

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Desde a concepção da ideia até este momento é necessário afirmar que fui apoiada por profissionais e pessoas a quem me dirigi e que contribuíram para a construção deste relatório.

Os meus agradecimentos vão para o supervisor Carlos Jorge a quem agradeço fundamentalmente pelo despertar do espírito crítico e por fomentar o gosto pela investigação, que se mostraram essenciais para realizar uma prática pedagógica consciente.

Uma palavra de apreço à professora Deolinda Ribeiro por ter convidado outros profissionais a partilhar connosco as suas experiências e também por promover uma postura indagadora.

Agradeço à professora Ana Oliveira, por ter incentivado a leitura de vários livros e que se mostrou incansável e disponível para a execução teórica, facilitando a componente escrita do presente trabalho.

O meu agradecimento vai também para os professores responsáveis pela Unidade Curricular Experimental Sobre o Meio Físico com Crianças, por terem possibilitado a descoberta de novas atividades para desenvolver no contexto de jardim de infância.

Agradeço à orientadora cooperante Isabel Garcez pela partilha de conhecimentos, de incentivo e acompanhamento que foi decisivo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e também pela liberdade de ação durante as atividades.

Às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar agradeço a participação ativa nas atividades desenvolvidas e o carinho demonstrado.

Não posso deixar de referir e agradecer também ao meu par Filipa Moreira, que me tem acompanhado ao longo da minha formação académica, pelo apoio demonstrado em momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

E por fim agradeço aos meus pais, que me estimularam a ser aplicada, a ter gosto por aprender e acima de tudo, por me darem a oportunidade de alcançar esta nova etapa de estudos que é o mestrado.

RESUMO

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar. Este corresponde à descrição e reflexão sobre o trabalho desenvolvido num contexto de jardim de infância, com um grupo de crianças de três, quatro e cinco anos de idade.

Este relatório procura demonstrar o desenvolvimento de competências profissionais e surge como resultado de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada. Tendo como principal objetivo desenvolver saberes próprios da profissão, construindo uma atitude reflexiva e investigativa apoiada em pressupostos teóricos relevantes, o que resultou na construção de um quadro teórico em que se procura aprofundar saberes ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a importância das metodologias e estratégias utilizadas.

Foi sustentado na metodologia de investigação-ação que se utilizaram diversas técnicas e instrumentos para recolher os constrangimentos que surgiam das práticas no contexto, para que através das reflexões e da investigação de pressupostos teóricos se conseguisse atingir os objetivos propostos. Para além disso, procurou-se promover experiências de aprendizagem integrando todas as áreas e domínios evidenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Em suma, pretende-se demonstrar as transformações que ocorreram no contexto educativo nas crianças, na partilha com a orientadora cooperante e assistente operacional e nas transformações que ocorreram na mestranda, uma vez que desenvolveu competências fundamentais para se tornar uma profissional de educação consciente e competente.

Palavras-chave: Investigação-Ação, Transformações, Educação Pré-Escolar, Prática de Ensino Supervisionada.

ABSTRACT

This internship report emerged under the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice in Preschool Education, with the purpose of obtaining a master's degree in preschool education. This matches the description and reflection on the work done in the context of kindergarten, with a group of children of three, four and five years old.

This report seeks to demonstrate the development of professional skills and arises as a result of all the work done over the supervised teaching practice. With the main objective to develop own knowledge of the profession, building a reflective attitude and investigative supported by relevant theoretical assumptions, which resulted in the construction of a theoretical framework that seeks to deepen knowledge in terms of processes of learning and development of children and the importance of methodologies and strategies used.

It was sustained in action-research methodology that used various techniques and tools to collect the constraints that appeared in the context of the practices, so that through the reflections and theoretical research, I could achieve the proposed objectives. In addition, it seeks to promote learning experiences incorporating all areas and fields highlighted in Curriculum Guidelines for Preschool Education.

As summary, it aims to demonstrate the changes that have occurred in the educational context in children, sharing and learning with the guidance counselor and operational assistant and the transformations that occurred in myself, since I have developed key skills to become a conscious and competent professional of education.

Key-words: Investigation-Action, Changes, PreSchool Education, Supervised Teaching Practice.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Concetual	3
Capítulo 2. Caraterização geral da instituição de estágio	15
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	25
Reflexão Final	55
Referências Bibliográficas	65
Bibliografia	65
Documentação legal	69

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do tipo A:

Anexo A I – Planificação da semana de 25 de fevereiro a 1 de março.....	74
Anexo A II - Planificação da semana de 6 a 10 de maio.....	78
Anexo A III - Planificação da semana de 3 a 7 de junho.....	84
Anexo A IV – Primeiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada.....	90
Anexo A V – Quinto guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada.....	96
Anexo A VI - Primeira narrativa colaborativa.....	104
Anexo A VII – Quarta narrativa colaborativa.....	118

Anexos do tipo B:

Anexo B I – Registo fotográfico sobre a área das ciências	
Anexo B II - Registo fotográfico da experiência “A garrafa furada”	
Anexo B III - Registos fotográficos da experiência o “Pega-monstros”	
Anexo B IV - Livro construído pelas crianças	
Anexo B V -Atividade de iniciação ao código escrito e o respetivo jogo	
Anexo B VI – Registo fotográfico sobre a área da matemática	
Anexo B VII – Registos fotográficos de alguns dos recursos construídos para a sala de atividades	
Anexo B VIII – Registos fotográficos gerais	
Anexo B IX - Planificação da semana de 4 a 8 de março de 2013	
Anexo B X - Planificação da semana de 11 a 15 de março de 2013	
Anexo B XI - Planificação da semana de 18 a 22 de março de 2013	
Anexo B XII - Planificação da semana de 1 a 5 de abril de 2013	
Anexo B XIII - Planificação da semana de 8 a 12 de abril de 2013	
Anexo B XIV - Planificação da semana de 15 a 19 de abril de 2013	
Anexo B XV - Planificação da semana de 22 a 26 de abril de 2013	
Anexo B XVI - Planificação da semana de 29 de abril a 3 de maio de 2013	
Anexo B XVII - Planificação da semana de 13 a 17 de maio de 2013	

Anexo B XVIII - Planificação da semana de 20 a 24 de maio de 2013
Anexo B XIX - Planificação da semana de 3 a 7 de junho de 2013
Anexo B XX - Planificação da semana de 11 a 14 de junho de 2013
Anexo B XXI - Segundo guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada
Anexo B XXII - Terceiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada
Anexo B XXIII – Quarto guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada
Anexo B XXIV - Sexto guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada
Anexo B XXV - Sétimo guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada
Anexo B XXVI - Segunda Narrativa Colaborativa
Anexo B XXVII – Terceira Narrativa Colaborativa

INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico proporciona aos mestrandos a oportunidade de realizar uma interação com intencionalidade pedagógica, com duração de 210 horas. O trabalho no terreno foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, e realizou-se no Jardim de infância da Escola Básica das Antas que pertence ao Agrupamento de Escolas António Nobre. Este estágio desenvolveu-se com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e teve como objetivo, possibilitar momentos de aprendizagem onde se mobilizam conhecimentos, capacidades e competências em contexto real e adequadas a situações concretas, contribuindo para o desenvolvimento de saberes profissionais e de uma ação docente consciente e adequada à Educação Pré-Escolar.

Sustentado numa metodologia de investigação-ação, o período de prática pedagógica supervisionada no contexto de jardim de infância permite ao mestrando desenvolver competências profissionais, em que mobiliza os saberes próprios da profissão. Ao assumir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, o professor em formação desenvolve estratégias pedagógicas diversificadas, questiona-se sobre as suas práticas e apoiado em referenciais teóricos, procura melhorar e evoluir na sua profissionalidade docente.

O presente relatório de qualificação profissional baseia-se nas experiências de colaboração entre o par pedagógico, uma vez que a intervenção nos contextos se organiza em díades, o orientador cooperante e o supervisor. Esta construção de saberes profissionais resultou do processo de reflexão individual, em díade, em tríade e também dos momentos de reflexão conjunta com o supervisor e permitiu que as mestrandas avaliassem e melhorassem as suas práticas pedagógicas, adequando as planificações semanais às necessidades e interesses do grupo e também tendo em conta que esta planificação é flexível. Estes são apenas alguns dos conteúdos que se poderão encontrar ao longo dos capítulos que constituem este relatório, porém também se reflete sobre os modelos curriculares para a educação de infância, o conceito

de observação, a autonomia das crianças, o espaço e o tempo no jardim de infância, a importância da supervisão e o papel do educador, os objetivos da educação pré-escolar, a articulação desta com o 1º ciclo, entre muitos outros aspetos.

Este relatório encontra-se estruturado do seguinte modo: no capítulo 1 denominado “Enquadramento Teórico Concetual” é realizada uma contextualização dos pressupostos teóricos e legais, que nos permitiram desenvolver uma ação consciente no contexto. No capítulo 2, designado “Caracterização Geral da Instituição” são referidas as principais características da instituição educativa onde o estágio profissional foi realizado. No capítulo 3, intitulado como “Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação” encontram-se as reflexões críticas e investigações acerca de algumas das atividades realizadas na instituição educativa, pois apoiando-se numa metodologia de investigação-ação procurou-se fazer uma análise reflexiva, onde se articulava os pressupostos teóricos e os dados recolhidos durante a prática pedagógica. Após estes capítulos, encontra-se a “Reflexão Final” evidenciam-se os principais contributos do estágio de qualificação profissional para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, identificando potencialidades e constrangimentos encontrados e articulando-os com pressupostos teóricos relevantes na sua formação enquanto futura profissional. Para concluir, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas que incluem as referências sugeridas pelos docentes e as referências que resultam de pesquisas autónomas e também os anexos que pretendem clarificar alguns dos aspetos referenciados ao longo do texto.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL

A formação inicial é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão de educador e supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências, com o objetivo de preparar os futuros educadores para as funções educativas (Ribeiro, 2001).

As normas que regem a habilitação para a docência têm sofrido alterações com vista à melhoria da qualidade do ensino, valorizando a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Atualmente, privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos (Decreto-Lei nº 43/2007).

É principalmente na iniciação à prática profissional que a supervisão toma especial relevo, pois permite que o aluno compreenda as suas falhas e as solucione, tornando-se um futuro docente consciente e reflexivo. Esta prática de ensino supervisionada, constitui o momento privilegiado para a integração da teoria na prática e é também um momento insubstituível para a mobilização dos conhecimentos, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas (Decreto-Lei nº 43/2007).

Durante a formação académica e tal como foi referido acima, valoriza-se a prática de ensino na investigação, sendo por isso fundamental que o educador compreenda a importância de investigar, de querer saber mais e aprender mais, assim a investigação contribui para o esclarecimento e resolução de problemas, proporciona o desenvolvimento profissional e contribui para clarificar os problemas da prática (Boavida, 2002). Esta posição indagadora e de constante pesquisa, tem como objetivo reforçar a competência profissional, ensinando os formandos a usar a investigação como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta.

Quando se refere o termo investigação, o pensamento direciona-se para o conhecimento teórico, no entanto, um bom educador não é só aquele que lê

bons livros, um educador investigador tenta conhecer os processos de aprendizagem das crianças, reconhece a influência da sua origem sociocultural, conhece as orientações fundamentais do currículo, os problemas que se colocam na preparação e condução de uma atividade e a avaliação mais adequada para o grupo (Boavida, 2002).

