mundo. Reforçamos, assim, ideias já veiculadas neste trabalho, sobre a perspetiva globalizante que se pretende atingir na Educação pré-escolar, pois, como referem as OCEPE “todas as áreas de conteúdo constituem de certo modo, formas de Conhecimento do Mundo” (p. 79).

Como pode ler-se na introdução às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- Escolar:

A área de ‘Conhecimento do Mundo’ abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia.

No que se refere ao trabalho que desenvolvemos salientamos que proporcionou às crianças conhecimentos com base em experiências e vivências relativas ao contexto imediato, no sentido de procurar e valorizar os recursos disponíveis para nos ajudar a

obter informações pretendidas, como o recurso à biblioteca e à colaboração das famílias, envolvendo-as na pesquisa.

Proporcionou também conhecimentos relacionados com ambientes longínquos, formulando questões e pesquisando sobre lugares, contextos e acontecimentos, nos quais não tem um acesso físico, mas mediado pelos media e internet, permitindo aceder a saberes ultrapassem que ultrapassam a realidade próxima. Como alertam as OCEPE (ME/DE, 1997):

hoje em dia as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e dispõe através dos *media*, de saberes que ultrapassam a realidade próxima. Tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino não os poderão ignorar (p. 80).

Promovemos saberes relativos à vida social e pessoal através de conversas diálogos, dramatização de situações, que ajudaram as crianças a situar-se socialmente em diferentes contextos (família e outros grupos sociais) e, também, a reconhecer e nomear sensações e sentimentos, bem como a partilhar informações.

Em relação ao ambiente social a abordagem incidiu sobre meios diversos (campo e cidade, construções, vias e meios de comunicação). Foi ainda possível entrar por questões relacionados com a geografia, interrogando-nos como chegar até à Austrália, descobrir a sua localização no globo, por comparação com o nosso país, mas também os diferentes espaços percorridos pelo ornitorrinco para ir arranjar comida e deslocar-se, como aconteceu num dos jogos de faz de conta em que as crianças se envolveram. Utilizámos ainda imagens com a finalidade de identificar as diferenças e semelhanças entre meios diversos (continentes, países, rios, lagos, florestas), transportando algumas crianças para os seus desenhos elementos de diferentes meios e lugares. Portanto, procurando ir ao encontro do sugerido pelas OCEPE (ME/DEB, 1997), quando afirmam que a abordagem de conceitos relacionados com a geografia “...pode alargar-se para além do meio imediato, ou aprofundar-se e diversificar-se a partir dele” (p.82).

Foram ainda exploradas ideias relativas à biologia, mais especificamente ao conhecimento sobre as características físicas e de vida do animal que vimos referindo, nomeadamente morfologia, reprodução, habitat, locomoção e alimentação, entre

outras¹⁹. Foram, também, muitos outros os conhecimentos que os livros de pesquisa nos permitiram promover, contribuindo estes para que as crianças pudessem identificar e nomear elementos do ambiente natural (estados de tempo, acidentes orográficos, linhas de água, flora, fauna) e do ambiente social (construções, vias e meios de comunicação, serviços), entre outros aspetos.

Nas discussões em torno da vida do referido animal foram focadas temáticas transversais de educação ambiental, entendo que, como sublinham as OCEPE (*idem*), “relaciona-se com a saúde – bem-estar, qualidade de vida - incluindo os cuidados com a preservação do ambiente” (p.84), atravessando essa abordagem a área de Formação Pessoal e Social.

Relativamente à abordagem pedagógica da educação ambiental, Novo (1985, citada por Esteves, 1998) alerta que esta “deve acontecer em qualquer lado e em qualquer ocasião” (p.103) e que o desenvolvimento de projetos transversais e integradores são uma das condições facilitadoras para a implementação da educação ambiental.

Ao nível das expressões, e mais especificamente em relação à expressão plástica, destacamos as experiências de elaboração de figuras tridimensionais, procurando representar um ornitorrinco, utilizando material de desperdício e explorando, a partir do mesmo, conceitos do domínio da matemática, ao nível da geometria.

