



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Cátia Alexandra Mendes Machado

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

Orientado por
Professora Doutora Maria Angelina Sanches

**Bragança
2013**

Dedicatória

Aos meus pais

À minha irmã Sofia

Agradecimentos

A todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada, ajudando a tornar-me mais forte, é com grande gratidão que expresso o meu agradecimento por tudo o que são e fizeram por mim, para que conseguisse atingir os meus fins e tornando o meu sonho possível.

À professora Doutora Maria Angelina Sanches, pelo pilar que foi para mim, pela troca conjunta de conhecimentos, partilha de ideias e pela forte disponibilidade em atender a todas as minhas dúvidas.

Às crianças da sala na qual tive oportunidade de estagiar, que me acolheram desde o primeiro dia e com quem aprendi diariamente, proporcionando-me experiências enriquecedoras e também à educadora cooperante, pela partilha, pela entreaajuda e pelas palavras adequadas na hora certa.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança, pelas aprendizagens e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais que me proporcionaram.

A todos os docentes que me acompanharam e me fizeram acreditar que era possível, orientando-me ao querer saber mais e melhor sobre a Educação Pré-escolar.

Ao meu par de prática de ensino e amiga Júlia Correia, pela amizade, companheirismo, apoio e pelas horas de diálogo.

Aos meus pais, Augusto e Maria da Luz, que sempre estiveram do meu lado e que me apoiaram incondicionalmente nesta etapa, bem como pela paciência, dedicação e esforço e por acreditarem em mim desde sempre.

À minha irmã Sofia, pela força e pelas palavras de incentivo, bem como pela disponibilidade e tempo dispensado para me ajudar, dando-me a mão nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, familiares e namorado por acreditarem em mim, por me encorajarem nos momentos mais difíceis, acompanhando-me em cada etapa com palavras amigas e muito carinho.

A todos vocês, o meu sincero Obrigada!

Resumo

O papel fundamental que a educação pré-escolar assume na vida das crianças requer que seja atribuída particular atenção às práticas educativas que nela experienciam. Neste sentido, colocaram-se-nos desafios e exigências ao longo da nossa prática de ensino supervisionada que nos propomos apresentar e refletir no presente relatório. A intervenção educativa foi desenvolvida com um grupo de criança de 4 anos de idade e decorreu num jardim-de-infância da Rede Privada de Solidariedade Social.

O relatório inclui a contextualização da instituição, a caracterização do grupo de crianças e do ambiente educativo, mais especificamente o espaço, o tempo e as interações educativas. Integra, também, a fundamentação das opções pedagógicas e a descrição e análise da prática educativa que desenvolvemos, ao longo do ano letivo 2012-2013, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar.

Apresenta, por último, uma reflexão sobre a globalidade da ação educativa que desenvolvemos, procurando relançar sobre ela um novo olhar no sentido de melhor a compreender e identificar os seus contributos para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chaves: Educação Pré-escolar, experiências de aprendizagem, aprendizagem ativa.

Abstract

The fundamental role that the pre-school education takes on the lives of children requires that particular attention be given to educational practices that her experience. In this sense, placed themselves us challenges and requirements throughout our supervised teaching practice that we propose to present and reflect in the present report. The educational intervention was developed with a group of 4-year-old child and ran a kindergarten of the Private Social Solidarity Network.

The report includes the contextualization of the institution, the characterization of the Group of children and educational environment, more specifically the space, time and educational interactions. Integrates the educational options Foundation and the description and analysis of educational practice that developed, throughout the academic year 2012-2013, within the master's degree course in Kindergarten Education.

Finally, it presents a reflection about the entirety of the educational activity developed, looking for relaunch about her a new look in order to better understand and identify their contributions to our professional and personal development.

Keywords: Preschool Education, learning, active learning experiences.

Índice geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de Figuras	VII
Introdução.....	1
I. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1.Caraterização da instituição	3
1.2.Caraterização do grupo de crianças	4
1.3.Organização do ambiente educativo	6
1.3.1.Caracterização do espaço	7
1.3.1.1.Espaço interior	7
1.3.1.2.Espaço exterior	11
1.3.2.Rotina diária.....	12
1.3.3.As interações.....	14
II. Fundamentação das opções educativas.....	17
2.1.A aprendizagem como um processo ativo	17
2.2.Modelos Curriculares.....	19
2.3.Linhas de orientações curricular da educação pré-escolar.....	24
III. Descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	31
3.1.Experiência de aprendizagem: Respeitar as diferenças, um desafio para todos ...	32
3.2.Experiência de aprendizagem: Aprender a observar e conhecer	39
3.3.Experiência de aprendizagem: Conhecendo diferentes culturas.....	45
3.4.Experiência de aprendizagem: Descobrir trabalhando colaborativamente	52
IV. Reflexão Crítica.....	59
Considerações Finais	64
Bibliografia.....	65

Índice de Figuras

Figura 1 - Identificação das áreas da sala.	7
Figura 2 - Planta da sala	9
Figura 3- Área da biblioteca.	9
Figura 4 - Área da escrita.	10
Figura 5 - Área dos jogos.	10
Figura 6- Área da casa, espaço do quarto.	10
Figura 7 - Espaço da cozinha.....	10
Figura 8 - Área da garagem/construções.	11
Figura 9 - Quadro semanal de presenças.	11
Figura 10 – Produções das crianças, em plasticina, na sequência da exploração da história do Elmer.	35
Figura 11 - Criança colocando o animal no habitat.	37
Figura 12 - Quadro das cores primárias e secundárias.	38
Figura 13 - Livro - Elmer e o arco-íris de David Mckee.	39
Figura 14 - Desenho de um arco-íris realizado por uma criança da sala.....	41
Figura 15 - Arco-íris elaborado por uma criança da sala.	41
Figura 16 - Crianças jogando o Jogo dos sorrisos.	42
Figura 17 - Resultado da atividade prática sobre a formação do arco-íris.	43
Figura 18 - Interajuda entre as crianças da sala.	48
Figura 19 - Sequência de imagens da construção do cartaz.	51
Figura 20 - Crianças procurando objetos da respectiva cor.	53
Figura 21 - Criança preenchendo a tabela das cores favoritas.	56

Introdução

A educação pré-escolar é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, da qual se espera que, em complementaridade com a ação educativa da família, favoreça a formação e o desenvolvimento das crianças, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2º). Como tal, devemos proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de natureza diversa, através das quais possam aprender e desenvolver-se.

Sendo o educador o construtor e o gestor do currículo (ME/DEB, 1997)¹, deve procurar fazê-lo em equipa e escutando os saberes das crianças, das suas famílias e da comunidade. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*² são um ponto de apoio para o processo educativo a desenvolver.

A faixa etária em que se encontravam as crianças do grupo com o qual desenvolvemos a prática de ensino supervisionada requer uma constante atenção e resposta, pelo que pressupõe que o educador exerça a sua ação profissional com entusiasmo e dedicação suficiente para tornar possível que as crianças aprendam e possam ser cidadãos responsáveis e dotados de consciência cívica e moral.

É nesta linha de pensamento que se integra o trabalho que desenvolvemos e apresentamos neste relatório. Como tal, propomo-nos destacar os aspetos que podem ajudar à sua compreensão, procurando que seja o mais congruente possível com aquela que é a representação que temos do que foi a nossa prática de ensino supervisionada.

A sua estrutura contempla, num primeiro capítulo, a caracterização do contexto educativo, em particular no que se refere à organização da instituição e à constituição e características de aprendizagem do grupo de crianças, com o qual desenvolvemos a prática educativa, bem como à organização do ambiente educativo, considerando o espaço e os materiais, o tempo pedagógico e as interações estabelecidas ao nível do grupo. Neste âmbito, relevamos a implicação de todos, adultos e crianças, na criação de oportunidades de ação e de relação que favorecessem o seu bem-estar e desenvolvimento.

No segundo capítulo procedemos à fundamentação das opções educativas, procurando aprofundar conhecimentos sobre o processo de aprendizagem numa

¹ Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

² Considerando que ao longo do presente relatório vamos utilizar várias vezes esta fonte de referência, passamos a indicá-las apenas pela sigla OCEPE.

perspetiva ativa e os modelos curriculares que favorecem a construção de uma prática desta natureza, como o modelo *High/Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o modelo da *Escola Moderna*. Debruçamo-nos ainda sobre as linhas de orientação curricular para a educação pré-escolar, atribuindo particular atenção às dimensões contempladas em cada área de conteúdo, no quadro de uma construção articulada do saber.

No terceiro capítulo apresentamos um conjunto de quatro experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças ao longo do ano letivo, incluindo algumas evidências desse trabalho através de fotografias e notas de campo sobre os diálogos das crianças. Estas experiências de aprendizagem relevam a importância de cada um aprender a valorizar, respeitar e aceitar-se a si próprio e aos outros, no quadro de exercício de uma cidadania facilitadora da integração de todos.

Por último, incluímos uma reflexão sobre a prática educativa, na se efetiva uma súpula reflexiva sobre as diferentes dimensões do processo de aprendizagem, o papel que como educadores nos cabe assumir e as implicações de percurso formativo experienciado por crianças e adultos. Relevamos os importantes contributos deste processo não apenas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Este requer continuidade, no sentido de podermos responder aos desafios e exigências emergentes.

I. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

1.1. Caraterização da instituição

O contexto em que realizámos a prática educativa era uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), situada na cidade de Bragança e incluía serviços de creche, jardim-de-infância e centro de convívio para idosos. O horário de funcionamento da instituição era extenso, mantendo-se aberta das 7h45min até às 19h, incluindo neles, e no que se refere aos serviços destinados à educação de infância, a componente educativa e a componente de apoio à família. A componente educativa decorre num total de cinco horas por dia: de manhã, das 9h às 12h e, de tarde, das 14h e às 16h. Os restantes tempos englobam atividades socioeducativas e de serviço de almoços, sendo estes frequentados pelas crianças segundo a necessidade das famílias e, normalmente, em função da sua ocupação laboral.

No que se refere ao edifício, é constituído por três andares, funcionando no rés-do-chão o centro de dia e convívio, o gabinete de psicologia, o posto médico, o bar, lavandaria e garagem. No primeiro andar funciona o Jardim-de-Infância, constituído por três salas de atividades e, ainda, alguns espaços de apoio, como a cozinha, refeitório, vestiário, bem como a secretaria da instituição.

No segundo andar funciona a creche, com seis salas na sua totalidade, uma copa de leites, refeitório, arrecadações e um salão polivalente, no qual se realizam festas, a prática da expressão motora e também atividades em grande grupo. Neste andar localiza-se ainda a sala da direção da instituição. Os andares encontram-se ligados por escadas e cada um está equipado com instalações sanitárias adequadas às faixas etárias para que cada setor a que se destina. Os espaços interiores da instituição e os equipamentos da mesma encontram-se em bom estado de conservação.

No que se refere aos espaços exteriores, possui um espaço de recreio com zonas lúdicas delimitadas, incluindo um espaço pavimentado e outro com areia. Este está equipado com um parque infantil. O espaço cimentado de recreio é utilizado, no período de entrada e saída das crianças, como zona de paragem das viaturas dos pais, dado limitado espaço que, ao nível da via pública, existe para o efeito. Existem alguns materiais de apoio às atividades de recreio exterior, sendo deslocados pelas crianças do interior para o exterior e vice-versa, quando terminadas as atividades.

Considerando que, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), “o meio em que a criança vive influenciará o modo como esta se irá desenvolver” (p. 31), importa que nos interroguemos sobre o modo como o ambiente educativo da instituição se encontra organizado e que nos esforcemos para contribuir para enriquecê-lo. Nesta linha de pensamento, importa sublinhar que foi nossa preocupação colaborar com os profissionais da instituição e as crianças nessa organização, de modo a construir um ambiente que se constituísse como potencialmente facilitador do desenvolvimento de todos crianças e adultos.

A equipa pedagógica da instituição era constituída por seis educadoras de infância, três na modalidade de creche e três na de jardim de jardim-de-infância, assumindo uma destas as funções de coordenadora pedagógica. Esta equipa contava, ainda, com o apoio de um grupo alargado de assistentes operacionais, uma por sala no que se refere à etapa pré-escolar, bem como da psicóloga e da direção administrativa da instituição.

1.2. Caraterização do grupo de crianças

Como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento do grupo, como, por exemplo, a sua dimensão e o maior ou menor número de crianças de cada sexo, pelo que importa que na ação educativa a promover se atenda à sua contextualização.

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática educativa apresentava uma dimensão extensa, integrando vinte e cinco crianças, com quatro anos idades. Ao nível do número de crianças de cada sexo, pode entender-se que era um grupo com uma organização equilibrada, integrando doze crianças do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Segundo informações fornecidas pela educadora de infância cooperante, a maioria das crianças frequentavam a instituição desde a creche, encontrando-se apenas duas crianças a frequentá-la pela primeira vez. Importa ainda referir que integravam o grupo três crianças de origem não portuguesa, duas crianças que eram irmãos, naturais de Espanha, e outra que era Ucrainiana.

Segundo o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997),

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Nesta linha de pensamento, importa considerar as características que nos foi possível observar das crianças, quer a nível individual quer a nível grupo, ao longo do ano letivo. Assim, importa referir que, relativo a questões relacionadas com a vida em grupo, as crianças manifestavam saber orientar-se em relação às normas e regras definidas na sala, ainda que nem sempre lhes fosse fácil respeitá-las, como partilhar materiais com os colegas e saber esperar pela sua vez.

Os tempos da rotina eram do seu conhecimento e manifestavam independência no que se refere à realização da higiene pessoal e tomada de refeições. De modo geral, as crianças envolviam-se nas atividades, quer nas propostas por nós quer nas da sua iniciativa, revelando-se um grupo ativo.

Ao nível das preferências em relação às áreas de atividade da sala, as áreas mais escolhidas pelas crianças eram a da casa e a das construções/garagem. Enquanto a primeira era frequentada por ambos os sexos a segunda era mais frequentada pelo sexo masculino, ainda que procurássemos salientar a importância de trabalhar/brincar em todas, pelas diferentes experiências que lhes permitiam efetuar.

As atividades ao nível da expressão dramática e plástica, bem como a entoação de canções e o escutar de histórias integravam-se também entre as preferências do grupo. As crianças manifestavam-se curiosas em conhecer o conteúdo das histórias e em colocar questões sobre as mesmas, quando não percebiam alguma palavra, expressão ou frase.

Sendo o espaço de dimensão limitada face à dimensão do grupo, as crianças em geral manifestavam organizar-se nas suas brincadeiras e relações, sem se perturbar uns aos outros, com exceção de uma criança que desestabilizava o grupo.

No que respeita à expressão oral, era evidente o desenvolvimento das crianças, com exceção na pronúncia de algumas palavras, sobretudo no início do ano e no que se refere ao uso de determinados tempos verbais, aspeto que era mais evidente em duas crianças, utilizando com frequência, por exemplo, a expressão “eu sabo” em vez de “eu sei”, o que foi sendo ultrapassado no decurso do ano letivo.

Verificámos ainda que, como referem Hohmann e Weikart (2011), “por vezes as crianças hesitam enquanto procuram palavras para expressar uma ideia nova particularmente difícil” (p. 534) e que é importante dar-lhes tempo para que elas próprias escolham as palavras de que necessitam e evitar interferirmos com as suas próprias sugestões.

Considerando que, como refere Oliveira-Formosinho (2007a), “a *escuta* é um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (p. 32), procurámos estabelecer diálogos em que as crianças usufríssem de tempo para se expressar e que nos permitissem conhecermos as crianças.

No que respeita ao núcleo familiar das crianças, e considerando os dados que constam das suas fichas de inscrição, a maioria dos pais/ família das crianças advêm de um meio socioeconómico médio, trabalham nos vários setores de atividade, sendo que a maioria trabalha como funcionário público. No que se refere ao número de irmãos, de acordo com os dados dessas mesmas fichas, quinze crianças têm um irmão, nove crianças não têm irmãos e sobre uma criança não foi possível recolher esse dado.

1.3. Organização do ambiente educativo

Sendo um jardim-de-infância um contexto institucional destinado a crianças de tenra idade, deve estar organizado de forma a proporcionar o indispensável bem-estar, prazer em frequentá-lo e favorecer atividades de ludicidade que motivem à aprendizagem. Posto isto, julgamos de grande importância organizar um ambiente educativo agradável, estável e que seja favorável à aprendizagem significativa da criança.

