

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Marlene Horta Sousa

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

Julho 2013

Dedicatória

Aos meus pais

Às crianças que me acompanharam

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza não era possível concretizar sem o apoio e incentivo de várias pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam ao longo desta etapa de formação e às quais quero agradecer e manifestar profunda consideração:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pela sua disponibilidade, incentivo e partilha constante do seu saber científico, mas principalmente pela sua pessoa e por tudo o que para mim representa.

À instituição onde realizei o estágio, incluindo todos os seus membros, mas um agradecimento particular à minha educadora cooperante pela partilha de saberes e apoio que me proporcionou para que pudesse percorrer a caminhada efetuada.

Às minhas colegas de estágio, Iveta e Fátima, pelo apoio, paciência, amizade, companheirismo e pela constante troca de ideias, sem as quais não poderia ser considerada uma semana de trabalho terminada.

A todo o Instituto Politécnico de Bragança e, mais especificamente, aos professores e funcionários da Escola Superior de Educação, pela colaboração e atenção prestada.

Às minhas amigas e amigos, Joana Lopes, Raquel Costa, Raquel Furtado, Bárbara Santos, Mónica Barra, Luísa Carneiro, Gisela Vieira, Sara Câmara, Henrique Figueiredo, Sara Carvalho, Daniela Aguiar, Tiago Carvalho, bem como ao meu namorado Luís Silva, essencialmente pela vossa amizade e ajuda, pois, nas horas em que necessitei, pude contar convosco.

À minha família pelo carinho, estímulo e compreensão com que sempre me presentearam, em particular os meus pais e o meu irmão Hugo Sousa. Aos meus pais expresso ainda especial gratidão, porque sem eles eu simplesmente não existiria, nem seria a pessoa que hoje sou.

Um muito obrigado a todos

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende aprofundar a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida num jardim-de-infância situado em contexto urbano.

Inclui, num primeiro capítulo, a contextualização da prática educativa, incidindo sobre a instituição, o grupo de crianças e as opções pedagógicas em que se procura apoiar a ação educativa.

Apresentam-se, num segundo capítulo, experiências de aprendizagem, através das quais se questiona e dá a conhecer o trabalho que desenvolvemos com um grupo de crianças de três anos de idade. Nelas são contempladas as várias áreas e domínios curriculares, enveredando por uma abordagem curricular integrada de cariz socio-construtivista. Releva-se a participação e envolvimento ativo das crianças no desenvolvimento de atividades e projetos que se apresentem potencialmente facilitadores do seu bem-estar e progressão.

Procede-se, num último capítulo, à reflexão sobre a globalidade da prática educativa, questionando-a e repensando-a, em ordem à melhoria do percurso formativo em que nos envolvemos.

Palavras-Chaves: Educação pré-escolar, prática de ensino supervisionada, experiências de aprendizagens integradas, pedagogia participativa.

Abstract

This report falls under the course of Supervised Teaching Practice of the Master of Education Pre-School and intends to deepen the reflection on the educational activity developed over an academic year, a kindergarten located in an urban context.

Includes, in the first chapter, the context of educational practice, about the institution, the group of children and the pedagogical choices that seeks to support the educational activity.

We present, in the second chapter, a set of learning experience, through which questions and gives knowing the work we do with a group of children three years of age. They are included the various areas and curricular domains, embarking on an approach of an integrated curriculum-oriented socio-constructivist. It should be the participation and active involvement of children in the development of projects and activities that present potential facilitators of their well-being and advancement.

The procedure is, in the last chapter, the reflection on the whole of pedagogical practice that has developed, questioning it and rethinking it, in order to seek answers to the improvement of the training path in which we engage.

Key Words: Pre-school, supervised teaching practice, learning experiences integrated, participative pedagogy.

Índice Geral

Índice de Figuras	VI
Introdução	7
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	9
1.1 Caracterização da Instituição.....	9
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	11
1.3. Aspectos pedagógicos de funcionamento em grupo/sala	12
1.3.1. Organização do espaço e materiais.....	12
1.3.2. Organização do tempo pedagógico.....	17
1.3.3. O desenvolvimento de interações	19
2. Fundamentação das opções educativas.....	20
2.1. Aprendizagens a promover na educação pré-escolar	21
2.2. Perspetivas pedagógicas	27
3. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	35
3.1. Experiência de Aprendizagem: Explorando a história “Gosto de ti”	36
3.2. Experiência de Aprendizagem: Descobrindo figuras geométricas.....	43
3.3. Experiência de Aprendizagem: Descobrindo “A lagartinha muito comilona”	56
4. Reflexão crítica.....	67
Considerações Finais	72
Bibliografia.....	77

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades.....	16
Figura 2. Capa do livro "Gosto de ti"	36
Figura 3. O jogo " a teia da amizade"	40
Figura 4. Representação do jogo " a teia da amizade".	41
Figura 5. Jogo de afetos.....	42
Figura 6. Agrupamento de objetos segundo a sua forma.	45
Figura 7. Representação de figuras através dos blocos lógicos.....	46
Figura 8. Número de legos correspondente às de sílabas de cada palavra..	48
Figura 9. Pictograma da letra da canção “As figuras geométricas”.	48
Figura 10. Contorno das figuras geométricas.....	51
Figura 11. Processo de construção do triângulo	52
Figura 12. Processo de construção de padrões.	53
Figura 13. Representação de figuras com círculos.....	54
Figura 14. Capa do livro "Lagartinha muito comilona".	56
Figura 15. Frutos para degustação.....	57
Figura 16. Processo de degustação.	58
Figura 17. Tabela de registo do fruto preferido.....	58
Figura 18. Agrupamento de palavras que rimam com "lagartinha"	60
Figura 19. Pintura dos rolos para construção da lagarta.....	63
Figura 20. Construção da Lagarta.....	63
Figura 21. Processo de pintura e carimbagem.....	64
Figura 22. Borboletas elaboradas pelas crianças.	64

Introdução

Reconhecida como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar visa favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A criação de um ambiente rico em experiências educativas, nas quais se valorize a participação das crianças, pode então entender-se como um meio de favorecer esse desenvolvimento e de promover o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Trata-se de um quadro educacional que aponta para uma perspetiva socio-constructivista da aprendizagem e desenvolvimento da criança, numa linha de aprendizagem ao longo da vida. Pressupõe o recurso a uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as crianças, como agentes ativos na construção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Releva-se, por isso, a sua participação na discussão das atividades e projetos promovidos, favorecendo a assunção de um espírito indagativo sobre si mesmas, sobre os outros e sobre mundo à sua volta.

Admitindo esta ordem de ideias como alicerce da educação pré-escolar, apresentamos, neste relatório, o trabalho que desenvolvemos no âmbito do estágio que realizamos com um grupo de crianças de três anos de idade, e que entendemos norteado por uma abordagem participativa e integradora, de inspiração socio-constructivista.

Nele procurámos articular os princípios pedagógicos sublinhados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB; 1997)¹ e nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010), as intencionalidades do projeto curricular do grupo e os interesses e necessidades formativas das crianças que, ao longo da prática, nos foi possível ir identificando.

No que se refere à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em três capítulos, interligados.

No primeiro capítulo, dá-se lugar a uma caracterização do contexto institucional, situando-o no meio e rede de educação pré-escolar em que se integra e indicando a população que o frequenta. Trata-se de um Jardim-de-infância enquadrado na rede

¹ Considerando que vai ser utilizada várias vezes esta designação passamos a utilizar apenas a sigla OCEPE – para indicar o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

pública de educação pré-escolar e situado em contexto urbano, com população discente organizada em cinco grupos/salas de atividades, num dos quais nos integrámos.

Neste capítulo abordamos ainda os aspetos pedagógicos relativos ao funcionamento do grupo/sala, no que se refere à organização do ambiente educativo, natureza das interações desenvolvidas e à gestão do tempo.

É também feita referência às opções educativas, relevando os pressupostos teóricos e metodológicos em que procurámos apoiar a prática pedagógica, atribuindo particular atenção aos contributos das OCEPE (ME/DEB, 1997) e da literatura mais recente sobre a educação pré-escolar, no sentido de melhor compreender a natureza das aprendizagens a promover e das perspetivas curriculares em que apoiar o seu desenvolvimento. Merecem-nos ainda reflexão alguns modelos curriculares de educação pré-escolar, no sentido de recolher ideias que possam ajudar-nos a melhor compreender, fundamentar e interpretar a nossa prática pedagógica.

No segundo capítulo, procedemos à descrição, análise e reflexão das experiências de aprendizagem desenvolvidas, selecionando aquelas que, pela sua abrangência, deixam perceber a abordagem de diferentes áreas e domínios curriculares, numa dinâmica formativa integrada e em continuidade.

No sentido de uma melhor compreensão e interpretação desse processo, recorreremos a alguns dados empíricos, recolhidos ao longo das sessões de intervenção, mais especificamente notas de campo de diálogo, observações diretas e dos trabalhos das crianças. A par destes dados, são apresentados registos fotográficos que permitem evidenciar algumas das tarefas realizadas e processos de aprendizagem promovidos.

Por último, no terceiro capítulo, inclui-se uma reflexão sobre todo o período de intervenção pedagógica e sobre alguns aspetos da prática, entendidos como fundamentais para melhor compreendê-la e perspetivar o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa reflexão surgem, assim, contemplados os processos de planificação e de desenvolvimento da ação, elevando o papel do educador como observador, promotor e guia de aprendizagem.

É, ainda, feita referência às dimensões que se consideram fundamentais tomar em consideração para que possa continuar a repensar-se e, se possível, melhorar a formação profissional e intervenção dos educadores de infância.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A educação pré-escolar pressupõe a criação de oportunidades de envolvimento das crianças em situações educativas que assegurem o seu bem-estar e desenvolvimento, pelo que se requer ter em conta as características e especificidades dos contextos em que se integram.

Assim, para um melhor conhecimento desse processo importa situar e caracterizar o contexto institucional onde desenvolvemos a nossa prática profissional. Torna-se ainda importante explicitar as características do grupo de crianças e as especificidades de organização do ambiente educativo ao nível da sala de atividades, bem como as opções pedagógicas nas quais procurámos apoiar a ação educativa que desenvolvemos.

1.1. Caracterização da Instituição

A ação educativa foi desenvolvida num jardim-de-infância da rede pública de educação pré-escolar, situado numa zona urbana e integrado num Agrupamento de Escolas do distrito de Bragança.

O jardim-de-infância está dimensionado para ser frequentado por cento e vinte e cinco crianças, dos 3 aos 6 anos de idade, sendo no ano letivo em que decorreu o nosso estágio, frequentado por 100 crianças, organizadas em cinco grupos/salas.

No que se refere aos espaços, o edifício situa-se num único piso e é circundado por uma área ampla de recreio.

O espaço exterior da instituição inclui uma área ampla, de superfície plana, delimitada por um muro com grades, onde as crianças podem, ao ar livre, experienciar sensações, atividades e relações de natureza diversa. Neste espaço existe um parque infantil, que integra vários equipamentos de recreação, como molas/ cavalinhos, escorrega, cordas para trepar, baloiços e balizas para jogos de futebol.

Quanto ao espaço interior, a instituição possui cinco salas de atividades, instalações sanitárias (para crianças e para adultos), cozinha e arrecadação, salão polivalente, biblioteca para a infância e gabinetes de coordenação e de apoio às atividades pedagógicas. Todos estes espaços se encontram interligados por um corredor, no qual se encontram cabides individuais, identificados com o nome e a fotografia da criança, para

que cada uma melhor possa orientar-se e agir com independência na arrumação e acesso aos seus agasalhos e mochilas. Neste espaço encontram-se ainda placares, nos quais se expõem informações, trabalhos e registos de atividades e projetos desenvolvidos.

Dos espaços referidos, sublinhamos a polivalência de funcionalidades atribuídas ao salão polivalente, quer ao nível de atividades da componente educativa/letiva, quer da componente socioeducativa ou de apoio à família das crianças. Este é um local amplo, pelo que permite a concretização de atividades de expressão corporal e de caráter cultural e recreativo que envolvam o grande grupo, sala ou instituição, bem como as famílias e comunidade local. Este funciona ainda como recreio interior, em dias em que as condições meteorológicas não permitem a ida das crianças para o espaço exterior. Por conseguinte, nesse espaço existem vários equipamentos e materiais, como por exemplo mesas, cadeiras, televisão e vídeo, leitor de Cd's, leitor de DVD e cassetes de vídeo, arcos, bolas, cordas e colchões, entre outros.

Outro espaço importante para apoio aos diferentes grupos/salas da instituição é o da biblioteca, que, embora de dimensão reduzida, integra um conjunto alargado de livros que estão ao dispor de todos, podendo levá-los para as salas de atividades e, por conseguinte, dinamizar a área de leitura.

No que se refere ao horário de funcionamento, o jardim-de-infância encontra-se aberto onze horas e quinze minutos por dia, no sentido de responder às necessidades das famílias. A componente letiva funciona das 9h às 12h e das 14h às 16h, num total de cinco horas diárias, como a legislação prevê (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e a componente de apoio à família funciona das 8h às 9h, das 12h às 14h e das 16h às 19h15, incluindo os tempos de entrada e saída, bem como o tempo de almoço. O almoço é servido na cantina da escola sede do Agrupamento, o que faz com que as crianças possam integrar-se e estabelecer relações com contextos mais amplos.

Quanto à equipa educativa, no ano letivo em que decorreu o estágio, era constituída por cinco educadoras de infância titulares de grupo, sendo uma delas coordenadora da instituição, três educadores de apoio ao desenvolvimento da componente educativa e a componente de apoio à família e por sete assistentes operacionais.

1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

Como alertam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (p. 35). Por isso, e para que melhor possamos compreender o processo formativo desenvolvido, importa considerarmos as características do grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa intervenção pedagógica.

Este era constituído por quinze crianças com três anos de idade e integrava nove crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino. A maioria das crianças do grupo frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez. Residiam em diferentes zonas da cidade de Bragança e uma delas num espaço rural próximo.

No que se refere ao seu núcleo familiar, a maioria (n=10) das crianças que integravam o grupo vivia com os dois progenitores, quatro com um deles (a mãe) e uma com outros familiares (avós). A maioria (n=8) não tinha irmãos, podendo entender-se que a integração no grupo representa uma importante oportunidade para o desenvolvimento de interações mais alargadas com pares, da mesma idade ou de idade próxima. Ao nível da formação académica dos pais/mães ou seus representantes, apenas sete apresentam habilitações de nível superior (1 pai e 6 mães). Quanto à atividade profissional que os pais/mães exercem, observam-se várias profissões indicadas na ficha de inscrição da criança, mas também algumas situações de desemprego e a não indicação de qualquer atividade por parte de dois pais e duas mães.

No que se refere às características de aprendizagem do grupo, este manifestava grande interesse e curiosidade por situações novas, bem como por participar em jogos de grupo, em atividades de carácter motor e de jogo simbólico, assim como por atividades

relacionadas com a expressão plástica. Também gostavam de ouvir histórias, lengalengas, músicas e cantar canções, mostrando interesse pelas atividades propostas.

Quanto à escolha das áreas de interesse, pelo que pudemos observar, as crianças manifestavam maior interesse pela área da casa e das construções, sendo estas as mais frequentadas, enquanto a área menos frequentada era a área da biblioteca. Ao longo do ano procurámos ter em conta esse aspeto, no sentido de integrar nas áreas materiais que impelisses as crianças à consulta e a criar gosto pela leitura.

No que diz respeito à organização do grupo dentro da sala, foram estabelecidas algumas regras (direitos/deveres) em conjunto com as crianças. De uma forma geral essas regras eram seguidas, existindo mesmo crianças que alertavam os colegas para o não cumprimento das mesmas. Neste âmbito, lembramos que “ser capaz de aceitar e seguir regras de convivência e de vida social” é apontada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB; 1997) como uma das “condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso” (p.90).

1.3 Aspetos pedagógicos de funcionamento em grupo/sala

A compreensão do processo educativo, promovido ao nível do grupo de crianças, pressupõe atender ao modo como se organiza o ambiente educativo em que este se integra.

Essa organização diz respeito a várias dimensões, como a de criação de espaços e tempos pedagógicos, nos quais a ética das relações e das interações permite desenvolver atividades e projetos que valorizem as experiências, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e culturas dos adultos.