Segundo o artigo 2º, da Lei nº5 (1997, p.670), a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Com efeito um bom profissional de educação domina um conjunto de saberes que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; executa uma permanente análise reflexiva que lhe permite ajustar os procedimentos e atualizar os seus conhecimentos; gera expectativas positivas porque acredita, confia, exige e motiva o grupo; não segue um guião didático rígido e mostra-se recetivo a que as crianças falem dos seus medos, triunfos e fracassos; faz uma correta autoavaliação e autocrítica; e cria contextos favoráveis para a aprendizagem (Decreto-Lei nº240/2001). Ou seja, o educador mostra os caminhos, depois deixa a criança saltar à sua frente, partir, descobrir; intervém para que a criança evite o passo em falso e a queda, guia-o porque conhece o terreno da etapa, mas deixa-lhe a escolha do itinerário (Postic, 1990).

Na sociedade atual as exigências profissionais fazem com que os pais/ encarregados de educação passem menos tempo com os educandos, por isso, o papel do educador de infância assume cada vez mais importância. O educador é muitas vezes visto como um prolongamento da família, o que aumenta a sua responsabilidade na árdua tarefa que é educar (Cardona, 2007). O Ministério da Educação financia e é responsável pelo estabelecimento de uma rede pública de jardins de infância e pela definição dos aspetos normativos da educação pré-escolar (organização, horários de funcionamento, aspetos técnicos e pedagógicos e avaliação) (Katz et al., 1998).

Nesta rede pública de jardins de infância, fazem parte vários estabelecimentos de ensino e cada um possui um programa de atividades, que

pode incluir vários modelos curriculares tais como, o modelo fortemente tradicional de João de Deus, baseado na leitura, escrita e literacia; a Metodologia de Projeto; o Movimento da Escola Moderna (MEM); o modelo de Reggio Emilia; o programa Montessori e o High/Scope.

Estes modelos são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática, cada educador constrói um modelo único, baseando-se nas várias características dos modelos existentes. Todos os modelos curriculares possuem características singulares e comuns, no entanto, de seguida serão explorados apenas alguns desses métodos e as suas principais características.

Entende-se como Metodologia de Projeto um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido planificado e organizado, ou seja, a Metodologia de Projeto surge, para que seja possível proporcionar às crianças aprendizagens estruturantes e significativas, sem lhes dar respostas, mas dando-lhes possibilidades de as encontrar (Formosinho et al., 1998).

Neste caso, a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser autónomo, competente, capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem e motivado para a resolução de problemas. A pedagogia de projeto pretende assim, dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai seguindo. Para além disso, assume “a criança como elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações” (Katz et al., 1998, p.133).

Tal como a Metodologia de Projeto, no Movimento da Escola Moderna a criança é vista como elemento de um grupo. Este modelo assenta numa conceção de escola como comunidade de partilha de experiências culturais, um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Caracteriza-se também pela criação de um ambiente físico e afetivo que permita e estimule a aprendizagem ativa por parte de cada criança (Formosinho et al., 1998).

A escola é assim vista como um lugar de troca de experiências, em que a comunidade, as famílias, a equipa educativa e o grupo colaboram na realização dos projetos da sala, quer na recolha das informações, quer convidando pessoas que sabem coisas que importa que sejam conhecidas, para um contacto direto com o grupo. Cria-se por conseguinte “um sistema regular de informação e interagida onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença” (Formosinho et al., 1998, p.144).

Não são só as crianças que aprendem com os educadores, estes também aprendem com elas e com as suas famílias, este sentimento de comunidade, onde educadores e famílias das crianças formam uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade, é um dos pilares do modelo Reggio Emilia (Formosinho et al, 1998).

As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, colagem, jogo dramático e música. Isto permite que a criança, através da experiência diária da vida quotidiana, seja capaz de construir autonomamente significados e que o adulto tenha um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Assim, as relações que se estabelecem entre crianças e adultos são relações de respeito mútuo e reciprocidade, onde o educador valoriza a inteligência da criança e das suas famílias (Formosinho et al., 1998).

No modelo Reggio Emilia a organização do espaço físico resulta de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. Em cada sala, o espaço está dividido por áreas e em cada área, existem materiais característicos do tipo de jogo ou brincadeira que nela se podem realizar, assim a criança possui uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço lhe oferece (Formosinho et al., 1998).

Tal como o modelo Reggio Emilia, o programa de Montessori defende que a criança se desenvolve no contacto com o meio e com as experiências que este lhe proporciona, por isso a função do educador é preparar o meio, de modo a

proporcionar às crianças novas experiências que contribuem para esse desenvolvimento. Existe portanto, uma preocupação relevante quanto à organização do ambiente educativo, este para além de estar em constante transformação, contém diversos materiais que permitem que “as crianças tenham liberdade para selecionar o material de aprendizagem e usá-lo de forma adequada” (Formosinho et al., 1998, p.20). Assim, as crianças lidam com maior eficácia com as suas próprias necessidades e tornam-se mais independentes (idem).

Por fim, o currículo High/Scope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa, formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009).

Através deste método, as crianças constroem uma compreensão própria do mundo no envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias; adquirem o conhecimento – escolhendo, explorando, transformando e fazendo experiências; possuem um ambiente físico seguro, flexível, acolhedor e orientado para elas; e horários e rotinas flexíveis mas suficientemente repetitivos de forma a transmitir-lhes segurança.

Criar uma rotina diária é fazer com que o tempo letivo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas. A rotina diária é constante, estável e previsível pela criança e envolve tanto o educador como as crianças, no planeamento do que a criança vai fazer, na execução das atividades e em seguida, na reflexão sobre o que fizeram. Através da rotina a criança sabe o que a espera, conhece o momento em que está da sequência diária e conhece as finalidades desse tempo (Formosinho et al., 1998).

Como futuros educadores, os formandos aprendem também a planear uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). E sabem também que esta sequência diária tem de ser planeada de acordo com os interesses e ritmos das crianças, alternando as atividades de movimento com as atividades mais calmas, os momentos de

trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos. Esta rotina vai sendo alterada ao longo do ano, consoante os projetos que são desenvolvidos e consoante as negociações feitas com as crianças, para que estas consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades (Cardona, 1992).

O educador tem também um papel ativo e decisivo na organização do espaço e dos materiais, ele precisa de conhecer as necessidades de cada criança, de ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente (Formosinho et al., 1998). O espaço, os materiais e a organização do ambiente educacional são por isso considerados uma área de intervenção curricular do educador.

Tal como acontece com o tempo, no jardim de infância, as salas são organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades e a sua organização possui um carácter flexível, uma vez que “à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo” (Cardona, 1992, p.10), assim ao longo do ano podem surgir novas áreas de interesse manifestado pelas crianças. Para além disso, é necessário um espaço bem definido, em que as áreas de interesse contenham um conjunto alargado e diversificado de materiais e que estes estejam sempre adequados às faixas etárias, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto (Cardona, 1992; Cardona, 2007; Hohmann & Weikart, 2009).

Concluindo, o papel do adulto é o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança, esforçando-se por individualizar a sua abordagem de ensino e provocar o conflito cognitivo. Estes põem em prática estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann & Weikart, 2009).

Qualquer que seja o modelo curricular utilizado, este articula-se sempre com o currículo da educação pré-escolar, do qual fazem parte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar também designadas por OCEPE.

Estas orientações não estabelecem um programa, mas sim um conjunto de princípios que oferecem um referencial comum a todos os educadores de infância (Katz et al., 1998). Outros documentos fazem também parte deste currículo como, as brochuras e metas de aprendizagem. Baseando-se nas OCEPE, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo, embora se deva procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada (DEB, 2002).

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são as seguintes: Formação Pessoal e Social – aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos; Expressão e Comunicação – aprendizagens nos diferentes domínios: Motora, Plástica, Musical, Dramática; Linguagem Oral e Abordagem da Escrita – aprendizagens relativas à linguagem oral, compreensão do texto escrito e lido pelo adulto; Matemática – aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento; e Conhecimento do Mundo – aprendizagens das várias ciências naturais e humanas (DEB, 2002).

Tal como foi referido acima, o educador parte do que a criança sabe e da sua atividade espontânea, para articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e seus domínios, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que tenha sentido para a criança e que promova a continuidade educativa (Silva, 1997). É certo que o educador deve ter em conta a continuidade educativa como um “processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (Ribeiro, 2002, p.14). No entanto, o que se pede ao jardim de infância não é que faça a criança avançar nas aprendizagens escolares, mas sim cuidar do desenvolvimento global da criança para que ela atinja a maturidade necessária para ter sucesso no 1º ciclo (idem).

Para que o educador consiga articular as diferentes áreas de conteúdo e promover a continuidade educativa, deve ter em conta os objetivos da educação pré-escolar. Em vários documentos legais se enumeram estes objetivos, como é o caso das OCEPE, da Lei-quadro e do Decreto-Lei

nº49/2005, articulando os três documentos, os objetivos são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção da criança; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global da criança; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; incentivar a participação das famílias no processo educativo; proceder à despistagem de inadaptações e deficiências; contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança; e aconselhar práticas de higiene e de defesa da saúde pessoal e grupal.

Para que um educador consiga colocar em prática estes objetivos e ajustar os procedimentos ao grupo com quem desenvolve a sua prática profissional, tem necessariamente de observar cada criança, com vista à planificação de atividades adequadas aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. A observação ajuda o educador a reconhecer e identificar fenómenos; ser sensível às reações do grupo; colocar problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; e realizar a síntese entre a teoria e prática (Estrela, 1994). Pelas razões acima enumeradas, o educador deve 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.

Durante o estágio, os formandos realizam uma observação participante que é uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador. Contudo, nos momentos em que se limitam ao papel de observador, a observação situa-se no campo da observação naturalista (direta e distanciada) (Estrela, 1994).

Esta observação é essencial para que se consiga planificar segundo os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras e planificar a intervenção educativa, de forma integrada e flexível. Como futuros profissionais compreende-se a necessidade de o educador ser um bom planificador, uma pessoa capaz de planificar tendo por base o público mas valorizando também os seus objetivos. O educador eficaz é aquele que

planifica tendo em conta a variedade e esta variedade que o educador, em início de carreira, pode proporcionar depende do seu repertório de modelos e técnicas de ensino (Arends, 1995).

Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e naturais necessários à sua realização. Quando se planifica, é importante converter o espaço e cada um dos seus instrumentos em recurso didático e ter em conta uma série de princípios: psicológicos (as necessidades da criança), arquitetónicos, estéticos, de segurança e didáticos (Zabalza, 1998). Assim, o educador deve utilizar os materiais, em função das diferentes situações e incorporar adequadamente linguagens e suportes variados (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A planificação pode apresentar também aspetos negativos, pois pode limitar a iniciativa da criança na aprendizagem e tornar os educadores insensíveis às ideias destas, no entanto, os educadores eficientes sabem como elaborar bons planos formais e aprenderam a fazer ajustamentos quando os planos se mostram inapropriados ou ineficazes (Arends, 1995). Além disso, o educador não tem de fazer uma planificação rígida, dado que esta se caracteriza por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações (Roldão, 2003).