Ao nível da expressão dramática procurámos ampliar estas e outras ideias, promovendo um jogo subordinado ao título “fantasia” em que, cada um podia escolher o papel a desempenhar e dar largas à imaginação, como que vivendo num mundo que conheciam através dos desenhos animados.

Tendo sido através da televisão que surgiu a ideia de exploração do tópico “ornitorrinco”, a relação criança/televisão foi uma problemática sobre a qual procurámos aprofundar saberes, sobretudo em relação ao uso da mesma pela criança.

Foi nossa preocupação que esses saberes, embora elementares dado a faixa etária das crianças, obedecessem sempre a grande rigor científico e integrassem a dimensão lúdica necessária para dar prazer e favorecer a implicação das crianças.

¹⁹ Referimo-nos a Metas da área do Conhecimento do Mundo, domínio do “Conhecimento do Ambiente Natural e Social: Meta Final 23 que indica que “no final da educação pré-escolar a criança verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (exemplos: locomoção, revestimento, reprodução) e Meta 24: A criança “*identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida.*”

2.2 Experiência de Aprendizagem: A reutilização de materiais

Descrevemos esta experiência de aprendizagem tendo em conta a importância da flexibilidade na organização do espaço assim como a participação ativa das crianças nessa organização, tirando partido dos recursos existentes.

A reorganização de um espaço no contexto da sala surgiu como resposta ao interesse de algumas crianças. De acordo com Oliveira Formosinho (1996) “A sala de actividades não tem (...) uma organização totalmente fixada (...). É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (p.68).

Foi com base na observação e escuta dos diálogos das crianças que tivemos oportunidade de desenvolver esta experiência de aprendizagem.

Na área da garagem duas crianças transportavam pedaços de madeira em camiões de um lugar para outro. Questionando as crianças sobre a atividade que estavam a realizar, uma delas respondeu-nos:

- Estamos a levar isto para a reciclagem. (C 1)

No final do dia, no momento da reflexão em grande grupo, as crianças falaram sobre o que estiveram a fazer, acrescentando:

-Temos que arranjar um sítio para reciclagem porque, os meninos que brincam no quarto não querem lá o lixo. (C2)

As crianças transportavam as madeiras para um local que saía do limite da área das construções, o que provocava alguns conflitos entre as crianças. Surgiu assim a ideia:

- E se fizéssemos a reciclagem? (C1)

Conversamos sobre o assunto, lembrámos situações vividas e conhecimentos adquiridos em relação a este assunto: a separação do lixo que fazemos na hora do lanche (papel e plástico), os termos relacionados com a educação ambiental “Reciclar e Reutilizar”, os ecopontos, as cores dos diferentes contentores; recordámos também a visita efectuada no ano anterior ao eco-centro. Em pequeno grupo visualizamos as fotografias que estavam no computador relativas a essa visita.

Dialogámos acerca do local onde iria surgir esse espaço e como organizá-lo.

- Temos que ter lá alguma coisa (C1)

-Papel e plástico (C2)

- *E vidro?* (C3)

Passamos à explicação de que não podíamos ter aí vidros, por ser um material frágil e perigoso, mas que poderíamos ter lá restos de madeira e outros materiais.

Escolhido o local, passámos à organização de alguns materiais e comprometemo-nos a arranjar outros, na escola e em casa, com a ajuda da família, que pudessem ser-nos úteis.

Para esta experiência de aprendizagem que nos levou a ampliar a área da expressão plástica, criando um espaço de reutilização de materiais encontramos na perspectiva de Hohmann & Weikaer (1997) fundamentação teórica quando é descrita a área das atividades artísticas.

Sabemos que, em relação aos materiais utilizados numa área com estas características, devem estar disponíveis materiais diversificados, sendo necessário renová-los continuamente, por se tratar de materiais consumíveis.

Com caixas vazias de detergente de lavar roupa, forradas com papel de lustro, as crianças prepararam os recipientes para guardar os materiais que precisávamos separar. Assim, numa caixa azul, foi sendo colocado todo o tipo de papéis e cartões, numa amarela, materiais em plástico (sacos, copos, garrafas, palhas...). Noutra caixa, colocámos restos de madeira e, numa outra, materiais diversos, como: esferovite, arame, anilhas, materiais com diferentes texturas, pano, fios e lã virgem. Todas estas caixas foram devidamente identificadas, com imagem e nome.