Demos importância ao horário de atendimento aos pais pois, em nossa opinião, é um bom meio de incentivar os pais a deslocarem-se à instituição, na qual a sua criança está inserida e estarem informados das suas condições, conhecimento da funcionalidade da instituição, ter a oportunidade de conversar com as educadoras e estarem a par da evolução das crianças, conseguirem também ter conhecimento das atividades realizadas e dos seus resultados.

De acordo com o que se refere nas OCEPE (ME/MEB, 1997), importa ter em conta que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43).

1.3.1. Caracterização do espaço

Evidenciando o espaço interior e o exterior, pois, os dois têm um papel fundamental no processo educativo e no desenvolvimento das crianças, e concordando com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) “pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja seguro, seja lúdico e cultural” (p. 11).

1.3.1.1. Espaço interior

A sala, apesar da sua pequena dimensão, estava cuidadosamente organizada, e todos os espaços eram aproveitados para possibilitar às crianças a oportunidade de experimentar e manipular os materiais. Juntamente com o espaço e os materiais, foi possível realizar diversas experiências de aprendizagem dentro da sala. As crianças conseguiam movimentar-se e explorar as áreas e o que as mesmas tinham para lhes proporcionar. Tal como está presente nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “o procedimento de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização (...) o conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p. 38).

A sala, na qual desenvolvemos a prática de ação pedagógica, apresentava uma forma retangular e, como anteriormente foi referido, a sala não possuía grandes dimensões. Desde o início, percebemos que toda ela estava, previamente, dividida por áreas, e todas elas estavam identificadas com uma placa com o nome e o



Figura 1 - Identificação das áreas da sala.

número de crianças que poderiam frequentar, em simultâneo. Cada criança era representada com um símbolo, um sorriso por cada criança, como podemos verificar na figura 1. Ainda nas placas de identificação das áreas podíamos verificar desenhos realizados pelas crianças. Procuramos ainda atender a que, como lembram Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a)

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

Uma das paredes da sala possuía três janelas com visionamento para o exterior. Estas proporcionavam uma agradável luminosidade natural e, possibilitavam ainda, identificar o estado do tempo. A sala encontrava-se, igualmente, devidamente equipada com sistema de aquecimento, funcionando este em situações necessárias. No que respeita ao pavimento da sala, este possuía uma cor azulada, clara, resistente, lavável, um pouco confortável e pouco refletora de som, proporcionando desse modo um benevolente isolamento acústico.

O mobiliário da sala apresentava um bom estado de conservação. O móvel de maior dimensão estava preenchido com materiais, trabalhos e os portefólios das crianças. Havia um móvel para arrumação de materiais, sendo alguns destes de escrita (como os lápis, marcadores) e também tesouras, materiais reciclados e outros, que serviam de apoio às atividades de expressão plástica. Encontravam-se quatro mesas na sala de formato retangular, proporcionando às crianças um largo espaço para trabalhar e brincar sobre as mesmas, todas acompanhadas por cinco cadeiras. É importante salientar que as mesas e as cadeiras serviam de apoio às atividades em pequeno e grande grupo. Ainda na sua constituição, a sala possuía um placard, no qual eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, embora alguns destes fossem expostos no corredor de forma a divulgá-los junto dos pais/comunidade. Indo ao encontro de Niza (2007) quando refere que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 133).

A planta que se segue apresenta-nos uma perspetiva da realidade do espaço físico da sala, ao longo do ano letivo, considerando que as alterações ocorridas incidiram na integração de materiais, mas não na disposição das áreas.



Figura 2 - Planta da sala

A sala integrou, desde início, seis áreas de trabalho, todas devidamente identificadas, sendo estas: a área da casa (cozinha e quarto), a área dos jogos, a área de acolhimento, a área da biblioteca, a área da escrita e a área da garagem/construções. Estas estavam organizadas no sentido de possibilitar ao grupo de crianças um fácil acesso aos distintos materiais e objetos, pois, como menciona Oliveira-Formosinho (2007b) “a organização do espaço em áreas com os seus respectivos materiais (...), porque estão visíveis, acessíveis e etiquetados (também para facilitar a autonomia na arrumação), é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p. 68).

Podemos verificar, na figura 2, que as áreas rotuladas como barulhentas encontram-se um pouco afastadas das áreas mais calmas. A área da *biblioteca* (figura 3)



Figura 3- Área da biblioteca.

situa-se no canto superior direito da figura 2, desfrutava de uma boa luminosidade natural, pois encontrava-se junto de uma das janelas. Esta era constituída por uma estante, na qual as crianças poderiam encontrar livros variados, uma mesa circular de pequenas dimensões, acompanhada por três cadeiras de madeira. Esta proporcionava às crianças oportunidade agradável de explorar as ilustrações das histórias, folhear e contar histórias umas às outras. Hohmann

e Weikart (2011) referem que “talvez mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que um adulto ou amigo lhe fizer” (p. 546).

Do outro lado da sala, estava situada a área da *escrita* (figura 4), nesta as crianças tinham a oportunidade de escrever, explorar as diferentes formas das letras, podendo inclusivamente manipular materiais de escrita.



Figura 4 - Área da escrita.

No centro da sala encontrava-se a área do *acolhimento*, um espaço destinado a momentos em grande grupo, de modo a ser possível todas as crianças se visualizarem umas às outras, partilharem interesses, ouvirem histórias, tinham, ainda, a oportunidade de cantarem canções e dialogarem.

A área *dos jogos* (figura 5) estava localizada perto da área do acolhimento, dispunha de uma mesa acompanhada por cinco cadeiras e de uma estante, na qual se encontravam diversos tipos de jogos: puzzles, enfiamentos, dominós, blocos lógicos, jogo de letras, jogos com formas geométricas, entre outros. Esta área permitia o desenvolvimento cognitivo das crianças, além das experiências diversificadas que as motivavam para a resolução de problemas.



Figura 5 - Área dos jogos.



Figura 6- Área da casa, espaço do quarto.

A área da *casa* distribuía-se por dois espaços, o quarto (figura 6) e a cozinha (figura 7). O mobiliário e materiais desta área estavam apropriados à altura das crianças. Nesta, era visível a frequente representação, por parte das crianças, assumindo o papel de adultos, imitando expressões gestuais e orais. Através das bonecas as crianças representavam vivências do seu dia-a-dia, como vestir e despir as crianças, deitá-las a dormir, maquilhá-las faziam e desfaziam a cama, arrumavam e desarrumavam toda a área, representando de variadas formas o “faz-de-conta”.

O espaço da *cozinha* era utilizado para representar vivências do dia-a-dia, integrando parencas com algumas cozinhas das casas das crianças e, em várias situações, as crianças assumiam os papéis de adultos e representavam momentos vividos nas suas próprias casas.



Figura 7 - Espaço da cozinha.

A última área a ser apresentada é intitulada pela área da *garagem/construções* (figura 8). Nesta as crianças usavam materiais como carros, ferramentas de mecânica, uma pista de carros, entre outros. As crianças, principalmente do sexo masculino, apropriavam-se ou tentavam por várias vezes apropriar-se desta área, pois mostravam bastante interesse na mesma, gostavam de brincar e imaginar situações próprias da área.



Figura 8 - Área da garagem/construções.

Para registrar as presenças diárias das crianças foi criado um quadro semanal de presenças, como pudemos verificar na figura 9, este estava adequado à altura das crianças. Foi criado, “para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome cruza com a coluna do dia” (Niza, 2007) (p. 135).



Figura 9 - Quadro semanal de presenças.

Neste, encontravam-se expostos os nomes das crianças do lado esquerdo e, na parte superior do quadro, estavam os dias da semana, separados por quadrículas. A presença da criança era assinalada com duas bolas de pequenas dimensões, uma verde fazendo referência à presença e uma outra de cor vermelha fazendo referência à ausência da criança. A marcação das presenças era identificado pela própria criança, isto é, cada uma efetuava a sua presença, à exceção das crianças que se encontravam ausentes, essa marcação era realizada ou pelas educadoras ou pelas crianças.

1.3.1.2. Espaço exterior

O espaço exterior possuía uma área de dimensões bastante consideráveis, rodeada por um muro com grades, que permitia observar do interior para o exterior da instituição e vice-versa. O pavimento variava, existindo zonas de relva com árvores, de cimento, com maior dimensão, e de areia. Neste último encontrávamos equipamento de parque infantil, sendo este composto por uma estrutura com escorrega, barras para trepar, baloiços fixos no chão e cavalos de molas.

Este espaço exterior é de grande importância, pois nele, como referem Hohmann e Weikart (2011), “as crianças têm acesso a um conjunto de actividades e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior” (p. 369). No período de recreio “as crianças podem experimentar os sons e imagens do ar livre, usar o material e equipamento do recreio e brincar vigorosamente (ou sossegadamente, se assim o preferirem) ” (*idem, ibidem*).

Em muitos momentos no recreio, enquanto foi possível a sua utilização, tivemos a oportunidade de praticar jogos em grande grupo, sendo estes com movimentos rotativos, movimentos lentos e coordenados, movimentos rápidos e livres para as crianças exercitarem a motricidade. Apesar dos momentos de recreio e de sala serem de diferentes características “têm algo em comum: encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

1.3.2. Rotina diária

A organização do tempo no jardim-de-infância é definido e iniciado pelos adultos, estes devem refletir e estruturar devidamente uma rotina diária, pois, esta auxilia as crianças e adultos, tal como referem Hohmann e Weikart (2011):

a rotina diária (...) ajuda as crianças a responder (...) a questões ao oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras. Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica (p. 224).

Quando iniciámos a nossa prática de ensino na sala dos quatro anos, estes já tinham uma rotina diária definida desde o início do ano. Apesar disso, a rotina diária foi suscetível de alterações, tendo em conta actividades que emergiam, visitas e o desenrolar de certas experiências de aprendizagem. A rotina diária integrava os seguintes segmentos temporais:

- i) Tempo de acolhimento: momento de receção das crianças, em grande grupo. Era inclusive neste momento que as crianças e os adultos cantavam canções, partilham ideias, vivências e experiências pessoais e procediam à marcação das presenças.

- ii)* Tempo de atividades, em grande grupo: neste tempo as crianças e os adultos juntavam-se para atividades a vários níveis, de música, movimento, expressão dramática, leitura e exploração de histórias, entre outras. Estas envolviam experiências de aprendizagem nos diferentes domínios. Apesar de em várias ocasiões serem os adultos a iniciarem estas atividades, as crianças proporcionavam e apresentavam novas ideias.
- iii)* Tempo de higiene/almoço: este tempo era dedicado à higiene das crianças e, logo de seguida, deslocavam-se ao refeitório da instituição para almoçarem.
- iv)* Tempo de recreio/descanso: momento reservado ao descanso das crianças mas também, quando as condições atmosféricas o permitiam, as crianças usufruíam do espaço exterior, ocasionando-lhes situações nas quais poderiam variar na forma como utilizavam o corpo, tal como trepar, deslizar, baloiçar e correr.
- v)* Tempo de atividades nas áreas: este tempo contemplava alguns tipos de atividades propositadamente planeados, de forma a proporcionar experiências de aprendizagens significativas nas diferentes áreas do conteúdo. Era ainda neste momento, que se procedia à organização das crianças pelas diferentes áreas da sala, consoante a preferência que cada uma manifestava, de forma a reforçar os interesses naturais das crianças, a capacidade de iniciativa da mesma e desenvolver competências na resolução de problemas.
- vi)* Tempo de lanche: as crianças, após terem efetuado a arrumação das áreas da sala, realizavam a higiene pessoal e deslocavam-se ao refeitório da instituição e tomavam o lanche. Cada uma das crianças possuía a sua lancheira e os lanches variavam de criança para criança.
- vii)* Tempo de atividades orientadas/livres: momento dedicado várias vezes ao relaxamento da criança, as crianças assistiam a filmes, brincavam em pequenos grupos com legos, praticavam jogos em grande grupo, sendo estes últimos bastante solicitados pelas crianças.

A rotina diária vivenciada na sala ocorria, como podemos verificar nos segmentos temporais referidos, de forma a despertar e apoiar as crianças na tomada de iniciativa perante atividades propostas. Era uma forma de encorajar o envolvimento das

crianças em atividades de pequenos grupos ou até mesmo em pares, envolvendo-as na procura de soluções para os problemas com que se iam confrontando. Um dos principais objetivos nas atividades era promover interações positivas nos diversos momentos de trabalho. O facto de as crianças escolherem a sua área preferida e os materiais a manusear para a execução dos trabalhos demonstrava ao adulto a sua evolução e crescente autonomia.

1.3.3. As interações

Para a melhor compreensão do processo de interação é essencial compreendermos esse termo. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa (p. 30). Dizem-nos também que “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que as profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (*idem, ibidem*). Neste sentido, reconhecemos que o educador desempenha um papel crucial no desenrolar das diversas interações e, no que tem a ver com as interações educadora/criança da instituição, estas são, em nosso parecer, bastante positivas. As OCEPE (ME/DEB, 1997) alertam que “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (p. 35).

Achamos importante lembrar que “a criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é activa, o adulto também” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 55). Quando as crianças e os educadores desenvolvem algo em conjunto, se o educador consegue envolver a criança de tal forma que esta se concentre totalmente no que estão a desenvolver, esta envolvimento faz com que tanto a criança como o adulto estejam ativos, facilitará a interação entre ambos, tanto de um como do outro. É com a interação que a criança aprende vários fatores que a ajudarão no seu desenvolvimento e é também com a interação que o adulto tem a oportunidade de auxiliar o desenvolvimento da criança. Neste sentido Hohmann e Weikart (2011) defendem que “a partilha do controlo num clima de apoio apela à *reciprocidade* – um dar e receber mútuo entre crianças e adultos” (p. 77).

No que diz respeito às interações criança/criança na sala onde se desenrolou a ação educativa, verificámos uma vasta cumplicidade entre elas, existindo a formação de

grupos de amigos. Mostraram desde cedo apelar à brincadeira entre elas, partilhando os objetos e tentando haver na sala um clima de interações positivas.

No nosso caso em concreto, procurámos desde cedo escutar, apoiar e ainda compreender as crianças, desenvolvendo desse modo uma interação participativa, seguindo uma prática na qual as crianças foram sempre reconhecidas como pessoas que tem sentimentos. Tentámos, como referem Hohmann e Weikart (2011), “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medo, ansiedades ou de aborrecimento” (p. 63).

Reconhecemos que possibilitámos às crianças diversas situações, nas quais pudessem entender e participar em atividades promotoras de aprendizagens e que pudessem construir e desenvolver as suas próprias competências. Tentámos observar e entender a criança pois, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para entender e lhe responder” (p. 15).

A fim de apoiar e acompanhar as crianças nas suas atividades, procurámos através de uma observação participante conhecer os interesses e necessidades formativas das crianças, no sentido de favorecer interações que pudessem tornar-se facilitadoras de aprendizagem das crianças. Assim sendo, ao longo da nossa experiência de prática educativa, apoiámos o envolvimento do grupo nas várias atividades, de modo a favorecer a sua implicação na descoberta, resolução de problemas e na tomada de decisões.

II. Fundamentação das opções educativas

No presente capítulo procedemos ao aprofundamento de conhecimentos que nos ajudem a melhor fundamentar e interpretar a prática educativa em contexto pré-escolar. Neste sentido, debruçamo-nos sobre as perspetivas atuais de aprendizagem da criança, as linhas de orientação curricular e os modelos pedagógicos que nos podem ajudar a desenvolver uma ação educativa de qualidade.

2.1. A aprendizagem como um processo ativo

O desenvolvimento da prática educativa suscita-nos questionamento sobre como encarar o processo de aprendizagem a promover com as crianças, no sentido de ajudá-las a progredir e a beneficiar do necessário bem-estar e integração social.