A reflexão, a partir dos efeitos que o educador vai observando da atividade planificada e orientada, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Zabalza, 1998). Um bom profissional de educação deve ter um bom poder de reflexão, pensar sobre os assuntos, investigar e ter desejo de saber mais. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, e é a oportunidade de pensar sobre as coisas (Serrazina, 1998).

Concluindo, a reflexão implica um processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprio melhor como educador, mas também procurando melhorar o seu ensino. O educador reflexivo é o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e

peçoal (Serrazina, 1998). No contexto da prática profissional, a reflexão escrita desenvolvida no diário não substitui a reflexão verbal partilhada nas reuniões que se desenvolvem semanalmente e que incidem na análise dos processos de aprendizagem das crianças, dos próprios estagiários e na construção da ação futura (Ribeiro & Moreira, 2007).

Estes momentos de reflexão conjunta e de planeamento da prática educativa revelam a importância do trabalho colaborativo. É por isso, fundamental ter em conta que “alguns tipos de trabalho só podem ser bem feitos em colaboração e um deles é o ensino” (Boavida, 2002, p.147). A colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade e é um dos elementos decisivos da investigação sobre a prática, que visa também habituar-nos aos processos de trabalho em conjunto. Esta colaboração exige também uma partilha de significados, um planeamento comum, uma boa divisão do trabalho e a capacidade de articulação dos diferentes contributos de cada um (Boavida, 2002).

Em suma, o educador deve promover o trabalho colaborativo, uma vez que este é um meio privilegiado para desenvolver atividades inovadoras e vencer dificuldades, é necessário organizar tempos, espaços e recursos, criar ambientes de aprendizagem ricos em tecnologias e materiais e ainda definir critérios de seleção das tarefas. Independentemente da maior ou menor experiência individual, o facto de se trabalhar em grupo colaborativo proporciona novas vivências e o aprofundamento dos conhecimentos, facilitando o desenvolvimento de projetos (Altet, 2000).

É em trabalho colaborativo que se realiza também a auto e hétéro avaliação dos formandos, este processo de avaliação incluiu diversos momentos de reflexão conjunta, fundamentais para que houvesse uma adequação na estratégia de intervenção delineada anteriormente (Cardona, 2007).

A capacidade de avaliação identifica-se, essencialmente, com a da reflexão sobre o ensino, criando a possibilidade de existir um desenvolvimento simultâneo de ambas no educador (Rosales, 1992). Só com os dados obtidos

pela avaliação das aprendizagens das crianças se torna possível o processo de reflexão inerente à prática docente, possibilitando a compreensão de estratégias e metodologias de ensino e a construção de alternativas, que façam com que todas as crianças alcancem o sucesso (Almeida, 2009).

Afirmamos por isso, que é crucial que os educadores tenham consciência que muito da sua prática depende da forma como avaliam as crianças, pois mais do que implementar a atividade, importa compreender se todas alcançaram a aprendizagem esperada (Almeida, 2009). Assim, a autoavaliação envolve o docente no processo de avaliação e reflexão, que contribui para o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei nº49/2005), além disso, o educador torna-se consciente dos seus sucessos e insucessos e se os seus instrumentos e técnicas de avaliação foram ou não adequados.

Vários foram os aspetos considerados ao longo deste capítulo, todos eles contribuem para proporcionar aos educadores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes, ao mesmo tempo que desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser educador (Serrazina, 1998). A intencionalidade educativa própria do profissional de educação, decorre assim do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, provida de órgãos próprios de administração e gestão é composta por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais ciclos de ensino. As finalidades dos agrupamentos de escolas são, proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino, tal como se referiu no capítulo 1 (p. 8); superar situações de isolamento de escolas; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de educação que o integram, realizando a gestão racional dos recursos; e por fim garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei, nº75/2008).

O Agrupamento de Escolas António Nobre, devido à sua localização, acolhe alunos provenientes das cidades de Gondomar, Maia e Porto. Este agrupamento é eleito por parte dos encarregados de educação, pois usufrui de qualidade e diversidade da oferta educativa, que vai desde o pré-escolar até ao ensino secundário, permitindo assim que cada aluno encontre o percurso escolar mais adequado ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses; a proximidade do local das residências ou do local de trabalho dos familiares e a facilidade de acesso rodoviário ou de transportes públicos são também aspetos bastante positivos (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

As finalidades educativas deste agrupamento incluem, para além da dimensão académica, uma dimensão mais ampla que visa o desenvolvimento do indivíduo e a sua contribuição para a vida em sociedade. Assim, prevê-se que toda a aprendizagem deva conduzir à aquisição de conhecimentos significativos, isto é, a escola deve ensinar estratégias que sirvam para que o aluno organize a informação, a selecione e a integre com o fim de "aprender a aprender" (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

Concluindo, todos os conhecimentos, quer de carácter científico quer de carácter humanista, têm de desenvolver as capacidades de compreensão, expressão, interpretação, aplicação e resolução de problemas, raciocínio

lógico, iniciativa, criatividade, gosto pela investigação e sentido crítico (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

As metas e os objetivos deste agrupamento são fortalecer a sua identidade, promovendo atividades interescolas; assegurar uma liderança ativa e eficiente, demonstrando uma visão estratégica e estabelecendo parcerias; consolidar a escola como um espaço de saberes e de aprendizagem de acordo com os princípios básicos do Sistema Educativo, elaborando os documentos organizativos, gerindo os recursos humanos e materiais disponíveis; gerir as participações dos pais e dos serviços de apoio; manter um serviço de qualidade a todos os níveis (curricular, letivo, de diferenciação educativa e dos apoios educativos); e promover os resultados escolares positivos (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

Para além destes objetivos gerais, importa referir os objetivos do projeto educativo relativos ao pré-escolar e que são os seguintes: realizar atividades que potenciem a participação ativa das crianças nas diferentes áreas de conteúdo; promover aprendizagens significativas que elevem a autoestima destas; apoiar as crianças, motivando-as e estimulando-as para as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das competências, das atitudes e dos conhecimentos; e participar na dinamização de projetos, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito, que contribuem para a sua educação como cidadãos tolerantes e autónomos. Além disso, o projeto educativo também prevê o estabelecimento de relações com a comunidade. Desta forma, a promoção da intervenção da comunidade no processo educativo, nomeadamente no que se refere ao voluntariado, realça o envolvimento ativo dos pais e encarregados de educação neste processo educativo (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

O agrupamento de escolas António Nobre contém uma rede de várias escolas, no qual podemos encontrar a Escola Básica das Antas, que se situa na parte oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã. Esta zona tornou-se um local de fácil acessibilidade com a construção da Ponte do Freixo e do circuito do Metro. A construção do Estádio do Dragão e a criação das

áreas comerciais e residenciais conduziram também a um desenvolvimento desta zona da cidade (Agrupamento de Escolas António Nobre, 2012/2013).

O Centro Escolar das Antas, entrou em funcionamento em setembro de 2010, é constituído por cinco edifícios e está dotado, entre outras valências, de um total de 11 salas de aula, sendo que três delas são reservadas para o ensino pré-escolar e oito para o primeiro ciclo do ensino básico, biblioteca/sala de leitura/multimédia, gabinete médico, cozinha, refeitório, instalações destinadas aos professores, etc. Dispõe também de espaços exteriores destinados a recreio coberto e ao ar livre e ainda um campo de jogos.

Inserido na Escola Básica das Antas, encontra-se o Jardim de infância. As crianças são distribuídas pelas salas, de modo a que haja em cada uma, um número idêntico de alunos, independentemente do nível etário dos elementos de cada grupo.

As políticas deste Jardim de infância coincidem com as políticas gerais da educação pré-escolar, a criança tem direito ao contacto com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação saudável, a desenvolver criatividade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar os seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação e também a desenvolver a sua identidade cultural (Garcez, 2012).

O calendário escolar deste estabelecimento segue a norma nacional, dividindo o ano em três períodos. O primeiro vai até à interrupção de natal que dura 6 dias, decorrendo por essa altura a primeira avaliação. Posteriormente, a meio do segundo período as crianças usufruem de uma interrupção de três dias para comemorar o carnaval, finalizando o segundo período com 7 dias de interrupção para a Páscoa, altura em que se realiza a segunda avaliação. O terceiro período termina em junho e daí surge o terceiro e último momento de avaliação (Garcez, 2012).

O horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar é afixado antes do início do ano letivo, de acordo com as necessidades de cada família, tal como regulamenta o Decreto-Lei n.º 147/97, este horário deve ser flexível de modo a colmatar as dificuldades das famílias (Vilhena &

Silva, 2002). Para além disso, deve ser adaptado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, com períodos específicos de 25 horas semanais para atividades educativas e as restantes de complemento de apoio às famílias (Katz et al., 1998). Sendo assim, o horário letivo do Jardim de infância é das 9h às 12h, com interrupção para o almoço das 12h às 13h30 e retorno da componente letiva até às 15h30, o que significa que a componente socioeducativa funciona das 8h às 9h, das 12h às 13h30 e das 15h30 às 18h30.

O serviço de refeições, nomeadamente os almoços, insere-se na componente de apoio à família e a sua organização e dinâmica devem por isso, ser cuidadosamente pensadas. Neste caso em concreto, o serviço de refeições funciona em conjunto com o 1º ciclo, logo as crianças sentem que é um ambiente de confusão, não aproveitando a verdadeira essência deste momento. Tempo precioso de prazer e convívio, os almoços são também tempo de múltiplas aprendizagens em que as crianças vão conquistando uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais (Vilhena & Silva, 2002). Após o almoço segue-se um tempo de brincadeira livre, tendo por companheiros atentos e desafiadores de novas brincadeiras, não só os seus pares, mas também os profissionais responsáveis pela componente.

Na perspetiva de Zabalza (1998) e tal como já foi referido no capítulo 1 (p.7), o espaço na educação pré-escolar é uma estrutura de oportunidades, que favorece ou dificulta o processo de crescimento pessoal. O espaço físico interior deste Jardim de infância divide-se em três salas de atividades, sendo que a sala em que executamos a prática profissional é a sala A; um vestiário geral que ocupa o corredor em frente às três salas; uma biblioteca que funciona também como sala de estudo; as instalações sanitárias para as crianças; e um recreio interior. Possui também um espaço exterior comum às três salas, que poderia ser melhorado com a colocação de alguns equipamentos que sustentassem as atividades das crianças, como por exemplo, um escorrega, neste momento, este é apenas um espaço amplo onde as crianças podem correr e brincar. Para além dos espaços referidos, é também possível utilizar o

recreio do 1º ciclo em alturas em que as crianças deste nível de ensino não o estejam a utilizar.

Consideramos que os materiais utilizados e os revestimentos de pavimentos, paredes, tetos e de outros elementos construtivos são resistentes e de fácil manutenção. Os armários, estantes e materiais não apresentam arestas cortantes, saliências ou superfícies rugosas que ponham em risco a integridade física das crianças e as instalações elétricas localizam-se em locais onde apenas os adultos conseguem chegar. As instalações sanitárias das crianças possuem o material de casa de banho no tamanho adequado, as sanitas são separadas por baias e sem portas e possuem iluminação natural. Todavia, estas instalações não possuem duche, sanita com apoios para crianças com dificuldades de locomoção, nem ventilação natural.