Figura 18- área de reutilização de materiais numa fase inicial

As crianças desenvolviam o seu trabalho nesta área de forma livre sem interferência do adulto, sendo que foi possível com determinado grau de intencionalidade, desenvolver uma técnica nova dentro da área de expressão plástica: técnica de assemblagem.²⁰

O envolvimento do adulto nas atividades/experiências desenvolvidas neste espaço relativamente à técnica da assemblagem, foi alcançado graças à nossa presença num Seminário sobre Educação pela Arte integrado na unidade didática de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Para desenvolver a técnica de expressão plástica denominada como assemblagem tínhamos à disposição das crianças como já foi referido pregos, parafusos, arame, fios, fita-cola, agrafos cola de diferentes qualidades e própria para materiais diversos. Estavam também disponíveis as ferramentas necessárias para os fins em vista: martelo, tesouras de diferentes tamanhos, alicate, cola, pincéis de cola, agrafador e furador.

Decorreu, neste espaço, o desenvolvimento de actividades empreendedoras. Todas as crianças manifestavam interesse em frequentar esta área, construindo diferentes estruturas tridimensionais e bidimensionais, sendo a criatividade um aspeto importante. O trabalho desenvolveu-se de forma individual ou em pequeno grupo.

Delineámos assim o percurso desenvolvido no âmbito desta experiência de aprendizagem.

²⁰ **Todo e qualquer material pode ser incorporado a uma obra de arte criando um novo conjunto sem que esta perca o seu sentido original.**

Começamos por um pequeno espaço e tivemos necessidade de o ampliar devido ao interesse das crianças.



Figura 19- área de reutilização de materiais

Tivemos necessidade de reorganizar o espaço em função da ampliação da área da “expressão plástica, como a figura 19 mostra.

Considerámos ser necessário proceder a uma reorganização diferente dos materiais e do espaço, procurando seguir algumas linhas de ação do modelo High/Scope, como no ponto um deste trabalho referimos, atendendo à organização, identificação e classificação dos materiais.

As crianças de uma forma autónoma e cooperante manipularam, escolheram e usaram o material. Na sua ação existia intencionalidade e vontade de fazer. Como referem Oliveira Formosinho e Formosinho (2011), escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, as crianças deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas.

Por vezes a permanência nesta área tinha como intenção a manipulação e exploração de materiais e ferramentas.

Este espaço esteve na origem muitas atividades relacionadas com diferentes momentos ligados ao Projecto Curricular de Grupo como a confeção de pasta de papel na qual reutilizámos papel, que guardávamos na caixa azul.



Figura20- . Confeção de pasta de papel

Com o decorrer do tempo as crianças utilizando a técnica de “assemblagem” criaram e construíram estruturas diversificadas.

Desenvolvemos estratégias para que as crianças compreendessem dentro da área de educação artística, a noção de “escultura”.

O meio urbano no qual está inserido este jardim-de-infância contém alguns exemplos de esculturas. Partimos, por isso, à descoberta desses locais, dando continuidade, na sala, a esse trabalho, no sentido de aprofundamento e sistematização da informação recolhida.

Este espaço integrado na área expressão plástica, como já referimos, começou por ser um sítio exíguo, tendo sido necessário amplia em termos de área de ocupação. Esta necessidade atribui-se ao forte interesse que as crianças manifestavam em relação às atividades desenvolvidas naquela área.

Criámos na sala de actividades uma área com materiais de desperdício e que existem na natureza, sendo devidamente etiquetados e tornados acessíveis às crianças.

Segundo as OCEPE a utilização destes materiais “são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63).

Neste espaço e com a construção e elaboração de diferentes atividades abordam-se conteúdos transversais às diferentes áreas e domínios apontados pelas OCEPE. No âmbito da expressão plástica foram desenvolvidas competências importantes no que concerne à elaboração de trabalhos que ocupam um espaço tridimensional. De acordo com as OCEPE

a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas “ assim como, “ A exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas

diferentes remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística (p. 63).

A relação que se estabelece com o domínio da Matemática aquando do desenvolvimento de actividades neste espaço, incide com aspectos relacionados com a geometria.