Importa, assim, caracterizarmos o modo como ao nível da sala e do grupo, em que nos integrámos, se encontravam organizadas estas dimensões, bem como algumas transformações que foram sendo introduzidas para tornar mais ricas as oportunidades de aprendizagem.

1.3.1. Organização do espaço e materiais

Ao nível da organização do espaço/sala tomámos em consideração o modo como o contexto de aprendizagem se apresentava e procurámos organizar um ambiente que se

tornasse facilitador de aprendizagens múltiplas. Nesta linha de pensamento, importa salientar que, para que essas aprendizagens ocorram, as crianças necessitam de usufruir de espaços planeados e equipados com materiais que estimulem as suas capacidades de exploração e implicação pessoal nesses processos. É, ainda, importante que disponham de espaço e tempos que lhes permitam trabalhar/brincar, quer sozinhas, quer em pequeno e grande grupo, e usufruírem de oportunidades para fazer explorações, criar, resolver problemas, concretizar e dar a conhecer trabalhos realizados. Aspetos a que procurámos atender, tendo presente que, como sublinham Oliveira Formosinho e Formosinho (2011), é na vivência do espaço-tempo pedagógico, em que as interações e relações sustentam atividades e projetos que as crianças podem construir as suas próprias aprendizagens e congratular-se com as suas realizações. As opções pedagógicas por que enveredámos e que, mais adiante, procuramos fundamentar, ajudam a melhor compreender a importância que a organização do espaço e do tempo educativos assumem no processo educativo pré-escolar.

Segundo Hohmann & Weikart (2009) para compreender como o ambiente físico contribui para a realização de experiências de aprendizagem ativas, é importante atender “aos ingredientes de uma aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (p.162).

Assim, a integração de objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que se requer ativo e criativo. Partimos, por isso, do pressuposto que a sala deveria incluir uma grande variedade de objetos e materiais que pudessem ser explorados, transformados e combinados. E ainda, que esses objetos deviam ser organizados de forma a proporcionar, às crianças, possibilidades de manipulação, isto é, de contacto e uso diretos.

O reconhecimento da capacidade das crianças para fazerem escolhas e tomarem decisões é um dos princípios tido em consideração na organização do espaço. Hohmann e Weikart (*idem*) referem que “este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os objetos e materiais” (p. 162). E essa organização deve integrar, necessariamente, flexibilidade, podendo os objetos e materiais ser utilizados pelas crianças com finalidades diversas, mas organizados de modo a poder usá-los de acordo com as atividades e situações lúdicas em que se envolvem.

O apoio dos adultos às atividades das crianças requer que as áreas estejam acessíveis a todos, permitindo ao adultos observarem e participarem nessas atividades e

encorajarem, nas crianças, o sentido de segurança e controlo. A identificação e arrumação dos materiais facilitam que possam facilmente ser localizados e devolvidos pelas crianças e, por conseguinte, favorecer o seu sentido de controlo e segurança sobre o ambiente educativo em que se integram. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa. (p.12)

Releva-se, neste sentido, a importância da organização de espaços onde as crianças possam sentir-se livres e desafiadas a interagir com os outros e com os objetos e materiais existentes.

Considerando que quando iniciámos o estágio, o espaço/sala estava organizado, mas que dispúnhamos de liberdade para promover a sua reorganização, questionámo-nos sobre o modo como se apresentava, tomando por referência os princípios apontados por Hohmann e Weikart (2009), que indicam que deve: ser atraente para as crianças; estar dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade; organizar as áreas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais, bem como a locomoção entre elas; incluir materiais e objetos de modo a permitirem uma grande variedade de brincadeiras e serem arrumados no sentido de facilitarem a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (pp.163- 164)

A sala onde desenvolvemos a ação educativa era ampla, com bastante luminosidade natural, agradável e a sua organização parecia ir ao encontro dos princípios acima referidos. Porém, no quadro de construção de respostas de qualidade mereceria, em nosso entender, uma contínua atenção e investimento.

Assim, entendemos manter a disposição das áreas da sala e ir, ao longo da nossa ação, introduzindo materiais e reajustes na organização das áreas, de modo a favorecer a emergência de novas e diferentes oportunidades de aprendizagem e recreação. Neste âmbito, corroboramos a opinião de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), quando referem que “a sala de atividades não tem (...) uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização ” (p. 11).

A nossa principal preocupação centrou-se em organizar um espaço que desafiasse as crianças a aprenderem e a criarem gosto por aprender, apresentando-se, no dizer de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer”, aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, um lugar de encontro e um lugar para habitar, acolher e aprender (p.11).

A sala integrava as seguintes áreas de atividades: área das construções, área da biblioteca, a área do computador com equipamento kidsmart, área da expressão plástica que incluía desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura, área da casa e a área dos jogos. Estas áreas encontravam-se diferenciadas e organizadas de forma a permitir uma boa visibilidade de todas, de qualquer local da sala.

Cada área estava identificada com o nome e o número de crianças que podiam frequentá-la.

Existia, ainda, a área central da sala, onde o grande grupo se reunia, diariamente, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, participar em atividades de grande grupo, de planeamento, de partilha e de reflexão conjunta.

Os materiais existentes em algumas áreas, eram em pequena quantidade e já explorados pelas crianças, como por exemplo na área de expressão plástica e na dos jogos, o que parecia repercutir-se na procura e no tempo de permanência nas mesmas.

Por sua vez, a disposição dos materiais poderia também ser melhorada, no sentido das crianças terem maior acessibilidade aos mesmos. Aspetos que procurámos ter em conta, implicando-nos e envolvendo as crianças na sua reorganização de modo a possibilitar-lhes acederem mais facilmente aos materiais e objetos pretendidos para realizarem os seus trabalhos e perseguirem os seus interesses.

Neste sentido, importa considerar que, como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b), “a imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente o direito à participação, em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado nas escolhas de materiais” (p. 112). Foi, sobretudo, nossa preocupação que as crianças dispusessem de espaços e materiais que as incentivassem a brincar e a aprender. A planta da sala que se apresenta na figura 1 ilustra a organização dos espaços da sala de atividades.

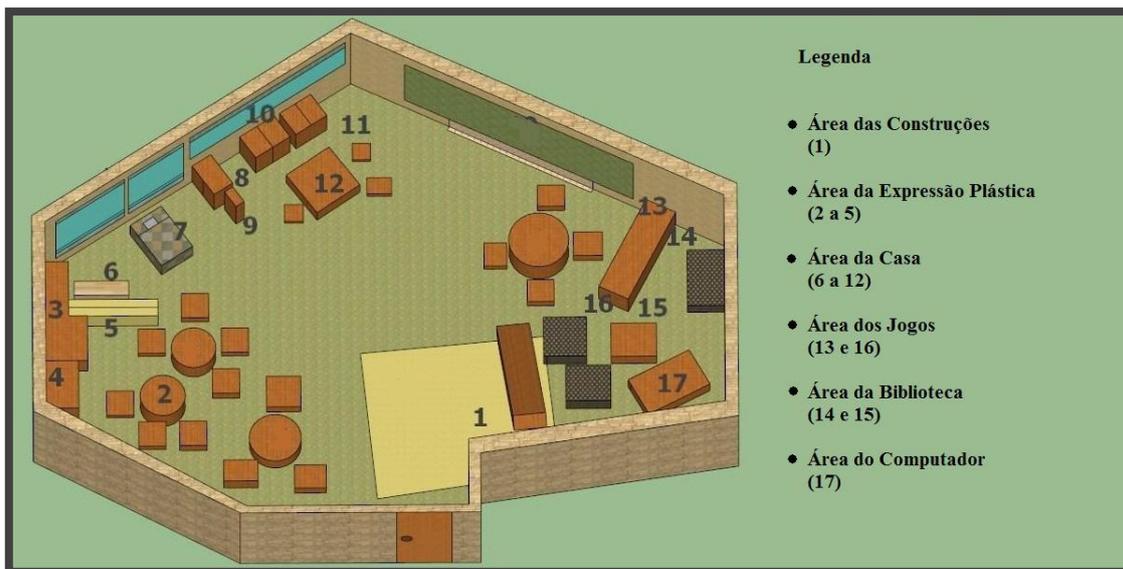


Figura 1. Planta da sala de atividades.

As áreas integram equipamentos de apoio específicos, como mesas, cadeiras e armários. Havia também placares, onde expunham os trabalhos desenvolvidos.

Nesses placares, encontravam-se também o mapa de presenças, onde as crianças registavam diariamente a sua presença. Existia ainda, o mapa das responsabilidades, no qual, de forma rotativa, era indicado o responsável do dia pelo desempenho de algumas tarefas definidas em conjunto com as crianças e as quais podiam ir sofrendo alterações, ao longo do ano. Uma dessas tarefas consistia em assinalar o dia e o tempo, num calendário exposto na sala.

Entendendo que o ambiente educativo que se cria depende muito do modo como as regras de vida em grupo são definidas e respeitadas, na sala em que nos integrámos as regras foram elaboradas e discutidas com a participação de todos, crianças e adultos. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

a forma como se criam as regras, a metodologia para as fixar, a qualidade da relação na sua utilização, representam uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social que merece uma pedagogia de lentidão. Fazer as regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado mas, porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores (p.35).

Estes quadros pretendiam ajudar as crianças a descobrirem as utilidades de pertencer a um grupo, a respeitar-se a si e aos outros, a conhecer e respeitar regras e a tomar consciência da sua identidade pessoal.

No que se refere à documentação pedagógica que ao longo do ano foi sendo produzida, muita dela era exposta nos placares da sala e do corredor de entrada, envolvendo as crianças na seleção e organização da mesma.

Em síntese, é de realçar o importante papel que cabe ao educador, mas também às crianças, na criação de um ambiente educativo estimulante e gratificante do ponto de vista do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesta linha, requer-se a criação de um ambiente de aprendizagem que garanta a igualdade de oportunidades para todas as crianças, no respeito pelos interesses e características individuais, bem como na facilitação e alargamento desses interesses (Formosinho, 1996).

1.3.2. Organização do tempo pedagógico

A educação pré-escolar requer pensar a organização do tempo de modo que possibilite, às crianças, a vivência de uma estrutura consistente de atividades ao longo do dia. Pede-se-lhe que inclua oportunidades de aprendizagens múltiplas e que, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), inclua “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p.30).

Segundo Hohmann e Weikart (2009) importa criar uma rotina diária que permita às crianças tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. No entender dos autores (*idem*), “as crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p. 225).

A organização do tempo, na sala em que desenvolvemos o estágio, procurava dar resposta às necessidades formativas e interesses das crianças, tendo em vista oferecer-lhes oportunidades para a construção de um sentimento de autocontrolo, pertença e segurança. Existia uma rotina diária que integrava os seguintes segmentos temporais:

- i) Tempo de acolhimento: Momento de receção das crianças, onde se partilhavam ideias, vivências e experiências pessoais. Neste tempo privilegiava-se a atitude de escuta de cada criança, no respeito que todos merecem e no reconhecimento do direito de cada um à participação.

- ii)* Tempo de trabalho em grande grupo: As crianças e os adultos juntavam-se para atividades de música, movimento, expressão dramática, leitura exploração de histórias, entre outras. Ainda que os adultos iniciassem estas atividades, as crianças apresentavam novas ideias. Participar nestes tempos dá, a adultos e a crianças, oportunidades de trabalharem juntas e construir um repertório de experiências comuns, formando um sentido de comunidade.
- iii)* Tempo de lanche: Momento em que as crianças lancham.
- iv)* Tempo de recreio: Momento destinado às brincadeiras, ao convívio entre pares e adultos tornando-se uma etapa do dia em que as crianças experienciam e exploram o espaço exterior.
- v)* Tempo de pequeno grupo: Este tempo é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolhem com um objetivo particular. Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer.
- vi)* Almoço: Momento destinado à higiene das crianças e à preparação para o almoço.
- vii)* Tempo de grande grupo: momento dedicado a atividades de relaxamento (escutar sons, ouvir histórias ou versos, manter o silêncio e viajar em pensamentos, entre outros.)
- viii)* Tempo de trabalho nas áreas: Está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas.
- ix)* Tempo de lanche: Neste momento as crianças tomam o leite.
- x)* Tempo de recreio: Neste momento as crianças desfrutam de mais um momento de recreio.
- xi)* Tempo de atividades socioeducativas: O dia termina com o encaminhamento das crianças para o salão polivalente, onde decorrem atividades integradas na componente de apoio à família.

A vivência de uma rotina desta natureza é importante para as crianças, ajudando-as a uma melhor compreensão do tempo passado, presente e futuro. Trata-se de um processo que permite prever e organizar um tempo, simultaneamente estruturado e flexível, em

que os diferentes momentos vividos tenham sentido para as crianças, oferecendo um enquadramento das atividades do dia e definindo, ainda que de forma restrita, o modo como as crianças utilizam as áreas e interagem com as outras crianças e adultos. Está organizada de modo a apoiar a iniciativa da criança, fornecendo-lhe uma sequência regular, mas flexível, de acontecimentos em relação ao uso do espaço e ao desenvolvimento de interações, em grande e pequeno grupo.

1.3.3. O desenvolvimento de interações

Para que as crianças usufruam de respostas educativas de qualidade é importante, como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), que na organização do ambiente educativo sejam tidos em conta diferentes níveis de interação. No que se refere a esta dimensão, procurámos criar um ambiente internacional positivo, que proporcionasse ao grupo estabelecer relações de amizade, cumplicidade, respeito, entreajuda e ganhar confiança e segurança.

Assim e sem esquecer a grande importância que no processo formativo pré-escolar assumem as interações que as crianças estabelecem com os objetos e com as outras crianças, merecem-nos, particular reflexão as desenvolvidas entre os adultos e as crianças.

A compreensão do modo como estas decorreram requer clarificar o significado que se atribui à palavra interação. Esta pode entender-se, como afirmam Brickman e Taylor (1991), como “o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam e comunicam com crianças” (p.27). Importa, ainda, ter em conta que, como referem os autores (*idem*), “a investigação realizada mostra que a interação dos adultos com as crianças numa variedade de situações – de apoio, de jogo, de ensino – desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p. 29)

Por outro lado, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a), lembram que “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações permite determinar se estamos perante uma pedagogia

transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 30)². Por isso, merece atenção e reflexão o modo como elas decorrem.

No nosso caso, procurámos estabelecer uma comunicação e relação que suscitasse o desejo e prazer por aprender, a partilha do controlo e o encorajamento à procura experimentação e realização, considerando o nível de compreensão de cada criança e do grupo, bem como os recursos materiais e espaciais disponíveis.

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998, retomando a perspectiva de Piaget) alerta para a importância de colocar as crianças em contacto com uma realidade educativa, em que se reconheçam como capazes de, pela sua própria iniciativa, construir conhecimento, assumindo a adulto/educador o papel de apoio e de suporte a esse processo. Torna-se, por isso, essencial que o adulto promova um tipo de interação que o leve a saber esperar, observar, escutar e dar espaço às crianças na tomada de decisões, concretização e avaliação/reflexão das iniciativas promovidas.

Esta ideia parece ser relevada por Powell (1991), quando defende que brincar é a atividade mais natural das crianças e que os adultos encorajam a sua aprendizagem, apoiando e participando nos seus jogos, seguindo os seus interesses, partilhando o controlo com elas, atendendo ao seu nível de compreensão e favorecendo o desenvolvimento de experiências em que possam ter êxito.

Consideramos que a nossa prática pedagógica se desenvolveu neste sentido. Procurámos promover interações que favorecessem a integração e progressão de todos, baseadas no respeito e apoio a cada um, assumindo o papel de suporte à sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, observar, escutar, negociar e refletir com as crianças foram princípios e desafios que procurámos ter presentes no quotidiano da nossa ação. Pensamos, por isso, ter contribuído para a criação de oportunidades educativas potencialmente facilitadoras da sua integração social.

2. Fundamentação das opções educativas

Na educação pré-escolar, o educador de infância deve, como define o Decreto-Lei nº 2041/2001, de 30 agosto, conceber e desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e dos projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas.

² Os princípios e linhas metodológicas de cada uma destas pedagogias significado atribuído a estes dois tipos de pedagogia serão explicitados no ponto a seguir apresentado.