Neste sentido, importa considerar a perspetiva de Brickmann e Taylor (1996), defendendo os autores que “as experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas”, (p. 3), explicitando que “devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (*idem*, p. 3-4). Neste âmbito, torna-se importante retomar a perspetiva teórica de Piaget (1976), que reconhece e valoriza a pessoa como sujeito ativo na construção de conhecimento. O autor defende que se enverede por um processo de aprendizagem experiencial e alerta para a importância da criança poder explorar, pensar e descobrir a partir da ação sobre os objetos e da relação com os outros. Como refere Novo (2009), “na perspetiva do autor, a criança descobre do mesmo modo o mundo das pessoas e o dos objetos reais ou simbólicos” (p. 52). Para Piaget (in Hohmann & Weikart, 2011), “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p. 19), pressupondo, assim, uma ação recíproca da criança sobre os objetos e dos objetos sobre a criança, na construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento, como também afirma o autor (1978, citado por Novo, 2009), “conhecer não consiste em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo” (p. 53).

Assim, como Tompkins (1996) lembra, importa ter em conta que uma aprendizagem ativa é muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças e do que a transmissão de conhecimentos pelo educador. Neste sentido, sublinha que,

a maior parte dos educadores de infância concordaria com a ideia de que as crianças aprendem mais quando encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem. No entanto muitos educadores de infância bem-intencionados acabam por conduzir actividades em oposição a esta teoria (p. 6).

Este é um aspeto que não deixa de caracterizar a nossa ação educativa, daí a preocupação em acedermos a conhecimentos que possam ajudarmos a melhor tomar consciência do tipo de práticas que desenvolvemos e das linhas em que apoiá-las para que incluam perspectivas que na atualidade são reconhecidas como facilitadores de uma aprendizagem ativa das crianças.

Importa, assim, considerar que, segundo Formosinho (1996), as aprendizagens ativas são “aquelas em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56). Por isso, uma ação educativa que se centra em ajudar as crianças a aprender, como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), deve dar um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração entre adultos e crianças, ou seja, “desenvolve uma epistemologia de natureza construtiva, interativa, colaborativa” (p. 18).

Nesta linha, importa o recurso a estratégias pedagógicas que proporcionem a partilha de conhecimentos, a implicação das crianças na resolução de situações problemáticas, de modo a explorá-las sob diversos ângulos, recorrendo àquilo que já conhecem e à sua capacidade imaginativa. O educador deve, então, observar e escutar as crianças e valorizar a sua participação na organização e desenvolvimento do processo de aprendizagem, bem como na reflexão sobre o mesmo. Deve dar-se atenção aos seus interesses e aos valores que representam as atividades da sua iniciativa, na reorganização da compreensão que faz do mundo e, por conseguinte, no seu desenvolvimento. Nesse processo, importa considerar que,

tal como os adultos, as crianças tem comportamentos positivos e comportamentos negativos; mas é importante prestar atenção ao que as crianças fazem bem feito, incidindo nesses pontos e valorizando-os. Ao observar cuidadosamente aquilo que as crianças podem fazer, os adultos têm oportunidade para aproveitar o desejo natural de aprender das crianças (Hohmann, 1996, p. 22).

Dewey (2002) lembra que as experiências das crianças podem tornar-se, à semelhança das suas brincadeiras e jogos, em formas ativas da ação. Para o autor, de acordo com Pinazza (2007), “as situações educativas devem apoiar-se na atividade da

criança, ou seja, deve aprender fazendo” (p. 74). Daí a importância que deve merecer a organização do ambiente educativo e as atividades e projetos em que se envolvem. Importa, considerar, também, que “a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tão pouco à formação de hábitos” (p. 75), devendo ser tidas todas estas dimensões em consideração.

Vygostky, de acordo com Pinazza (2007) defende a relação entre processo educativo e as experiências pessoais das crianças. No entanto, é de considerar que nem todas as experiências são igualmente educativas. O valor de uma experiência baseia-se no princípio da continuidade experiencial e o da interação (*idem*). Importa ter em conta que a continuidade pressupõe alargar as experiências e que a interação se configura no ambiente educativo que se cria.

Nesse processo é de ter em conta a importância a atribuir não apenas aos conhecimentos e competências da criança, mas também à forma como se estabelecem as interações e à complexidade que as atividades apresentam. Neste âmbito, importa considerar que, como defende Vygostky (1996 citado por Novo, 2009), “que com o auxílio de outra pessoa, toda a criança consegue concretizar mais do que faria sozinha” (p. 58), podendo entender-se este aspeto muito mais indicativo do desenvolvimento da criança. Ideia que reforça a importância da observação e apoio que o adulto deve promover para acompanhar e promover o processo da aprendizagem da criança.

2.2. Modelos Curriculares

Associado a uma perspectiva de aprendizagem ativa encontram-se alguns modelos curriculares, que têm vindo a ser apontados em vários trabalhos como facilitadores de práticas educativas pré-escolares de qualidade, tal como o modelo *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2011), o modelo do *Movimento da Escola Moderna* (Niza, 2007) e o modelo de *Reggio Emilia* (Eduards, Gandini & Forman, 1999).

Reconhecendo que os princípios em que cada um desses modelos se apoiam podem ajudar-nos a melhor entender as linhas que caracterizam a nossa ação, importa efetuar uma breve abordagem aos mesmos.

O modelo curricular *High/Scope* valoriza a *aprendizagem pela acção*, o que pressupõe que as crianças possam “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), no sentido de construírem conhecimentos que as ajudem a dar sentido ao mundo. As crianças devem

dispor da possibilidade de explorar os objetos, colocar sobre os acontecimentos e acerca do que lhes desperta curiosidade.

No que diz respeito à organização do espaço e materiais de trabalho, as salas seguem uma organização construtivista, que aponta para a organização de áreas diferenciadas que permitam a realização de diferentes aprendizagens. A organização da sala por áreas e com os respetivos materiais, faz com que as crianças adquiram independência, autonomia e responsabilidade em relação ao seu modo de utilização, transmitindo mensagens implícitas às crianças. Como referem Hohmann e Weikart (2011),

Uma vez que o ambiente está organizado de forma a que estas escolham as suas brincadeiras, os adultos ficam livres de funções diretivas, de entretenimento ou de controlo das crianças. Em vez disso, passam a poder concentrar-se no apoio a dar às brincadeiras das crianças e à sua capacidade de resolução de problemas (p. 182).

A organização do ambiente educativo inclui quatro componentes, sendo elas a organização do espaço e materiais, das rotinas, do grupo e das interações. Segundo este modelo, o espaço deve estar organizado por diferentes áreas, de modo a permitir que as crianças desenvolvam diferentes aprendizagens, envolvendo-se em atividades diversificadas. A organização do espaço deve ser flexível, deve adaptar-se às necessidades e interesses das crianças e do grupo, pelo que deve estar organizado de modo a conferir autonomia às crianças. Outra especificidade desta organização reside no facto de as áreas estarem organizadas de forma a permitirem a livre circulação das crianças entre elas, de acordo com os seus interesses. Por sua vez, “a arrumação dos materiais deve proporcionar a execução do ciclo encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

A organização de uma rotina diária oferece estabilidade à criança, no sentido de que pode aperceber-se do que vai acontecer, oferecendo-lhe “sentido de controlo sobre aquilo que vai fazer em cada momento do dia” (*idem*, p. 8). Deve permitir às crianças experienciarem oportunidade de se envolverem na concretização do ciclo *planear-fazer-rever* (*idem*, p. 229). Este consiste em promover o seu envolvimento no planeamento das suas atividades, a experienciação das mesmas e a partilha e discussão acerca do que foi realizado. Para isso, o educador deve adotar uma gestão flexível do tempo, permitindo que a criança organize os seus acontecimentos, as suas propostas e as suas interações, tendo em conta a sequência temporal. Os tempos em pequeno e grande

grupo, bem como a nível individual, são imprescindíveis, pois permitem a inserção das crianças em diferentes tipos de atividades, quer da iniciativa do adulto, quer da iniciativa da criança.

A rotina diária pré-escolar é constante, estável e previsível, para que a criança compreenda a forma de utilização do tempo e, assim, tornar-se menos dependente do adulto face ao tempo em que deve concretizar determinada atividade. A previsão dos tempos de rotina permite a segurança e independência da criança e a diferenciação das atividades contribui para a variedade de experiências.

No que concerne às interações, o papel do adulto é criar situações que proporcionem à criança o desenvolvimento do seu pensamento, favorecendo a emergência de conflitos cognitivos (*idem*). Importa ter em conta que, o adulto ajuda a equilibrar a liberdade que a criança necessita para explorar o meio que a rodeia. Por isso, não deve desencorajar a criança quando esta não consegue concretizar e resolver os problemas com que se defronta. Deve por sua vez, fazer com que ela acredite em si mesma e se envolva na procura de recursos que podem ajudá-la nesse processo. Assim,

um dos principais objectivos do programa *HighScope* consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

O modelo curricular *Reggio Emilia*, como antes referimos, apoia-se também em princípios pedagógicos de participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento. Como refere Malaguzzi (1999), o principal objetivo do projeto de *Reggio Emilia* consiste em construir uma escola “para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Para além deste objetivo, a abordagem *Reggio Emilia* estimula o desenvolvimento intelectual das crianças partindo da representação simbólica.

Como refere Edwards (2008), no que diz respeito ao papel do educador, este é não apenas de ouvinte e observador, mas também deve ser proporcionador de oportunidades e experiências. Os objetivos centralizam-se em criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento das crianças, sendo, por isso, importante escutá-las. O papel do educador “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e

de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”(idem, p. 161).

As crianças percebem quando os adultos valorizam os seus trabalhos e as suas ideias, uma vez que lhes comunicam essa valorização, indiretamente, através de ações e estratégias. Como exemplo destas ações, o educador expõe trabalhos das crianças na escola e partilha com toda a comunidade educativa a informação que as crianças produzem.

Os pais participam ativamente na vida escolar dos seus filhos, uma vez que colaboram com o educador e dão continuidade ao que as crianças aprendem quer na escola quer em casa. Ou seja, existe interajuda entre escola/família, na organização e concretização da ação educativa. Por exemplo, na realização de um projeto os educadores comunicam aos pais o tema do projeto,

encorajando-os a envolverem-se com as atividades de seus filhos, através da busca dos materiais necessários, do trabalho com os professores no ambiente físico, da oferta de livros suplementares e assim por diante. Dessa forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo” (Edwards, 2008 p. 163).

Segundo Lino (2007), o modo como o espaço é organizado “reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (p. 107). Isto porque, através da comunicação, cooperação, partilha de atividades e ideias a criança constrói o seu conhecimento do mundo (idem). Sendo assim, o espaço nas escolas de *Reggio Emilia* é planeado ao pormenor pela comunidade educativa. Relativamente ao espaço exterior, este é organizado de forma a possibilitar uma continuidade das atividades realizadas no interior.

A gestão da rotina praticada em *Reggio* dispõe de uma organização do tempo que proporciona às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. Assim, como sublinha Lino (2007) “elas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, em grande grupo, com os adultos ou sem eles” (p. 109).

O modelo curricular do *Movimento da Escola Moderna* (MEM), como refere Niza (2007), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que, transfere, por analogia, essa estrutura de procedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 125). Tendo em conta, a escola como local de

iniciação à vida democrática, este modelo propõe diversos princípios fundamentais para a estruturação da ação educativa. Referindo Niza (*idem*):

- *Os meios pedagógicos* veiculam, em si, os fins democráticos da educação, pelo que a escolha dos materiais, os processos usados e as formas de organização das atividades devem respeitar as regras democraticamente decididas pelos educadores/professores e crianças;
- *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo* deve concretizar-se através da negociação entre educadores/professores e crianças entre si;
- *A prática democrática da organização partilhada por todos* decide-se em conselho de cooperação;
- *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos* aproximando, deste modo, a escola à vida social;
- *A informação de projectos, estudos e outras realizações* das crianças é partilhada através de circuitos de produção, distribuição e divulgação como painéis, conferências, jornal escolar e outros tipos de apresentações;
- *As práticas escolares conferem sentido social* às aprendizagens das crianças através da partilha dos saberes com os seus pares e pela intervenção na comunidade envolvente, ou com a comunidade mais distante, através da troca de correspondência, entre outros meios;
- *Os alunos interpelam o meio social* e trazem para a escola pessoas da comunidade como recurso e fonte de conhecimento e cultura” (pp. 127-130).

O Movimento Escola Moderna salienta alguns instrumentos de organização da vida em grupo, que se tornam indispensáveis na participação conjunta do educador e da criança, como: o plano de atividades; a lista semanal de projetos; o quadro semanal de distribuição de tarefas; o mapa de presenças diário e o diário de grupo.

Este tipo de organização ajuda as crianças a situarem-se no espaço e no tempo. Desta forma, é necessário a sala estar organizada por áreas de atividades que estarão dispostas à volta da mesma, no centro da sala deve estar situada uma área de trabalho coletivo. Estas áreas devem ser originais, para que possam ser o mais possível parecidas com a realidade que os envolve. Como afirma Niza (2007) “ o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 133).

A gestão do tempo é, segundo Niza (2007) “constituída por duas etapas de configuração distinta:

a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade. Com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores (p.135).

O MEM tem uma forma muito própria de promover o relacionamento das crianças entre si, e das mesmas com os adultos. Esta interação é fomentada por fundamentos da pedagogia da cooperação. Assim, as crianças devem, no jardim-de-infância, experimentar práticas e atitudes que lhes permitirão aprender valores e, através das suas vivências, aprofundar o desenvolvimento da sua cidadania.

Como afirma Niza (2007), os educadores assumem-se, neste modelo, como:

promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para promoverem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (p.139).

De acordo com este modelo, é necessário dar continuidade às experiências educativas, promovendo a curiosidade, a iniciativa e a descoberta das crianças e criar condições para que tomem a iniciativa e se sintam valorizadas.

Em suma, os modelos referidos possibilitam um conjunto de orientações que se tornam fundamentais para nos ajudar a organizar uma intervenção pedagógica que favoreça o desenvolvimento de crianças no quadro de conquista de uma progressiva autonomia.

2.3. Linhas de orientações curricular da educação pré-escolar

Para a organização da ação educativa importa ter em consideração o estabelecido nas Orientações Curriculares³ definidas para a educação pré-escolar.

As OCEPE acentuam que sejam promovidos saberes/competências que favoreçam a progressão das crianças ao nível da sua Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio das expressões, incluindo a motora, dramática, musical e plástica; e o domínio da matemática) e Conhecimento do Mundo, no sentido de ajudá-las a tornarem-se capazes

³ OCEPE-ME/DEB, 1997; Despacho 5220/97, de 4 de agosto; Metas de aprendizagem (ME, 2010)

de uma plena inserção na sociedade como cidadãos autônomos, livres e solidários (ME/DEB, 1997). As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010) explicitam os conteúdos incluídos nas áreas e domínios de conteúdo definidas nas OCEPE, indicando o que as crianças devem ter aprendido no final da etapa educativa pré-escolar.

Entendemos dever ser dada importância aos contributos destes diferentes documentos para organização e avaliação das experiências de aprendizagem, no quadro de construção de respostas educativas pré-escolares de qualidade.

Assim e no sentido de melhor compreender a natureza das aprendizagens que devem nortear a ação educativa pré-escolar, importa efetuarmos, ainda que de forma resumida, uma abordagem das áreas e domínios de conteúdo.

A área de **Formação Pessoal e Social** é considerada uma área transversal, considerando que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.

Importa referir que entre as aprendizagens a promover estas se situam num processo em construção do ser humano, “sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME/DEB, 1997, p.51), é de salientar também que “é na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos de vida que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social” (*idem*, p.52). É acentuado um papel essencial na educação para os valores, sendo “que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (*idem, ibidem*). As relações e interações estabelecidas pelo adulto com as crianças e o grupo, o modo como as apoia, são caracterizados como um suporte da educação. Importa ter em conta que a relação estabelecida pelo educador com as crianças, o modo como as valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus processos, facilita a auto-estima da criança e as relações que as crianças estabelecerão entre si. É ainda de considerar que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (*idem*, p. 53).

Obter maior independência representa, na educação pré-escolar, dominar certos saberes, tais como, vestir-se, despír-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os

talheres, etc, mas também serem capazes de utilizar de forma correta materiais e instrumentos à sua disposição, tais como, jogos, tintas, pinceis, lápis... (*idem, ibidem*).

Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997) reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas é um aspeto que deve ser também valorizado na educação pré-escolar, fazendo parte do desenvolvimento da identidade. É de considerar que a igualdade de oportunidades entre os diferentes sexos, indivíduos de diferentes classes sociais e diferentes etnias, se constrói numa perspectiva de educação multicultural, devendo esta não ser apenas criada pela participação na organização do ambiente educativo mas também pela participação na aprendizagem em grupo. É preciso ter em conta que a participação na discussão e na tomada de posição favorece a consciência de valores sociais, culturais e éticos (*idem, p. 55*).

Em suma, como as próprias OCEPE alertam, a área da Formação Pessoal e Social entende-se como “área de conteúdo integradora, pois, embora com intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras” (*idem, ibidem*).

A área da **Expressão e Comunicação**, como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p.56). Esta área é a única em que se diferenciaram vários domínios.

Releva-se que é importante que os adultos facultem ocasiões às crianças que distingam o real e o imaginário, pois, nestas idades por vezes ainda confundem. Importa proporcionar às crianças “suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração do ‘mundo’ ” OCEPE (ME/DEB, 1997, p. 56).

Ao nível do domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita* importa que as crianças se envolvam em experiências que lhes permitam progredir ao nível da expressão oral e que lhe facultem a possibilidade de se familiarizarem com o código escrito, permitindo-lhes contactar com as suas diferentes funções. Sublinha-se que numa abordagem transversal, a língua portuguesa deve ser trabalhada em diferentes atividades relacionadas com diferentes domínios de conteúdo. Importa considerar que:

Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12).

A comunicação criada pelo educador permite às crianças dominar a linguagem, ampliando o seu vocabulário e formando frases mais elaboradas. O dia-a-dia na educação pré-escolar possibilitará, através de interações de qualidade/complexidade com a escrita, que as crianças usem, corretamente, frases simples de diversos tipos.

As crianças desde cedo conseguem distinguir a escrita do desenho, começam a “imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (OCEPE, p. 69). Mesmo que as crianças não consigam reproduzir corretamente a escrita, os educadores devem incentivá-las nas suas tentativas. Como se refere nas OCEPE (*idem*) “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (p. 69).

O educador deve, inclusive, ler e contar histórias às crianças, pois desse modo, suscitará na criança o desejo de aprender a ler. A forma como este lê e faz uso de diferentes tipos de texto para as crianças serão usados por estas *como exemplo de como e para que serve ler* (*idem*, p. 70).

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (Mata, 2008, p. 14).

O educador tem que ter em atenção que, em algumas ocasiões, existem diferentes línguas, como aconteceu na nossa prática educativa, visto que algumas crianças da sala não tinham como língua materna o português. Procuramos, valorizar essa dimensão como meio de sensibilizar o grupo para a existência de outras línguas, mas também de apoiar essas crianças a acederem a um progressiva fluência discursiva.

No que diz respeito ao *domínio da matemática*, podemos destacar que as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir de vivências do dia-a-dia. Estas noções fundamentam-se na vivência do espaço e tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas em que se envolve ou que o educador promove. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar (*idem*, p. 73).

Procurámos promover o desenvolvimento de noções matemáticas, aproveitando variadas situações lúdicas das crianças e momentos da rotina diária sabendo que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “cabe ao educador partir das situações do

quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (*ibidem*). Neste âmbito importa ainda ter em conta o que afirmam Castro e Rodrigues (2008), quando defendem que:

uma das funções do Jardim-de-Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens. Estas, reflectir-se-ão ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na sociabilização, e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos. Os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros (p. 12).

No que se refere ao *domínio das expressões*, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é importante que o educador tenha em conta as especificidades de cada expressão, mas também a sua inter-relação e a sua articulação (p. 57).

No que concerne à *expressão motora*, tal como se menciona nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “ao entrar para o pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos de forma mais ou menos precisa” (p. 58). Tendo em conta todos os movimentos que a criança já possui, a educação pré-escolar deve originar situações de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, permitindo que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar, da melhor forma, o seu próprio corpo (*idem, ibidem*). É importante que as crianças usufruam de oportunidades para desenvolver os diferentes segmentos do seu corpo, facilitando a interiorização do esquema corporal e tendo consciência do seu corpo em relação ao exterior, aprendendo as relações no espaço.

Cabe ao educador tirar partido das situações que ocorrem nos diferentes espaços, aproveitando a sala, o espaço exterior, locais apetrechados, e materiais que proporcionem diversas e enriquecedoras oportunidades de expressão motora. O educador deve proporcionar às crianças formas de utilizar o seu corpo, servindo-se de jogos de movimento, de sons, de ritmos e danças. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e (...) que vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável” (p. 59).

A *expressão dramática* é um meio de descoberta de si e do outro, através da qual a criança se afirma a si próprio na relação com os outros, apropriando-se de situações sociais.

É frequente na idade de pré-escolar depararmo-nos com crianças movimentando-se e colocando-se em diversas posições físicas, muitas vezes imitando certas pessoas ou até mesmo animais. E, como nos referem Hohmann e Weikart (2011) “experimentar movimentos que impliquem o corpo todo ajuda as crianças a desenvolver o auto-controlo e a consciência do seu posicionamento físico” (p. 629).

A *expressão musical* permite a exploração de sons e ritmos, que as crianças produzem e exploram espontaneamente e que vão aprendendo a identificar e a reproduzir, elas mesmas, com os diversos aspetos que caracterizam os sons. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “ouvir música, mover-se ao seu som e fazer música são experiências vitais que permitem à criança expressar-se” (p. 656). Os mesmos autores acrescentam que “a música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde do nascimento à morte” (p. 657).

Baseando-se no pensamento de Carlton (1994), Hohmann e Weikart (2011) apresentam seis aspetos que importa explorar no âmbito de expressão musical, como: mover-se ao som da música; explorar e identificar sons; explorar a voz a cantar; desenvolver melodias; cantar canções e tocar instrumentos musicais simples.

Na nossa prática, a música estava presente, diariamente, na sala, pois, logo pela manhã, as crianças cantavam canções relacionadas com os bons dias e por vezes outras por elas sugeridas. A abordagem de canções com entusiasmo e entendendo que é uma parte integrante de cultura musical da criança, é outra dimensão considerada.

A *expressão plástica* permite às crianças explorarem diversos materiais e instrumentos, sendo as atividades motoras iniciadas pelas crianças. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), a criança “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p. 61). Godinho e Brito (2010) defendem que “é (...) importante que as crianças, em ambiente de jardim-de-infância, possam experimentar distintos papéis de executante, criador e apreciador” (p. 11) e ter em conta que os trabalhos das crianças têm “significados concretos e partilháveis com os outros” (*idem*, p. 65).

O desenho, a pintura, a digitinta, a modelagem, o recorte e a colagem são técnicas de expressão plástica que devem ser explorados na educação pré-escolar OCEPE (ME/DEB, 1997). Importa ainda, atender à diversidade e quantidade de

materiais, de modo a favorecer a expressão criativa das crianças. É importante que as crianças tenham à sua disposição materiais que lhes possibilitem escolher e promover diferentes formas de combinação. A identificação e nomeação de cores, bem como a mistura de cores básica para formar outras (secundárias), são aspetos da expressão plástica que também importa explorar.

No que diz respeito à área do **Conhecimento do Mundo**, esta “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (*idem*, p. 79). A criança antes de iniciar a educação pré-escolar sabe já bastantes coisas sobre o mundo que a rodeia. A curiosidade e o desejo de descobrir e aprender das crianças manifestam-se na procura de compreensão do mundo e de lhe atribuir sentido. Tal procura leva-as a formas, progressivamente, mais elaboradas do pensamento.

A exploração de conteúdos relacionados com esta área poderão estar “mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano (...) que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico” (*idem*, p. 80). As OCEPE apontam, ainda, para que as crianças possam entender certos fenómenos e acontecimentos que experienciam no seu dia-a-dia. A sensibilização às ciências pode, assim, entender-se como partindo dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, procurando fomentar a curiosidade e o desejo de aprender. O educador tem um papel fundamental na escolha dos conteúdos a desenvolver, porém deve ter a preocupação de acordar e negociar as suas propostas com o grupo, de modo a promover aprendizagens com significado para as crianças. Entre o que se apresenta como fundamental desenvolver neste domínio “são aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (*idem*, p. 85).

Foi com base em todas as áreas de conteúdo e domínios que procurámos promover experiências de aprendizagem diversas, sendo que algumas dessas serão descritas e analisadas na terceira parte deste relatório.

III. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

O presente capítulo incide sobre o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, ao longo do ano letivo de 2012-2013, apresentando um conjunto de experiências de aprendizagem através das quais pretendemos aprofundar a reflexão sobre a ação educativa promovida.

Neste sentido, procurámos explicitar as intencionalidades que as orientam, os processos de desenvolvimento, recursos utilizados e informação tomada em consideração para a compreensão do desenvolvimento desse processo e a progressão das crianças.

As experiências de aprendizagem que aqui apresentamos incidem particularmente sobre o segundo semestre do ano letivo referido, porque foi nesse período que nos foi possível promover uma maior continuidade ao trabalho desenvolvido o que permitirá uma melhor compreensão das linhas de ação e das formas de intervenção pedagógica em que nos situamos.

No que se refere à planificação da ação educativa, procurámos articular, num todo coerente, a nossa intervenção, no sentido de proporcionar às crianças a vivência de um projeto formativo integrado e em continuidade, as reflexões pré e pós-ação com a educadora de infância cooperante foram importantes. Como elementos de apoio ao desenvolvimento desse processo relevamos as *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, o projeto curricular do grupo e os interesses e necessidades formativas que, no decurso da ação educativa, íamos identificando. Os planos de intervenção pedagógica assumiram um carácter flexível, de modo a podermos integrar as contribuições do grupo de crianças nesse processo e adequar as estratégias, quando necessário, de modo a garantir melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao nível da recolha da informação para ajudar a melhor poder compreender-se o modo como se desenvolveu o processo de aprendizagem, recorreremos sobretudo a notas de campo e registos fotográficos. Não podemos deixar de relevar a importância que também assumiram as produções das crianças incluídas nos seus portefólios, pois, ajudaram-nos a melhor compreender como cada uma se apropriou e retratou as experiências promovidas.

3.1. Experiência de aprendizagem: Respeitar as diferenças, um desafio para todos

Um dos principais objetivos desta experiência de aprendizagem centrou-se em alertar as crianças para a importância de favorecer a integração e bem-estar de todos, independentemente das diferenças físicas e culturais, entre outras, que pudessem possuir.

Partimos da história *Elmer* de *David McKee* (2007) e começámos por apresentar o livro às crianças, lendo o título e perguntar-lhes se conheciam a história, ao que nos responderam que não. Com este questionamento pretendíamos saber se as crianças já conheciam o conteúdo da história. Decidimos, então, solicitar às crianças a observação da capa do livro, de modo a explorar os elementos paratextuais, em grande grupo. Várias crianças identificaram e indicaram de imediato a personagem nela retratada, como sendo um elefante. Mas duas delas manifestaram não ter a certeza, considerando a aparência do mesmo, como as suas afirmações permitem perceber: *parece um elefante, mas parece um elefante colorido* (Tiago)⁴; *parece um elefante arco-íris* (Joana).

No sentido de melhor se compreenderem estes comentários, importa mencionar que o referido elefante era representado no livro através de um desenho-ilustração, desafiando à imaginação e procurando ilustrar a mensagem pretendida de alerta para as diferenças, mas afastando-se da figura “real” que, por exemplo, uma imagem fotográfica permite retratar.

Propusemos, então, às crianças escutar com atenção a história, no sentido, de percebermos do que abordava. Lemos a história, mostrando as imagens que a ilustravam e, no final, refletimos sobre o conteúdo da mesma, partindo da questão:

- *Então do que nos fala a história?* (Ed. Estagiária)
- *É do Elmer. Ele não gostava da cor que tinha* (Manuel)
- *Pois, ele não gostava da cor que tinha, e porque seria?* (Ed. Est.)

Surgiram várias respostas. De entre elas destacamos as seguintes afirmações:

- *Porque ele é às cores* (Gonçalo)
- *E não gostava de ser assim* (Diogo)
- *E depois, com as tintas ficou de outra cor* (Manuel)
- *Pois foi. Mas os outros riram-se* (Margarida)
- *Com a chuva voltou a ficar igual* (Laura)
- *E o que acharam dos elefantes se rirem dele, acham que isso é bom?* (Ed. Est.)
- *Não* (Vários)
- *Porquê?* (Ed. Est.)

⁴ Os nomes das crianças apresentadas são fictícios de modo a assegurar o anonimato da sua identidade.

- *Porque mesmo diferentes temos que ser amigos* (Pedro)
- *Porque somos todos diferentes* (Inês)

Nota de campo, 25 de fevereiro, 2013.

O excerto permite perceber que o conteúdo da história tinha sido compreendido, referindo as crianças que eram abordadas as diferenças físicas que apresentava o animal, as dificuldades em aceitar a diversidade ou a diferença de cor ou raça, como as seguintes afirmações permitem perceber: *Porque ele é às cores* (Gonçalo) e *não gostava de ser assim* (Diogo). Também a importância de respeitar e aceitar as diferenças foram identificadas, como conteúdo da história, ao reconhecerem e indicarem que não foi bom os elefantes rirem do modo como o Elmer tentou superar os constrangimentos sentidos, tentando mudar de cor, justificando o Pedro, *porque mesmo diferentes temos que ser amigos* e acrescentando a Inês, *porque somos todos diferentes*.

Na sequência da história dialogámos sobre possíveis diferenças físicas que pudemos encontrar entre as pessoas e a importância de aceitá-las, mas também de respeitar e aceitar se elas quiserem fazer algumas mudanças para se sentirem mais bonitas ou felizes. No sentido de uma melhor compreensão desse valor alertámos para que cada um de nós, por vezes, também mudar alguma coisa porque gosta, como pintar as unhas, os lábios e o cabelo, e nós gostamos e somos amigas delas, quer estejam ou não pintadas. Partindo desta ideia as crianças falaram das suas experiências e das dos seus familiares. Lembrámos ainda que também nós, não somos todos iguais, temos diferenças.

Nesta linha de pensamento, propusemos às crianças observar diferenças e semelhanças que existiam entre os elementos do grupo. Vimos que uns tinham os cabelos loiros, outros castanhos e outros pretos. Também nos olhos podíamos ser diferentes e mesmo ao nível da pele, observando que embora fôssemos todos de pele branca, uns tinham uma cor mais clara, outros uma cor mais escura. Sem que o solicitássemos algumas crianças puxaram as mangas da camisola e colocaram o braço junto do de outras para verificarem melhor as diferenças, fazendo comentários sobre o que observavam.

Num outro momento, mostrámos às crianças duas imagens de elefantes, uma colorida como a do Elmer, a personagem da história, e outra em cor cinzenta. Propusemos às crianças que descobrissem as semelhanças entre os dois elefantes.

Observámos diferentes reações. Enquanto algumas crianças manifestaram não perceber bem o pretendido, outras manifestaram que isso tinha acontecido, fazendo afirmações como as que a seguir apresentamos e permitiram que as outras compreendessem o que lhe tínhamos solicitado fazerem:

- Têm os dois uma tromba* (Vários)
- Têm também rabo para baixo, as duas* (Manuel)
- Têm dois olhos* (Gabriel)
- Muito bem e haverá diferenças entre os dois elefantes?* (Ed. Est.)
- A cor dos elefantes* (vários)
- Um é cinzento como todos os elefantes e outro é às cores* (Manuel)

Nota de campo, 25 de fevereiro, 2013.

Como o excerto deixa perceber, o diálogo estabelecido possibilitou observar que a diferença que caracterizava os animais representados era a cor, mas que se tratava do mesmo tipo de ser e por isso apresentavam muitas outras características comuns.

Entendemos que este tipo de abordagem pode ajudar a que melhor possamos entender, aceitar e respeitar as pessoas pelos seres humanos que são e ultrapassar barreiras discriminatórias que, infelizmente, ainda se fazem sentir. Neste sentido, importa considerar que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é na aceitação da diferença e “numa perspetiva multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades” (p. 54).