Segundo Mendes e Delgado (2008) “construir é um aspecto importante da geometria” (p 24). Importa ter em conta, como também referem os autores (*idem*) “as actividades que as crianças fazem (constroem) (...), resultam de uma construção mental.” (*idem, ibidem*).

No dia-a-dia é comum as crianças imaginarem situações que envolvam a construção de alguma coisa. No jardim de infância normalmente constrói-se com materiais convencionais materiais pedagógicos como lego, blocos etc. Segundo Mendes e Delgado (2008):

as construções com materiais livres devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a disposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como também de contribuir para desenvolver destrezas que serão importantes para efectuar futuras construções recorrendo a materiais de geometria (p.25)



Figura 21- Construções com materiais diversos

Como sublinham Mendes e Delgado (2008)”, é importante referir que nas construções com materiais diversos, não é excluída a existência de certa intencionalidade quer por parte da criança, quer por parte do educador, sobre o que se está a construir. (p.25)

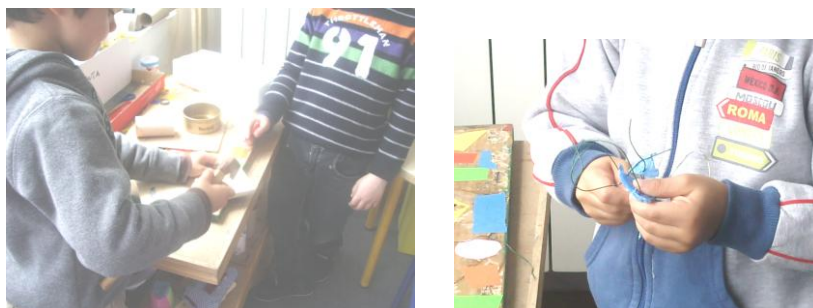


Figura 22 -aplicação da técnica de assemblagem (arame e esferovite)

2.3. Experiência de aprendizagem: elaboração da “Maqueta”

Esta atividade surgiu a partir da apresentação e leitura do livro “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho.

O interesse revelado pelas crianças relativamente ao conhecimento sobre os animais, contribuiu para que num momento de leitura invocássemos o livro referido no parágrafo anterior.

Numa fase anterior tentámos responder à pergunta que corresponde ao título do livro;

Porque é que os animais não conduzem?

-Os animais não podem conduzir porque não tem carta. (C1)

- Não tem mãos. (C 2)

- Nunca vi animais a conduzir. (C3)

-Também não tem carro, nem mota. (C4)

-Eu já vi um cão na televisão que sabia conduzir. (C5)

As crianças continuaram a interessar-se pelo conhecimento da vida animal. A leitura do livro “Porquê que os animais não conduzem?” desencadeou interesse pela descoberta dos sinais de trânsito. Estas, vivenciam no dia-a-dia experiências como peões e utilizadores de transportes rodoviários o que lhes desperta atenção e vontade de aprender determinadas noções.

Depois de alguns momentos de reflexão, chegámos à conclusão que existem regras e sinais. Fomos à rua observar comportamentos e atitudes de peões e condutores num cruzamento de ruas, junto aos semáforos e junto de uma passagem para peões.

-Nós também não conhecemos os sinais (C7)

-Quem anda na rua a pé também tem que saber os sinais (C8)

Analisamos e explicamos as condutas, introduzimos na biblioteca um livro de código de estrada, onde identificámos sinais conhecidos e outros que as crianças tinham interesse em conhecer. Ampliámos imagens com sinais de trânsito as crianças efetuaram recortes.



Figura 23 – sinais de trânsito para colocar na maqueta

-Vou recortar o da bicicleta e o das pessoas a andarem a pé (C6)

- Os círculos são mais difíceis de cortar (C4)

- Professora, há um que tem um telefone C3)

-Vou recortar o do H, sabem? ao pé da escola do 1º ciclo há um do Hospital.

Eu vejo-o ao passar no táxi (C3).

Esta atividade relacionada com os sinais de trânsito promoveu interação verbal entre os diferentes elementos do grupo e os adultos. Despertou muita curiosidade, procura de conhecimento e compreensão das relações que se estabelecem entre o sinal e a nossa conduta no dia-a-dia.