Nesta linha de pensamento, importa tomarmos em consideração os contributos dos referenciais curriculares para a organização e reflexão da ação educativa em que nos envolvemos.

2.1. Aprendizagens a promover na educação pré-escolar

A educação pré-escolar é hoje reconhecida como etapa base do processo educativo das crianças, estabelecendo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro), como princípio geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (capítulo II, artigo 2.º).

As ideias contidas neste princípio enquadram e fundamentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB/ME, 1997; Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro), nas quais deve ser apoiado o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Este princípio aponta para que se criem as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender e que se perspetive esse processo no sentido de um desenvolvimento equilibrado e integrado, no sentido de construírem saberes que lhes permitam enfrentar e responder, de forma positiva, às complexidades e problemas, mas também aos desafios com que o mundo atual se apresenta.

Reconhece-se, como sublinha Vasconcelos (2009, citando Nóvoa, 2001), que é importante “educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, *simultaneamente*, garantir a integração plena de todas as crianças” (p. 57). As capacidades de integração a desenvolver, enquadram-se no conjunto de valores que uma situação mundializada requer.

Assim, importa interrogarmo-nos sobre quais serão essas capacidades. Bell, de acordo com Máximo-Esteves (1998), anotou capacidades consideradas importantes com as quais a escola tem de se preocupar, para formar pessoas capazes de ser bem sucedidas, a longo prazo, e preparadas para o mundo onde vão ter de viver.

Nesta linha de pensamento Máximo-Esteves (*idem*) sublinha a importância de “formar pessoas com competências para resolverem problemas, para trabalharem colaborativamente com os outros, para debaterem questões expressando opiniões diferentes, para levantar questões pertinentes, para imaginar e hipotetizar soluções, para investigar, para usar tecnologia, etc.,” (p. 143).

Vasconcelos (2009) salienta a importância de na educação pré-escolar desenvolver competências que facilitem uma inserção positiva das crianças no 1º Ciclo do ensino básico, entre as quais, releva a capacidade de aprender; as competências sociais e de cooperação; a autoconfiança e a capacidade de resiliência.

Tomando em consideração as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, bem como os contributos de alguns estudos que se debruçaram sobre as competências a desenvolver, Sanches (2012) sublinha a importância de possibilitar às crianças “aprender a aprender, aprender a exercer a cidadania de forma ativa e responsável, comunicar adequadamente, resolver problemas, tomar decisões esclarecidas e com base em opções pessoais, desenvolver o espírito crítico e atuar com autonomia, autoconfiança e autocontrolo” (p. 350).

A nossa preocupação centrou-se, essencialmente, em promover uma ação educativa que favorecesse o acesso das crianças a aprendizagens essenciais para melhor poderem dar resposta às exigências e contingências do mundo atual, no quadro da sua plena inserção como seres autónomos, livres e solidários.

Como resposta a esses desafios, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar acentuam a importância de entender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como vertentes indissociáveis, valorizar os saberes como fundamento de novas aprendizagens, favorecer uma construção articulada do saber e o recurso a uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação (ME/DEB, 1997), que facilite o desenvolvimento de crianças e adultos. O documento alerta que para que se entendam as áreas de conteúdo³ como sendo mais do que áreas de atividades, embora supondo a realização destas, pois se a criança aprende a partir da ação, estas devem ser vistas como “ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender” (*idem*, p. 48).

As áreas de conteúdo que devem ser consideradas como referências a ter em conta na planificação e avaliação das experiências de aprendizagem são, conforme o

³ O termo “área” é utilizado no documento citado para “designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças “ (ME/DEB, 1997, p47).

definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: a área de formação pessoal e social; a área de comunicação e expressão (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio das expressões, incluindo a motora, plástica, dramática e plástica; e o domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo.

Importa, ainda que de forma resumida, façamos uma breve abordagem às dimensões curriculares de cada um destas áreas.

A **Formação Pessoal e Social** é entendida como uma área transversal e integradora do processo educativo e pressupõe iniciar as crianças na aprendizagem de atitudes e valores que lhe permitam o exercício de uma cidadania ativa e responsável e continuar a aprender ao longo da vida. Entre as aprendizagens a promover relevam-se as que se referem ao desenvolvimento da identidade e autoestima, a conquista de independência e autonomia, cooperação, a convivência democrática, a solidariedade e o respeito pela diferença. (ME, 2010).

Importa ter em conta que “estas aprendizagens se situam num processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo (...) e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos e organizadas as actividades” (*idem*, p. 13). Importa, ainda, relevar o importante papel que esse processo tem na construção de valores, os quais “não se ‘ensinam’, mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros” (ME/DEB, 1997, p. 52).

Nesta linha de pensamento, Formosinho (1996) lembra que “as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento” que podem ser chamadas “valores” (p. 97). A autora alerta que “naturalmente, diferentes experiências dão origem a diferentes valores” e que, estes “evoluem no contexto cultural de experiências que vão sendo proporcionadas quer às crianças, quer aos adultos (*idem, ibidem*). Acentua, ainda, que “as atividades educacionais que se proporcionam às crianças devem dirigir-se, centrar-se e organizar-se à volta do processo de valoração” e o principal trabalho do educador “é o de criar condições que permitam às crianças evoluir no processo de aquisição de valores” (Formosinho, 1996, p. 95)

Para melhor compreensão e aprofundamento do conhecimento desse processo, importa ter em conta a perspetiva de Piaget que, de acordo com Kamii (2003), defende que as relações de constrangimento limitam o desenvolvimento da sua autonomia e que

as regras exteriores não se tornam regras da criança, enquanto estas não as adotarem e as (re)construírem.

Por conseguinte, são importantes as relações sociais que as crianças estabelecem com os pares e com os adultos, porque é partir delas que geram a sua compreensão do mundo social. A criança coopera⁴ de modo autónomo com os outros, quando sente a necessidade interior de fazê-lo e não na sequência de um constrangimento ou do desejo da aprovação por parte dos outros.

A cooperação requer capacidade de saber ouvir e respeitar o outro, tratando-o e vendo-o como cidadão com direitos e deveres idênticos aos seus. A autonomia pode, por isso, ser considerada como algo que cada criança conquista e exerce nas relações de cooperação com os outros e depende das possibilidades de escolher e decidir cooperar de que dispõe (Kamii,2003).

Sendo considerada uma área transversal, é fundamental que todas as componentes curriculares contribuam para promover nas crianças “atitudes e valores que lhe permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários”(idem). Importa alargar o desenvolvimento de competências sociais, dando apoio à iniciativa e às relações interpessoais estabelecidas pelas crianças, sendo que a aprendizagem é, por inerência, um processo social, interativo.

Desta forma, é fundamental que o desenvolvimento pessoal e social assente na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima (ME/DEB; 1997).

No que se refere à área de **Expressão e Comunicação**, tal como referem as Orientações Curriculares (ME/DEB; 1997), engloba aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, o que determina a compreensão e o gradual domínio de diferentes formas de linguagem. Esta área engloba vários domínios, como seja, o da linguagem oral e abordagem à escrita, o das expressões (motora, dramática, plástica e musical) e o da matemática.

Ao nível da *linguagem oral e abordagem à escrita* considera-se que “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas”(Hohmann & Weikart; 2009; p.524).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é, como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997), o objetivo fundamental da educação pré-escolar, pois é através dela

⁴ Piaget entende por “cooperação”, cooperação voluntária emergente de necessidade interior e do desejo de cooperar.

que as crianças conseguem estabelecer relações com os outros, ou seja, compreender e ser compreendidas, expressar e interpretar o mundo que as rodeia (*idem*). Proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são, de acordo com Sim-Sim (2008), duas vias complementares que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

As Orientações Curriculares sublinham a importância de proporcionar às crianças o contacto com as diferentes funções do código escrito, procurando facilitar a emergência da linguagem escrita (ME/DEB; 1997). No que se refere à nossa ação, procurámos favorecer a criação de um clima de comunicação e expressão de todos, como mais adiante as experiências de aprendizagem que apresentamos permitem perceber.

No que diz respeito ao *domínio da matemática*, é de salientar que as crianças vão construindo noções matemáticas a partir das suas vivências do dia a dia. Este domínio é fundamental para a estruturação do pensamento da criança, em função dos benefícios para a vida quotidiana e para aprendizagens futuras (*idem*). Desta forma, procurámos promover o desenvolvimento de noções matemáticas, partindo de situações lúdicas e outras do quotidiano de vida pré-escolar e que se relacionam, sobretudo, com a vivência do espaço e do tempo (*idem*). Como sublinha Serrazina (2008), o papel do educador é essencial na construção da relação das crianças com a matemática nomeadamente quando:

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

No que se refere ao *domínio das expressões*, como sugerem as Orientações Curriculares, é fundamental que o educador tenha em conta as especificidades de cada expressão (motora, musical, dramática e plástica), mas não devendo ser vistas de forma totalmente independente, dado complementarem-se mutuamente (ME/DEB, 1997). Assim, importa ter em conta que:

o domínio das diferentes formas de expressão, implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e

utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos (*idem*, p. 57)

No que se refere à *expressão motora*, como sublinham Hohmann e Weikart (2009, citando Strubank, 1991), importa considerar que o movimento constitui um dos principais modos de comunicação da criança, pelo que os adultos necessitam apoiar este meio de expressão natural. Daí que, como sugerem as OCEPE (1997) devem proporcionar-se às crianças ocasiões de exercício da motricidade global e fina, no sentido de todas aprenderem a utilizar e dominar melhor o seu corpo. Importa ainda que as crianças tomem consciência dos diferentes segmentos do seu corpo, facilitando a interiorização do esquema corporal e a consciência do seu corpo em relação ao exterior, apreendendo as relações no espaço.

A *Expressão Dramática* é, também, um meio de descoberta para a criança, permitindo-lhe descobrir-se a si própria e aos outros. Seguindo estes pressupostos, na nossa prática educativa, visámos proporcionar atividades de jogo dramático e simbólico, que favorecessem a interação entre as crianças e promover a “consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (*idem*, p. 59).

A *Expressão Musical* realiza-se num trabalho de exploração de sons, ritmos e melodias. Essa expressão está relacionada com a educação musical que, na educação pré-escolar, se desenvolve em torno de “cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar (*idem*, p.64).

Ao nível da *expressão plástica*, como referem as OCEPE (*idem*), importa promovermos experiências de aprendizagem que proporcionem às crianças o desenvolvimento da motricidade fina, através da exploração espontânea de diversos materiais e instrumentos. O desenho, a pintura, a digitinta, a rasgagem, o recorte e a colagem são técnicas que entendemos promover ao longo da nossa ação educativa. Como referem Godinho e Brito (2010), é importante que “as crianças, em ambiente de jardim-de-infância, possam experimentar (...) papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p.11).

A área do **Conhecimento do Mundo** abrange aprendizagens de diferentes ciências naturais e humanas e enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu

desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia (ME/DEB; 1997) e de se orientar e integrar nele. Como referem Martins *et al.* (2009), “defende-se, cada vez, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual” (p. 11). Procurámos, por isso, desenvolver atividades que favorecessem a curiosidade das crianças acerca do meio envolvente e a vivência de situações facilitadoras de aprendizagens no domínio das ciências. Martins *et al.* (*idem*, retomando a ideia de Eshach, 2006) sublinham várias razões a favor de serem promovidas, na educação pré-escolar, aprendizagens no âmbito das ciências. São de referir, entre outras, que “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” e que “são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente” (pp. 22-23).

A área de Conhecimento do Mundo é apontada como uma via de sensibilização às ciências (ME/DEB, 1997), devendo proporcionar às crianças experiências relacionadas com os diferentes domínios do desenvolvimento humano. Entre esses domínios incluem-se os seguintes: *localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social* (ME, 2010).

Assim, importa conceber e dinamizar atividades promotoras de conhecimento do mundo, com vista ao desenvolvimento de cidadãos competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal e social.

É, com base nestes pressupostos que promovemos experiências de aprendizagem diversas, algumas das quais descrevemos neste relatório, no próximo capítulo.

2.2. Perspetivas pedagógicas

As opções pedagógicas organizam-se em torno de saberes que se constroem em articulação com as teorias, as crenças e os valores possuídos. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constituiu o movimento triangular de criação da pedagogia (p. 13), incluindo as ações, as teorias e as crenças. O modo como estas dimensões são encaradas remete para perspetivas pedagógicas diferenciadas.

Segundo os autores (*idem*) podem considerar-se existirem duas perspetivas pedagógicas essenciais, a transmissiva e a participativa, apontando para modos

alternativos de intervenção. Assim, importa refletir as ideias principais que as caracterizam.

A pedagogia transmissiva, tal com a designação deixa perceber, centra-se na transmissão cultural e valoriza a estimulação ambiental exterior à criança. A essência do modo de transmissão é, como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) referem, a passagem do património cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo, do qual depende a sobrevivência de uma cultura.

Neste sentido, os objetivos da educação são baseados na transmissão desse património cultural, na aquisição de capacidades (pré)académicas, na compensação dos défices que dificultam a escolarização e na aceleração das aprendizagens.

A imagem da criança que está presente neste tipo de pedagogia é a de um elemento passivo, centrando-se a sua atividade em memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigi-los quando cometidos (*idem*). O papel do educador/professor é de transmissor, recorrendo, para o efeito, a materiais estruturados, como manuais e fichas de trabalho disponíveis no mercado. É ele que determina os objetivos e tarefas.

A motivação é baseada em reforços seletivos vindos do exterior, em geral do educador/professor, atribuindo à criança, sobretudo, a função de respondente. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a):

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

As opções pedagógicas que incidem numa perspetiva transmissiva, centram-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular e resolvem a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam o ato de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007). Este tipo de intervenção tende para um ensino padronizado/mecânico, que não permite inovação e interação e, por conseguinte, irá formar cidadãos que desenvolverão a memória e a retenção de informações, enquanto o pensamento reflexivo fica em segundo plano.

Trata-se assim de uma pedagogia em que importa mais o produto do que o desenvolvimento do processo e onde a aprendizagem se centra, predominantemente, na ação do educador/professor.

Seguindo uma orientação diferente, e alternativa à anterior, pode considerar-se a pedagogia participativa, inscrita numa perspetiva de matriz socio-construtivista. Esta pedagogia procura responder à complexidade do mundo de hoje, como um processo interativo de diálogo e confronto entre as crenças e os saberes, a teoria e a prática, a ação e os valores. Valoriza o papel da criança na construção do seu próprio conhecimento, visando que sua participação no processo educativo. A aprendizagem por descoberta, a resolução de problemas, a investigação e a abertura à experimentação são algumas das características das práticas educativas orientadas segundo uma pedagogia participativa. Os processos principais desta pedagogia são a observação, a escuta e a negociação. A observação é um processo contínuo, porque requer o conhecimento de cada criança individual. A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, é também um processo contínuo de procura de conhecimentos sobre as crianças, os seus interesses, motivações, saberes, desejos e modos de vida da comunidade educacional. Por último, a negociação é um processo de debater e consensualizar com o grupo os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem.

Na perspetiva participativa, a criança é entendida como competente e com direitos, pelo que, como refere Oliveira-Formosinho (2007), “parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para experiência e sua estruturação” (p. 21). O envolvimento das crianças nas atividades e nos projetos é entendido como indispensável para que atribuam significado às experiências que realizam e para que aprendam a aprender.

A imagem do educador é a daquele que formula questões, alarga os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo, o que as escuta e observa e o que lhes permite que interajam, descubram e participem.

É nesta linha de pensamento que entendemos sustentar a nossa ação educativa, concretizando-a na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e das interações permita desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos.

Associados à pedagogia participativa encontram-se alguns modelos curriculares, reconhecidos como facilitadores do desenvolvimento de práticas de igualdade, que assentam num conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como dos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças. Entre eles destacam-se o modelo *High Scope*, o modelo do Movimento Escola Moderna e o modelo *Reggio Emilia*. Passamos a analisar contributos de cada um para nos ajudar a fundamentar e orientar a nossa ação.

O **modelo curricular High/Scope** define a aprendizagem ativa como o ponto fundamental para o desenvolvimento humano, apoiando-se em princípios básicos, como: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação (Hohmann & Weikart, 2009).