Tal como regulamenta o Despacho Conjunto nº268/1997, todos os espaços possuem uma boa iluminação natural e não possuem qualquer tipo de barreiras. Contudo, os espaços deveriam ser todos no mesmo piso, o que não se verifica no caso do recreio interior, da biblioteca e da cantina. Apesar de existir também um ginásio, este não é utilizado pelo pré-escolar, porque a débil qualidade acústica dificulta a dinamização de atividades neste local. A entrada para o Jardim de infância é conjunta com o primeiro ciclo, embora depois se divida em dois corredores distintos, esta é de fácil acesso e as circulações interiores são amplas e perceptivas.

Relativamente à sala de atividades esta deve proporcionar às crianças “(...) espaços em que se possam movimentar, construir, escolher, criar, espelhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann & Weikart, 2009: 51). A sala de atividades é rica em recursos e materiais didáticos, embora nem todos possam ser utilizados pelas crianças, como é o caso do computador.

Estas instituições disponibilizam espaços, materiais promotores de experiências diversificadas e profissionais que realizam o acompanhamento e atendimento às necessidades que as crianças possam ter. Um ambiente organizado permite-lhes uma maior calma, o que evita momentos de discussão e desconforto; o facto de a sala ser ampla faz com que as crianças possam

conviver ou desenvolver atividades sozinhas, sem que haja a preocupação de incomodar o outro no seu espaço (Ruivo, 2005).

A sala divide-se em várias áreas e em cada uma encontram-se os materiais necessários para a realização das tarefas. No centro da sala encontram-se quatro mesas de trabalho, rodeadas por várias cadeiras, de tamanho adequado às crianças e que possibilitam o trabalho de grupo ou individual. É importante referir que a sala também possui uma banca com acesso a água potável, que permite que as crianças lavem materiais, bebam água e lavem as suas mãos, sem ser necessário dirigirem-se às instalações sanitárias. Relativamente à ventilação da sala, esta possui ventilação natural, transversal e também iluminação natural e artificial.

A sala divide-se em áreas de interesse distintas, sendo que ao longo do ano podem surgir outras áreas, conforme os interesses manifestados pelas crianças. As áreas estão dispostas à volta da sala, de modo a que exista um espaço central amplo para a área do tapete, onde se desenrolam as reuniões e atividades de grande grupo.

As áreas que se podem encontrar nesta sala de atividades são a área da biblioteca que possui uma estante, um sofá e um espaço para repouso e tem como objetivos estimular a leitura de livros, favorecer a imaginação e proporcionar o contacto com a escrita. A área das construções e da garagem que se encontram unidas, uma vez que as construções podem servir como estruturas onde as crianças exploram os carros, e que tem como objetivos construir, empilhar, alinhar, encaixar, desenvolver a motricidade fina e a imaginação; a área da carpintaria que deveria estar próxima da área das construções e que se encontra num local em que as crianças não conseguem chegar autonomamente. A área dos jogos, que se encontra organizada numa estante e onde encontramos a gaveta dos animais, dos legos, dos jogos de mesa, entre outros e em que se desenvolve o espírito de observação e atenção, o raciocínio lógico e a exploração sensorial dos materiais. A área da casinha, que permite o jogo simbólico, e em que existem diversos móveis, que constituem a cozinha e o quarto e também diversos materiais de imitação do real (pratos, tachos, roupa). A área da expressão plástica que promove a

destreza manual e o controlo óculo-manual, dispõe de um móvel com materiais de pintura, desenho, recorte e colagem, mas no qual falta o material para modelagem, carimbagem, tecidos, esferovite, fios de lã, etc.. A área das ciências que foi construída pela tríade e contém já uma balança, um microscópio, uma lupa, duas pinças de plástico, um copo para a visualização de animais, um terrário com bichos-da-seda, um pássaro e outros materiais. Os objetivos desta área são estimular a curiosidade e o desejo de saber; progredir na sensibilização às ciências; desenvolver a capacidade de observação e atitude crítica, etc.. E por fim, a área da matemática também construída pela tríade, que possui já alguns materiais não estruturados que promovem o raciocínio lógico-matemático, conceito de número, seriação e classificação (Garcez, 2012).

Como foi referido anteriormente, os agrupamentos são constituídos, entre outros, por Jardins de infância, os quais empregam docentes de educação pré-escolar devidamente qualificados pois receberam formação superior nas universidades ou nas Escolas Superiores de Educação (Katz et al., 1998). Tendo em conta os recursos humanos, nesta sala de atividades a equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Todavia, na instituição existem duas assistentes operacionais que trocam entre si.

A rotina semanal deste grupo, apesar de ser flexível, é a seguinte: à segunda-feira procuram realizar-se as atividades de expressão motora e de expressão musical; à terça-feira os jogos de linguagem e as atividades sobre a área do conhecimento do mundo; à quarta-feira as atividades de expressão plástica e do domínio da matemática; à quinta-feira as atividades de expressão dramática ou de atividades rítmicas e os jogos sensoriais; e à sexta-feira realiza-se a hora do conto que poderá ser o visionamento de um filme, a construção de uma história, uma dramatização, um teatro de sombras ou de fantoches, entre outras e também se realiza a avaliação semanal.

Na perspetiva de Roldão (1999: 44) o projeto curricular é a forma própria como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, “definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo

modos específicos de organização e gestão curricular, adequados ao contexto”. De acordo, com a temática nuclear do projeto curricular que se relaciona com o voluntariado, é necessário explicitar algumas regras a cumprir pelas crianças no Jardim de infância, tais como, o saber estar em grupo, e estes momentos incluem muitas regras: o ser capaz de partilhar, de dizer “obrigado/a”, não fazer birras, ser amável e responder quando perguntam alguma coisa; não bater nos colegas, sentar-se com uma postura adequada a ouvir as instruções, respeitar a opinião dos outros, esperar pela sua vez e respeitar os colegas.

Neste sentido, considera-se fundamental promover a interação entre as crianças, apostando na aprendizagem cooperativa e estimulando a aprendizagem social, para que sejam proporcionadas às crianças situações de conhecimento, atenção e respeito pelo outro (Silva, 1997). Ao longo de todo o período de trabalho com as crianças, atende-se também a que elas manifestem um espírito crítico e questionador, interessando-se por satisfazer a sua curiosidade. Assim, procura-se dinamizar atividades que despertem a curiosidade e participação, levando-os a refletir acerca do que vêem e proporcionando-lhes novas aprendizagens (Almeida, 2009), pois esta curiosidade e desejo de saber constituem a procura de respostas para compreender e dar sentido ao mundo, o que é próprio do ser humano (Silva, 1997).

Para saber como implementar as regras sociais nas crianças, é necessário conhecer as características de cada idade com que se vai desenvolver o projeto, e não esperar que as crianças obedeçam objetivamente e sempre às regras impostas. Deve ter-se em conta que as idades diferem, e embora a criança mais nova aprenda mais depressa as regras sociais no contexto pré-escolar, no início é complicado interiorizá-las, uma vez que a criança está ainda habituada a um espaço mais familiar e protegido. O grupo acolhido na sala A é composto por vinte e quatro crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que catorze são raparigas e dez são rapazes.

A criança de três anos começa a despertar a sua consciência social quando chega ao Jardim de infância, tornando-se mais segura e decidida no que deseja, equilibra momentos de solidão com momentos de sociabilidade, faz

comparações sobre os trabalhos dos colegas e procura imitar alguns (Gardner, 2001). No grupo, existem cinco crianças de três anos, todos conseguem expressar-se oralmente, embora alguns estejam mais desenvolvidos e confiantes do que outros. Todos realizam as tarefas propostas e demonstram preferência por realizar atividades de ciências, desenhos e atividades de expressão motora.

A criança de quatro anos, vai-se tornando mais expansiva em vários níveis: na atividade motora, na linguagem e na imaginação; é normalmente alegre e, como tal, tem boas condições emocionais e intelectuais (Gesell, 1998). No grupo, existem onze crianças com quatro anos, estas crianças são bastante faladoras e gostam de contar histórias, empenham-se em todas as atividades e demonstram gosto por saber mais. Existem duas crianças deste grupo que se destacam, uma porque tem uma deficiência auditiva que provoca vários momentos de distração, algumas dificuldades na realização das atividades e um atraso na linguagem, e outra porque mantém um comportamento desafiador e perturbador na esperança de obter alguma atenção. Várias estratégias têm sido colocadas em prática para os ajudar a ultrapassar estas dificuldades e alcançarem o sucesso.

Por fim, aos cinco anos, a criança é marcada pela consciência da individualidade e das limitações que a leva a pedir ajuda; preocupa-se com o mundo no momento, tem um grande sentido empírico e pragmático o que a leva à descoberta de experiências e à interiorização das regras que possibilitam a vida em sociedade (Gardner, 2001). Neste grupo existem oito crianças de cinco anos, todas representam algumas destas características, principalmente, segurança em partilhar as suas opiniões e participar nas tarefas propostas. Uma das crianças é muito ansiosa e apesar de ser participativa não consegue respeitar as regras de funcionamento do grupo e da vida em sociedade, interrompendo constantemente os adultos e os colegas. É uma criança que tenta desta forma solicitar atenção, mas que sabe e compreende o que fez de errado, pois nesta idade as crianças começam a compreender a perspectiva do outro (Papalia et al, 2001).

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

Antes de se poder exercer a prática profissional tem de se adquirir conhecimentos teóricos que sustentem quer as ações quer as propostas de atividades que se fazem. Tal como se refere no capítulo 1 (p. 10) a planificação privilegia a recolha e análise de informações sobre o tipo de meios, de recursos suscetíveis de serem empregues numa ação, favorecendo o papel dos atores diretamente envolvidos (Barbier, 1993).

Ao longo da prática desenvolvida no contexto de pré-escolar foram planeadas e realizadas diversas atividades, que privilegiavam a transversalidade dos conteúdos, uma vez que nas OCEPE se afirma que “tem de haver uma construção articulada do saber – o que implica que, as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques e deverão ser abordadas de uma forma globalizante e integrada”, no entanto, todas as áreas de conteúdo referidas no capítulo 1 (p. 8) devem ser amplamente exploradas (Silva, 1997, p.14). Este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento atual de nós próprios e do mundo, mas que também são adquiridas de tal forma que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações (Beane, 2003).

O desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo, tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as várias áreas de conteúdo (Portugal & Laevers, 2010).

A relação da criança com o seu meio envolvente (físico e social) caracteriza-se por um duplo egocentrismo: no plano cognitivo e no plano afetivo. A saída desse egocentrismo faz-se lenta e progressivamente e nada tem a ver com a aquisição de novos conhecimentos ou de novos sentimentos. A

criança, pouco a pouco, vai-se tornando capaz de se colocar na pele do outro, de compreender os seus sentimentos e os seus pontos de vista (Ribeiro, 2002).

O projeto curricular de grupo centra-se no voluntariado, o que significa que um dos principais objetivos é estabelecer relações com a comunidade tendo em conta o trabalho a desenvolver. Relacionado com o voluntariado surgiu a oportunidade de promover diversos encontros tais como: visitar o centro de dia e passar uma tarde com os idosos; visitar a associação protetora dos animais, conhecer as instalações e contactar com os animais; receber na sala uma veterinária para que conheçam os cuidados a ter com os animais de estimação, compreender a função do veterinário e reconhecer a sua importância; receber na sala animais para que contactem com eles e desenvolvam a vontade de cuidar do outro; colaborar na limpeza dos espaços da escola, desenvolvendo o gosto pela natureza; e também receber os pais e encarregados de educação, para que deem o seu contributo nas ações de voluntariado das crianças (Cf. Anexo A VII).