Relevamos que esta atividade permitiu às crianças não só obterem e discutirem valores que nos levem a enveredar por perspetivas e práticas facilitadoras das multiculturas e de igualdade de oportunidades, como suscitar a pesquisa sobre o animal que entrou na história e espaços em que vivia. Assim, levámos e colocámos na área da biblioteca alguns livros sobre animais, onde se incluíam os elefantes, o que suscitou a continuidade da atividade. Algumas crianças quiseram descobrir como eram os elefantes e se seriam todos parecidos ou não. Apoiámos-las nesse processo, ajudando-as a descobrir mais pormenores que poderiam apontar para as diferenças ou semelhanças, mas relevando a importância de cada um.

No que se refere ao tempo de trabalho nas áreas, importa evidenciar que algumas crianças quiseram representar ao nível da expressão plástica, figuras de elefantes, optando sobretudo por materiais tridimensionais como a plasticina, como as imagens da figura 10 permitem perceber. No final sugerimos a contagem das representações dos elefantes.



Figura 10 – Produções das crianças, em plastilina, na sequência da exploração da história do Elmer.

As figuras apresentadas permitem observar diferentes produções, no que se refere à reprodução de algumas partes do corpo quer à cor escolhida para elaborar o trabalho. As várias formas de representação também nos permitem perceber diferentes níveis de representação simbólica, incluindo e diferenciando várias partes do corpo do animal, algumas ainda o seu modo de locomoção, enquanto outras representam apenas, para além do corpo no seu todo, a parte que mais o diferencia dos outros animais, a tromba. Como refere Gonçalves (1991) “a expressão é motivada pelo que mais a impressiona” (p. 13).

No que se refere à escolha da plastilina para fazer as figuras do elefante, importa considerar que, como referem Hohmann e Weikart (2011), este é um material a partir do qual as crianças gostam de fazer as suas reproduções, para o que, em nosso entender, contribui o facto de poderem realizar produções tridimensionais e as possibilidades de modelagem que este material oferece.

Na discussão sobre os animais surgiu a questão de como se designa um conjunto de elefantes (nomes coletivos), ao que uma das crianças respondeu prontamente, *é uma manada* (Carlos). No sentido de partilha de saberes possuídos, por cada um, em relação ao tópico sobre o qual vínhamos a interrogar as crianças, solicitámos-lhes que dissessem o que sabiam sobre os elefantes. Surgiram várias respostas, entre as quais sublinhamos:

- *Tem uma tromba* (Laura)
- *Tem orelhas grandes* (Pedro)
- *Tem quatro patas* (Tiago)
- *Eles podem beber com a tromba* (Rafael)

As respostas obtidas permitem-nos perceber que as crianças já possuíam alguns conhecimentos acerca das características dos elefantes, mas também, que ainda havia muitas coisas que poderíamos aprender sobre eles. Neste sentido, sugerimos-lhes

visualizar imagens, em PowerPoint, que ilustravam as características do elefante. No final da apresentação, questionámo-nos sobre o observado, começando por colocar-lhes um questão sobre os seus hábitos alimentares:

- *Do que será que o elefante se alimenta?* (Ed. Est.)
- *Comem plantas* (Pedro)
- *E maçãs das árvores* (Ricardo)
- *Bebem a água* (Gabriel)
- *Comem também bananas* (Gonçalo)

Nota de campo, 25 de fevereiro, 2013.

Entre as várias questões e respostas que surgiram, a discussão incidiu sobre os dentes dos elefantes e a sua função, o número de patas que tinham e como eram constituídas, bem como sobre qual a função da tromba, para além de ser para beber. Este momento de diálogo, em grande grupo, permitiu que as crianças aprendessem a ouvir-se umas às outras, a esperar a sua vez para falar e para colaborar na atividade. Possibilitou ainda que conhecêssemos melhor as características e os interesses das crianças, pelo que nos parece poder ir ao encontro da ideia de Hohmann e Weikart (2011), quando referem que:

enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam. Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p. 27).

Na sequência da observação das imagens dos livros sobre os animais integrados na biblioteca, iam surgindo perguntas em torno dos mesmos e do local onde viviam. Por isso, e no sentido de poder alargar essa abordagem, entendemos recorrer a várias figuras/brinquedos de animais, apresentando-os numa maqueta em que se encontravam representados diferentes tipos de habitats. As crianças mostraram-se bastante curiosas em descobrir quais os animais aí representados e os locais em que surgiam situados. No decurso do diálogo, uma criança questionou-nos sobre o significado da palavra habitat. Perguntámos ao grupo quem sabia e queria explicar ao colega, mas, gerando-se um silêncio, informámos que se tratava do local no qual vivem os animais e propusemos que observassem a maqueta e descobrissem que locais se encontravam lá representados. Obtivemos respostas variadas, como:

- *Ali é a água* (Diogo)
- *É na terra* (Laura)
- *Nas montanhas* (Margarida)

Informámos as crianças que todas as repostas correspondiam a elementos que faziam parte dos habitats dos animais e que estes eram de três tipos, o terrestre, o aquático e o aéreo. Realizámos uma breve explicação às crianças da constituição dos habitats e dos animais que os habitavam.



Figura 11 - Criança colocando o animal no habitat.

Distribuímos por cada criança, a figura de um animal, em formato de fantoche, e solicitámos-lhes que cada uma identificasse o animal que tinha na mão e qual o habitat em que esse animal se integraria, colocando-o na maquete, como a figura 11 permite perceber. Todas as crianças participaram nesta atividade. A realização da atividade em grande grupo permitiu

partilhar ideias e valorizar os saberes de todos, no sentido de um enriquecimento mútuo.

Esta atividade tinha como objetivo principal ajudar as crianças a compreender que os animais podem viver em diferentes ambientes ecológicos. Sugerimos às crianças que desenhassem um animal e o seu habitat.

Como forma de dar continuidade à atividade sobre os animais, sugerimos a realização do jogo “Os animais da selva”, que consistia em retirar, de entre um conjunto de cartões apresentados numa caixa, um cartão, seria lida a tarefa à criança e esta concretizá-la-ia. Entre as propostas de realização apresentadas constavam, por exemplo, imitar o som de um determinado animal, representar o seu modo de locomoção e cantar uma canção relacionada com os animais.

No sentido de dar continuidade à exploração da história do *Elmer*, solicitámos as crianças, num momento de trabalho em grande grupo, a identificarem e nomearem as cores primárias. Obtivemos respostas variadas por parte das crianças, algumas respondiam corretamente ao nome das cores e outras não as identificavam. Decidimos, então, explorar as cores primárias e para que melhor pudessem observá-las e identificá-las colocámos tintas com as três cores primárias (azul, amarelo e vermelho) em frascos transparentes. As crianças puderam mexer e fazer pinceladas na folha. No decurso da atividade uma criança referiu que *existem também as cores secundárias* (Margarida).

Noutro momento, e ainda no âmbito do processo de identificação das cores, propusemos às crianças a utilização de outros recursos: folhas de acetato e guaches. Sugerimos-lhes que colocassem em cada folha gotas de tinta de cores diferentes e, depois, que as juntassem. Ao juntarem as duas folhas de acetatos as crianças reparavam que surgiria uma nova cor. Sugerimos às crianças a realização do quadro das cores, que integraria as cores primárias, num primeiro momento, e ao qual iríamos, mais tarde, acrescentar as secundárias (verde, laranja e roxo). Questionámos as crianças de modo a identificarem e nomearem as cores e conforme iam sendo identificadas iam sendo colocadas pelas crianças no quadro.

Procedemos, num segundo momento, à exploração de uma cor secundária, o verde, propondo às crianças a mistura das cores amarela e azul e tentar que as crianças descobrissem que cor surgia dessa mistura. Algumas crianças responderam corretamente que surgiria a cor verde. As crianças colocaram a cor verde em frente à cor amarela e azul, para que percebessem que da junção das duas cores iniciais resultava essa cor.

Repetimos esse mesmo processo com as cores amarelo e vermelho, de cuja junção surgiu o laranja, e com o azul e vermelho, da qual surgiu o roxo. Completámos o quadro das cores primárias e secundárias com as tintas que já possuíamos e com as novas tintas que surgiram na junção das cores primárias.

Expusemos o trabalho na sala, permitindo relembrar e melhor memorizar o nome das diferentes cores (primárias e secundárias), como a figura 12 permite observar.

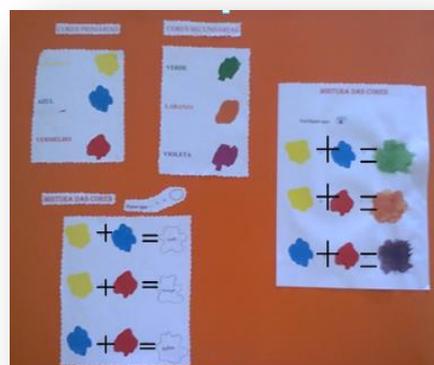


Figura 12 - Quadro das cores primárias e secundárias.

No desenvolvimento da atividade, as crianças mostraram-se bastante surpreendidas com o surgir da nova cor, a partir da junção das duas cores iniciais, expressando alegria e desejo de fazer novas experiências. Neste sentido, importa ter em conta que, como refere Luft (2011), “a cor é um dos principais elementos das artes visuais, (...) despertando sensações e emoções, seja na pintura, na escultura” (p. 304), entre outras técnicas de expressão plástica.

Procurando que as crianças tirassem partido das cores exploradas, sugerimos às crianças que decorassem a imagem do elefante *Elmer*, utilizando folhas em formato A2. A proposta inicial era de que as crianças pintassem a imagem do elefante *Elmer*,

recorrendo à técnica de pintura sopra, que consistia em colocar um pouco de tinta num quadrado e soprar com a palhinha de forma a espalhar a cor por todo o quadrado do papel. Algumas crianças manifestaram bastante dificuldade na realização do sopra e começaram a utilizar a palhinha como forma de pincel. Decidimos, então, sugerir a essas crianças que utilizassem pincéis se, assim, o entendessem. No final, surgiu uma figura de elefante muito colorida, aos quadrados, que expusemos junto à da entrada para a sala, no sentido de partilhar a experiência com os pais.

Em síntese, no âmbito desta experiência de aprendizagem promovemos a criação de oportunidades de as crianças desenvolverem saberes que se prendem particularmente com as características da vida animal e a composição das cores (primárias e secundárias), numa dimensão articulada da área do mundo físico e social e dos domínios da expressão oral, dramática e plástica. Foi nossa preocupação que as crianças pudessem questionar-se, manifestar as suas opiniões e implicar-se na exploração dos materiais colocados à sua disposição. Neste âmbito, releva-se nas OCEPE (ME/DEB, 1997), que “a identificação e nomeação das cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam com a linguagem e o Conhecimento do Mundo” (pp. 62-63). Nesta experiência de aprendizagem pudemos relevar a exploração do mundo físico, mas também e, sobretudo, o social, no sentido de valorizar a construção de um pensamento aberto a formas diversas de ser e estar, no quadro de valores de respeito, aceitação e de diálogo com os outros.

3.2. Experiência de aprendizagem: Aprender a observar e conhecer

Considerando o interesse manifestado pelas crianças em relação ao conteúdo da história do *Elmer*, sendo a mesma referida em vários e diferentes momentos, decidimos dar-lhe continuidade, explorando o livro intitulado *Elmer e o arco-íris* de David Mckee⁵. Trata-se de uma história que aborda os valores de entreatajuda, dar algo sem o perder, bem como os sentimentos de amizade e de felicidade.

Relevamos, neste sentido que, como refere Mata (2008), “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa,

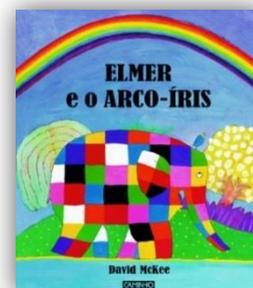


Figura 13 - Livro - Elmer e o arco-íris de David Mckee.

⁵ A imagem do livro que consta na figura 13 foi obtida em http://www.caminho.leya.com/fotos/produtos/500_9789722118620_elmer_e_o_arco_iris.jpg

pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78).

Começámos por observar, interpretar e descrever oralmente as imagens da capa e da contracapa, tendo como objetivo que as crianças compreendessem que tanto as palavras escritas como os desenhos transmitem informações. Embora algumas crianças manifestassem possuir conhecimento acerca da composição dos livros, mas que nem conseguiam fazê-lo, entendemos explicar esses elementos às crianças. Procedemos, em seguida, à leitura expressiva da mesma. No final, questionámos as crianças acerca do seu conteúdo e todas referiram que falava sobre o arco-íris, sobre este ter perdido as suas cores e o elefante *Elmer* ter ajudado a que este as recuperasse. As crianças mencionaram partes da história relevantes, mostrando ter prestado atenção à leitura e tê-la interiorizado. Importa ter em conta que, como se refere nas (OCEPE,ME/DEB, 1997), “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (p. 67).

Nesta linha de pensamento, e aproveitando as ideias que as crianças mencionaram, questionámo-las sobre o que sabiam acerca do arco-íris, tais como quantas cores teria o arco-íris e obtivemos respostas como:

- *Tem cinco cores* (Diogo)
- *Acho que tem seis cores* (Gonçalo)
- *Eu acho que tem sete cores* (Tiago)
- *Tem muitas cores* (Laura)

As afirmações das crianças deixam perceber que não tinham a certeza em relação às cores do arco-íris, o que era de esperar dado a tenra idade das crianças. Decidimos revelar às crianças o verdadeiro número de cores que tem o arco-íris, referindo que o arco-íris apresenta sete cores. Continuando o diálogo procurámos levar as crianças a idealizarem e nomear as possíveis cores do arco-íris. Obtivemos as seguintes respostas:

- *O arco-íris tem amarelo* (Pedro)
- *Tem também azul* (Rodrigo)
- *Tem verde o arco-íris* (Tiago)
- *Eu acho que também tem cor de laranja* (Gonçalo)
- *Não, tem é vermelho* (Pedro)
- *Eu acho que tem cor-de-rosa* (Inês)

Nota de campo, 11 de março, 2013.

Algumas crianças comentaram que não sabiam porque nunca o tinham visto, outras disseram que já o tinham visto, mas que não se lembravam das cores que eram. Decidimos, então, informar as crianças das cores que o arco-íris possui, nomeadamente: o violeta, anil, azul, verde, amarela, laranja e vermelho.

As crianças que tinham respondido corretamente a uma das cores, sentiram-se bastante satisfeitas, mostraram conforto e confiança em si próprias, comentando a sua resposta entre o grupo. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “as reflexões das crianças sobre as suas acções são uma parte fundamental do processo de aprendizagem. Ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (p. 47).

Sugerimos às crianças que desenhassem e pintassem numa folha branca, como julgavam que era constituído o arco-íris, exemplo figura 14.



Figura 14 - Desenho de um arco-íris realizado por uma criança da sala.

Durante a atividade, as crianças comentavam, entre si, qual seria a cor com que o arco-íris iniciava, tentavam lembrar-se da ordem das cores, e curiosamente comentavam o formato do arco-íris, referiam-se a este como tendo uma forma muito semelhante a uma ponte. Depois de várias crianças terem desenhado o arco-íris, exemplo figura 15, mostrámos a imagem do mesmo, no sentido de melhor perceberem como era constituído. Esta experiência permitiu relembrar as cores, partindo da sua identificação num fenómeno da natureza.



Figura 15 - Arco-íris elaborado por uma criança da sala.

Expusemos uma imagem do arco-íris “real” numa das paredes da sala, para que todos a visualizassem e comparassem com os desenhos que eles tinham realizado anteriormente. A reacção das crianças foi surpreendente, comentavam a imagem, sublinhando a beleza da mesma e as experiências possuídas de ter visto ou não esse fenómeno.

A alegria aumentava à medida que descobriam que tinham colocado no desenho cores que correspondiam às observadas no fenómeno do arco-íris e que, uma ou outra, surgiam segundo a mesma ordem.

No sentido de relembrar e explorar o conteúdo da história *Elmer e o arco-íris*, propusemos a realização de um jogo de expressão de afetos, intitulado como o “Jogo dos sorrisos”. O objetivo do jogo consistia em compreender a importância de expressar pequenos gestos, que são importantes para quem os recebe e para quem os dá, que não representam perdas mas antes ganhos, como por exemplo, dar um sorriso ou um abraço a alguém. As crianças, manifestaram terem compreendido o conteúdo da história e, por conseguinte, o que se pretendia do jogo.