Para que as experiências das crianças sejam variadas, os materiais e objetos à sua volta também o deverão ser. A aprendizagem ativa, embora tenha o apoio do adulto, é da iniciativa da criança. É ela que descobre, atua, manipula, experimenta e quanto mais experiências desta natureza realizar, maiores possibilidades tem de aprender e de se desenvolver. Hohmann e Weikart (2009) relevam, retomando a ideia de Weikart, 1995, que o enfoque na aprendizagem pela ação se justifica pelo facto de o poder para aprender residir na criança. Sublinham ainda, que esse poder de aprendizagem vem da iniciativa da criança. Por conseguinte, “a extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreenderem as suas ações (...) determina o sucesso dos adultos na implementação da abordagem pré-escolar High/Scope” (pp. 5-6).

O seu papel centra-se em criar situações que desafiem o pensamento da criança, centrando-se nas suas potencialidades e talentos, apoiando as suas iniciativas e estabelecendo, com elas, relações verdadeiras. Com a colaboração do adulto, as crianças renovam o seu empenhamento nas situações ou procura de soluções para os problemas com que se defrontam. É esse empenhamento ativo e individual das crianças que, não obstante o contributo dos adultos, constituem, verdadeiramente, o motor da construção do seu conhecimento.

Um clima de apoio interpessoal é essencial para uma aprendizagem ativa das crianças, pois, esta é basicamente um processo social interativo. Por isso, um dos principais objetivos consiste em criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva, no sentido destas poderem trabalhar e brincar com pessoas e objetos com liberdade e confiança.

O adulto é visto como um incentivador de atividades para a resolução de problemas, sendo importante a existência de equilíbrio entre a iniciativa do adulto e a da criança.

Na organização do ambiente educativo, importa ter em conta que as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que possa ser possível ser efetuada uma aprendizagem ativa, devendo incluir objetos e materiais que estimulem as suas capacidades de exploração e criatividade. Portanto, as salas devem incluir uma variedade de objetos e materiais para serem explorados, transformados e combinados. Estes objetos devem ser organizados de forma a possibilitar a manipulação, contacto e uso direto da criança. Requer-se que as crianças disponham de espaços e tempos para brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras, bem como para poderem fazer explorações, criar e resolver problemas e para darem a conhecer os trabalhos realizados.

No que se refere ao espaço da sala de atividades, este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas, com prateleiras e gavetas de arrumação, que tornem visíveis os objetos e materiais disponíveis. Atende-se à flexibilidade no uso desses materiais, podendo ser utilizados pelas crianças com diferentes finalidades e em áreas distintas.

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

Neste modelo, para além do espaço, é planeada, também, a rotina diária, de modo a apoiar a aprendizagem ativa das crianças, permitindo-lhe antecipar aquilo que se passará a seguir e a proporcionar-lhe sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento do dia. Esta inclui o processo planear-fazer-rever, o qual, como referem Hohmann e Weikart (2009), “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (p. 8).

A sequência planear-fazer-rever permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências. Ao fazer o plano, segui-lo e ao lembrar o que fizeram, as crianças aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Começam, também, a perceber que têm capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.

A avaliação é uma componente que integra no modelo High/Scope, um conjunto de tarefas, entre as quais, o registo diário de notas ilustrativas do observado. Os dados decorrentes desses registos são tomados como base para a reflexão e a planificação da ação educativa.

No Modelo curricular *Reggio Emilia* um dos princípios básicos é, segundo Lino, (2007), o de criar um ambiente onde toda a comunidade educativa envolvente se sinta bem. A colaboração é a palavra-chave do sucesso da pedagogia das relações, sendo importante que as crianças, os professores e as famílias percebam a riqueza e a vantagem que representa para a construção do conhecimento e desenvolvimento individual e do grupo. Magaluzzi, de acordo com Lino (*idem*), defende “que as ações da criança não devem ser vistas apenas como resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas sociais mentais através da interação social, onde conflito e negociação são “forças” indispensáveis para o crescimento” (p.99).

Nesta perspetiva, a organização curricular das escolas de *Reggio Emilia* tem em conta princípios que se prendem com a flexibilização curricular, a autonomia e a interação, incluindo crianças, professores, pais, instituição (pré)escolar e comunidade. Fundamenta-se nas premissas de interação, colaboração, comunicação, apresentando um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia praticada nas escolas que seguem este modelo. Como Lino (2007, citando Magaluzzi, 1994) “num sistema onde se promove relações, a comunicação surge como elemento fundamental, quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares” (p. 101).

Este modelo tem como principais características a valorização da expressão, nas suas múltiplas linguagens. Neste sentido, as escolas Reggio Emilia têm algo que as distingue das outras, como seja, um estúdio de arte, destinado ao desenvolvimento das artes virtuais e gráficas “nos quais as crianças aprendem diferentes formas de documentar os trabalhos e projetos que se realizam na escola” (Lino, 2007, p. 108) e desenvolvem as diferentes formas de linguagem.

A organização do ambiente físico merece, neste modelo, particular atenção, entendendo-o como “contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e aprendizagem construtiva” (Gandini, 1999, p. 147). Este “é visto como algo que educa a criança”, considerando-o como “o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (*idem*, p. 157). Assim, como refere Gandini (*idem*):

a fim de agir como um educador para criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento (p. 157)

As exposições internas dos trabalhos documentam as atividades, o enfoque educacional e as etapas desse processo. São, acima de tudo, como sublinha Gandini (*idem*) “um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola” (pp. 155-156). Podem, ainda, ajudar as crianças a tornarem-se mais conscientes da consideração que os adultos têm pelos seus trabalhos e ajudar, também, os professores/educadores na avaliação dos resultados da sua ação e, por conseguinte, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

A organização do tempo é definida de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação, procurando o equilíbrio entre as atividades individuais, de pequeno grupo e de grande grupo.

Importa, ainda, referir que este modelo se baseia no desenvolvimento de projetos, ajudando as crianças à elaboração de eventos e encorajando-as a tomarem decisões em cooperação com seus colegas.

No que diz respeito ao modelo curricular do **Movimento da Escola Moderna**, o processo de ensino-aprendizagem é apoiado em princípios de desenvolvimento sociocultural, relacionados com as ciências, as técnicas, as artes e a vida quotidiana.

Este modelo pressupõe que a educação (pré)escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático. Por isso, a escola deve ser encarada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, de solidariedade e de vida democrática, que se desenvolve através de um sistema de organização cooperada, em que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos e as responsabilidades se partilham, em negociação progressiva e direta.

A orientação do processo de ensino-aprendizagem baseia-se em três movimentos estratégicos, que vão do processo de produção para a compreensão, da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a didática.

Os educadores/professores são vistos promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica, de forma garantir o exercício, direto e continuado, dos valores de respeito, autonomização e de solidariedade que uma organização, participada democraticamente, potencia” (Niza, 2007).

3. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste capítulo do relatório procedemos à descrição, análise e interpretação da ação educativa, tomando por base algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, ao longo do ano letivo.

Essas experiências, com referimos no capítulo anterior, têm por base uma perspectiva pedagógica participativa, de matriz integradora⁵, enfatizando o papel ativo dos diferentes intervenientes no processo de aprendizagem das crianças e a articulação coerente de saberes e experiências.

A grande preocupação incidiu em criar oportunidades que permitissem às crianças aprender a partir da exploração do mundo que as rodeia, que esse processo integrasse continuidade e que favorecesse o bem-estar e o desenvolvimento de todos, crianças e dos adultos (ME/DEB, 1997). E, ainda, como sugere Dewey (1967, *in* Pinazza, 2007), que as situações educativas permitissem aprender fazendo.

Assim, tornou-se importante conhecer as necessidades formativas e os interesses das crianças, perspectivando-os como pontos de partida para ampliar experiências e saberes, no quadro de uma aprendizagem ao longo a vida e de uma cidadania bem-sucedida.

Procurámos favorecer o desenvolvimento de uma ação educativa, na qual as crianças fossem entendidas como seres competentes e com direito à participação na construção da sua própria aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, foram consideradas as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (1997) como referências importantes a ter em conta na planificação e na reflexão/avaliação das experiências de aprendizagem promovidas, perspectivando-as como um ação formativa integrada e integradora de todos, adultos e crianças.

⁵ Segundo Sanches (2012) uma abordagem curricular integradora pode entender-se como estando “vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo, no quadro de construção de um percurso formativo facilitador de bem-estar e de aprendizagem com e em continuidade ao longo da vida” (p. 79).

3.1. Experiência de Aprendizagem: Explorando a história “Gosto de ti”

No sentido de responder aos desafios emergentes da abordagem do tópico “eu e os outros” desenvolvido no âmbito do projeto curricular, entendemos proceder à leitura e exploração da história “Gosto de ti” de Elen Lescoat e Bénédicte Carboneill.

Esta história fala-nos de uma menina chamada Rosa que, no dia em que o Hugo lhe disse que gostava mais dela do que de qualquer outra pessoa no mundo, ficou muito confusa. Como poderia ele saber? Seria possível medir o Amor? Poderia isso querer dizer que o pai, a mãe e a avó não gostavam tanto dela como o Hugo? Estas são algumas das interrogações com que a menina se confrontou, mas depois de conversar com eles, compreendeu que o amor está no coração de todos aqueles que gostam de nós e que é impossível medi-lo.



Figura 2. Capa do livro "Gosto de ti"

Partindo da leitura da história, foi possível interpretar palavras e mensagens, observar expressões e falar de emoções. Como o título do livro permite perceber, a história aborda os afetos e as relações que se estabelecem com diferentes pessoas e, sendo importante diferenciá-los, não podemos fazê-lo em termos quantitativos.

A história apresentava várias possibilidades de desenvolvimento, permitindo que todas as áreas de conteúdo fossem abordadas, incidindo mais especificamente: no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (texto icónico, construção de narrativas, perceção auditiva); domínio da expressão dramática (jogo simbólico, expressão corporal, linguagem verbal e não verbal); domínio da expressão musical (entoação e ritmo); área do conhecimento do mundo (meio envolvente/comunidade); e na área da formação pessoal e social (regras de convivência, cooperação, interação com o grupo, consciencialização de afetos; reconhecimento das características individuais, o respeito pela diferença, a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertença a um determinado grupo).

Explorámos os elementos paratextuais do livro, como a capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora, partindo do questionamento das crianças sobre o que incidiria aquela história e, em seguida, procedemos à sua leitura. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997):

na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes (...) dos personagens (p.70).

Refletindo, ainda, sobre a importância das atividades de pré-leitura de uma história, importa considerar a opinião de Azevedo (2009), quando afirma que estas:

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

Pretendemos suscitar o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura da história, através da visualização e interrogação sobre o título, ilustração da capa e os restantes elementos paratextuais do livro, sendo estes pertinentes para a formulação de diferentes perspetivas sobre os conteúdos e mensagem do mesmo. Procurámos, ainda, questionar o grupo acerca do conteúdo da história, dando a palavra às crianças, para que assim pudessem desenvolver a imaginação e expressar ideias e opiniões. Parece-nos que o recurso a estratégias, desta natureza, são importantes para dar lugar à construção de saberes, relacionando o conteúdo dos textos com as experiências de vida individuais. Relevamos, neste sentido, a importância das trocas conversacionais no processo de desenvolvimento das crianças e, como sublinha Wells (1986, cit in Hohmann & Weikart, 2009):

se os adultos forem capazes de dar tempo e interesse pessoal ao que uma criança tem a dizer, e se tiverem dispostos a alargar as contribuições das crianças em lugar de impor o seu ponto de vista, então poderá ser estabelecida com as crianças uma genuína reciprocidade de conversação interaccional (p. 539).

Procedemos, em seguida, à leitura da história, decorrendo a mesma num ambiente calmo, manifestando-se as crianças atentas e entusiasmadas com o conteúdo da mesma. Terminada a leitura, colocámos-lhes algumas questões, no sentido de as desafiar, ainda que de forma indireta, a que recontassem e apresentassem a sua perspetiva da história. Esta atividade foi acompanhada da visualização das imagens do livro, tomando conhecimento da representação pictórica do conto e, por conseguinte, poder ampliar e reforçar os conhecimentos construídos em torno do mesmo, no quadro de uma abordagem integrada. Como defende Azevedo (2009):

as atividades após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos/ simbólicos presentes nas obras, o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação afetiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma atividade significativa para os envolvidos (p.27).

No sentido de melhor compreendermos o entendimento que as crianças faziam do conteúdo da história, importa ter em conta alguns excertos do diálogo estabelecido, em grande grupo⁶:

Ed. Est.: - *De quem a Rosa gostava?*

- *Gostava de todos!* (Lúcia)

Ed. Est.: - *E quem são todos?*

- *As pessoas que lhe davam mimosinhos* (Pedro)

- *As que davam abraços* (Lúcia)

Ed. Est.: - *E quais eram as pessoas que davam carinho à Rosa?*

- *A mãe, o pai, a avó, e o Hugo* (Pedro)

- *E o gato?* (Ruben)

Ed. Est.: - *O gato também. Mas será da mesma maneira?*

- *Não, porque é um animal* (Lúcia).

Estas e outras afirmações feitas pelas crianças permitem-nos perceber que associam as relações de afeto (amor e amizade) aos vínculos afetivos que se estabelecem com os membros do núcleo familiar e que diferenciam os sentimentos nutridos entre as pessoas e entre estas e os animais.

A amizade entre as personagens (Rosa e Hugo) existe, mas num nível diferente da que possuíam pela família, mas comparável com a relação que o Hugo teria com outras pessoas do seu grupo de relações, o grupo de amigos(as). Assim, tal como o grupo familiar, também este é importante para que cada um possa ser e sentir-se feliz e que possamos ajudar os que nele se incluem a serem e sentirem-se felizes.

Nesta linha de pensamento, promovemos um diálogo com as crianças para que pudessem descobrir, por si mesmas, o que a história lhes permite pensar e comparar com as suas construções afetivas e vivências. Desta forma pode entender-se que, como afirma Azevedo (2007) “as expectativas estão centradas nos sentimentos, emoções, ideias e vivências que experimentaram no decurso da leitura” (p.39).

⁶ Os nomes das crianças que a seguir se apresentam são fictícios, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

Considerando que “as atividades baseadas na literatura, dirigidas a crianças e a adolescentes, podem estimular a sua criatividade, através de atividades artísticas, musicais e físicas” (Azevedo, 2007,p.37), propusemos ao grupo, na sequência do conto referido, a audição e entoação da canção “Gosto de ti” de André Sardet. Esta atividade permitia alargar a compreensão do valor dos afetos e equacionar os desafios que a leitura e exploração do livro suscitaram nas crianças.

Assim, dispostas em círculo, propusemos às crianças escutarem a melodia da canção, tentarem memorizar a letra da mesma e entoá-la. Neste sentido, procurámos assumir “o papel de parceiro musical que age com as crianças como aquele que atua e diverte, e não como aquele que dirige” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 659). Ao trabalhar as letras das canções, relaciona-se o domínio da expressão musical com o da linguagem, o que permite que as crianças compreendam o sentido do que dizem e tirar partido das rimas, discriminando os sons e explorando o carácter lúdico das palavras (ME/DEB,1997).

A entoação da canção foi acompanhada de gestos, possibilitando às crianças que associassem as palavras a determinados movimentos expressivos. Como refere Gardner (1983, *cit in* Hohmann & Weikart, 2009) “as crianças pequenas relacionam, de forma natural a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física” (p. 657), articulando, portanto, a expressão musical e a motora. A exploração do ritmo da canção, utilizando o corpo como recurso, ajudou ainda a enriquecer e a diversificar a expressão musical. Acompanhando e explorando o movimento sonoro e rítmico da música, as crianças dançaram. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a dança (...) permite que as crianças expressem a forma como sentem a música” (p. 64), ideia que nos parece ter sido ilustrada pela forma como se moviam e interagiam seguindo o ritmo da melodia.

Assim, foram explorados diversos conteúdos da área de expressão musical e corporal, deixando perceber que, como afirmam OCEPE (*idem*) “a expressão musical está intimamente relacionada com educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar“ (p. 64).