Os encontros realizados fora da sala de atividades são fundamentais para que as crianças explorem ativamente o exterior, pois a riqueza e o alcance do desenvolvimento do afeto e da linguagem, são fortemente influenciados pela qualidade das transações que a criança faz com o meio. Os adultos apoiaram as crianças através da organização de encontros e atividades que promovem um clima de interação social positivo e ao mesmo tempo, do planeamento de experiências alicerçadas nas ações e interesses das crianças. Na fase final do projeto, verifica-se que as crianças mostram, de forma significativa, maior espírito de iniciativa, demonstram uma maior apetência e envolvem-se mais em relações interpessoais (Hohmann et al., 1995; Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente à participação das famílias, foi fundamental poderem integrar-se nos projetos do grupo, seja trazendo animais à sala de atividades ou fazendo bolachas com o grupo para oferecer aos idosos (Cf. Anexo A III); quer as crianças quer os adultos beneficiaram desses momentos de aprendizagem e colaboração conjunta, comprovando um dos aspetos relacionado com o Movimento da Escola Moderna, em que a escola é vista como um lugar de troca de experiências tal como se refere no capítulo 1 (p. 5).

Para além destes aspetos e ainda na área da formação pessoal e social foi essencial o trabalho partilhado, pois a participação democrática na vida do grupo “permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada [...] vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a responsabilização” (Silva, 1997, p.53). Além disso, as crianças foram estimuladas a cumprir algumas regras já referidas no capítulo 2 (p. 21) Estes comportamentos são adquiridos com ensinamento de regras sociais porque desenvolvermos um comportamento baseado em normas comuns, facilitará a troca de experiências, e o crescimento psíquico e emocional será efetuado de uma forma mais saudável.

Diretamente relacionadas com a área da formação pessoal e social, surgiram as atividades propostas no âmbito da área do conhecimento do mundo, uma vez que a curiosidade natural das crianças e o desejo de saber, é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo e que origina as formas mais elaboradas do pensamento. Assim, a curiosidade “é fomentada e alargada através de oportunidades de contactar com novas situações que são ao mesmo tempo ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Silva, 1997, p.79).

As crianças em idade pré-escolar são, por natureza, “exploradoras activas de objectos” (Hohmann et al., 1995, p.179). Se o adulto respeitar o desejo de explorar da criança e compreender que essa é uma das formas mais importantes de as crianças aprenderem, promoverá atividades, espaços e materiais em que a criança explore ativamente com todos os sentidos (idem). Com este objetivo, realizaram-se alguns jogos sensoriais, entre eles, o jogo sensorial do olfato e do paladar, em que eram escolhidas duas crianças de cada vez para cheirar o morango, identificando o que era pelo olfato e só depois pelo paladar, fez-se o mesmo exercício, desta feita com a banana e com a batata frita. No final, cheiravam canela ao mesmo tempo que comiam maçã. Para interpretar um cheiro ou um sabor, a criança deverá ter experiência com o objeto em questão, por isso quanto mais forem as experiências diretas vividas, mais confiantes se sentem no papel de leitoras de sinais sensoriais (Hohmann & Weikart, 2009).

Algumas crianças confundiram os cheiros, outros confundiram os sabores mas no geral, todos conseguiram identificar alguns frutos, a batata frita foi o único alimento que todas as crianças identificaram pelo sabor e que nenhuma rejeitou comer, o que revela que esta é incluída na alimentação do grupo. O grupo dos 3 anos foi o que demonstrou mais dificuldades em identificar os alimentos. Foi também interessante compreender que a atividade de confundir os sentidos, ao cheirar a canela e comer a maçã resulta com os adultos, mas apenas resultou com duas crianças. Para além desta tarefa, também se realizaram várias atividades de culinária, em que as crianças puderam provar os alimentos e aprender a confecioná-los. Os adultos que têm consciência da relação entre sinais sensoriais, as imagens mentais que evocam e o processo de leitura de símbolos, proporcionam oportunidades diárias sobre sons, sabores, texturas e sabores (Papalia et al., 2001).

É mais provável que a criança memorize o conhecimento dos objetos obtido pela experiência direta, do que o conhecimento baseado na capacidade de identificar o objeto e conhecer o seu nome (Hohmann et al., 1995). É a pensar neste aspeto que surge a atividade sensorial de descobrir de que objeto se trata apenas através do tato.

Uma criança pequena aprende o que é um objeto “explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o” (Hohmann et al., 1995, p.178). Constatou-se que as áreas da sala de atividades referidas no capítulo 2 (p.20) são ocupadas no geral, sempre com as mesmas crianças, o que significa que há crianças que desconhecem o que se pode fazer nas outras áreas e os materiais que lá se encontram disponíveis.

Todas as áreas da sala devem estar “largamente equipadas com materiais que possam ser utilizados de diversas formas – materiais que as crianças possam manipular e explorar” (Hohmann et al., 1995, p.179). Assim, deve ter na área da casa: recipientes com tampas, luvas, rádio; área de expressão plástica: barro, retalhos de tecidos, cola, tesoura, algodão, esponjas, esferovite, embalagens de ovos, cordel, fio de lã; e na área dos blocos: carros e camiões desmontáveis e blocos de todas as espécies. As áreas possuem a maioria destes

materiais, o que significa que é um ambiente muito rico para as experiências manipulativas. Colocou-se dentro de um saco uma série de objetos de todas as áreas da sala e perguntou-se às crianças o que estaria lá dentro, as crianças responderam que eram prendas, doces e materiais para a área das ciências. Explicou-se que uma criança iria ficar de olhos vendados, retirar um objeto do saco e através do tato iria tentar descobrir que objeto era e para que era utilizado. O resto do grupo não podia comentar a não ser que a criança precisasse de algumas pistas.

Assim que a criança descobria qual era o objeto que tinha retirado do saco e respondia às questões (para que serve, a que área da sala pertence, etc.), escolhia o colega que seria a seguir e colocava o objeto no local apropriado.

Um dos modos pelos quais as crianças começam a representar “é o reconhecimento de que o som, o cheiro, o gosto ou o tactear de um objecto podem representar o objecto quando não está presente ou visível, ou quando está apenas parcialmente visível” (Hohmann et al., 1995: 220). Assim, para interpretar o estímulo sensorial de um objeto, a criança deve ter tido uma experiência com o objeto anteriormente (idem).

As crianças descobriam rapidamente os objetos, no entanto verificou-se que algumas crianças desconheciam a que áreas da sala de atividades pertenciam. Após a atividade sugeriu-se às crianças que explorassem as áreas que ainda não conheciam bem, enquanto os adultos observavam (capítulo 1, p. 9). Uma das crianças que fica sempre na área dos animais a explorar os dinossauros, quando se deslocou para a área da casinha utilizou esse espaço para continuar a sua recreação relacionada com os dinossauros. Este comportamento revela que a criança arranjou uma forma pessoal de conhecer e se familiarizar com as materiais presentes na área da casinha (Hohmann & Weikart, 2009).

Algumas crianças, além de identificarem o objeto conseguiam identificar por memória visual, as suas cores, por exemplo, uma das crianças identificou que era o balde da casinha, que este tinha furos, uma pega e que era todo azul.

Os imprevistos que surgiram relacionaram-se mais com o facto de as crianças não aguentarem o tempo de espera após já terem realizado a

atividade, saiam do lugar, levantavam-se e tentavam espreitar para dentro do saco. Por um lado pensa-se que neste momento, deveria existir uma atividade paralela para as crianças que já tinham finalizado a atividade, mas por outro lado considera-se fundamental que as crianças acompanhem a atividade, respeitem a vez do colega e estejam sentados na posição correta e em silêncio (Brazelton & Greenspan, 2002). Para ultrapassar esses aspetos, tentou criar-se expectativa e fazer adivinhas sobre os objetos para motivar as crianças para a atividade.

Aliado ao projeto do voluntariado surge o projeto relacionado com as ciências e desenvolvido pelas estagiárias. A área das ciências é muitas vezes esquecida no âmbito do pré-escolar, cabe ao educador proporcionar atividades e um espaço onde as crianças aprendam a conviver com as ciências (Cf. Anexo B I). Assim, a educação em ciências é importante para responder e alimentar a curiosidade das crianças, também referida nos objetos do projeto (capítulo 2, p.22), fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência; promover capacidades de pensamento (criativo, crítico) úteis noutras áreas de conhecimento e promover a construção de conhecimento científico útil (Martins, 2007).

No jardim de infância, as salas são organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades e a sua organização possui um carácter flexível, uma vez que “à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo” (Cardona, 1992, p.10), por isso ao longo do ano podem surgir novas áreas de interesse manifestado pelas crianças. É neste sentido e no âmbito da área do conhecimento do mundo que surge a construção da área das ciências, que apesar de possuir um espaço próprio na sala pode ser móvel para qualquer outro lugar permite-nos tirar o máximo partido de todos os espaços do ambiente educativo (Zabalza, 1998). Como esta área surge dos interesses e necessidades do grupo, é solicitada a participação do mesmo na sua idealização e construção, pois tal como defende o modelo Reggio Emilia,

abordado no capítulo 1 (p. 6), a organização do espaço físico resulta de um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes.

A área das ciências é uma área que desenvolve a linguagem oral, uma vez que as crianças conversam sobre as suas previsões, sobre as suas descobertas e aprendem com as descobertas umas das outras (Silva, 1997).

Ao questionarmos as crianças sobre como gostariam que fosse este espaço e o que gostariam de explorar, compreendemos que os seus interesses se relacionavam mais com o ar e a água, embora se notasse que estes já possuíam alguns conhecimentos sobre os dois assuntos. As crianças já realizaram algumas experiências e semanalmente, em paralelo com a exploração autónoma dos materiais disponíveis na área das ciências, foi realizada uma experiência dinamizada pelos adultos. Tendo em conta que a escolha das experiências a realizar “decorre da idade, dos interesses e das capacidades das crianças” (Silva, 1997, p.83).

As tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspeto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento. No entanto, não é a simples manipulação de objetos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, refletir, interagir com outras crianças, responder a perguntas, planear maneiras de testar as ideias prévias e motivar as crianças a compreender fenómenos, relacionar situações e elaborar previsões (Martins, 2007). Desta forma, com as experiências pessoais de cada criança, que explora os materiais da área das ciências e com as atividades realizadas em grande grupo são estes os aspetos que tentamos valorizar.

A área das ciências respeitará sempre as duas vertentes, as crianças têm oportunidade de realizar atividades orientadas pelo educador e atividades livres, uma vez que na área das ciências se encontram diversos materiais de exploração autónoma como a balança, o recipiente de visualização de animais, os bichos-da-seda, o pássaro, o microscópio, o circuito elétrico e uma caixa com materiais para explorar (Silva, 1997). Estas atividades livres, para além do seu potencial educativo permitem às crianças integrarem-se gradualmente no

trabalho da sala e elaborar pequenos projetos em grupo como, «que materiais podemos colocar neste lado para a balança ficar inclinada?». No entanto, para que possam existir atividades livres nesta área, a organização do equipamento “tem de ser funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas, aquilo de que necessitam” (Cardona, 1992: 10).