As crianças questionaram, queriam saber o significado dos sinais e onde poderíamos encontrá-los.

Estabelecemos um diálogo baseado na existência e na relação dos sinais de trânsito comparativamente ao meio em que vivemos.

Após constatar que não encontraríamos na nossa localidade, um sinal de aproximação de passagem de nível, as crianças construíram o sinal e integram-no na maquete, e utilizando peças de madeira construíram uma linha de comboio.

E onde pomos os sinais? (C4)

Tem que se segurar de pé. Na rua também estão de pé senão não se vêem (C4)

A educadora propôs a procura de materiais existentes na espaço de reutilização dos mesmos.

Com palhas de plástico e pedaços de plasticina as crianças confecionamos o suporte e a base de sustentação dos sinais que já estavam recortados.

-O sinal da escola! Temos que o pôr ao pé da escola como o que está lá fora (C5)

Foi com base nesta intervenção que decidimos construir uma réplica do que poderia ser a nossa rua (jardim de Infância) e zona envolvente.

-Vamos fazer a piscina. Tem que ser do outro lado.)

-Também podemos fazer o parque verde e o bar(C3)

-Há um sinal que tem um boi. É por causa da praça de touros.(C2)

-Não, vi um sinal desses na estrada quando fui para a aldeia e lá não há praça de touros(C1)

-Está aqui o sinal das bombas de gasolina. Vou recortá-lo

Passamos a representar através de maquete, algumas situações e elementos

Assim, através da pintura as crianças representaram a estrada, marcações no pavimento. Recortaram sinais de trânsito (recorte e colagem).

O sinal *escola/crianças*, foi o primeiro a ser construído e colocado na maquete, por existir um na nossa rua. Seguiram-se o sinal de *Stop*, conhecido por muitos devido à sua especificidade, o sinal de *passadeira* e mais tarde em função das ideias das crianças precisamos de introduzir outros: *sinal de perigo* relativo à travessia de animais e um sinal de *informação* sobre o Hospital, o café/bar e o posto de abastecimento.

Desenvolvemos neste momento actividades relacionadas com o domínio da Matemática (formas geométricas, construção de padrões, construções tridimensionais).

Construíram um posto de abastecimento de combustível, a escola e a piscina, que se constituíram como elementos fixos na maquete.

Outros elementos integrados na maquete mudavam de local, conforme decorriam os jogos, e por vezes eram substituídos por outros.

Esta maquete funcionava como um local de actividade integrado na área dos jogos e estava em constante transformação. Era um espaço importante de jogo simbólico. As crianças recorriam a materiais diversos, especialmente materiais de construção (lego), figuras de animais e de pessoas.

Alguns sinais de trânsito, mudam também conforme o interesse e o tema do jogo.

O espaço “a maquete” tinha como característica a flexibilidade e a dinâmica, devido às situações de jogo que aí ocorriam. Aconteciam diariamente situações diferentes. Podiam brincar neste espaço, em pequeno grupo, mas também recorriam a ele as crianças que trabalhavam em outras áreas, buscando materiais que necessitavam para desenvolverem o seu trabalho. Este processo de aquisição de materiais, por vezes, exigia negociação e partilha de materiais, como peças de lego, madeiras e miniaturas de animais.

Conforme o desenrolar do jogo assim íamos tendo necessidade de colocar novos materiais e de classificação dos mesmos. Foram criadas diversas situações de jogo com materiais polivalentes (peças de lego, blocos de madeira).

A “maquete” compreendia elementos do meio circundante (a piscina, a praça, a nossa escola, o posto de abastecimento/bombas da gasolina, o lameiro, o estábulo dos animais). Os jogos desenvolvidos apelavam também a situações relacionadas com outros contextos, como foi o caso da linha de comboio. Esta situação surgiu a partir da noção da existência de sinais de trânsito diferentes daqueles que encontramos nas estradas e ruas da localidade.