A dimensão dos afetos mereceu também atenção, enquanto meio de expressão, relação, inserção social e conquista de bem-estar pessoal. Assim e no sentido de as crianças manifestarem atitudes que lhes permitam ser capazes de fazer amigos,

propusemos a realização de dois jogos, cuja intencionalidade incidia no desenvolvimento de competências sociais.

No primeiro, optámos por um jogo do domínio socio-dramático que oferecia às crianças oportunidades de interação social, cooperação e expressão oral, seguindo uma orientação de matriz socio-construtiva.

Começámos por refletir, em grande grupo, sobre o que se entende por ser amigo e porque será importante ter amigos. Relevando as relações de amizade que se criam e que ligam os membros do grupo, apresentámos às crianças um novelo de lã e propusemos-lhes que, cada um passasse o novelo a outro, enviando-lhe a mensagem “gosto de ti”. O novelo foi passando de um para outro membro do grupo, unindo todos e cruzando elos de ligação, numa teia que, à semelhança dos vínculos de amizade gerados num grupo, se une e alarga à medida que se descobre um novo amigo. A figura 3 ilustra esse jogo, no momento em que todas as crianças já tinham dado o seu testemunho de amizade(s).



Figura 3. O jogo " a teia da amizade"

O jogo permitia que as crianças compreendessem que cada uma pode ter amigos diferentes e alguns comuns a outros colegas, podendo reforçar o sentido de pertença ao grupo.

Questionando as crianças sobre o nome que poderíamos atribuir a este jogo, depois de discutidas algumas propostas, acordámos designá-lo por “teia da amizade”, considerando integrar uma forma representativa semelhante à de uma teia de aranha. Refletimos, ainda, sobre o que representava o jogo, dizendo as crianças que simbolizava “ser amigo”, surgindo a ideia de que poderia ser feito um coração para representar os elos de amizade entre os elementos do grupo.

Considerando as ideias expressas pelas crianças, propusemos a representação da teia de relações de amizade indicada pelas crianças, tendo por base a figura de um coração e utilizando fotografias para identificar os elementos do grupo.

A representação dessa teia fez com que o jogo fosse outra vez realizado, mas recorrendo a outra estratégia, isto é, passando o fio de uma para outra fotografia, como pode observar-se na figura 4.



Figura 4. Representação do jogo "a teia da amizade".

No sentido de dar continuidade a esta atividade, foi proposto outro jogo, no qual as crianças poderiam experimentar e expressar afetos.

Para a realização desse jogo, foram apresentados cartões com dois tipos de informação, organizados em sacos para suscitar curiosidade e para serem escolhidos alheatoriamente. Num deles, havia cartões com os nomes das crianças e no outro com imagens alusivas a gestos de afeto, como por exemplo, dar um abraço, um beijo, um aperto de mão, fazer uma carícia.

As regras a ter em conta na realização do jogo consistiam em uma criança tirar, à sorte, um cartão com o nome de um colega ou adulto da sala e outro cartão com o gesto de afeto que deveria manifestar-lhe. A imagem, a seguir apresentada, ilustra esse jogo, no qual surge uma criança a dar um aperto de mão a um colega, mas foram diversos os gestos de afeto expressos.



Figura 5. Jogo de afetos

Algumas crianças mostraram inibição em emitir esses gestos, mas o grupo impulsionou-os a fazê-lo, não só dizendo-lhe para fazerem como também, dando-lhe sugestões de gestos que poderiam utilizar.

Em síntese, a partir do livro “Gosto de ti” foram criadas oportunidades variadas para as crianças construírem conhecimentos e manifestarem atitudes de amizade para com as outras crianças e adultos. Esta experiência favoreceu a ida ao encontro dos outros, o conhecer e dar-se a conhecer, manifestar e receber gestos de afeto, o que, e considerando que as crianças integravam o grupo pela primeira vez, parece-nos termos enveredado por estratégias facilitadoras da sua integração social.

Nesta linha de pensamento, importa sublinhar que, como afirmam Papalia, Olds e Feldman (2001):

é através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais que as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendendo que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo, aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento (p.384).

Entendemos, ainda, que a atividade pedagógica desenvolvida contribuiu para as crianças aprenderem a manifestar respeito pelos sentimentos, opiniões, características pessoais e culturais dos outros, a esperar ser respeitadas e estabelecer relações positivas com os outros, indo assim ao encontro do previsto nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar⁷ (ME,2010).

Relevamos a importância deste tipo de experiências no processo formativo do grupo, pois, como referem Hohmann & Weikart (2009) as “interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia,

⁷ Referimo-nos mais propriamente à Meta Final 26, Área de Formação Pessoal e Social.

iniciativa, empatia e autoestima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros”(p.574).

3.2. Experiência de Aprendizagem: Descobrendo figuras geométricas

Considerando o valor formativo que a comunidade representa no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, procurámos favorecer o contato com várias instituições do contexto local.

Nesta linha de pensamento, organizámos uma visita ao Museu Abade do Baçal, tendo como finalidade promover a interação das crianças com esse espaço e favorecer o conhecimento de diferentes meios expressivos e recursos culturais locais. Estando nesse espaço a decorrer uma exposição de Obras de Nadir Afonso, valorizámos os contributos da mesma para favorecer a compreensão da importância que assume o recurso a diferentes meios expressivos e o desenvolvimento do gosto pela arte.

Relevamos, neste sentido, corroborando o afirmado nas OCEPE (ME/DEB, 1997), que é importante “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (p. 93). Importa, ainda, ter em conta que “os contatos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (ME/DEB, 1997, p.63). Torna-se, por isso, fundamental criar ambientes educativos que possibilitem às crianças contactar com a cultura local e abrir-lhes o olhar sobre outras culturas. Aspectos que, como já referimos, procuramos ter em conta, favorecendo a aproximação com as instituições culturais locais e valorizando as oportunidades que oferecem para o enriquecimento e (in)formação de todos, crianças e adultos.

No dia da visita ao museu, começámos por informar as crianças que íamos observar obras de pintura de Nadir Afonso, alertando-as para a importância de observar atentamente. A visita foi orientada por um guia que, ao longo da mesma, foi promovendo a participação das crianças em jogos de memória visual, no sentido de descobrirem o que viam em cada quadro e comunicarem a sua opinião sobre cada obra.

A visualização dessas obras permitiu descobrir nelas cor, movimento e figuras geométricas. As crianças manifestaram grande curiosidade e motivação sobretudo pelas várias figuras representadas e pelas variadas cores.

De regresso ao jardim-de-infância, promovemos a reflexão sobre o observado e a apreciação efetuada sobre cada um dos quadros de pintura de Nadir Afonso. As figuras geométricas identificadas nos quadros, mereceram discussão alargada no grupo, com uma participação ativa de todas as crianças.

Nesta perspetiva, importa lembrar que as OCEPE realçam o facto de a exploração do espaço e dos materiais permitir às crianças reconhecer e representar diferentes formas (ME/DEB,1997) e desse processo proporcionar o contacto com diferentes meios de manifestação artística.

Dando continuidade à atividade referida, propusemos às crianças observar o espaço e objetos da sala, no sentido de tentarem descobrir figuras geométricas.

Foram identificadas pelas crianças várias, como a forma que incluíam as janelas, a porta e alguns materiais que existiam na sala, surgindo afirmações, como:

- *A janela é um quadrado!* (Francisco)
- *A televisão também!* (Liana)
- *Marlene, a janela da casinha tem forma de bola!* (Mariana)
- *Pois é, a janela da casa tem forma de círculo, é circular!* (Ed. Estagiária)
- *E no chão, será que podemos observar alguma forma?* (Ed. Estagiária)
- *Muitos quadrados juntos!* (Francisco)

As crianças entusiasmaram-se com a descoberta das formas, enunciando as que se encontravam em muitos outros objetos e espaços, como no corredor e no recreio. Verificámos que, embora algumas não utilizassem ainda o vocabulário relativo a conceitos geométricos, possuíam a perceção da figura e reconheciam a sua forma.

Segundo Mendes e Delgado (2008) é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais têm de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Deste modo, procurámos envolver-nos reflexivamente sobre as suas observações e promover situações que lhes permitissem alargar conhecimentos e criar gosto por aprender a aprender.

Assim, propusemos às crianças, em trabalho de grande grupo, que cada uma procurasse na sala um objeto ou material que apresentasse a forma circular e que o

descrevesse. Observámos que foram escolhidos diferentes tipos de objetos, mas que apresentavam uma característica comum, a forma circular.

Na escolha dos objetos, nem todas as crianças atenderam à globalidade da sua forma, tendo escolhido uma, por exemplo, um carro pelo facto de os faróis serem de forma circular e outra uma peça de lego porque os pinos de encaixe eram também circulares (ver figura 6). Procedemos ainda à contagem dos objetos incluídos nesse conjunto. Num outro momento propusemos a procura e agrupamento de objetos ou materiais que apresentassem a forma quadrangular, como a figura 6 também ilustra.



Figura 6. Agrupamento de objetos segundo a sua forma.

Esta atividade proporcionou às crianças liberdade de escolha, recolher materiais diversos, classificá-los e agrupá-los segundo a forma, formando dois conjuntos. Através da observação, confronto de opiniões e reflexão sobre o trabalho realizado, parece-nos poder considerar que a atividade contribuiu para o desenvolvimento do pensamento matemático, em particular no que se refere ao reconhecimento das figuras geométricas.

Nesta linha de pensamento, considerámos pertinente envolver as crianças, em atividades nas quais tivessem de observar e manipular objetos de modo a fazerem construções com as diferentes figuras geométricas, recorrendo a material multibásico, nomeadamente aos blocos lógicos.

Segundo Mendes e Delgado (2008), a realização destas experiências é importante para, progressivamente, as crianças “irem desenvolvendo as suas capacidades de perceber mudanças de posição, orientação e tamanho dos objetos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes tais como a congruência, a semelhança e a transformação de figuras” (p.12).

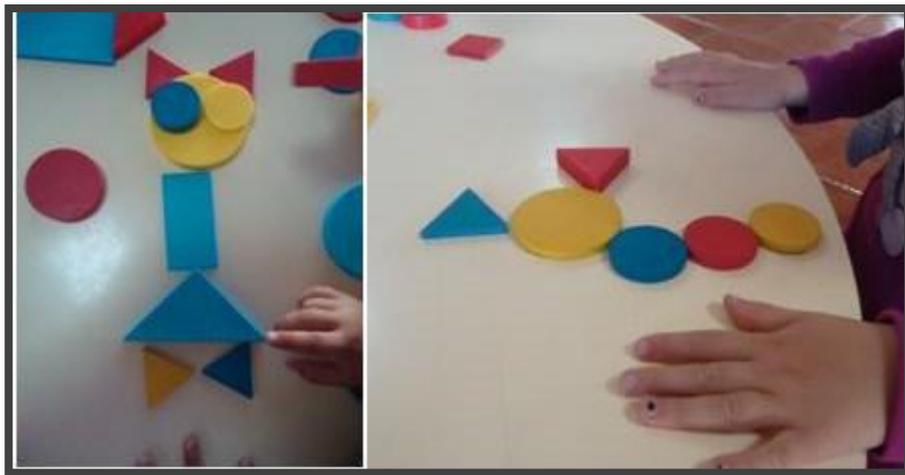


Figura 7. Representação de figuras através dos blocos lógicos.

Como as imagens da figura 7 deixam perceber, as crianças representaram livremente figuras, construindo representações de natureza diversa, como palhaços, carros, comboios, flores, entre outros. No decurso da atividade fomos solicitando as crianças a descreverem o que estavam a construir. Como defendem Mendes e Delgado (2008) “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observem” de modo a promover “o desenvolvimento de capacidades de visualização” (p.12). Foi notório o entusiasmo das crianças na manipulação dos blocos lógicos, pois puderam explorar as cores, os tamanhos e as espessuras, bem como a sua disposição no espaço para que pudessem construir a figura pretendida. Neste sentido, importa lembrar que, como também afirmam Mendes e Delgado (*idem*), “a manipulação de objetos no espaço e a utilização de materiais diversificados, facilita a construção de ideias e conceitos geométricos” (p.13).

No seguimento desta atividade foi trabalhado uma canção sobre as figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo). Optámos por explorar a letra da canção, dizendo-a com diferentes entoações e reproduzindo por partes.

Não podemos deixar de sublinhar a importância que a música representa no processo de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar. A música, como lembram Hohmann e Weikart (2009), torna-se mesmo uma outra linguagem através da qual as crianças aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros, inserindo-as na sua própria cultura e ritos comunitários. Para além disso, a música transmite emoções, sublinha experiências e marca ocasiões pessoais e históricas.

Desta forma, as crianças escutaram, reproduziram e interpretaram a letra e a melodia da canção. Questionámos as crianças acerca dos gestos que poderíamos fazer

para acompanhar a entoação da melodia, procurando associar o significado das palavras e dos gestos. As crianças manifestaram grande prazer no desenvolvimento da atividade, mostrando vontade em repeti-la, sempre que possível.

Como as crianças se manifestaram entusiasmadas com a exploração da canção e como já tinham associado algumas palavras aos gestos, achamos interessante desenvolver atividades ao nível da consciência linguística.

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008) “a consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” e refere-se, mais especificamente, “à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (*idem*, p. 48). A sensibilidade fonológica evolui no sentido de apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos (*idem*).

No âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica explorámos, numa primeira atividade, a unidade “sílabas”, propondo às crianças que acentuássemos “os bocados” de algumas palavras que encontravam na letra da canção.

Ao iniciarmos a atividades, percebemos que esta não suscitou grande interesse nas crianças. Então, optámos por utilizar o nome das crianças, o que gerou entusiasmo e facilitou a compreensão da tarefa proposta.

Num segundo momento, passamos então a explorar as palavras retiradas da canção (RUA, UM, LUA, TRIÂNGULO, QUADRADO e CÍRCULO). No que se refere a estas palavras, aquelas em que verificámos terem surgido mais dificuldades, foi nas de triângulo e círculo, superadas através da repetição do batimento das sílabas, acompanhando sempre com palmas. Ao questionarmos as crianças sobre o número de sílabas de cada palavra, indicavam-nas com facilidade, tendo como indicador de referência os batimentos efetuados.

Solicitámos também às crianças que indicássemos o número de sílabas de cada palavra, utilizando peças de legos, como a figura 8 permite observar.

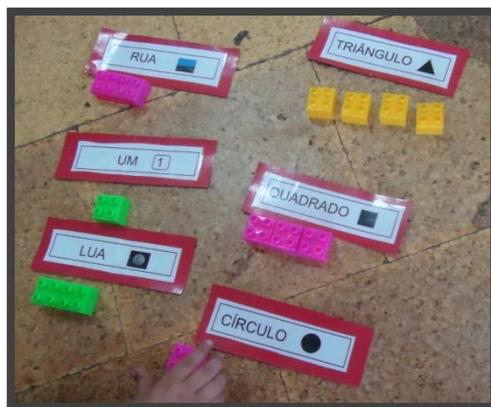


Figura 8. Número de legos correspondente às sílabas de cada palavra.

Na leitura do número de sílabas de cada palavra e na comparação das mesmas, as afirmações das crianças permitem-nos perceber que a utilização de indicadores para contagem das sílabas, ajuda a compreender as diferenças de tamanho das palavras:

- *A palavra mais pequenina é o um...* (Joel)
- *Rua e a lua têm dois legos...* (Mariana)
- *O triângulo é o que tem mais legos...* (Rita)
- *A palavra círculo é mais pequena que o triângulo...* (Rita)

Importa relevar ainda, que esta atividade deu lugar à participação e interajuda, valorizando o papel ativo que cada um pode e deve assumir na construção do seu próprio conhecimento e do conhecimento do grupo.

Relacionada ainda com a aprendizagem da canção, promovemos a descoberta da direccionalidade de escrita do texto, bem como do uso de outras convenções de escrita. Assim, apresentámos às crianças a letra da canção escrita, substituindo algumas palavras por imagens ilustrativas das mesmas, ou seja, por pictogramas (ver figura 9), no sentido de ajudar as crianças a melhor se situarem na leitura da mesma.



Figura 9. Pictograma da letra da canção “As figuras geométricas”.