A construção desta área é fundamental, pois tal como defende a Metodologia de Projeto referida no capítulo 1 (p. 5), a criança é um ser autónomo, competente e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. É certo que na área das ciências não podem estar todas as crianças ao mesmo tempo e no decorrer de algumas experiências dirigidas pelos adultos é também mais funcional se existirem pequenos grupos (Brazelton & Greenspan, 2002). Considera-se essencial que os pais estejam sempre a par dos projetos que se desenvolvem com o grupo, neste sentido, os pais foram incentivados a participar com materiais recicláveis, animais e plantas.

Para a construção da caixa das ciências, as crianças sugeriram decorar com colagens de imagens de insetos retiradas de revistas, desenhar animais, olhos, mãos, nariz, boca e ouvidos (para representar os 5 sentidos) e colar elementos da natureza como paus e folhas.

As crianças manifestaram interesse em ter plantas e animais no espaço das ciências. Neste sentido e promovendo a articulação com outro jardim de infância, escreveu-se uma carta a pedir bichos-da-seda; as crianças de João de Deus responderam fornecendo cerca de 29 bichos-da-seda. As crianças ficaram encantadas com estes animais e acompanharam com motivação todo o seu crescimento, preocupando-se com o seu bem-estar e cuidando da sua alimentação e higiene.

É fundamental a dinamização de atividades de grupo que incluem os ingredientes da aprendizagem ativa (materiais, manipulação, linguagem, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos seus interesses e ideias), ao mesmo tempo que têm uma oportunidade para contactar com novos materiais e realizar experiências, sendo que estes momentos “têm a sua origem nas

observações e nos registos que os membros da equipa partilham sobre o grupo” (Hohmann & Weikart, 2009: 389).

Como já foi referido também na rotina semanal identificada no capítulo 2 (p.21), todas as semanas se realizava uma experiência com o grupo, relacionada com os seus tópicos de interesse, uma das atividades que se destaca é “a garrafa furada” (Cf. Anexo A II). Iniciou-se um diálogo sobre as experiências realizadas e as crianças identificaram as aprendizagens que delas decorreram “a água não entrou no copo porque o ar também ocupa espaço” (F., 4 anos). Depois perguntou-se o que utilizavam para regar as plantas da sala de atividade e sugeriu-se construir um regador feito de ciência com que as crianças ficaram muito entusiasmadas.

Para dar início à construção do regador, as crianças ajudaram a identificar o material e uma das crianças foi recolher o material necessário, a garrafa de água de plástico e a bacia (Cf. Anexo A V). As crianças pediram para trazer o tapete das ciências, contudo sugeriu-se que este ficasse dobrado no centro da roda apenas para colocar os materiais e não se molhar o chão. No momento da experiência é importante que os recipientes, utensílios e as substâncias se distribuam pelo espaço e se localizem ao nível das crianças, não existindo materiais inutilizados, no local da experiência, que pudessem distrair as crianças (Martins, 2007).

Começou-se por explicar que esta experiência podia ser feita em casa com a ajuda de um adulto para fazer os furos no fundo da garrafa. Para a dinamização da atividade e otimização do tempo a garrafa já se encontrava furada. Uma criança foi encher a garrafa com a ajuda de um adulto e trouxe-a dentro da bacia para a área do tapete. Sem se aperceber encheu a garrafa com água quente e as crianças começaram a perguntar porque é que a garrafa estava a ficar branca por dentro. Uma das crianças conseguiu identificar e explicar aos colegas que aquele fenómeno era o da condensação tal como tinham visto na experiência da chuva (Bassedas, et al., 1999).

De seguida, perguntou-se às crianças o que aconteceria se levantassem a garrafa e eles afirmaram que a água sairia pelos furos e sugeriram utilizá-la virada ao contrário e só quando fossem regar é que viravam a garrafa para a

posição normal. Como pensavam que a água saía pelos furos, selecionou-se uma criança para levantar a garrafa e verificar que a água não saía. É importante explorar as previsões das crianças, pois isso facilita a compreensão do fenómeno a que assistiram, assim, ao perceber porque razão a sua previsão não aconteceu, a criança compreende melhor o resultado da experiência, desenvolvendo a “capacidade de pensamento, ligadas à resolução de problemas e aos processos científicos” (Martins, 2007, p.19).

Selecionou-se outra criança para tirar a tampa e automaticamente a água começou a sair pelos furos, pediu-se para tapar novamente e a água parou de sair. As crianças ficaram muito admiradas e sem conseguir explicar porque razão acontecia este fenómeno. Explicou-se que a pressão de ar exterior à garrafa é maior do que a pressão de ar no seu interior e que por isso, quando se retira a tampa, o ar exterior empurra a água e esta começa a sair pelos furos (Veja, 2006).

O grupo concordou que este regador precisava de ser decorado e então sugeriu-se que enquanto uns trabalhavam nas áreas, outros iam decorar e experimentar o regador.

Uma vez que se dinamizou uma atividade em que é necessário utilizar água, é fundamental alertar as crianças para não a desperdiçar e uma boa forma de o fazer é utilizar a água que precisamos para a atividade e atribuir-lhe um novo uso, por exemplo, aproveitando-a em vez de encher de novo na torneira. Contudo, considera-se que deveriam ter sido as crianças a fazer o transvasamento para que eles pudessem ter oportunidade de vivenciar esse método. Tal como refere nas OCEPE, “há conteúdos relativos á biologia como o conhecimento de animais, o seu habitat, de plantas (...) que podem ser realizadas por crianças de idade pré-escolar” (Silva, 1997, p.81).

Além disso, deveriam ter sido as crianças a colocar a cola nos elementos decorativos, pois era importante que fossem as crianças a fazer o treino desse manuseamento pelo desafio que representa.

Durante toda a atividade (Cf. Anexo B II), o grupo respeitou a regra de colocar o dedo no ar e aguardar pela sua vez. Com esta atividade pôde-se explorar com as crianças a importância de regar as plantas, de saber que os

seres vivos precisam de água e incentivá-los a cuidar, a ser responsáveis e voluntários, promovendo a “construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças melhorar a qualidade da interação com a realidade natural” (Martins, 2007, p.17).

Nesta atividade não foi dada à criança a devida autonomia, uma vez que aprendem através das próprias ações, por isso quanto mais conseguirem fazer sozinhas, mais oportunidades têm para aprender a ganhar consciência das suas próprias competências (Hohmann & Weikart, 2009). Ao permitirmos que a criança execute as tarefas sozinhas mas com o apoio do adulto promove-se “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Silva, 1997, p.38). Tendo em vista esta preocupação, foram realizadas outras experiências em que se tentou dar o máximo de autonomia à criança, razão pela qual se destaca a última experiência realizada, que foi “o pega-monstros” (Cf. Anexo B III).

Antes de se realizar uma experiência com as crianças esta deve ser efetuada entre os adultos, para que verifique o que pode correr mal e corrigir esse aspeto sem colocar o grupo de crianças em dúvida (Martins., 2007). Ao realizar a experiência, surgiu a ideia de utilizar a cola de papel Metylan, uma vez que era idêntica à cola mousse, no entanto ao juntar o borato de sódio verificou-se que não resultava. Previa-se que o tipo de cola influenciava a reação química, por isso experimentou-se com a cola mousse e rapidamente se percebeu que só com esta cola a experiência funcionaria.

Preparou-se então os materiais, juntou-se as três mesas e colocou-se no centro de uma das mesas, os copos de plástico, os paus de espetada, as colas, os corantes e a mistura de água com borato de sódio, que é o reagente responsável por desencadear a reação de transformar o líquido numa massa mole e maleável.

Com as crianças sentadas na área da manta, iniciou-se o diálogo sobre as experiências que tinham realizado. Explicou-se que desta vez seria diferente, porque para além de não explicar o resultado desta experiência, todos iam fazer ao mesmo tempo e no final perceber o resultado. As crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar

um sentido de controlo e satisfação pessoal quando os adultos que as rodeiam estão interessados naquilo que elas dizem e fazem (Hohmann & Weikart, 2009). As crianças ficaram muito admiradas e entusiasmadas e perguntavam “Vamos fazer todos a experiência?” (D., 5 anos).

Para dar início à atividade as crianças sentaram-se nas mesas pela ordem que o adulto determinava, isto porque “cada equipa educativa forma os grupos, com base no conhecimento que possuem daquilo que resulta melhor para uma criança particular” (Hohmann & Weikart, 2009, p.383). De seguida, distribuiu-se os copos por cada um e ao mesmo tempo que se entregava um pau de espetada, alertava-se as crianças de que este objeto tinha de permanecer sempre dentro do copo e que não podiam andar com ele no ar porque podiam magoar os amigos ou até a eles próprios. Depois de todos terem o copo e o pau de espetada, colocou-se cola mousse em cada copo e pediu-se às crianças que mexessem sempre. É óbvio que enquanto só tinha a cola no copo não fazia diferença se mexiam ou não, no entanto isso foi fundamental para eles estarem empenhados e ativos durante a atividade, isto porque a aprendizagem pela ação é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009).

De seguida, começou-se a perguntar a cada criança que corante é que ela queria utilizar e colocou-se um pouco no copo, explicando que tinham de continuar a mexer para que agora a cola ficasse colorida. Ao perceber que era mais prático pegar num corante e colocar no copo de todas as crianças que queriam essa cor, mudou-se a estratégia inicial. Contudo, antes de se iniciar esta parte da atividade, deveria ter-se informado as crianças de todas as cores disponíveis, pois as crianças devem estar cientes de todas as suas opções e possam decidir uma opção dentro do que estamos a oferecer (Veja, 2006).

Depois de todos terem misturado os corantes e a cola estar da cor que escolheram era altura de colocar a mistura que iria causar a reação. Cada criança verteu no seu copo um pouco de água com borato de sódio e automaticamente quando mexiam o líquido transformava-se numa massa mole. O *feedback* das crianças era de admiração e alguns diziam que parecia

gelatina. Depois de todos terem essa massa nos seus copos, foram incentivados a retirá-la e dar-lhe a forma que quisessem, contudo tinham de ter em conta que esta massa se pode moldar com as mãos mas que parte quando é esticada. Algumas crianças conseguiram fazer bolas, um carro, uma joaninha (juntando pequenos pedaços de outros pega-monstros) e até um boneco, estimulando capacidades de exploração e criatividade (Bassedas, et al., 1999).

Quando todas as crianças terminaram, iniciou-se o diálogo e todas queriam falar porque “quando as crianças se sentem satisfeitas consigo próprias e com o seu trabalho, estão ansiosas por partilharem e discutirem esse trabalho com os outros” (Hohmann et al., 1995:123). O grupo identificou o procedimento da experiência e compreendeu que, por vezes quando juntamos dois produtos acontece uma reação química. Neste caso, ao juntar a cola com o borato de sódio, acontece uma reação química e o que se encontrava no estado líquido transforma-se numa massa maleável.