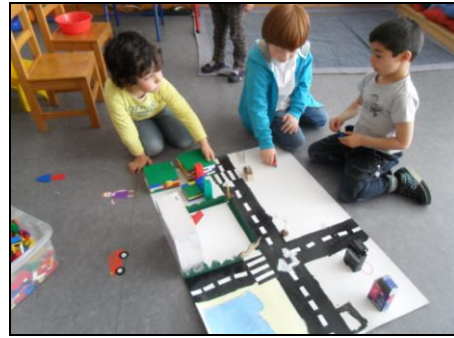


Figura 24 – etapas de elaboração da “maqueta”

Esta experiência de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento de saberes em várias áreas curriculares, relacionados com: o meio envolvente (ruas, sinais de trânsito e edifício); o meio social/cidadania (regras de comportamentos e atitudes).



Figura 25 – sinais de regulação de comportamentos

Com base no conhecimento do significado dos sinais foram aplicados conhecimentos a situações novas nomeadamente a regras a cumprir no jardim de infância e estabelecidas pelas cri

III- Reflexão Final

Nesta reflexão pretendemos atribuir um olhar reflexivo e integrador às várias dimensões da ação educativa pré-escolar que desenvolvemos e que descrevemos e analisamos no presente relatório.

Relevamos o papel importante que a compreensão das linhas de intervenção de uma pedagogia participativa assumiu na nossa formação e intervenção, ajudando-nos a construir uma perspetiva educacional mais atenta às dinâmicas que podem ser promovidas a partir da escuta das crianças. Percebemos, ainda, a necessidade de garantir a todos o direito à participação na construção do seu saber e de poder contar com o apoio daqueles que lhes estão mais próximos, como os educadores e as suas famílias. Por isso, tentámos ao longo da nossa ação criar um ambiente educativo em que se sentissem acolhidas e que pudessem envolver-se em atividades diversas e que as crianças ajudassem a desenvolver-se globalmente.

Por isso, tentámos ouvir os seus diálogos e integrar os seus interesses e dar-lhe desenvolvimento contando nesse processo com a colaboração dos pais/família.

Tomámos ainda consciência da influência dos contexto e da força das imagens dos *media*, pois grande parte das atividades que aqui descrevemos surgiram na sequência de um diálogo sobre uma série de desenhos animados seguidos pela maioria das crianças.

Relevamos a dinâmica que esse processo gerou e os desafios que nos colocou para que pudéssemos integrar-nos e partilhar das suas experiências culturais.

A organização da ação educativa foi outro aspeto que nos mereceu atenção, quer ao nível do pensar em novas formas de organizar a rotina quer os espaços e os materiais.

Ao nível da rotina procurámos olhar para os diferentes momentos de modo a ver se permitiam desenvolver experiências diversificadas e se as crianças tinham o tempo de que necessitavam para estabelecer interações com o grupo de pares/sala, bem com as crianças da outra sala, sobretudo nos tempos de recreio.

Assim, aprendemos que, organizar as rotinas de uma forma consistente, sequencial, variada, proporciona diferentes formas de interação, de partilha e de realização.

Tornou-se-nos evidente que a rotina diária num contexto de cariz socio-constructivista é eficaz porque apoia a sua ação e interação.

Foi portanto, importante a conquista de consciência da dimensão dinâmica, partilhada e interativa que pode assumir o tempo educativo pré-escolar,

Neste sentido, relevamos o importante papel que todos os intervenientes assumem, adultos e crianças. É importante que, nessa rotina, as crianças sejam valorizadas e respeitadas na sua individualidade, diferença, interesses e potencialidades e que lhes seja garantida a possibilidade de vivência de projetos e atividades pedagogicamente significativas.

A preservação do ambiente foi um tópico que nos permitiu dar expressão ao Projeto Educativo do Agrupamento, no qual se pretendia que fossem valorizadas as questões ambientais, ajudando as crianças a implicarem-se na valorização e preservação de um bem que é pertença de todos, como o é o meio ambiente. Neste pode ainda encontrar-se eco no definido nas Orientações Curriculares e Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

Sublinhamos, nesse processo, a importância de as intencionalidades educativas apontarem para perspetivas alternativas às pedagogias transmissivas em que, por vezes, ainda tendem as nossas práticas educativas. Consideramos que só assim será possível promover uma prática adequada e capaz de se traduzir numa pedagogia diferenciada, integradora de todos e facilitadora de um desenvolvimento humano sustentado.