Procedemos à leitura do texto da canção, indicando a direccionalidade da escrita com o gesto e fazendo pausas no final de cada frase. Considerando que o texto correspondia à canção, antes explorada, as crianças acompanharam a leitura e reproduziram-na com uma ligeira ajuda, manifestando prazer em continuar a fazê-lo.

Neste âmbito, importa lembrar a ideia de Mata (2008), quando afirma que:

o conhecimento das ideias e conceções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento (p. 66).

Numa atividade de expressão motora, em que propusemos a realização de um jogo de movimento, no qual pretendíamos alertar para a importância de respeitar as regras de trânsito, a discussão em torno das figuras geométricas foi retomada e integrada na discussão pelas crianças. Assim, na sequência da apresentação do semáforo, surgiram comentários, dos quais sublinhamos:

- *Eu vejo isso quando vou no carro com o meu pai!* (Leonor) (referindo-se à figura do semáforo)
- *Tem um retângulo!* (Francisco)
- *Também tem círculos de várias cores!* (João)
- *Sim, tem a forma de um retângulo e também tem círculos, mas como se chama?* (Ed. Estagiária)
- *É um Semáforo e serve para os carros pararem!* (Francisco)
- *Quando está vermelho o meu pai fica parado, e quando está verde o meu pai pode andar* (João)
- *E quando o semáforo fica amarelo?* (Ed. Estagiária)
- *O meu pai disse que tem de conduzir com muito cuidado.* (Leonor)

Estas afirmações revelam que as crianças já tinham experienciado situações de deslocação, coordenada pelos semáforos luminosos, indicando o seu nome, forma e cores. Numa abordagem curricular que se requer integradora, procuramos tirar partido da situação para dialogar sobre os vários cuidados a ter, cada um, como passageiro, peão e condutor, nomeadamente quanto à travessia de passadeiras, lado correto para os peões andarem na rua, atender às indicações do semáforo para os peões e automóveis e o bom uso da cadeira e cinto de segurança.

Santos (1980) lembra que a educação rodoviária é um processo de formação ao longo da vida de uma pessoa como passageiro, peão ou condutor, envolvendo o desenvolvimento de competências no âmbito rodoviário que desenvolvem atitudes e valores, como o respeito, a tolerância e a responsabilidade enquanto componentes essenciais da educação para a cidadania.

Através desse jogo, as crianças puderam fazer de conta, negociar e respeitar regras. Neste sentido, foi acordado, entre o grupo, que quando surgisse indicado o sinal verde, podiam transitar livremente, mas com cuidado para não chocarem com outros ou objetos, com a sinalização amarela andarem devagar e com cuidado e com a vermelha pararem e esperarem que mudasse para uma das outras cores. Atendendo a que a sala de atividades restringia o movimento das crianças, decidimos realizar o jogo no salão polivalente da instituição, de modo a que pudessem ter mais liberdade de movimento e a melhor poder e a exercitar o autocontrolo do mesmo. Neste sentido, criámos situações em que existisse necessidade de controlo voluntário dos movimentos, como iniciar, parar ou de seguir várias direções, bem como de prestar melhor atenção a atos do quotidiano.

É importante salientar que ao nível do tempo de trabalho, em pequeno grupo, foram desenvolvidos vários trabalhos, recorrendo a materiais de natureza bi e tridimensional. Como referem Hohmann e Weikart (2009), “o tempo de trabalho em pequenos grupos permite que um grupo de crianças experimente, em conjunto, os mesmos materiais. Dada a sua proximidade, as crianças têm imensas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras” (p.374).

Assim e considerando que, no decurso da nossa prática, nos foi possível observar que o grupo de crianças manifestava grande entusiasmo pela realização de atividades que envolviam modelagem, colagem e pintura, sugerimos-lhe que poderiam, com base nos materiais existentes na área de expressão plástica, construir figuras geométricas de variadas maneiras. Entendemos, assim, corroborando a opinião de Mendes e Delgado (2008), que:

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

Essas experiências tornam-se ainda importantes do ponto de vista da satisfação dos interesses artísticos, sensoriais e manipulativos das crianças.

Godinho e Brito (2010) alertam para a importância de proporcionar este tipo de experiências às crianças da faixa etária pré-escolar, de modo a estimular o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor, estimulando, ao mesmo tempo, a ligação à vida e comparação expressiva destas formas de expressão a outras realidades do mundo.

Num primeiro momento, questionámos as crianças acerca do que poderiam e gostariam de construir, e como pretendiam fazer, de modo a implicar-se e identificar materiais a mobilizar para concretizarem as suas iniciativas. Constatámos que era necessário encontrar outros materiais, no sentido de melhor poderem responder aos interesses manifestados pelas crianças, implicando-as nessa procura e recolha.

Algumas crianças tiveram a ideia de desenhar as formas, contornando os blocos lógicos. Para tal, entendeu-se ser necessário disporem de lápis e canetas de feltro de várias cores, folhas brancas A4 e várias peças dos blocos lógicos (formas geométricas). Apesar de essa ideia ter partido de um pequeno grupo, todas quiseram realizar a atividade e com o envolvimento ativo na concretização da tarefa, como a imagem a seguir apresentada deixa perceber.

Releva-se que, para além de terem de contornar as figuras, tinham de ter um controlo sobre a figura a contornar, de maneira a que esta não deslizasse. Confrontaram-se, algumas crianças, com a dificuldade de a peça do bloco lógico lhe deslizar e, por conseguinte, lhe dificultar efetuar o contorno da figura, a ajuda e a partilha de saberes sobre as estratégias a



Figura 10. Contorno das figuras geométricas.

utilizar para superar essa barreira ocorreu de forma espontânea, criando satisfação nos que forneciam a ajuda e nos que usufruíam dela. Parece-nos, ter-se constituído uma situação de interação entre as crianças em que alguns mais experientes se constituíram como andaimes para a aprendizagem de outros. Por outro lado, o tempo de exploração do material e de envolvimento na concretização da atividade foi diferente, relevando a importância de compreender as características pessoais e de aprendizagem de cada um.

Tendo algumas crianças optado por representar as formas utilizando palhinhas, a dificuldade surgiu em uni-las. Depois de tentarem algumas soluções, manifestaram-nos não conseguirem mantê-las coladas e não saberem como proceder. Então sugerimos a utilização de plasticina para fazer a união. Foi notória a satisfação quando viram que

conseguiram superar a dificuldade e que, afinal, se tratava de uma estratégia fácil de concretizar.

No decurso da atividade foram surgindo afirmações e questões que ajudaram a melhor compreender o modo como a atividade decorreu.

- *Vou fazer um triângulo só com palhinhas!* (Jéssica)
- *Tens de usar a plasticina para prender a palhinha* (Leonardo)
- *Olha! Consegui colar duas palhinhas!* (Francisco)
- *Também vou fazer chapeuzinhos!* (Leonardo)
- *E de que forma os vais fazer?* (Educadora est.)
- *De triângulos* (Leonardo)

Os dados apresentados levam-nos a considerar que as crianças estavam envolvidas na descoberta da estratégia a utilizar para construírem a forma pretendida e que trocaram ideias no sentido de se auxiliarem na concretização da tarefa que se propuseram desenvolver. A figura a seguir apresentada ilustra esse processo.



Figura 11. Processo de construção do triângulo

Numa atividade de pequeno grupo, apresentámos às crianças quadrados e triângulos em cartolina da mesma cor, folhas A4 e cola e perguntámos-lhes o que poderíamos construir com aquelas formas, ao que responderam, imediatamente, “colar”. Realmente, o nosso objetivo era que as crianças colassem as várias figuras, mas, seguindo uma lógica padronizada.

Assim, e no sentido de os orientar, relativamente à ordem da colagem, fizemos uma breve exploração utilizando as várias figuras. Dispusemos três cartões seguindo a sequência círculo-quadrado-círculo e questionámos as crianças sobre a figura que possivelmente viria a seguir. Responderam, prontamente o “quadrado”. Então

propusemos-lhes que cada uma procurasse fazer uma sequência de cartões, elaborando vários padrões na mesa de trabalho, sem recurso à colagem.

O facto de termos disponibilizado as figuras para formarem padrões diferentes fez desencadear conversas entre as crianças, que incluíam aspetos geométricos importantes, nomeadamente, o reconhecimento de figuras, para além da descrição da regularidade com que elas surgiam. Como referem Mendes e Delgado (2008):

no jardim-de-infância as crianças devem ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões. Cabe ao educador encontrar contextos estimulantes, a partir dos quais as crianças desenvolvam este tipo de trabalho. Ao realizar tarefas é fundamental ir colocando questões que permitam, quer clarificar conceitos geométricos, quer identificar regularidades (p.62).

Neste sentido, as crianças inicialmente foram incentivadas a observar, descrever e continuar padrões para, posteriormente, os inventar.

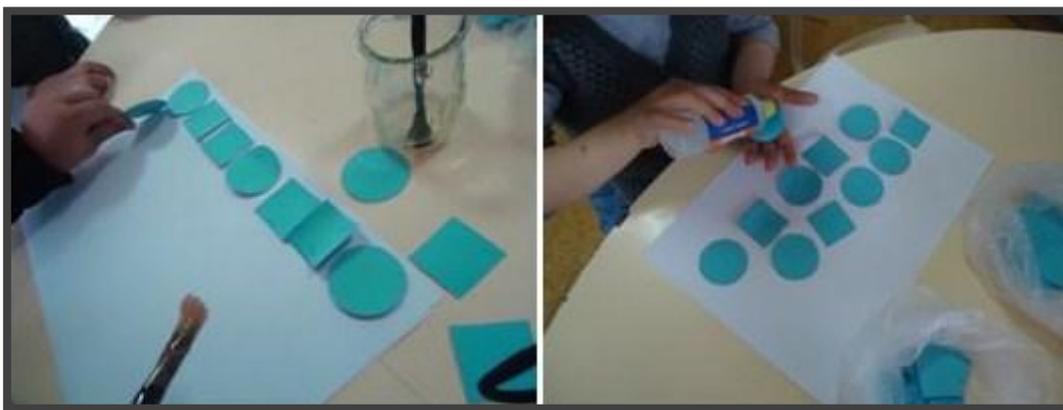


Figura 12. Processo de construção de padrões.

As crianças manifestaram tendência a preencher toda a folha, algumas com as mesmas repetições, outras integrando algumas alterações. Hohmann e Weikart (2009), lembram que quando as crianças criam “padrões descobrem novas combinações” (p. 704), Referem ainda, que “criar padrões e ordem é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo” (*idem*, p.705). Por sua vez, as OCEPE (ME/DEB; 1997), alertam que “o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe (...) a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas” (p.74).

Relativamente a outra atividade desenvolvida, ao nível expressão plástica, foram disponibilizados círculos em cartolina de variados tamanhos e cores. A intenção era que o grupo diferenciasse os tamanhos, por comparação de uns com os outros (o maior, o

médio e o menor), escolhesse círculos de um desses tamanhos e a partir deles fizesse um desenho, representando livremente o que entendesse.

Ao verbalizar o que planeava desenhar, cada criança fazia com que as outras crianças imaginassem mentalmente o que era descrito (Mendes & Delgado, 2008). Neste processo, desenvolveu-se um diálogo que incluía vocabulário associado à geometria. Nas imagens seguintes, mostramos algumas representações das crianças com os círculos.



Figura 13. Representação de figuras com círculos.

Recorrendo a círculos, num dos trabalhos apresentados na figura 13, observa-se a utilização dos mesmos para representar as rodas de uma “carrinha” e no outro para representar figuras humanas, naquilo que frequentemente se designam, como “pessoas-girino”, ou seja, um círculo com duas linhas descendentes (Hohmann & Weikart, 2009).

Nestes desenhos, grande parte das crianças procurou preencher a folha toda. Segundo Lowenfeld (1976) as crianças que enchem a folha manifestam maior inclinação criadora do que as que não o fazem, pois, entendem o movimento relacionado com a área de que dispõem para desenhar.

Com o desenvolvimento destas atividades as crianças puderam manipular e explorar vários materiais, percecionando as potencialidades de cada um. Através do recurso a essas formas de exploração, as crianças puderam conhecer melhor e tirar partido das possibilidades expressivas que ofereciam, envolvendo-se de forma ativa no processo. Exploraram as suas capacidades criativas e envolveram-se em momentos de cooperação e interajuda. Procurámos apoiar as crianças na concretização das suas iniciativas e favorecer o diálogo e a reflexão sobre as mesmas. Para tal, observámos e registámos a informação que nos ia sendo possível recolher e apoiar as suas realizações quando necessário.

Concluídos os trabalhos, reunimos em grande grupo para refletir sobre as atividades realizadas. As crianças deram a conhecer aos colegas o que tinham feito e como fizeram. Neste tempo de partilha de experiências pessoais, foram levantadas algumas questões sobre os mesmos, demonstrando as crianças, particular interesse em concretizar as atividades dos pequenos grupos.

Deste modo, dialogar reflexivamente permitiu, às crianças e aos adultos, perceber melhor o que foi feito e como foi feito e, por conseguinte, identificar diferenças entre o que inicialmente sabiam e o que sabiam no momento. Como referem Hohmann e Weikart (2009), quando as crianças refletem sobre aquilo que fizeram começam “por considerar o significado das suas experiências e ideias, dando voltas com elas nas suas mentes” e, portanto, a “pensar o que fizeram de *uma forma abstrata*” (p.341). Podemos, assim entender que as crianças organizaram e interiorizaram ideias, partilharam-nas com os seus pares e tomaram consciência das suas aprendizagens.

O respeito pelas crianças e pelas suas necessidades e interesses, bem como pelos seus sentimentos, foi algo que procurámos ter presente ao longo do nosso trabalho, reconhecendo ser um fator crucial para o bom relacionamento do grupo de crianças e, por conseguinte, potenciador de múltiplas aprendizagens.

Importa, também referir que para o bom relacionamento do grupo, procurámos fomentar e criar laços entre todos os participantes, visando o desenvolvimento de práticas cooperativas.

Em síntese, a realização da experiência de aprendizagem descrita proporcionou ao grupo novas oportunidades de descoberta e de construção de pensamentos e saberes, bem como o recurso a métodos que favoreceram a ação e a exploração. Neste âmbito, importa ainda referir que o período de concretização da experiência de aprendizagem foi longo, abrangendo aproximadamente dois meses.

3.3. Experiência de Aprendizagem: Descobrindo “A lagartinha muito comilona”

No sentido de responder aos interesses manifestados pelo grupo de crianças e de modo a que estas pudessem desfrutar de novas situações de exploração do mundo que as rodeiam, decidimos proceder à leitura e exploração da história “A Lagartinha muito Comilona”, de Eric Carle.

Esta história fala de um pequeno ovo, de onde nasceu uma lagartinha que para crescer necessitou de comer uma quantidade de frutos, guloseimas e folhas, durante uma semana. Depois fez uma casa, que apelidou de casulo, ficou lá duas semanas e ao sair dele vinha já



transformada numa maravilhosa borboleta.

Figura 14. Capa do livro "A Lagartinha muito comilona".

Esta é uma história rica em imagens que ajudam a que as crianças mais facilmente compreendam o seu conteúdo. A história faz referência ao dia, semana e passagem do tempo (dia/noite; duas semanas); descreve o processo físico da metamorfose, ilustrando as várias etapas de vida da lagarta (ovo, lagarta, borboleta) e evidencia também a importância da alimentação para o crescimento. A história apresenta possibilidades de promover o desenvolvimento integrado de aprendizagens relativas às diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Começámos por explorar o livro, mais propriamente os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora), acompanhada da abordagem de questões, tendo em vista favorecer a imaginação e o interesse das crianças pela leitura da história. Como refere Azevedo (2007), antes de começar a ler uma história é importante que se ativem os conhecimentos prévios e se antecipem os sentidos. Procedemos, em grande grupo, à leitura expressiva da história, procurando que fosse compreendida e interpretada de forma positiva pelas crianças.

Hohmann e Weikart (2009) alertam para a importância que assume a leitura de histórias, defendendo que permite criar laços emocionais e pessoais muito fortes, “de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura (p. 547). Por outro lado, se esse processo

ocorrer com frequência as crianças começam também a estabelecer relações entre palavra escrita e falada, e a melhor compreender como usar a linguagem para contar histórias (*idem*).