O jogo constava de uma criança, de cada vez, ir retirar um cartão de dentro de uma caixa, no qual estava escrito uma mensagem, que educadora lhe lia e que ela iria transmitir a alguém da sala, que escolhesse dirigir-lha. Todas as crianças participaram no jogo, recebendo e manifestando gestos. Entre as mensagens escritas nos cartões encontrava-se, por exemplo, dar um abraço, um beijo no rosto, um aperto de mão, entre outros. As crianças manifestaram grande interesse e entusiasmo em realizar o jogo, observando-se grande envolvimento na realização do mesmo, como a título de exemplo a imagem da figura 16 permite perceber que as crianças estão a dar as mãos, manifestando gesto de carinho.



Figura 16 - Crianças jogando o Jogo dos sorrisos.

No sentido de ajudar as crianças a compreenderem a que se deve a formação do arco-íris, procurámos, num outro momento, propor uma atividade prática que permitisse observar o surgir desse fenómeno. Começámos por perguntar às crianças se sabiam como este fenómeno surgia, tentando auscultar as ideias prévias. Entre essas ideias surgiram as seguintes:

- *Podemos ver o arco-íris quando há sol e chuva* (Manuel)
- *É preciso haver chuva e sol* (vários)
- *O arco-íris vai sempre buscar água aos rios* (Manuel)

Nota de campo, 11 de março de 2013

As afirmações das crianças deixam perceber que algumas já apresentam ideias sobre as características temporais que levam a que se dê a refração da luz do sol e se observe a formação do arco-íris, apesar de ainda não dominarem o conhecimento científico do fenómeno. Por sua vez, a afirmação do Manuel deixa perceber que pode entender-se como indo ao encontro do afirmado por Martins *et al.* (2009), quando

lembram que “as crianças dão explicações que muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico actual, mas que tem lógica para si” (p. 12).

Assim, e depois de um breve diálogo sobre o fenómeno, sugerimos a realização de uma atividade sobre a formação do arco-íris, manifestando-se as crianças bastante curiosas em saber como fazer para que o fenómeno ocorresse.

Os materiais utilizados para a realização da atividade prática foram, previamente fabricados e preparados, por nós, bem como testada a experiência. Para tal, fizemos uma abertura estreita, em forma de retângulo, numa cartolina preta, de seguida colocámos a cartolina em frente ao nosso peito, na horizontal e apontámos luz para essa abertura, de forma a conseguirmos um raio de luz estreito. Colocámos um espelho inclinado numa tina com água e inclinámos uma folha grande de cartolina branca, junto da tina com água. Apontámos a luz através da cartolina preta para que esta acertasse no espelho. No final, tínhamos conseguido ver a formação do arco-íris.

Estes procedimentos foram repetidos com as crianças, na atividade que vínhamos a descrever, foi possível observarmos a refração da luz, formando o arco-íris que se apresenta na figura 17.



Figura 17 - Resultado da atividade prática sobre a formação do arco-íris.

Procurámos diversificar os materiais e ajudar as crianças a compreenderem que o efeito pode provir de várias fontes. Neste sentido, observámos também o aparecimento do arco-íris através de uma lanterna e de um Cd, permitindo este objeto também fazer com que se dê a refração da luz da lanterna e, por conseguinte, a sua divisão em várias cores, fazendo o efeito de arco-íris. Fizemos incidir a luz da lanterna na parte superior do cd e inclinámos o cd para que a luz incidisse na parede, pois, é nesta que as crianças conseguem ver as cores do arco-íris.

Inicialmente, as crianças mostravam-se bastante eufóricas e curiosas em saber como iria aparecer o arco-íris com dois objetos (uma lanterna e um Cd). No entanto, ao iniciarmos a atividade, fez-se um grande silêncio na sala, dado o interesse e a atenção com que estavam para observar o resultado. Quando mostrámos que era possível fazer aparecer o reflexo do arco-íris na parede da sala, estas ficaram surpreendidas, experimentaram também as crianças refletirem a imagem do arco-íris com os dois objetos. Terminada a atividade prática, as crianças referiram, que gostavam de mostrar aos pais esta atividade, iriam, inclusive, pedir para que estes disponibilizassem uma lanterna e um Cd.

No decurso da semana, sugerimos às crianças uma nova atividade prática, ainda de acordo com o que tínhamos explorado anteriormente. Porém, desta vez, pretendíamos enveredar pelo efeito contrário ao das atividades anteriores, ou seja, a união de várias cores, formando uma só. Assim, solicitámos às crianças que colorissem, com cada cor as divisões de um círculo que lhe apresentámos, desenhado em cartolina branca. Quando terminavam de colorir o círculo, colocavam o lápis de carvão no centro e faziam o círculo girar. O objetivo era visualizar qual a cor que surgiria ao girar o lápis, pois as crianças tinham diferentes cores nos círculos. Mostrámos às crianças um círculo pintado com as cores do arco-íris e perguntámos às crianças se sabiam qual a cor que surgiria ao rodarmos o lápis, observando-se as seguintes respostas:

- Vai ficar azul-escuro* (Manuel)
- Se rodares muito depressa vai ficar tudo vermelho* (Pedro)
- Vai aparecer o arco-íris* (Margarida)
- Se calhar vai ficar tudo amarelo* (Pedro)
- *Fica quase branco* (Manuel)

Nota de campo, 12 de março, 2013.

Todas as crianças faziam tentativas para acertar na cor que surgiria ao rodar o lápis, decidimos, deste modo, rodá-lo. O objetivo da atividade era, como já antes referimos, que as crianças percebessem que ao juntar todas as cores do arco-íris a cor que surgiria era a cor branca.

É de referir que esta atividade não correu como era esperado, pois, as crianças não conseguiam colocar o lápis a girar de modo a que o movimento permitisse a junção das várias cores e fosse possível observar apenas a cor branca.

Para que as crianças não ficassem desiludidas por um lado, e por outro lado, para promover a interação entre pais e filhos, sugerimos às crianças que realizassem a mesma atividade em casa, com o auxílio dos pais, pedindo-lhes para as ajudarem a fazê-la e que dialogassem de modo a descobrirem com eles a cor que surgiria quando fizessem girar o lápis. Refletindo sobre a atividade, importa sublinhar que aprendemos que nem sempre é fácil gerir imprevisibilidades, mas que temos de saber superá-las, tentando encontrar soluções alternativas. Meditando sobre a experiência de aprendizagem desenvolvida a partir do livro, *Elmer e o arco-íris*, sublinhamos as oportunidades criadas para as crianças se envolverem em diferentes atividades, nas quais foram levadas em consideração os saberes e interesses manifestados por elas, valorizar a ludicidade como estratégia de envolvimento na construção de conhecimento científico.

Sabemos que há fenómenos que as crianças vão observando e aprendendo a identificar, mas também que nem sempre têm oportunidades de conhecer fatores que lhe dão origem, pelo que importa promover situações de aprendizagem, em contexto pré-escolar, que as ajudem na compreensão dos mesmos. Foi nessa linha de pensamento que surgiram as atividades que desenvolvemos em torno do arco-íris.

As crianças envolveram-se e manifestaram sentir gosto e prazer em concretizar as atividades desenvolvidas, parecendo-nos terem contribuído para que desenvolvessem saberes e criar oportunidades de partilha dos mesmos com os outras crianças e adultos e com os pais.

Relevamos, ainda, a importância que nos parece ter assumido o alertar das crianças para a atenção a prestar aos outros e a importância de manifestar e receber afetos, no quadro de construção de uma sociedade comunicativa, solidária e facilitadora da integração de todos.

3.3. Experiência de aprendizagem: Conhecendo diferentes culturas

No decurso da ação educativa surgiu a abordagem da questão das diferenças entre as culturas, levando-nos a pensar ser importante aprofundar o questionamento e reflexão sobre esse tópico. Nesse sentido, entendemos partir da leitura da história *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares.

Em trabalho de grande grupo, começámos por ler o título da história e questionar as crianças no sentido de perceber se a conheciam. As suas afirmações levaram-nas a perceber que não era do seu conhecimento, mas que o título da história estimulou a sua curiosidade, começando a fazer comentários, entre si, sobre a mesma e sobre o que entendiam poder incidir.

Procedemos, à leitura da história, acompanhado com a apresentação das imagens, manifestando-se as crianças muito atentas até ao final da mesma. Terminada a leitura, questionámos as crianças sobre o que achavam da história. Elas afirmaram ter apreciado o seu conteúdo e ilustração.

Sugerimos-lhes o reconto da história, neste as crianças, surpreendentemente, referiram pormenores do conteúdo da história, como a cor de cada criança, aspetos sobre cada cor e respetivos objetos relacionados com as cores. O entusiasmo com que comunicavam e escutavam as outras crianças deixava perceber o reconhecimento do valor formativo da atividade. Importa, neste sentido, relevar que, como sublinham Sim-

Sim, Silva e Nunes (2009, retomando a ideia de Mata, 2008), “é função do educador alargar intencionalmente as situações de comunicação (...) que permitam às crianças dominar a comunicação como emissores e receptores” (p. 35).

Os comentários feitos pelas crianças em relação ao conteúdo da história, a procura do livro no tempo das atividades nas áreas de atividades na sala e a atitude de respeito que pareciam manifestar uns em relação aos outros, levou-nos a inferir ter sido pertinente a escolha que fizemos da obra para explorar com as crianças, no quadro dos seus possíveis contributos para que cada um, como cidadão, possa assumir uma atitude de abertura, aceitação das diferenças e valorização de todos. Neste âmbito, importa considerar que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “a aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (p. 54). Merece, ainda, não esquecer que “é numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias” (pp. 54-55).

Nesta linha de pensamento, importa que, na educação pré-escolar, as crianças usufruam de oportunidades de se envolver em experiências formativas que lhes facilitem a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores, conhecimentos e atitudes que contribuam para que possam comportar-se e agir segundo princípios de equidade, respeito e aceitação de todos, no quadro de uma cidadania responsável e esclarecida.

Num outro momento, e em continuidade de outras atividades desenvolvidas anteriormente, propusemos às crianças uma atividade no âmbito do desenvolvimento do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente ao nível da consciência fonológica e da consciência grafemática.

Começámos por solicitar às crianças, em trabalho de pequeno grupo, que tentassem identificar sílabas comuns em diferentes palavras, ou seja, que terminassem com a mesma sílaba. Nesse sentido, distribuímos pelas crianças cartões com três diferentes imagens e a palavra escrita que lhe correspondia, solicitando-as a contornar a sílaba final de cada palavra. Explorámos oralmente as sílabas de uma palavra, dizendo por exemplo, *Ca-ra-col (Caracol)*, acompanhando com palmas das crianças, consoante as sílabas da palavra. Percebemos que a maioria das crianças conseguia reproduzir, corretamente, o número de sílabas correspondente à segmentação das palavras em

sílabas, através do batimento de palmas. Porém, três crianças das mais novas ainda não o conseguiam fazer corretamente. Decidimos, por isso, repetir a atividade, fazendo uma criança de cada vez e variando as palavras par manter o interesse e implicação das crianças na atividade. Reconhecemos que é importante organizarmos previamente a atividade de forma a trabalhar corretamente a consciência fonológica e a divisão silábica das palavras com as crianças, criando condições apelativas para estimular o interesse das mesmas, ou seja, criar “condições para que as crianças aprendam” (ME/DEB 1997, p. 66).

Retomando a reflexão sobre a atividade em análise, sugerimos que as crianças assinalassem a última sílaba das palavras. Algumas crianças fizeram-na sem ajuda, porém, outras crianças necessitaram dela, sendo a mesma proporcionada, quer pelos adultos da sala, quer por outras crianças com um nível de desenvolvimento superior. Neste sentido, sublinhamos a importância que assume o desenvolver atividades em pequeno grupo, no qual possam beneficiar de apoio de outros que integram um nível de desenvolvimento superior, de modo a que possa atuar na *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1979). Neste âmbito, Novo (2009, retomando a perspectiva do autor, 1996), sublinha que “com auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha” (p. 58).

A atividade foi gratificante, não apenas para as crianças, mas também para nós adultos, percebendo os seus contributos em termos formativos, indo portanto ao encontro dos objetivos pretendidos. Apesar da tenra idade, foi interessante ver como as crianças aderiram à atividade e a realizaram com bastante empenho, tentando responder corretamente, chamando os adultos para confirmarem as suas respostas e para ajudá-las na sua melhor realização.

Dialogámos com as crianças sobre a história e sobre a opinião destas relativamente à mesma, escutando as suas respostas: Propusemos-lhes a realização de um “estendal” de palavras, observando que era a primeira vez que trabalhavam com este. Explicamos-lhes o que se pretendia da atividade e várias crianças sorriram e comentaram-na, ficando curiosas. Procedemos à elaboração da atividade, pendurando o fio de lã na sala, de modo a que estivesse ao acesso de todas as crianças. Apresentámos-lhes cartões com imagem e a palavra respetiva, as quais, no seu conjunto, formavam uma das frases retirada da história e que tinha sido lida às crianças.

Sob a forma de jogo, em que fosse articulado o prazer de brincar e o de concretizar da tarefa, propusemos que a realização do referido jogo, tentando ordenar os

cartões com as imagens, de modo a construirmos a frase, isto é, trabalhando a construção frásica. As imagens da frase a ordenar eram relativas à frase: *O menino branco entrou num avião.*

Relacionado com esta atividade, procedemos à contagem do número de cartões pendurados no fio, explorando o conceito de cardinal, algumas crianças identificaram de imediato os seis cartões. As crianças participaram e gerou-se companheirismo na ajuda em, dar uns aos outros, no sentido de que todos fossem bem-sucedidos na concretização da proposta. Trabalhamos a consciência de grafema com a ajuda das educadoras (figura 18).

-Sabes que letra é essa que tens na mão?
(Ed. Est.)

-Sei, esta letra está no meu nome também, é um O (Rodrigo)

-Achas que essa letra é do mesmo tamanho das outras? (Ed. Est.)

-Não acho que é maior que as outras (Rodrigo)



Figura 18 - Interajuda entre as crianças da sala.

Nota de campo, 8 de abril, 2013.

Conforme íamos questionando as crianças, de certa forma, íamos também implementando alguma informação no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças iam organizando ideias mentais, fazendo a construção frásica da mesma e compreendiam, inclusive, que a escrita e os desenhos transmitem informação. Repetimos este exercício com várias crianças, pois, a maioria queria participar e colocar os cartões no estendal.

Observámos que algumas crianças fizeram a construção frásica muito mais rápido do que outras, manifestando algumas uma certa dificuldade na construção, revelando algumas incerteza sobre o que fazer.

Assim, e procurando que as crianças percebessem a frase, tínhamos a imagem a acompanhar e questionámo-las várias vezes sobre a imagem que cada cartão tinha a acompanhar. Através das imagens, em geral, as crianças compreendiam que a frase (não construída) não fazia total sentido na sua leitura e voltavam a iniciar a atividade do estendal, por vezes ajudadas, na atividade, por um colega.

Num outro momento, realizámos uma atividade idêntica mas optámos por trabalhar com cores e objetos. Tínhamos cinco cartões com cinco cores diferentes e outros tantos com objetos diferentes, mas cada objeto associado a uma cor. Explicámos

às crianças que, do nosso lado direito elas encontravam cartões com cores, no centro tinha cartões com as palavras “como” “a/o” e do lado esquerdo encontravam cartões com objetos. As crianças tinham que conseguir formar frases como por exemplo: “Amarelo como o sol, branco como o leite, castanho como o chocolate, vermelho como a cereja e preto como a estrada”.

Inicialmente mostrámos às crianças os cartões com cores, colocámo-los no estendal e questionámo-las se sabiam o número de cartões que tinha o estendal, algumas crianças (Carlos, Diogo e Tiago), responderam rapidamente e corretamente à questão, enquanto as outras crianças observavam e faziam a contagem mais calmamente, conseguindo identificar os cinco cartões com cores. Questionámo-las novamente, tentando saber se alguma criança conseguia identificar um cartão cuja palavra iniciasse pela letra A. Após um breve momento de silêncio uma criança respondeu: *Amarelo começa pela letra A* (Carlos).