Enquanto se explicava uma criança identificou que tinha passado de líquido a mais sólido e outra criança disse que o líquido tinha ficado mais denso o que sugere que algumas crianças já associam umas experiências a outras, por exemplo, associam o que acontece ao juntar os ingredientes para fazer um bolo. Ou seja, as crianças já têm ideias sobre os fenómenos e nunca é a primeira vez que a criança se depara com ele. Contudo, a criança atribui sempre significados diferentes do adulto, o que leva o adulto a pensar que as crianças estão a contactar pela primeira vez com os lexemas, isto porque, a criança faz seleções apoiadas nos seus saberes que construiu na sua prática, mas todas as suas escolhas e previsões são fundamentadas na sua experiência (Zabala e Arnau, 2007).

As crianças sentiram-se verdadeiros cientistas por cada um ter feito a sua própria experiência, pois através da abordagem do currículo High/Scope abordada no capítulo 1 (p. 7), as crianças constroem uma compreensão própria do mundo no envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias.

Considerando que uma instituição deve ter em conta o meio social onde vivem as suas crianças, a inclusão de outras pessoas ligadas à comunidade nas atividades da sala traz várias vantagens, contribuindo para melhorar a

resposta educativa proporcionada às crianças (Silva, 1997). Posto isto e tendo em atenção todo o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças à volta da área das ciências e da realização de várias atividades com eles, resolvemos convidar um professor desta área para realizar algumas tarefas com as crianças, alargando e enriquecendo assim as situações de aprendizagem do grupo (idem). Esta visita do professor foi fundamental para enriquecer o trabalho desenvolvido em torno das ciências, proporcionando ao grupo novas experiências e consolidando conceitos já abordados.

Conclui-se por isso que em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências e cabe aos educadores conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (Zabala e Arnau, 2007).

Naturalmente relacionada com a área do conhecimento do mundo e com o projeto curricular de grupo que se centra no voluntariado, uma das atividades que se realizou, foi a limpeza do exterior da escola, uma vez que se promovia uma atitude de cuidado com a natureza, ao mesmo tempo que se dava a oportunidade de a explorar. Os objetivos desta atividade para além de promover uma atitude de voluntariado ao respeitar as regras de segurança e de preservação do meio ambiente, era integrar habilidades motoras (trepar, correr, pegar, etc.) no contacto com a natureza e em conformidade com as respetivas características e aplicar o sentido de orientação no espaço, em clima de descoberta (Silva, 1997).

Sabe-se que a atividade motora satisfaz as necessidades básicas de atividade das crianças do jardim de infância e proporciona-lhes a oportunidade de adquirirem hábitos de vida ativa, além disso, a criança ganha cada vez mais à vontade com o seu corpo, com as suas diferentes partes e funções, possibilidades e restrições. A atividade física, tem também um papel importante na promoção e na aquisição de competências pessoais, sociais e culturais, nomeadamente em situações de socialização, cooperação/competição, bem como, na formação multilateral de crianças (Portugal & Laevers, 2010). Progressivamente, a criança terá cada vez mais

facilidade em coordenar movimentos e ações com apropriado controlo muscular, flexibilidade, força e precisão, tornam-se ainda mais rápidas, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Assim, “esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e autoestima fortalecida” (idem, p.39).

Uma criança com elevado nível de competência motora fina surpreende pela qualidade das manipulações: precisão, fluência e complexidade e uma criança com elevado nível de competências motora grossa surpreende pela qualidade da sua movimentação no espaço: confiante, segura, coordenada, intencional e eficiente, ritmicamente ajustada, respondendo prontamente a obstáculos, mudanças e sinais (Portugal & Laevers, 2010, p.54).

Todas as semanas foram realizadas algumas atividades, entre elas destaca-se a Dança do Atata, uma vez que as crianças a repetiram várias vezes de forma autónoma. Nestes momentos de expressão motora, o grupo memorizava rapidamente quer a canção quer os movimentos associados. Apesar de terem sido realizadas atividades como gincanas e jogos com bola, as atividades que melhor funcionavam com este grupo relacionavam-se com a dança e os movimentos rítmicos.

Segundo as OCEPE, a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir. Ao longo da prática profissional explorou-se várias canções quer como acompanhamento das atividades de expressão motora ou dramática, quer relacionada com a educação musical que se desenvolve em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

Todas as semanas se planeava um momento musical em que as crianças aprendiam uma nova canção ou exploravam canções já conhecidas com instrumentos ou movimentos corporais. Para além deste facto, sempre que surgia um momento em grande grupo, as crianças tinham a liberdade de escolher uma canção e cantar, pois gostam de cantar melodias de todo o tipo e a forma como as aprendem é a ouvir cantar, juntando-se e repetindo até as canções já serem “suas” (Almeida & Pucci, 2003).

Considera-se portanto que a música como linguagem facilita a representação interna de vivências, sentimentos, sensações e pensamentos. Ou seja, a música desenvolve as crianças a nível motor, por meio do som e do ritmo e atinge a afetividade por meio da melodia (Brito, 2003). A música ajuda também a memória e a capacidade de aprendizagem, ao promover diferentes padrões de desenvolvimento do cérebro, por exemplo, desenvolve o raciocínio lógico, a sensibilidade musical, a imaginação e a coordenação, desperta a curiosidade e a criatividade, ou seja, a música favorece o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo da criança (Schafer, 2005).

A música facilita também a integração e a inclusão social, na medida em que proporciona um bom ambiente para se fazerem amigos, ajuda a criança a aprender a trabalhar em equipa, despertando noções de respeito e consideração pelo outro (Brito, 2003).

A criança toca, canta e produz música, mesmo por gestos, sem se aperceber da importância que ela tem, o que significa que a música lhe dá prazer, uma vez que ao ouvir música, a criança interpreta-a de forma única e pessoal (Schafer, 2005). A partir dos três ou quatro anos, as crianças costumam imitar canções, improvisando e cantando. É muito importante que os adultos estimulem a criação e a improvisação, pois tornará a criança mais confiante e espontânea.

Hoje em dia, o desenvolvimento auditivo é mais reduzido, não só pelo predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos, mas também porque estamos habituados a conviver com diversos sons, como é o caso das vozes das pessoas quando passeamos pela rua, o barulho do vento quando toca nas folhas das árvores, o canto dos pássaros e o batimento do nosso próprio coração. Por essa razão, realizou-se também uma atividade de reconhecimento dos sons.

A estimulação auditiva não é só necessariamente conseguida apenas através da exploração da música e dos sons mas também pela atenção que se dá ao ouvir histórias. Como mencionam as OCEPE, o melhor domínio da linguagem oral é um objetivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a

expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa (Sim-Sim et al., 2008).

É no clima de comunicação criado pelo educador, que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas. Neste documento encontramos também referido que a abordagem à escrita se situa numa perspetiva de literacia enquanto “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Silva, 1997, p.66).

As histórias são verdadeiras fontes de experiências, é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem, um instrumento educativo, um meio de ampliar o horizonte da criança, de aumentar o seu conhecimento do mundo e de enriquecer o conhecimento da língua através do contacto com a literatura. Vários estudos revelam a importância da história no desenvolvimento infantil por ser recreativa, educativa, instrutiva, afetiva, estimulando a criatividade, despertando emoções e também por estimular a socialização e desenvolver a atenção (Albuquerque, 2000).

A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito, pois o modo como o educador lê e usa os diferentes tipos de texto, constituem exemplos de como e para que serve ler (Silva, 1997). Além disso, o educador deve selecionar obras que reúnam comprovadas qualidades literárias (Bettelheim, 1980), ter a capacidade de utilizar o poder e a magia da história, conhecer bem a história a ser narrada, planear como a vai contar, contá-la com naturalidade e entusiasmo, utilizando a expressão corporal, o ritmo, os gestos e, principalmente a entoação da voz, fazendo com que nesse momento a criança fique envolvida pela história (Albuquerque, 2000).

Uma das atividades planeadas neste sentido foi a leitura e exploração da história “Todos os pais são diferentes” (Cf. Anexo A IV). Antes de iniciar a leitura de um conto, as crianças devem estar calmas e concentradas, dispostas a escutar e desfrutar do momento (Sim-sim et al., 2008), para isso uma das estratégias utilizada foi colocar uma música calma e pedir às crianças que se

sentassem em silêncio para que conseguissem ouvir a música. Esta estratégia teve os efeitos esperados e permitiu iniciar a conversa acerca dos trabalhos desenvolvidos nessa época e rapidamente as crianças identificaram que se aproximava o dia do pai e que ainda não tinha sido explorada nenhuma história sobre o pai.

É fundamental incluir as crianças no planeamento das atividades (Silva, 1997), assim sendo, as crianças tiveram oportunidade de escolher uma das duas opções, a primeira era ouvir e ver as imagens, a segunda era ouvir a história toda e no final ver as imagens, por votação decidiram que seria a segunda opção. Assim, explicou-se as regras da atividade, a formanda lia a história toda e no final mostrava as imagens e quem quisesse partilhar as suas opiniões acerca da história colocava o dedo no ar. Esta estratégia funcionou, o grupo ouviu a história atentamente talvez porque estava a ser trabalhado apenas um dos sentidos, a audição, além disso, as crianças foram estimuladas a imaginar as imagens que poderiam corresponder às páginas do livro e no final iriam verificar se eram parecidas. Por esta razão, o contacto com histórias promove o desenvolvimento linguístico, porque além do comprometimento com os mundos ficcionais dos textos, a criança apercebe-se de que a linguagem é simultaneamente constitutiva da realidade. A experiência das histórias, possibilita à criança alargar o vocabulário, usar criativamente a linguagem e a intertextualidade e desenvolve a imaginação (Sim-sim et al., 2008).

No final mostraram-se as imagens e realizou-se um diálogo sobre o que acontecia em cada uma delas, quem eram as personagens, como se sentiam e partiu-se daí para explorar como são os nossos pais e se têm semelhanças com alguns dos pais representados no livro. À medida que se explorava as imagens, as crianças iam colocando questões ou dando a sua opinião, nesse momento surgiu também a dúvida do que significava a palavra adoção e procurou-se explicar de forma clara e utilizando comparações relacionadas com o meio da criança. É importante referir que nesta obra são abordados aspetos que exigem uma maior reflexão com as crianças, o pai na cadeira de rodas, o tio que é como um pai, o pai separado, o pai que morreu, etc. Várias histórias infantis “abordam situações geradoras de fortes emoções nas crianças (...) a sua

exploração ajuda a criança a lidar com essas experiências” (Portugal & Laevers, 2010:122). Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo (Bettelheim, 1980). É através da conversa com as crianças que o educador abre caminhos, deixa a criança partir à descoberta e guia-a (Postic, 1990). Neste diálogo vamos colocar algumas questões, pois estas estimulam o pensamento e a aprendizagem das crianças, assim como podem surgir como objeto de motivação e atenção (Vieira et al, 2005).

As crianças cumpriram as regras de funcionamento da atividade colocando sempre o dedo no ar antes de falarem, no entanto, deveria ter sido solicitada a participação daquelas que não colocavam o dedo no ar. As crianças identificaram que neste livro faltava a capa, a contracapa e a lombada, partiu-se dos conhecimentos que estas já possuíam, para lhes propor a atividade de registo, que era criar a capa, a contracapa e a lombada e construir cada um, uma página para acrescentar ao livro.