Em síntese, aprendemos a atribuir um olhar mais reflexivo e crítico em relação á nossa intervenção educativa. Para isso, foram importantes os contributos teóricos apontados ao nível da fundamentação das opções educativas. A reflexão os modelos curriculares, em particular os do modelo High/Scope, permitiram-nos atribuir um outro olhar a tempos da quotidiano pré-escolar, como o acolhimento, o tempo de planear, o tempo de fazer/trabalhar e o tempo de rever.

A organização do espaço foi outro aspeto que nos mereceu reflexão e discussão, tendo o ambiente/sala, ganho outra vida e dinâmica. Tornou-se num espaço onde as crianças tiveram participação ativa.

No que se refere às aprendizagens procurámos contemplar todas as áreas e domínios curriculares. Explorámos várias materiais e sobretudo houve a possibilidade de agir e interagir.

As experiências de aprendizagem contemplaram, articuladamente as diferentes as áreas curriculares, nomeadamente o Conhecimento do Mundo, a expressão e comunicação – e seus respetivos domínios (linguagem oral e abordagem à escrita;

matemática e expressões: musical, motora, dramática e plástica), e a formação pessoal e social.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, J. R. V. (2010). *Qué son las competencias: Enseñar y aprender por competencias*. Madrid:Editorial EOS.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2002) *A ecologia do desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados (2º Ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Eduards C. (1999). Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio Emilia. In C. Eduards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagem da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gamboa, R. (2011) *Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira Formosinho, . & R. Gambôa,. (Orgs) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Porto: Porto Editora).
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artemd.
- Gonzalez, F. G. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, F. S., Richard W. S., & Matthew J. P. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet B. & Weikart, D.P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kieran, E. (1998). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Malaguzzi, L.(2008). Os educadores de Reggio Emília descrevem seu Programa. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança.*(pp. 59-104).Porto Alegre: Artemed
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., e tal. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L (2006). *Literacia Familiar :Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo Esteves, L. (1998). *O Fio da História Da Teoria á Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas*. Porto: Porto Editora
- Mendes, M. D.,& Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação Curricular.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da educação /Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Niza, S (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa .In J. Oliveira Formosinho (org.), D. Lino & S. Nisa, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3ª ed. Actualizada) (pp. 121-140). Porto: Porto Editora
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto J., Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho J & Andrade, F. F. Formosinho J. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o tempo na Pedagogia em Participação* (11-69). Porto: Porto Editora
- Oliveira Formosinho, J. & Andrade, F., F., (2011b). O Tempo na Pedagogia em Participação In J. Oliveira Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 70-96). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs).*O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp.13-45) Porto: Porto Editora.

- Oliveira Formosinho J., Gambôa, R. Formosinho, J., & Costa, H., C., G., (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J & Formosinho J. (2011a). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia em Participação In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*.. Porto: Porto Editora
- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho J. (2011b) Pedagogia em Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 96-126). Porto: Porto Editora
- Oliveira Formosinho, J. (Org.) Spodek, B. B. Brown, P. C.; Lino, D. & Niza, S (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Papadopoulos, G. (2005) *Aprender no séc. XXI* in J. Delors (org), *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 19-34.
- Pereira, S (1997). *A criança e a televisão*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº44.
- Pereira, S., J., G. (1999) *A televisão na família: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973) *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes
- Rinaldi, C. (1999). O currículo Emergente e o construtivismo. In C. Eduards, L. Gandini G. Forman, *As Cem linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância* (p.114,119). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância: um tempo fundador dos saberes básicos e das Modelizações Curriculares*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seromenho, P. (2010). *Porque é que os animais não conduzem?* Braga: Paleta de letras.
- Silva, M. I. e tal. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editore, Lda..
- Vasconcelos, T. (Coord) Rocha, C. Loureiro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, I. et al (2012). & *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologia*. Loures Gráfica
- Vilhena., Silva, M., I., L. (2002) *Organização da Componente de Apoio á família*. Editorial Ministério da Educação.

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

Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ

Webgrafia

<https://sites.google.com/site/lacospsychelogos/sss/psicologia-e-os-autores/Brunner-e-a-cognição>

<http://www.disney.pt/phineas-e-forb/characters.jsp>