Questionámos se mais alguma palavra dos cartões começava pela letra A e, de imediato, várias crianças responderam que não. Concluímos, que em cinco cartões, um deles começava pela letra A, trabalhando assim o domínio da matemática. Repetimos mais uma vez esta atividade, mas solicitando que as crianças identificassem a palavra escrita no cartão que iniciasse com a letra P, respondendo uma delas: *Preto começa pela letra P e é também a primeira letra do meu nome* (Pedro).

Foi gratificante observar o entusiasmo das crianças em quererem realizar as atividades, sendo de sublinhar o grande interesse que manifestaram em participar na atividade. De seguida, iniciámos a atividade de elaboração do “estendal” das palavras. A primeira criança a realizar a atividade, escolheu um cartão, dos que tinham cores e colocou-o no fio de lã. Questionámo-la se sabia qual a cor que tinha escolhido, ao que a criança respondeu corretamente ser branco. Questionámos de novo as crianças, no sentido de perceber se sabiam o que tinha que fazer a seguir, respondendo corretamente. Posteriormente, foi colocado por uma criança o respetivo cartão à frente das palavras.

É de destacar que os últimos cartões incluíam, igualmente, palavras retiradas da história os *Meninos de todas as cores*, mas desta forma, trabalhadas de diferente maneira. Esta atividade fez com que todas as crianças trabalhassem na identificação das palavras e a sua organização na frase pois, todas tiveram a oportunidade de participar. Os objetivos eram esses, que todas as crianças participassem na atividade de construção de frases, em ordem a compreenderem que a escrita e as imagens transmitem

informação e a identificarem palavras que terminavam com a mesma sílaba (construção de grafema).

Para que as crianças pudessem dar continuidade a este tipo de atividades e criar gosto pela leitura, integrámos o referido estendal num espaço da sala, recorrendo a este e ainda a outros materiais.

Na sequência da história lida, durante a semana em que esta foi explorada, sugerimos ainda às crianças a construção de um cartaz, relativo à mesma. Neste âmbito, sugerimos às crianças que pensassem sobre o assunto, e como elemento do grupo também apresentámos propostas e, depois, foram discutidas as sugestões. Assim, as crianças resolveram fazer a estampagem da palma da mão, utilizando tintas azul e verde, para que parecesse o planeta terra e que fossem pintadas, cada um dos dedos, de cores diferentes, como as cores dos meninos da história que, no caso, seriam brancas, pretas, castanhas, amarelas e vermelhas. Uma a uma, cada criança pintou e estampou uma das mãos no cartaz. O trabalho foi desenvolvido na área de expressão plástica, utilizando os materiais aí disponíveis, como tintas, pinceis e o papel de cenário, de modo a que pudessem usá-los de modo independente. Entre os comentários feitos pelas crianças, enquanto elaboravam o trabalho, sublinhamos:

-Temos aqui muitas cores, verde, azul, amarelo, preto, vermelho, castanho e branco (Diogo)

-Vamos pintar os dedos com cinco cores diferentes (Tiago)

-Vou pintar o dedo de amarelo como a menina amarela como o sol (Pedro)

-Este dedo vai ser branco como o Miguel, o menino branco como o açúcar (Rafael)

-O meu dedo do meio vai ser castanho como o chocolate (Renato)

-O meu dedo pequeno vai ser vermelho como a menina da cor do sangue (Carlos)

-Este dedo vou pintar de preto como as azeitonas (Pedro)

Nota de campo, 9 de abril, 2013.

Os comentários feitos pelas crianças permitiram perceber que mobilizavam informação relacionada com as atividades anteriores, mas também as suas intencionalidades e a diversidade de tintas disponíveis. A imagem apresentada na figura 19 dá conta do trabalho desenvolvido.

Importa, neste âmbito relevar que nas OCEPE (ME/DEB, 1997), se alerta para a importância de as crianças terem “à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (p. 62). Sublinhamos, ainda, a



Figura 19 - Sequência de imagens da construção do cartaz.

importância de as crianças poderem percorrer os seus próprios caminhos de expressão artística, mas também que elas necessitam, para tal, de oferecer-lhes, além da experimentação de materiais, as diferentes formas de arte na pintura (UNESCO, 2005, p. 31). Importa ainda considerar, que as tintas exercem grande fascínio na criança, tanto pela cor quanto pela sensação agradável que produzem ao serem manuseadas (*idem*).

Mais tarde propusemos às crianças a criação de fantoches, com materiais reciclados, acerca da história dos *Meninos de todas as cores*. As crianças mostraram-se bastante curiosas, pois, ainda não tinham trabalhado com fantoches e iria ser uma atividade diferente. Organizámo-nos em pequenos grupos de trabalho, no total de cinco crianças em cada, propondo-lhes que, cada um que pintasse uma luva, integrando em cada dedo uma cor diferente. Por sua vez, outros grupos de crianças trabalhavam na criação dos transportes que apareciam na história.

Dialogámos sobre a possibilidade da representação da história às outras crianças e adultos do jardim-de-infância. As crianças entusiasmaram-se com a iniciativa e, por consenso, decidimos proceder à concretização da mesma, como mais tarde aconteceu.

Assumimos o papel de narrador e o grupo de crianças ficou com a responsabilidade de representar a história, procedendo à manipulação dos fantoches. Todas as crianças e educadoras da sala apoiaram e elogiaram a representação. Repetimos do mesmo modo, a apresentação de fantoches na sala dos três anos e também aqui, as crianças foram bastante aplaudidas e elogiadas.

Em síntese, importa evidenciar que esta atividade foi rica em conteúdo e os objetivos foram concretizados, fazendo com que as crianças pudessem, acima de tudo, ser elas a participar ativamente nas atividades, terem contacto direto com os materiais e

usufruírem de prazer, manifestando entusiasmo e envolvimento na sua realização. Esta atividade proporcionou às crianças um momento de contacto com crianças de outras salas, ou seja, de outras faixas etárias e, por conseguinte, com características diversas. Fez com que estas pudessem, de certa forma, desenvolver o relacionamento social entre elas. Importa lembrar Hohmann e Weikart (2001) quando sublinham que

através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais fazem parte (...) Fazer de conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças (p. 494).

Esta experiência de aprendizagem fez com que fosse possível haver continuidade com as atividades anteriores, fornecendo assim um processo formativo articulado e integrado. Foi possível explorar conteúdos relacionados com as cores, as diferenças de raça entre a humanidade e as culturas e a vivência de um processo pautado pela interajuda e cooperação entre os elementos do grupo. Esta experiência permitiu, ainda, contribuir para as crianças desenvolverem a consciência de grafema, a criação de fantoches, a dramatização de uma história e a interação em grupos alargados.

Desta experiência de aprendizagem, importa ainda relevar o prazer e alegria manifestados pelas crianças em fazer atividades como a de poderem pintar a palma da mão, as luvas, escolher as cores que queria colocar-lhes e ver as produções do grupo divulgadas para as famílias ou outros, através de um cartaz que foi exposto no corredor de entrada da instituição. As crianças puderam construir pensamentos e saberes, construindo, em nosso entender, uma aprendizagem com significado para todos os implicados nesse processo.

3.4. Experiência de aprendizagem: Descobrir trabalhando colaborativamente

Tendo como objetivo proporcionar às crianças um momento de interação e interajuda entre elas, sugerimos a realização de um jogo ao ar livre, no recreio da instituição. Tendo os espaços interiores e exteriores potencialidades próprias, é importante que os educadores tirem partido das mesmos (ME/DEB, 1997), procurando diversificar e enriquecer as atividades em que se envolvem as crianças.

Assim, aproveitámos o espaço interior e exterior para explorar, de uma forma diferente, as cores que apresenta o mundo físico em que nos integramos. Sabemos que

as crianças gostam naturalmente de observar, mas também que é importante que se valorizem as observações que fazem na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento. É, nesta linha de pensamento, que se situa esta experiência de aprendizagem.

De forma a iniciar a atividade de pesquisa, as crianças formaram cinco grupo, explicámos que o objetivo era irmos ao exterior observar as cores que existem no mundo à nossa volta e que, cada um tinha como tarefa, tentar descobrir onde poderia encontrar-se uma cor por ele escolhida. Para efetuarem a escolha da cor apresentámos um conjunto de cartões numa caixa e cada grupo retirou um, procurando ter em consideração que as cores a observar por cada grupo deveriam ser diferentes.

Escolhida a cor a observar por cada grupo, deslocámo-nos ao exterior da instituição (redondezas das mesma), tendo como objetivo identificar e registar elementos que apresentassem as seguintes cores: vermelho, verde, laranja, azul e amarelo. A figura 20 ilustra o ambiente e dá conta da implicação da procura na recolha de dados.

De regresso à sala de atividades, e em grande grupo, realizámos a contagem dos objetos observados e registados pelos adultos, com base na indicação dada pelas crianças de cada um dos grupos. O grupo que observou mais elementos foi o que tinha como tarefa observar elementos de cor amarela, tendo registado um total de treze, seguindo-se-lhe o



Figura 20 - Crianças procurando objetos da respetiva cor.

grupo verde com nove, o grupo azul com oito e os grupos laranja e vermelho com cinco elementos cada um.

No sentido de evitar a extensão do relatório, mas também de ilustrar o observado, apresentamos, aqui, apenas os dados relativos ao grupo que observou elementos de cor amarela, tendo indicado:

- *O escorrega é amarelo* (Luana)
- *O muro do passeio também é* (Ricardo)
- *O sol é amarelo* (Rafael)
- *As pétalas da flor são amarelas* (Gonçalo)
- *O girassol é amarelo* (Gonçalo)
- *A parede da escola é amarela* (Inês)
- *O tubo da escola também é amarelo* (Inês)
- *A antena é amarela* (Gonçalo)

- *A cola que sai das árvores também é amarela* (Inês)
- *A luz do poste é amarela à noite* (Rafael)
- *A areia do recreio também é amarela* (Ricardo)
- *Aquela casa também é amarela* (Inês)
- *A girafa colada naquela janela é amarela* (Luana)

Nota de campo, 22 de abril, 2013.

Os enunciados apresentados permitem-nos perceber que todas as crianças foram capazes de destacar uma ou mais elementos da cor a identificar. O mesmo se verificou com os restantes grupos, mas, para além da identificação de mais ou menos elementos, entendemos ser importante destacar o envolvimento das crianças na procura de dados, a interajuda que se gerou não apenas ao nível do interior de cada grupo, como também intergrupos, surgindo situações em que se alertavam uns aos outros sobre onde observar.

Na sequência desta atividade uma das crianças sugeriu que poderiam desenhar os objetos que observaram. Apoiámos a iniciativa e alertámos que para o fazerem poderiam utilizar diferentes materiais. Entendemos que o uso de materiais de natureza diversificada poderia ajudar as crianças nas suas representações.

Os elementos observados e registados permitiram-nos explorar conceitos matemáticos, ao nível da contagem, classificação e forma de objetos. No que se refere à classificação desses elementos, procurámos ter em conta que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças (...) permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (p. 74).

Assim, partindo dos desenhos realizados pelas crianças, procedemos à formação de conjuntos atendendo à cor que integravam os elementos representados. Para isso, colocámos no chão da sala cinco arcos referentes cada um à cor, e em cada arco as crianças colocavam os respetivos desenhos. Depois procedemos à contagem dos elementos de cada conjunto e comparação do que tinha mais e menos elementos, surgindo por parte das crianças algumas leituras, como os exemplos deixam perceber: *Procurámos cinco cores* (Rodrigo); *O arco que tem mais objetos é o amarelo* (Inês)

Aproveitando, ainda, as falas de duas crianças, referindo uma que viu *um sinal (...) azul e quadrado* (Micael) e outra que observou *um sinal vermelho que tinha a forma redonda* (Manuel), propusemos às crianças que identificassem na sala e

nomeassem elementos que apresentavam uma forma geométrica. Verificámos que, as crianças identificaram com alguma facilidade, algumas formas geométricas, como os exemplos dos seus enunciados permitem perceber:

- *A mesa é redonda [círculo] (Pedro)*
- *O quadro [expositor] é quadrado (Tiago)*
- *E o tapete tem a forma de um retângulo (Diogo)*
- *Aquela régua [esquadro] tem a forma de triângulo (Margarida)*
- *Conseguimos descobrir quatro formas geométricas (Manuel)*

Nota de campo, 23 de abril, 2013

Num outro momento, e partindo da fala de outra criança (Mariana), que referiu que o laranja era sua cor favorita (Mariana), sugerimos às crianças tentar descobrir qual era a cor preferida do grupo. Neste sentido, solicitámos-lhes que colocassem a mão no ar quando disséssemos a sua cor favorita, contando o número de elementos indicados, mas sem os registar.

Após, todas as crianças terem indicado a cor favorita, questionámo-las se sabiam qual seria a cor mais escolhida por mais crianças do grupo:

- *Já não me lembro (Rafael)*
- *Todos pusemos a mão no ar (Diogo)*

Nota de campo, 23 de abril, 2013.

Os enunciados deixam perceber a dificuldade que é fazer a leitura de dados observados sem que se proceda ao registo dos mesmos. No sentido de ajudar o grupo a perceber a importância de registar os dados recolhidos, questionámos as crianças sobre como poderíamos então descobrir a cor favorita do grupo. Surgiram várias respostas, uma delas, do Carlos, que indicava que *podíamos pôr as cores numa cartolina e depois púnhamos a nossa cor favorita lá*. Discutimos a proposta, merecendo consenso a sua concretização, e no sentido de facilitar a compreensão do conceito de número, propusemos às crianças que fosse indicada a preferência, colocando um lego em cima da cor preferida, o que fizemos. Indicadas as preferências, procedemos à leitura dos resultados, surgindo os seguintes comentários:

- *A cor com menos legos é a preta e a castanha (Rodrigo)*
- *Assim podemos ver o tamanho dos legos (Pedro)*
- *Tem legos da mesma altura (Manuel)*

Nota de campo, 24 de abril, 2013

Tínhamos, assim, construído um gráfico de barras em conjunto e, como mencionam Castro e Rodrigues (2008), “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p. 72). Promovemos a discussão, escutando as opiniões expressas pelas crianças na leitura do mesmo, pois, como referem os autores (*idem*) “após a construção do gráfico (...), deve sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (*ibidem*).

Procedemos, em seguida, à leitura dos dados (através da contagem dos legos), observando que a cor mais escolhida era o azul com sete escolhas e, as menos escolhidas, seriam o castanho e o preto, com uma escolha.

Propusemos ao grupo o registo desses dados, elaborando para o efeito uma tabela de dupla entrada. Propusemos às crianças que sugerissem um título para a tabela, ideia para a qual apontam Castro e Rodrigues (*idem*). Após várias respostas das crianças, acordámos que o título fosse *A minha cor favorita*. O nome das crianças foi registado, por elas, na quadrícula vertical do lado esquerdo e na horizontal indicámos as cores, como mostra a figura 21.



Figura 21 - Criança preenchendo a tabela das cores favoritas.

Entendemos que se tratou de uma atividade enriquecedora para as crianças, pois, estas visualizaram e experimentaram a construção de uma tabela, sendo esta facilitadora da análise e interpretação dos dados.

Num outro momento, e relembrando uma afirmação de uma criança (Carlos), que tinha dito *que o vidrão era verde*, e considerando que algumas crianças manifestaram não saber o que era o vidrão, achámos importante dialogar com as crianças sobre os ecopontos.

Começamos por abordar a importância da reciclagem, e posteriormente, apresentámos uma canção que explicava a separação de resíduos sólidos. Como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), existe uma relação entre a canção e a palavra:

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com a linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (p. 64).

Concordando com a afirmação podemos salientar que através da expressão musical as crianças são capazes de captar a informação mais rápido. No final, uma das crianças perguntou se poderiam construir ecopontos para ter na sala. Considerando a sugestão da criança, levámos caixas que as crianças decoraram, com o objetivo de organizarmos, na sala, ecopontos. Quando construído os ecopontos, promovemos um jogo que consistia em colocar resíduos sólidos no ecoponto correto.