No decurso da leitura as crianças pareciam estar “presas” ao livro, para o que, entre outros fatores, contribuía a beleza e riqueza das imagens. Terminada a leitura da história, questionámos as crianças acerca da mesma, fazendo com que recontassem o que tinham ouvido e observado, procurando criar um clima que favorecesse a comunicação e expressão oral, como emissores e como recetores ativos.

Pelo que nos foi possível observar, as crianças participaram de forma entusiástica no reconto da história e enumeraram vários aspetos da obra. Depois dessa abordagem, algumas crianças solicitaram que recontássemos, mais uma vez, ao que acedemos. Neste novo reconto, contámos com o auxílio de algumas crianças que, apoiadas nas imagens do livro, recontaram na íntegra a história.

Importa ter em conta que, como sublinham Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “ as trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p. 12). É, ainda, de considerar que, como também relevam as autoras, “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz falante e maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (p. 12).

Dando continuidade à abordagem do conteúdo da história, entendemos proporcionar ao grupo uma experiência sensorial, tendo como objetivo a observação e degustação de alguns dos frutos referidos na história (figura 15), de modo a melhor poderem identificar e diferenciar o seu paladar e cheiro. A atividade foi desenvolvida, em tempo de trabalho em pequeno grupo, e o material preparado previamente, ideia que parece ir ao encontro do defendido por Hohmann e Weikart (2009), quando referem que “o tempo em pequenos grupos requer a sua preparação antes das crianças chegarem (...) e a sua colocação em local acessível a todas elas” (p. 394).



Figura 15. Frutos para degustação.

Começámos por desafiar as crianças à descoberta das características desses frutos, colocando-lhes algumas questões a respeito da sua cor, tamanho e a textura. As crianças revelaram facilidade em identificar e descrever essas características.

Num segundo momento foram vendados os olhos a cada criança para que, através da sensação gustativa tentassem identificar os frutos. Como defendem Hohmann e Weikart (2009):

reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais é uma importante experiência para as crianças à medida que começam a formar e compreender símbolos. Os sinais e pistas sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representem objetos que não estejam imediata ou completamente presentes (p. 482).



Figura 16. Processo de degustação.

No decorrer da degustação das frutas, observámos que, no geral, as crianças sabiam identificar o seu sabor e nomeá-las (morango, pera, laranja, ameixa e maçã). A maior dificuldade em diferenciá-las centrou-se na pera e na maçã, talvez pela proximidade do seu sabor. Para além de nomear a fruta, algumas crianças faziam ainda referência à natureza do seu sabor (doce, ácido).

A experiência favoreceu a construção de saberes sensitivos, propiciando a apreciação de sabores e aromas de produtos que fazem parte do nosso quotidiano alimentar.

Procurámos aproveitar e tirar partido da atividade para a iniciação das crianças na recolha, organização e leitura de dados, recorrendo para o efeito ao registo numa tabela de que se dá conta na figura 17.

Segundo Castro e Rodrigues (2008) “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (p.59). Assim, levar as crianças a procurar responder a questões, como “qual é o fruto preferido dos meninos da sala?”, contar o número de elementos que escolheram cada fruto, comparar esses dados, de modo a

		QUAL O FRUTO QUE GOSTEI MAIS? 😊					
🍏	MAÇÃ	😊					
🍌	LARANJA						
🍏	PERA						
🍑	AMEIXA						
🍓	MORANGO	😊	😊	😊	😊	😊	😊
		😊	😊	😊	😊	😊	😊
🍊	LARANJA	😊	😊				
		😊	😊				

Figura 17. Tabela de registo do fruto preferido.

verificar “qual é o fruto menos escolhido?” ou se haverá algum fruto “que nenhum menino tenha escolhido? poderão favorecer o desenvolvimento do sentido de número, bem como das capacidades de recolha, organização e análise de informação significativa (*idem*).

No sentido de alargar a partilha e debate dos resultados observados, reunimos em grande grupo, refletindo sobre o porquê das escolhas efetuadas e procedendo à leitura dos dados, com recurso a questões, como as que acima indicámos. Entendemos que este diálogo se tornou rico do ponto de vista da aprendizagem das crianças, não só pela sua implicação na contagem e estabelecimento de relações numéricas entre os conjuntos formados, como também pela interajuda e o respeito manifestado em relação a cada um, podendo ter gostos próximos ou diferentes dos seus.

No seguimento desta experiência de aprendizagem surgiu a oportunidade de exploração da canção “A Lagartinha”, relembrando a letra e alguns dos conteúdos abordados na história da “Lagartinha muito comilona”, acima referida. Para além de todo o processo da aprendizagem da canção, o nosso objetivo era que as crianças interagissem socialmente umas com as outras, com base na beleza e recriação proporcionadas pela melodia da canção. O grupo de crianças demonstrava prazer na realização deste tipo de atividades, associando o movimento e a mímica de palavras.

Como sugerem as OCEPE (ME/DEB, 1997) o domínio progressivo da linguagem “baseia-se na exploração do caráter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (p.67).

Assim, procurámos proporcionar às crianças atividades que, de forma lúdica, favorecessem a consciência fonológica ao nível da rima. Começámos por explorar as rimas através dos nomes próprios das crianças, entusiasmando-se e divertindo-se com a procura de palavras que terminassem com um som correspondente ao do seu nome. Num segundo momento, dispusemos vários cartões com imagens e palavras que lhe correspondiam, (LAGARTINHA, FOLHA, MELANCIA, RAINHA, BORBOLETA, SOL, PALHINHA, MORANGO, FARINHA e COZINHA), tendo como objetivo que as crianças identificassem as que rimavam entre si. Depois de exploradas as imagens dos cartões, foi proposto a procura e nomeação de palavras que rimassem com a palavra “Lagartinha”, ou seja, que terminassem com o mesmo som (inha).



Figura 18. Agrupamento de palavras que rimam com "lagartinha"

Tivemos o cuidado de adequar a atividade à faixa etária do grupo, partindo do princípio que seria mais acessível para crianças a procura de palavras que rimassem, apoiando-se na imagem que remetia para a palavra. Procurávamos, deste modo, familiarizar as crianças com o código escrito. Tomando em conta a proposta apresentada, as crianças formaram dois conjuntos de palavras (*vide* fig. 18), um composto por palavras que rimavam com “lagartinha” e outro com palavras descartadas que não rimavam entre si, nem com “lagartinha” (figura 18). Para além das palavras fornecidas, as crianças encontraram outras que rimavam com “lagartinha”, como por exemplo “fofinha”, “avozinha”, “carochinha” e “estrelinha”.

As rimas, o ritmo e a sonoridade permitiram a descoberta progressiva dos sons que formavam as palavras, com efeito na sensibilização das crianças para a descoberta do código escrito, numa vertente lúdica. A procura de palavras que rimassem suscitou particular interesse nas crianças e à medida que percebiam o mecanismo de construção de rimas aumentava a facilidade de as encontrarem. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu caráter lúdico”, podendo ser combinadas com outras atividades no âmbito da linguagem oral, mas “devendo ser sempre desenvolvidas dentro de um espírito lúdico” (p. 55). Foi nessa linha de pensamento que orientámos a experiência de aprendizagem que descrevemos.

No decurso desta experiência, considerámos pertinente que as crianças pudessem conhecer o verdadeiro animal que deu nome à história “a lagartinha”. Então levámos para a sala de atividades, ovos de bichos-da-seda, de modo a que as crianças pudessem ter contato direto e sensorial com o animal, e também a despertar-lhes a

curiosidade para conhecer alguns aspetos do ambiente natural e as transformações pelas quais passam. Como referem *Martins et al.* (2009):

animais e plantas com cores e formas diversificadas que sofrem mudanças ao longo do tempo ou com o passar das estações são motivo de fascínio para as crianças pequenas, despertando lhes muito naturalmente o interesse para a exploração de diversos aspetos relacionados com o mundo animal e vegetal (p.79).

As crianças observaram os ovos dos bichos-da-seda, fazendo referência à sua cor e forma. Questionámos as crianças sobre a possível alimentação do bicho-da-seda, ao que uma respondeu, prontamente, que estes se alimentavam de folhas, mais especificamente de folhas de amoreira. Alargando o diálogo, questionámos as crianças acerca da alimentação e suscitámos a interrogação sobre a nossa alimentação, perguntando-lhe se nós poderíamos comer um só alimento como faz o bicho-da-seda. Nesta conversa focalizámos a atenção das crianças acerca da importância dos alimentos e da água para o seu desenvolvimento. Neste sentido, achámos pertinente mostrar às crianças a imagem da roda dos alimentos, de modo a lembrar os alimentos que devemos integrar no nosso quotidiano alimentar. Verificámos que as crianças já possuíam alguns conhecimentos em torno do que se entende ser uma alimentação saudável.

Retomando a reflexão acerca dos bichos-da-seda, importa referir que era nossa intenção que as crianças pudessem acompanhar e observar o processo físico da metamorfose. No entanto, a observação e o registo desse processo não nos foi possível, devido ao frio que nesse período ainda se fazia sentir, requerendo esse processo um clima mais temperado.

Em alternativa, propusemos a dramatização da história “Lagartinha muito comilona”, de modo a que as crianças pudessem representar o processo da metamorfose. Para tal distribuimos os vários alimentos da história pela sala de atividades e propusemos às crianças fazer-de-conta que eram as lagartas, procedendo-se assim à dramatização da mesma, com uma música clássica de fundo, do compositor Vivaldi, mais propriamente “A Primavera”.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) “através do faz-de-conta as crianças adquirem a compreensão do ponto de vista de outra pessoa, desenvolvem competências de resolução de problemas sociais e expressam criatividade”, para além de que, quando “brincam frequentemente com a base de imaginação, tendem a cooperar mais com as outras crianças, a ser mais populares e alegres do que as que não o fazem” (p.367).

Ao longo da representação, as crianças demonstraram espírito de cooperação. Foi interessante observarmos que manifestavam grande alegria na vivência da situação. Relevamos que a participação de todas foi fundamental nesse processo, sendo de sublinhar que “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8).

Como forma de recordar e atribuir significado à experiência de aprendizagem desenvolvida e assegurar às crianças uma ação pedagógica capaz de favorecer a formação e desenvolvimento global e integrado, procurámos integrar nas áreas da sala materiais que incentivassem as crianças à conceção e concretização de iniciativas diversas. Neste âmbito mereceu-nos particular investimento a área de expressão plástica, colocando materiais diversificados ao dispor das crianças.

Assim, e como uma criança sugeriu poderíamos fazer uma lagarta, questionámo-la acerca de como poderíamos construí-la e com que materiais, gerando-se um diálogo que foi retomado, numa reflexão em grande grupo, suscitando o desejo de várias crianças quererem participar nesse processo.

Entre o material a utilizar entendeu-se recorrer sobretudo a tubos dos rolos de papel higiénico, corda, tintas e papel de jornal. As ideias de como construí-la iam suscitando debate e procura de entendimento para que pudesse ser construída. Sublinhamos alguns comentários e afirmações que foram apresentadas pelas crianças:

- *A lagarta é verde!* (Mariana)
- *Pois é, pintamos os rolos de verde!* (João)
- *A cabeça da lagarta não é verde! Temos que fazer de outra cor* (Liana)
- *Eu quero fazer uma lagarta muito grande!* (Tatiana)
- *A corda é que faz a lagarta!* (Gonçalo)
- *Pois meto a corda dentro do tubo!* (Liana)
- *Pois, e a corda depois passa aqui!* (referindo-se ao rolo de papel) (João)

As afirmações permitem perceber que houve partilha de ideias entre as crianças, e que iam idealizando e planificando o que queriam fazer e como pretendiam fazê-lo. O nosso papel centrou-se em apoiar e ajudar a gerir as participações das crianças, questionando e dando também sugestões em determinados momentos sobre o processo de construção.

Dado o número de crianças a participar na proposta, formamos pequenos grupos de trabalho, envolvendo todos na pintura dos rolos de papel que iam ser utilizados para fazer a lagarta (*vide* fig. 19).



Figura 19. Pintura dos rolos para a construção da lagarta.

Para a construção da figura da lagarta, foi importante a ação e colaboração de todos, integrando cada um a peça, por ele, pintada. A valorização dos contributos de todos, ajudou a que fossem tidos em conta os direitos e deveres de cada um, enquanto elemento do grupo de trabalho, no quadro de exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Não podemos deixar de sublinhar a satisfação manifestada pelas crianças na concretização da tarefa que se propuseram desenvolver em conjunto,



Figura 20. Construção da Lagarta

esquecendo-se, por vezes, de cantar de tão envolvidas que estavam na construção da “lagarta” (*vide* fig. 20). Quando terminada a tarefa, pudemos testemunhar o orgulho das crianças face ao produto conseguido, parecendo corresponder às suas expectativas.

O recurso a materiais de desperdício permitiu descobrir as várias possibilidades de uso que oferecem os materiais para realizar construções bi ou tridimensionais. Dialogando sobre o trabalho realizado, surgiu no decurso da discussão a ideia de que a lagarta se transformava em borboleta, sugerindo algumas crianças que também podíamos fazer borboletas. Apoiámos a ideia e procurámos recolher e integrar na área de expressão plástica novos e diferentes materiais para que, as crianças interessadas em

levar a iniciativa avante, pudessem fazê-lo. As imagens a seguir apresentadas dão conta dessa atividade.



Figura 21. Processo de pintura e carimbagem.

Tal como na atividade anterior, procurámos apoiar a iniciativa e ideias de cada uma ajudando-as a concretizá-las, agora num trabalho mais restrito, em alguns casos individual outros em pares. Reunimo-nos, depois de haver vários trabalhos produzidos



Figura 22. Borboletas elaboradas pelas crianças.

pelas crianças para decidir onde expô-los ou que fazer com eles.

Concordámos em fazer um mobile e dependurá-lo na sala, contribuindo para que outros pudessem conhecer as suas produções e vivências que estiveram na base da sua construção.

O respeito pelas crianças e pelas suas necessidades e interesses, bem como, pelos seus sentimentos foi algo que procurámos ter presente ao longo de todo este trabalho, reconhecendo ser um fator crucial para o bom relacionamento do grupo de crianças e, por conseguinte, potenciador de múltiplas aprendizagens. Importa, também referir que para o bom relacionamento do grupo, procurámos fomentar e criar laços entre todos os participantes, visando o desenvolvimento de práticas colaborativas e cooperativas.

Em síntese, a realização da experiência de aprendizagem descrita, proporcionou ao grupo novas oportunidades de descoberta e de construção de pensamentos e saberes, bem como o recurso a métodos que favoreceram a ação e a exploração. Estas motivaram

a incursão pelo domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão dramática, musical, motora e plástica, pela área de Conhecimento do Mundo e pela área de Formação Pessoal e Social.

4. Reflexão crítica

Neste capítulo procedemos à reflexão da ação educativa que desenvolvemos, tendo em conta as várias dimensões que a sustentaram.

Começamos por refletir acerca das perspetivas de aprendizagem em que procurámos apoiar a ação educativa que desenvolvemos, relevando o papel de intervenientes ativos que as crianças nela assumiram. Procuramos, em seguida, centrar a reflexão sobre as várias dimensões da ação educativa, enveredando por uma perspetiva curricular integradora. A articulação dos diferentes agentes educativos na construção de um percurso formativo com continuidade são dimensões que merecem também a nossa atenção e reflexão.

Assim, pretendemos sintetizar as principais ideias que estiveram na base da prática de ensino supervisionada que desenvolvemos e equacionar os seus potenciais contributos para a aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes intervenientes, crianças e adultos.

- **A ação educativa**

A adoção de uma prática pedagógica sustentada em princípios de cariz socio-construtivista é, como afirma Oliveira-Formosinho (2007), um modo alternativo de fazer pedagogia face a uma perspetiva interventiva de cariz transmissivo” (p.15). Trata-se de uma perspetiva que se reconhece como capaz de ajudar a melhor responder aos desafios emergentes.

Neste contexto, apesar de ser um desafio nem sempre fácil de concretizar, procurámos orientar a nossa prática segundo uma perspetiva socio-construtivista, valorizando uma aprendizagem ativa da criança, na qual esta fosse desafiada a explorar, experienciar, investigar, cooperar e a emitir desejos e opiniões. Procurámos, ainda, ter em conta a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. O nosso papel, como educadores, foi fundamental nesse processo, implicando-nos na construção de um ambiente educativo que promovesse, facilitasse e torna-se efetiva a participação das crianças, sem perder de vista o apoio e constante incentivo de que carecem.

Deste modo, tivemos em conta a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, as interações, a escuta e observação das crianças, a planificação e avaliação das atividades e o diálogo com os diferentes intervenientes no processo, incluindo as famílias.

Tendo presente que as crianças revelam interesses em relação aos objetos físicos e sociais, tentámos proporcionar momentos de manipulação, exploração e descoberta, de modo a que pudessem envolver-se em aprendizagens pela descoberta.

Considerando a baixa faixa etária do grupo, constituído este por crianças de três anos de idade, tornou-se primordial promover interações em que as crianças melhor pudessem conhecer os colegas e adultos do grupo e da instituição e dar-se a conhecer. Esteve ainda presente a preocupação de planificar e organizar o ambiente educativo de modo a que as crianças se envolvessem em atividades e brincadeiras em que pudessem desenvolver competências sociais.

Assim, tornou-se substancial tirar partido dos diferentes tempos de trabalho, tanto a nível individual como em grupo, para que pudséssemos dialogar, permitindo que as crianças manifestassem as suas opiniões, expusessem as suas compreensões e questionassem, partilhando e enriquecendo os seus saberes. Pretendemos, por isso, aceder a uma melhor compreensão das crianças, no que se refere às suas intencionalidades, potencialidades e dificuldades. Foi, assim, tornando-se-nos progressivamente mais fácil apoiar as crianças e concretizar iniciativas em ordem à sua progressão e construção de aprendizagens de natureza diversa.

Neste contexto, o diálogo apresentou-se como um recurso presente ao longo da nossa prática educativa. Assim, recorrendo a Freire (2003), importa sublinhar que:

o diálogo é uma espécie de postura necessária da condição humana, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e a refazem (p.74).

Das evidências de aprendizagem que recolhemos no decurso da nossa prática, podemos afirmar que as crianças se revelaram capazes de dialogar e refletir sobre as atividades desenvolvidas. Nesse processo, puderam usufruir de oportunidades para se ver a si próprias e aos colegas como membros do grupo e, por conseguinte, com direitos

iguais à participação, à escolha e à tomada de decisão, bem como ao respeito pelas suas opiniões e pelas dos outros, assim como das regras de convivência social.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas permitiram ainda, a dinamização de tempos e espaços do quotidiano pré-escolar e favoreceram o desenvolvimento de competências ao nível dos vários domínios do desenvolvimento das crianças, assumindo uma abordagem integrada como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e a comunidade científica e pedagógica tem vindo a relevar.

- **Dimensões curriculares**

No que refere ao desenvolvimento do projeto curricular em que nos envolvemos, procurámos ter em conta a organização e a dinamização do espaço, do tempo e das interações, bem como a observação, planeamento e reflexão/avaliação da ação educativa que desenvolvemos ao longo da prática.

Relativamente ao espaço e materiais, verificámos que o enriquecimento das áreas de interesse foi essencial para um maior dinamismo nas mesmas. Os materiais diversificados que introduzimos para enriquecer as áreas, parece-nos terem contribuído para uma maior motivação, constituindo um suporte da emergente experimentação das crianças e dos seus diversos interesses, requerendo como tal, uma variedade de materiais. Para além disso, foi necessário tomar em atenção a organização e arrumação dos materiais, tendo a preocupação que estivessem identificados e guardados de forma visível e acessível. Em relação a este aspeto, Formosinho (1996) lembra que “o espaço recheado de materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança porque acredita na competência a esse nível” (p.59).

Importa, ainda, referir que solicitámos ao grupo de crianças e, por conseguinte, envolvendo a participação das famílias na recolha de diversos materiais, de desperdício ou que já não usavam, para o enriquecimento das áreas de interesse da sala. Estiveram ainda presentes preocupações com o despertar das crianças para a colaboração e assunção de responsabilidades em relação ao cuidar e preservar o meio ambiente.

No que refere à organização e gestão do tempo, consideramos que a rotina diária se apresentava bem estruturada, a qual permitiu desenvolver vários tipos de trabalho (em grande ou pequeno grupo e individuais), de forma a respeitar os ritmos e motivações de trabalho de cada uma. Permitiu, ainda, como vimos, vários momentos de interação, de

participação e partilha, de maneira a que as crianças pudessem sentir-se seguras, capazes de planear, fazer e refletir sobre a ação, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia. É de salientar, que no início da nossa prática, verificámos que, para a maioria das crianças, este seria o primeiro contato com o jardim-de-infância e, portanto, ainda não tinham a consciência das várias etapas do dia. No entanto, no decurso do ano letivo, fomos verificando que foram, progressivamente, apoderando-se e consciencializando-se dos vários momentos do dia. Importa relevar que esta rotina diária se constituía como uma estrutura temporal flexível, mas consistente e estável, possibilitando às crianças realizar variadas experiências.

No que se refere às interações, é importante salientar que constituíram um meio fundamental de aprendizagem. Procurámos dar apoio efetivo à criança, trabalhando numa perspetiva participativa e colaborativa. Este apoio traduziu-se numa partilha de saberes e de controlo, de modo a proporcionar às crianças oportunidades de escolher, decidir e resolver problemas. A partilha de materiais e brinquedos, o respeitar a vez de falar e ouvir atentamente os outros, o perceber e respeitar pontos de vista e interesses diferentes dos seus, foram algumas das dimensões que mereceram atenção e reflexão.

Observar, escutar e negociar com as crianças, foi uma forma de apoiá-las nas suas atividades e um princípio que procuramos ter presente e expressar no dia a dia da nossa ação, contemplando os vários momentos da rotina. Procurámos, assim, criar um clima positivo no grupo, privilegiando a participação e a afirmação de todos, tentando levar a que cada criança agisse com liberdade e responsabilidade, com direitos e deveres de cidadão integrante de um grupo e de uma sociedade.

Para a concretização e orientação do processo educativo foi necessária uma observação/avaliação prévia dos saberes manifestados pelas crianças. Como lembra Vasconcelos (2007), “é fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem” (p.21).

Nesta linha de pensamento, a avaliação das necessidades e interesses das crianças foi realizada com base na observação e na escuta, nos vários momentos do dia no jardim-de-infância. Foi ainda fundamental, a recolha prévia de informação sobre as crianças, realizada pela educadora cooperante e partilhada com a educadora estagiária. É de salientar, que as experiências de aprendizagens desenvolvidas, ao longo da nossa prática, contribuíram, efetivamente, para elevar o nível de conhecimentos e capacidades construídos pelas crianças. Atribuímos particular atenção à planificação das atividades,

reconhecendo a importância que esse processo representa na concepção e concretização do percurso de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.

No entanto, não podemos deixar de anotar as dificuldades que sentimos nesse processo, em particular nos primeiros tempos de intervenção, pois, conceber um plano coerente e capaz de favorecer uma aprendizagem em continuidade para todas as crianças não é tarefa fácil de concretizar.

No que diz respeito às experiências de aprendizagem desenvolvidas, procurámos que estas assentassem, como já referimos anteriormente, numa linha pedagógica participativa. Nesta perspetiva, as crianças foram vistas como cidadãos com direito à participação na construção do seu conhecimento e, por conseguinte, a darem a sua opinião sobre as mesmas.

Nessa linha de pensamento, foi nossa preocupação prestar atenção e ter a sensibilidade de observar, apoiar e cooperar com as crianças para que lhes fosse possível envolverem-se em iniciativas interessantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Foi também, nossa preocupação desenvolver atividades que atendessem aos seus interesses e motivações.

Porém, trabalhar neste sentido, numa fase inicial, foi uma tarefa delicada. Assim, e ainda que não o pretendêssemos fazer, recorremos por vezes a uma pedagogia transmissiva, centrando-nos essencialmente na concretização dos objetivos previamente definidos. Tornou-se necessário efetuar leituras, recorrendo a uma vasta pesquisa bibliográfica, no sentido de clarificar alguns conceitos e repensar na nossa prática. Procuramos contornar as dificuldades e receios identificados, articulando conhecimentos de natureza teórica e prática, valorizando nesse processo a experiência profissional que íamos construindo e os importantes contributos que as reflexões desenvolvidas sobre a prática proporcionavam para a mudança desse processo.

A reflexão/avaliação e o planeamento funcionaram, assim, como um ciclo contínuo, pois a reflexão/avaliação influenciou o planeamento das atividades e vice-versa. Este foi um processo que se desenvolveu ao longo da nossa prática, num contínuo, em ordem à melhoria da qualidade do nosso desempenho profissional e de uma aprendizagem que requer continuidade ao longo da vida.

- **Articulação e construção de aprendizagens**

Ao longo da nossa prática educativa, procuramos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas abrangessem as várias áreas e domínios de conteúdo

curricular, embora nem sempre isso fosse explicitado nas intencionalidades que nos propúnhamos concretizar. Neste sentido, tentamos desenvolver aprendizagens criativas e lúdicas, proporcionando a inter-relação entre as áreas e domínios de conteúdo. Procurámos, também, diversificar o tempo de trabalho com o intuito de incentivar as crianças a interagirem com os colegas, para se libertarem mais, relativamente à sua expressividade e comunicação, tendo em conta as questões sociais atuais, sobretudo as que se prendem com assegurar a todos o necessário bem-estar e qualidade de vida a que têm legalmente direito.

O desenvolvimento de aprendizagens integradas teve como base o projeto curricular de grupo, “eu e os outros”, abrangendo todas as áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares para educação pré-escolar e centrando-se, principalmente, numa abordagem social que visa a construção da pessoa como participante ativo na sociedade que integra.

Ao longo da nossa ação, esforçámo-nos para que as atividades pudessem dar resposta às intencionalidades do projeto, incidindo no desenvolvimento pessoal e social da criança de forma integrada. O nosso grande objetivo foi favorecer o desenvolvimento da criança, na sua globalidade, e de todas as crianças, em ordem à formação de cidadãos autónomos, responsáveis e solidários (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A construção do eu, sem esquecer o outro, é fundamental para que cada um possa assumir-se como pessoa integrada e participante na sociedade. Em nosso entender, essa construção ajudou as crianças a olharem para os pares de igual para igual, compreendendo, assim, que o seu papel não é único e sim partilhado pelos outros. Estamos, pois, perante iniciativas de inclusão social, na qual o respeito e a empatia são valores fundamentais e que podem ser facilmente interiorizados pelas crianças. Entendemos que esta visão, de si próprio e dos outros, vai contribuir para a construção da imagem do grupo e para tomarem consciência do papel de cada um como membro da sociedade.

- **Dimensões ética e cívica da profissão docente**

Como pessoas em formação e desenvolvimento, importa que aprofundemos a reflexão sobre esta dimensão. Consideramos que o sentido de ser educador compreende o desafio de que o seu trabalho seja uma forma de estar no mundo, que busca transformar este num lugar melhor para vivermos. Se, de certa forma, faz parte do papel

do educador contribuir para formação dos cidadãos, é essencial que integre uma atitude crítico-reflexiva acerca da realidade do mundo, de modo a responder às necessidades da comunidade escolar. Portanto, as relações que o educador estabelece com o seu objeto de trabalho, o ensino, passam pela defesa consciente ou inconsciente de um projeto de formação das gerações futuras.

Para além disto destacamos a necessidade de, ao longo do processo de formação, realizar uma profunda reflexão sobre a prática, buscando explicitar a teoria que lhe dá sustentação. Ou seja, só refletindo sobre a prática do hoje é que podemos significativamente melhorar a prática do amanhã.

Neste sentido, o registo dos dados das reuniões de reflexão com as educadoras cooperantes e orientadora foram instrumentos essenciais no nosso processo de formação, ajudando-nos a tornarmos educadores reflexivos. Foi ainda essencial a pesquisa bibliográfica, com particular incidência no campo da educação de infância, procurando enriquecer a nossa formação a nível profissional e pessoal. Nesta linha de pensamento, importa retomar a ideia de Freire (1999), quando relewa a importância do conhecimento existente mas também o de se estar aberto à produção de conhecimento ainda não existente. Neste sentido, o autor (*idem*), afirma que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (p.31) ”.

É nesta dupla dimensão que me parece poder entender a elaboração deste relatório de estágio, pois, se, por um lado, me tem permitido fazer um exercício de pesquisa sobre a minha docência, ajudando-me a melhor compreendê-la, de forma alguma pode entender-se como uma atividade finalizada, bem pelo contrário, pois nele se encontram ideias que nos impelem à construção de novos saberes, no sentido de sermos educadores comprometidos com a pesquisa e reflexão da nossa ação, em ordem a um percurso de desenvolvimento profissional em continuidade.

Em síntese, considero que este trabalho deixou marcas muito significativas na nossa formação como educadora de infância, tendo contribuído para alargarmos o gosto pela docência e análise reflexiva da mesma.

Considerações Finais

Não podemos dar por terminado este relatório sem tecer algumas considerações que ao longo da sua elaboração foram emergindo.

Assim, relevamos que, num processo educativo (pré)escolar orientado segundo uma pedagogia que se requer participativa, é fundamental ter em conta o papel que se atribui ao educador e à criança, enquanto agentes ativos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, é importante que o educador desenvolva saberes que lhe permitam estruturar o ambiente educativo, escutar a criança, planear, observar e avaliar, no sentido criar oportunidades de progressão e bem-estar de todas as crianças. Importa promover, na criança, o seu poder de questionamento, planeamento, investigação, capacidade de experimentação, formulação e confirmação hipóteses e implicação na resolução de problemas.

Este tipo de intervenção pedagógica requer um conhecimento científico amplo e a inserção em contextos que possibilitem torná-la efetiva.

No que se refere ao processo educativo e formativo que desenvolvemos, é de sublinhar que este não esteve isento de dificuldades, mas que foram sendo superadas, tendo presente a inspiração de promovermos a articulação entre a teoria com a prática, apesar da complexidade que esse processo integra. Temos em consciência que mesmo idealizando atuar dentro de parâmetros de uma perspetiva pedagógica participativa, muitas vezes recorriámos a estratégias de cariz transmissivo. Daí a necessidade de dar novos passos para tornar efetivo o nosso desenvolvimento profissional, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.

Determinante para a caminhada formativa percorrida foi o ambiente educativo da instituição que me acolheu como educadora estagiária, bem como a biblioteca da Escola Superior de Educação de Bragança, que me proporcionou o acesso à literatura aí disponível e, ainda, as orientações e informações que professores e crianças nos proporcionaram e que ajudaram a que atribuíssemos um diferente e novo olhar à educação pré-escolar.

Concluindo, reconhecendo o importante papel que esta etapa representa no nosso desenvolvimento profissional, este requer continuidade e, por conseguinte, novo e

continuado investimento na formação e investigação, para melhor poder responder aos desafios e exigências das sociedades atuais e futuras. Esta é a nossa intenção e motivação.

Bibliografia

- Azevedo, F. (2006). *Lingua materna e literatura infantil; Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., Silva, G., Macedo, M., Simões, R., Diogo, A. (2009). *Ler para entender- Língua Portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1996). A Construção social da moralidade pela criança pequena. In J. Formosinho (org.), L. Katz, D. McClellan & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2003). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Olho d'Água.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 40 – 5º série, 5-12.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5º Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos- Instituto Piaget.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3º Ed. atualizada). (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Lowenfeld, V. (1976). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Rodrigues *et al.* (2009) *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da teoria à prática: Educação ambiental com as crianças pequenas ou O fio da história* (pp. 143-150). Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., Delgado, C., (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para educação pré-escolar. Disponível em <http://.Metasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentação/>
- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.º Ed. atualizada) (pp.125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, Pedagogia(s) da Infância: *Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 14-42). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a pedagogia-em-participação: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011a). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., et al (2011b). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança* (pp.276-380). Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Pinazza, M. (2007). John Dewy: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, M. (2012). *Educação de infância com tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Santos, A. (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, I. (1980). *Educação rodoviária*. Lisboa: Direção Geral de Viação.
- Serrazina, L. (2008). Preâmbulo. In P. Castro & M. Rodrigues, *Sentido de número e organização – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada:

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