A experiência de aprendizagem descrita proporcionou às crianças, em nosso entender, uma forma ativa e significativa de construção de pensamentos e saberes. Relevamos a importância que assumiu a ação desenvolvida no espaço exterior da instituição, enquanto meio de recolha de informações, a partir das quais surgiram novas oportunidades de aprendizagem.

Através desta experiência de aprendizagem, pudemos explorar com as crianças áreas e domínios de conteúdo, como a matemática, a Linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Formação pessoal e Social.

Sabemos que as crianças são grandes observadoras e críticas do mundo que as rodeia e através dos seus comentários, constatámos que observavam, atendendo a pormenores.

Importa relevar que devemos escutar cada criança, valorizando a sua contribuição para o grupo, fomentar o diálogo entre elas e o seu desejo de comunicar. Corroboramos, assim, a ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997) que:

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

Concluimos que é crucial que o educador planeie situações de aprendizagem que sejam desafiadoras para as crianças de modo a que as motive e as estimule a aprender e a desenvolver-se. Esta experiência permitiu ainda perceber que para além das atividades planeadas, foram integradas outras propostas pelas crianças. A este respeito, importa lembrar que “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME/DEB, 1997, p. 26).

Tentámos ainda articular todas as áreas do conteúdo, pois, como se refere nas OCEPE (*idem*), “que as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referencias a ter em conta do planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanque a serem abordados separadamente” (p. 48).

IV. Reflexão Crítica

Refletimos, nesta última parte, sobre a prática educativa desenvolvida, abordando os conteúdos que procurámos explorar com as crianças.

No início da prática educativa as expectativas eram muitas, as quais se prendiam com o desenvolvimento de atividades estimulantes e criativas, o respondermos às solicitações de todas crianças e o sermos bem acolhidas pelas crianças e membros da instituição, entre outras. As dúvidas e os receios eram também muitos, mas com o decorrer do tempo fomos conhecendo as crianças e ganhando laços de afeto, ajudando-nos a ultrapassar estes sentimentos. Para tal, foi importante a reflexão e o diálogo com os diferentes intervenientes no processo educativo, gerando-se um ambiente de compreensão e ajuda mútua.

Procurámos ter disponibilidade para cooperar, para experienciar, de certa forma para aprender com os erros e com as conquistas alcançadas, reconhecendo que em certas alturas conseguimos suscitar o envolvimento das crianças e criar atividades enriquecedoras. Porém noutros momentos sentimos algumas dificuldades, no que se refere à elaboração da planificação das atividades e ao tornar acessível às crianças a compreensão de alguns conteúdos, o que tentámos ir superando de forma a criar respostas adaptadas às suas necessidades e do grupo. Este processo permitiu-nos aprender e desenvolver-nos do ponto de vista pessoal e profissional.

Demos importância às atividades iniciadas pelas crianças, tentamos responder às suas dúvidas e procurámos, desenvolver com elas experiências de aprendizagem, que incluíssem as diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular.

Refletimos sobre as perspetivas de aprendizagem nas quais buscámos apoiar a ação educativa que desenvolvemos, destacando o papel ativo das crianças. Nesta reflexão, procurámos relevar e retratar as várias dimensões da ação educativa, merecendo-nos particular atenção as intervenções, os espaços, a observação, planificação, entre outros.

Procurámos evidenciar as ideias que estiveram na base da prática de ensino supervisionada desenvolvida e aprendizagens promovidas com as crianças. Assim valorizando as perspetivas das crianças, e procurando a curiosidade e o desejo de querer saber sempre mais, sentimentos que foram manifestados pelas crianças e que procuramos ter em consideração para ir regulando a nossa prática em ordem, à

construção de oportunidades educativas que favorecessem a progressão de cada uma e do grupo. O trabalho colaborativo quer com os adultos, quer com as crianças foi na dimensão valorada e que constitui o suporte para uma continuada progressão do ponto de vista da nossa formação pessoal e profissional. Nesta linha de pensamento, relevamos que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011),

Quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem em ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações. Os adultos encorajam as crianças a utilizar aquilo que sabem para resolver problemas, e a iniciar novas experiências através das quais ganharão uma outra compreensão sobre o que as rodeia (p. 75).

A maioria das crianças da sala mostrou implicação nos trabalhos desenvolvidos, vontade de realizar novas experiências, e procurar diferentes fontes de informação. O gosto por participar e por conhecer suscitavam questionamentos e a procura de novas e diferentes formas de informação.

Aproveitávamos momentos em grande grupo, momentos em pequenos grupos, momentos na sala e momentos no recreio, para observar as crianças da sala e refletir sobre as suas curiosidades e motivações. Procuramos observar as crianças e registar informação sobre o cada uma e o grupo, o que não foi tarefa fácil, considerando o duplo papel que tínhamos que assumir, o de observadores e atores. Acrescenta-se ainda a esse aspeto a dimensão extensão do grupo, o tempo limitado destinado à prática para que pudesse ser-lhe dada continuidade.

Tivemos em conta os interesses das crianças e pusemos o foco de atenção nas interações que estas estabeleciam com os objetos e os adultos de forma a desenvolver desse modo, aprendizagens com significado.

As crianças, desde o início da prática educativa, foram demonstrando que as atividades tinham significado para elas, pois trabalhavam com motivação e entusiasmo e mostravam recordar-se das experiências realizadas, como exemplo, as desenvolvidas em torno da história do Elmer.

Apesar de ser um grupo constituído por vários elementos, preocupamo-nos que cada criança pudesse escolher e ter fácil acesso as áreas e materiais da sala, de uma forma autónoma, ocasionando dessa forma aprendizagens ativas nas mesmas, pois é através da ação com os materiais que as crianças chegam à compreensão do mundo. Estas, tendo a possibilidade de escolher e sendo as mesmas a tomar decisões e

resolvendo os problemas que apareciam no dia-a-dia, desenvolviam a sua independência.

Esteve presente, a preocupação de planificar e criar experiências de aprendizagem de modo a que todas as crianças se envolvessem nas atividades e nos momentos de brincadeiras, fazendo com que estas desenvolvessem cada vez mais competências.

Pudemos evidenciar que existiram bastantes momentos aproveitados para dialogar com as crianças, permitindo desse modo, conhecê-las de uma forma individualizada, permitindo escutar as suas opiniões, questionar e sermos questionados, partilhar e engrandecer os saberes das crianças.

Para a realização da prática educativa, utilizamos a planificação semanal como instrumento sistemático de trabalho, procurámos bastante informação em diversos documentos direcionados para o pré-escolar, contudo não descartamos outros documentos essenciais a uma planificação rica nos seus conteúdos e procurámos orientar os diferentes elementos do currículo em conformidade com as necessidades e interesses das crianças. A elaboração das planificações foram, desde cedo, pensadas e realizadas em conformidade com os conteúdos adequados à idade das crianças, e adequadas à evolução das mesmas, por isso, tentámos clarificar todas as atividades, para que não houvesse dúvidas nas mesmas por parte dos destinatários.

Apercebemo-nos que as atividades planificadas tiveram, constantemente, ligação umas com as outras. Por vezes surgiam atividades que não estavam previstas nas planificações, mas surgiam em conformidade com a curiosidade das crianças e manifestação destas em quererem aprender sempre mais sobre certos conteúdos. Sendo que estas favoreciam, em várias ocasiões, o desenvolvimento de competências em diversos domínios, tornando desse modo mais fácil trabalhar todos e cada um.

As experiências de aprendizagem foram organizadas de modo a surgirem aprendizagens ativas e significativas nas crianças, desafiando-as a participar, a serem as mesmas a intervir nas atividades, a realizá-las, a tirar partido de toda a informação e de todos os conteúdos, a tomar iniciativa e a aprenderem informações necessárias sobre cada domínio da educação pré-escolar.

Em diversas atividades estiveram presentes histórias, que eram novas para as crianças e continham informações novas para as mesmas e pudemos, através destas, trabalhar diversos conteúdos. Tentamos que as histórias despertassem na criança curiosidade em aprender mais sobre tudo o que nos rodeia, tentando durante a leitura da

mesma captar a atenção das crianças e fazer com que estas pudessem trabalhar o imaginário e pô-lo em prática na realidade.

É pertinente afirmar que os adultos possuem um papel importante no que respeita a motivação das crianças, de modo a que, autonomamente, estas vão ao encontro do que podem aprender com a escrita e a leitura, percebendo assim, a importância destes conteúdos para o seu futuro.

Buscámos em vários aspetos relacionar o que as crianças escutavam com toda a informação que possuíam previamente. As crianças eram questionadas e inclusive dialogávamos com elas sobre o conteúdo da leitura. Como mencionam Sim-sim, Silva e Nunes (2008), a interação das educadoras durante a leitura de livros em sala de atividades tem muito a ver com a forma como estas leem livros com crianças, em contexto de grupo, e que está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias.

Abordando um pouco a gestão do tempo e dos espaços, podemos afirmar que efetuamos, durante toda a prática, uma flexibilidade em relação à gestão da rotina diária existente na sala. Pois, para a criação de um bom ambiente educativo é necessário existir uma boa organização de tempo das atividades.

O trabalho, em pequeno e grande grupo, possibilitou-nos um melhor acompanhamento das crianças, de forma a compreendermos os interesses e motivações destas e estimulando-as a experimentar e promover a cooperação com as outras crianças do grupo. Destacamos, neste sentido, que, como sublinham as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), “a relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (p. 35). É necessário considerar que essa relação envolve a criação de um ambiente agradável onde cada criança se sinta ouvida.

Recordámos que o jardim-de-infância deve facultar um conjunto alargado de saberes, permitir formar pessoas autónomas, livres e solidárias. Procurámos ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades necessárias para tomar decisões elucidadas.

Considerámos que as experiências de aprendizagem facultaram às crianças um equilíbrio de experiências nas diferentes áreas e domínios de aprendizagem, e que se revelaram positivas pela participação ativa demonstrada pelas crianças, o empenho e concentração das mesmas nas atividades.

As crianças foram os elementos centrais na prática educativa, porque, para além de participarem nas atividades, também participavam em todos os momentos de

diálogo, onde deram as suas opiniões e foi através de todos estes momentos que aproveitamos para proporcionar às crianças atividades enriquecedoras, aproveitando a maioria das vezes situações segundo as ideias prévias das crianças.

Desejámos, que as crianças se tornem sucessivamente mais autónomas, responsáveis, curiosas e em ação.

Achámos que as estratégias que utilizamos proporcionaram às crianças desfrutar de oportunidades de bem-estar e de desenvolvimento de competências a diversos níveis. Apercebemo-nos, ao longo da ação educativa, que a partilha de conhecimentos conduziu-nos e conduzirá, futuramente, à construção de novos e diferentes saberes.

Atualmente, e terminada a nossa experiência da prática educativa, achámos todas as estratégias que utilizamos facultaram às crianças oportunidades de bem-estar e desenvolvimento a vários níveis. Estas oportunidades de conhecimento conduziram a criança à construção de novos saberes, indo ao encontro ao nosso objetivo final. Sendo assim, podemos afirmar que as nossas intenções foram concretizadas.

Em suma, achámos pertinente afirmar que todo o trabalho realizado proporcionou aprendizagens significativas na nossa formação como educadoras de infância.

Considerações Finais

Finda esta etapa, onde as conquistas e desafios foram variados e que em muito contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, é chegado o momento de efetuar algumas considerações acerca do desenvolvimento da prática educativa.

Acreditamos que as características consideradas fundamentais para o nosso desempenho profissional, como futuros educadores de infância, foram alvo de progresso ao longo da prática educativa que desenvolvemos. Salientamos o importante papel que a supervisora teve neste processo de formação, em que os feedbacks dados pela mesma nos levaram a um claro progresso. Esta partilha permitiu uma constante reflexão sobre as práticas promovidas e contribuiu, desta maneira, para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

As crianças assumiram neste processo um papel importante papel, considerando que foram criadoras de situações que nos ajudaram a refletir e a investir na procura de novas informações para que pudéssemos encontrar respostas coerentes e com continuidade. As experiências de aprendizagem vividas no contexto onde decorreu a prática de ensino, possibilitaram-nos aprender e desenvolver competências relacionadas com a dimensão da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, da integração do currículo, da interação e de dimensão ética e social. Para tal, os contributos dos vários agentes educativos revelaram-se fundamentais, neste curto processo de formação.

Concluindo, reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, no entanto estamos cientes do caminho que percorremos e do importante papel que neste processo assumiu a prática de ensino supervisionada. Sublinhamos que construímos novos olhares sobre a educação de infância, a imagem da criança e sobre o papel do educador de infância. Esta experiência proporcionou-nos uma evolução na medida que possuímos um leque abrangente de experiências. Temos desejo em continuar a progredir, renovando conhecimentos e desenvolvendo novas aprendizagens ao longo da vida, com vista à realização pessoal e profissional.

Bibliografia

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Espanha: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, J. (coord), Figueiredo, A., Campos, B., Dias, C, Costa, D., Carvalhal, *et al.* (2007). *Debate Nacional sobre Educação* [Relatório Final]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a 6 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-20.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª ed). Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. *In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton. A criança e a família no século XXI* (pp. 79-92). Lisboa: DINALIVRO.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (1997). *Para uma História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas, 30.10.2000, (SEC (2000)1832. Disponível WWW.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.

- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de estudos da criança.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Delors (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Porto Editora
- Fisher, J. (2004). A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 5, 5ª série, 5-12.
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a Cidadania - Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Forman, G. (1999). Projecto de Reggio Emilia. In C. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática* (pp. 247-259). Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicos.
- Formosinho, J. (Org.) (1996) A construção social da moralidade pela criança pequena. In J. Formosinho, L. Katz & D. McClellan & D- Lino. *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos Professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora/Inafop.
- Formosinho, J; Oliveira-Formosionho & Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho; J. Machado & Oliveira-

- Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fosnot, C. T. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Garcia, M. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (1990). *Modelos curriculares em educação de infância: estudo das escolhas das educadoras de infância*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Godoi, E. (2004). *Avaliação na Educação Infantil: Um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Gonçaves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Andorra: Raiz Editora.
- Graves, M. & Strubank, R. (1996). Auxiliar as crianças a ganharem auto-domínio. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp.35-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1996). As múltiplas faces do planeamento feito pelas crianças. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 120-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.), L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D., Nizo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lionni, L. (2012). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Maia: Areal Editores.
- Luft, M. G. (2011). Um estudo de cores em Josef Albers para um ambiente infantil. *Artes Visuais*, pp. 287-305.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagens*. Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicos.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-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. 138- 147) Porto: Porto Editora.
- Mckee, D. (2009) *Elmer* (5ª edição), Lisboa: Editorial Caminho.
- Mckee, D. (2007) *Elmer e o arco-íris* (2ª edição), Lisboa: Editorial Caminho.
- Mesquita-Pires (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: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (ME/DEB) (2000). *Educação Pré-escolar e os Cuidados para a infância em Portugal*. Estudo Temático da OCDE. Lisboa: Ministério da educação, Departamento de educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Novo, R. M. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.) (2001) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), D. Lino & S. Niza,(1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (pp.13-42) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Contextualização do modelo curricular *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), D. Lino & S. Niza,(1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (pp.43-92) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In J. Formosinho, J. Machado & Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 25- 49). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e I. Gamboa, *O trabalho de projecto na pedagogia em participação* (pp.10-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. (2011a). *O Espaço na pedagogia em participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. (2011b). *O tempo na pedagogia em participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2011). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

- Pascal, C., & Bertram, T. (1996). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Lisboa: Porto Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygostky: uma Abordagem Histórico-cultural da Educação Infantil. In J.Oliveira-Formosinho, T.Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. A. (2007). Jonh Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In j. Oliveira-Formosinho, T. kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Porto-Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. (2005). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, A. (1998). *Educação pré-escolar: novas concepções para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância com tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinar crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores* (1ª Edição). Lisboa: Nova Gaia.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. in N. A. Brickman & L. S. Taylor, *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., & Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In I. Alarcão (coord.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.76-98) (Estudos e Relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis, de Participação. In J. Oliveira-Formosinho. T.Kishimoto, e M. Pinazza, (Org), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 127-218). Porto Alegre: Artemed.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho. T.Kishimoto, e M. Pinazza, (Org), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-215). Porto Alegre: Artemed.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa.

Legislação consultada:

- Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.
- Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei quadro da Educação Pré-escolar.