O processo de aprendizagem implica também que as crianças “compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado” (Silva, 1997:38). Esta tarefa realizou-se na sala de atividades, embora pudesse ser realizada na área da biblioteca, onde se realizaram outros momentos de leitura como por exemplo, a história “Não faz mal ser diferente” (Cf. Anexo A I) que surgiu no âmbito do voluntariado e que tinha como objetivo estimular cada criança a aceitar o nosso eu e aceitar que devemos lutar por nos tornarmos cada vez melhores, não no sentido de agradar a todos, mas de agradar a nós mesmos e de sermos voluntários primeiro connosco, pois esta é uma aprendizagem para a vida e que continuará a ser fomentada.

Para além dos momentos de leitura planeados, sempre que uma criança trazia o livro para a sala de atividades, essa história era lida e explorada com o grupo, isto porque o contacto com histórias proporciona, um desenvolvimento pessoal, uma vez que a criança integra as vivências das personagens o que lhe

permite identificar-se com elas e experimentar sentimentos e emoções, dando sentido às suas experiências pessoais (Sim-sim et al., 2008).

A linguagem oral também é explorada através do uso de fantoches, que promove desenvolvimento corporal e artístico, uma vez que a criança utiliza o corpo e a voz como formas simbólicas (Portugal & Laevers, 2010). As crianças tiveram oportunidade de conhecer a história “Os meninos de todas as cores” (Cf. Anexo B VII), através de uma pequena peça de teatro realizada com fantoches. O uso de fantoches captou a atenção do grupo e o seu uso posterior permitiu às crianças criar uma nova história utilizando esses fantoches.

As atividades de descoberta de livros e de textos pela criança, são importantes na construção do seu projeto pessoal de leitor. Para que a criança aprenda a ler é fundamental contactar com material escrito e com a leitura. O contacto precoce com livros e material impresso é crucial para a criança compreender o que é ler e para fomentar o desejo de ler (Albuquerque, 2000).

Uma das observações recorrentes consistiu no facto de as crianças procurarem “ler” autonomamente os livros colocados na área da biblioteca. Foi deste interesse que surgiu a atividade de construção de um livro, em que as crianças fossem ao mesmo tempo os autores e ilustradores. As crianças decidiram em conjunto construir uma história sobre a família e algumas delas queriam partilhar tantas ideias que, por vezes, tínhamos de pedir que passassem a palavra ao colega do lado, para que todos pudessem participar. Apenas duas crianças de 3 anos sentiram dificuldade e nessas ocasiões, as restantes crianças sugeriam hipóteses para que estas tivessem apenas de escolher uma hipótese, o que mostra que a qualidade das interações ajuda no desenvolvimento da personalidade da criança (Portugal, 1998). É também curioso compreender que algumas crianças, associaram a história à sua própria família e outras crianças demonstraram a sua criatividade e criaram situações inesperadas como “e depois houve um terramoto porque um vulcão entrou em erupção” (M., 5 anos).

À medida que as crianças iam participando, era apontado no quadro o que elas diziam e colocado o nome à frente, assim valoriza-se o contributo de cada um e como algumas crianças já conseguem identificar o seu nome, o nome dos

colegas e até algumas palavras, podiam acompanhar o que era escrito. Ao escrever diante da criança o que ela diz, o educador permite que a criança observe e constate que tudo o que se diz se pode escrever; os sons são codificados em letras; o escrito permanece, conceptualizando a natureza e a finalidade da escrita (Sim-sim et al., 2008).

No final, leu-se a história toda, fazendo alguns ajustes e cada criança teve oportunidade de ilustrar uma parte da história. Os seus desenhos foram digitalizados e foi acrescentado o texto da história, construindo um livro com as ilustrações e o texto criados pelas crianças, que foi encadernado e colocado na biblioteca para que estas pudessem explorar na sala de atividades e também levar para casa (Cf. Anexo B IV).

Para além das atividades propostas, é necessário ter consciência que “quando os adultos conversam com as crianças devem ser exatos na linguagem que empregam, de forma a que o que dizem tenha conteúdo e as crianças oiçam e imitem a linguagem usada descritivamente”, por essa razão procurou-se utilizar sempre uma linguagem rica e diversificada enriquecendo o vocabulários das crianças (Hohmann et al., 1995, p.217).

As crianças demonstram competência linguística; têm um grande interesse por atividades como contar histórias, conversar com o grupo, “ler” livros; utilizam um vocabulário alargado e rico quando falam das suas experiências; facilmente encontra novas palavras e sugere ideias para o desenvolvimento de uma história; identifica rimas e similaridades nas palavras; e compreende o significado da escrita, revelando gosto por atividades de leitura e escrita, copiando letras, fazendo palavras com letras e escrevendo no computador (Portugal & Laevers, 2010).

O grupo de crianças com 4 e 5 anos revela muito interesse pela escrita, a maioria já escreve o nome e coloca a data nos seus trabalhos, incluindo algumas crianças do grupo dos 3 anos. Para além disso, as crianças de 5 anos já pedem para escrever algumas palavras e perguntam-nos como se escrevem.

Segundo as OCEPE, o contacto com o texto manuscrito e impresso, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras, permitem uma apropriação da

especificidade do código escrito e também promove a articulação com o 1º ciclo (Silva, 1997).

Por se verificar um interesse geral para o código escrito, uma das atividades realizadas foi precisamente relacionada com a escrita de palavras associada a uma imagem (Cf. Anexo V). A atividade foi orientada por grupos, para que cada criança tivesse um maior acompanhamento.

O primeiro grupo a realizar a atividade foi o grupo dos três anos e rapidamente todos perceberam o que tinham de fazer, depois de todos selecionarem a imagem que queriam nas letras do abecedário, escolheram a que correspondia à inicial da palavra, todos o fizeram corretamente e por isso todos puderam colar na cartolina a imagem seguida da letra pela qual começa a palavra. De seguida, só faltava escrever o resto da palavra, ao dividir a palavra em segmentos eles próprios conseguiam identificar as letras, o que revela que já possuem um conhecimento muito significativo de que as letras representam sons. De acordo com as OCEPE, é suposto que as crianças evoluam no domínio da compreensão e comunicação oral e tomem consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito (...) e que cada um destes códigos tem normas próprias (Silva, 1997).

Com o grupo dos 4 anos o que acontecia é que respondiam uns pelos outros e não esperavam que os colegas realizassem a atividade autonomamente, após ter explicado às crianças que teria de ser cada um a escrever a sua palavra, começaram automaticamente a ver no placar do abecedário quais as letras que tinham de escrever. O grupo não revelou muitas dificuldades, porém em algumas letras perguntaram que letra correspondia a esse som e recorriam ao abecedário para ver como se desenhava as letras. Por fim, o grupo dos 5 anos, praticamente não precisou do apoio do adulto, conseguiram realizar a atividade autonomamente e só perguntavam nas letras em que confundia o som, por exemplo o “s” que representava o som idêntico ao “z”.

Ao longo deste capítulo abordaram-se várias atividades desenvolvidas no período de estágio, no entanto, é essencial lembrar que durante o dia no jardim de infância a criança deve ter momentos em que pode brincar, quer no

espaço interior como no espaço exterior, isto porque segundo Lima (1992, p.19), “o desenvolvimento de processos psíquicos como imaginação, linguagem, pensamento e memória têm relação direta com a atividade do brincar”. Ao brincar a criança desenvolve a sua identidade e autonomia, além de aprimorar a sua capacidade de cooperação, concentração, criatividade, atenção e memória, assim como o amadurecimento da capacidade de socialização das crianças, visto que existe a interação e experimentação de regras e papéis sociais.

O nosso papel como futuros educadores é o de compartilhar uma brincadeira ou jogo com as crianças, podendo ajudá-las a enfrentar eventuais insucessos, estimular o seu raciocínio, a reflexão e a autonomia. Isto significa que quando o educador tem intenção de brincar com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, a sua inteligência e a afetividade (Lima, 1992).

A maioria das crianças deste grupo aprecia o jogo simbólico e nos momentos de trabalho livre procura a área da casinha. A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro e de afirmação de si próprio na relação com os outros.

Como as crianças revelavam este interesse, uma das atividades que se propôs foi a encenação “O cravo e a rosa” (Cf. Anexo B VIII), ao contextualizar a atividade com uma conversa sobre a primavera, uma das crianças identificou rapidamente que na primavera as árvores floriam. Conversou-se um pouco sobre as flores que as crianças conheciam e compreendeu-se rapidamente que conheciam poucas espécies. Podia-se ter levado imagens de algumas flores e associar os nomes às respectivas imagens, não com o objetivo de saberem o nome de todas as flores mas no sentido de reconhecerem os nomes porque isso também faz parte do conhecimento do mundo (Silva, 1997). Após esta conversa explicou-se que neste início da primavera tinham nascido duas flores de espécies distintas e mostramos as máscaras do cravo e da rosa.

Depois desta introdução, contou-se a história destas duas personagens e chamaram-se duas das crianças que se ofereceram para interpretar o cravo e a rosa. Deu-se as máscaras às crianças e explicou-se que o cravo e a rosa

discutiram, mas que não se sabia porquê, quem interpretava as personagens, é que tinha de encontrar uma razão possível para que eles tivessem discutido, rapidamente ambos disseram que precisavam de água. Depois de uns minutos para se prepararem apresentaram esse excerto da peça ao resto do grupo. É importante que os adultos apoiem a representação de papéis das crianças, “dando-lhes materiais e adereços apropriados e interagindo com elas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.495).

As crianças mostravam-se muito inibidas e receosas e praticamente repetiam a mesma frase em vez de estabelecerem um diálogo ficcional. Apesar de se estimular as crianças com perguntas “por que razões querem a água, porque não a partilham, quais são os argumentos para um precisar mais de água do que o outro” compreendeu-se que o grupo não conseguia realizar a atividade. Este tipo de conversa que a criança tem de criar, difere dos relatos objetivos de uma personagem, uma vez que as crianças criam a conversa sem apoio e a partir de dentro do papel desempenhado (Hohmann & Weikart, 2009).

Poderia ter-se optado pela estratégia de se iniciar a apresentação da peça feita pelos adultos, utilizando um diálogo improvisado, para que quando lhes fosse pedido eles estivessem mais confiantes. Na verdade, o grupo mostrava-se atento e interessado mas quando era atribuída uma personagem a uma criança, esta começava a perder a confiança e simplesmente fazia os gestos. No entanto, é necessário ter em conta que as crianças têm de ter tempo suficiente para explorar, descobrir e treinar, uma vez que as crianças sentem-se pouco à vontade nas primeiras tentativas (Hohmann & Weikart, 2009).

Uma das estratégias utilizada foi pedir a outra criança que fizesse de narrador, enquanto o par representava, dando-lhes assim mais autonomia. O facto de se realizar esta atividade e não ter resultado como se esperava ajudou a perceber que as crianças teriam de ter mais contacto com este tipo de atividade, quer fossem elas mesmas as personagens quer utilizassem fantoches. Ter verificado esta necessidade e ter colocado em prática algumas estratégias para a colmatar, tornou possível que a apresentação na festa final de ano fosse uma pequena peça, em que as crianças mostravam todo o projeto

que tinha sido desenvolvido ao longo do ano e em que cada uma interpretava as ações que os adultos diziam.

Preparar e apresentar a peça de teatro na festa de final do ano, foi um fator potenciador de uma intervenção artística no jardim de infância, em que as crianças tiveram oportunidade de vivenciar e de fruir momentos significativos de interação com os diferentes domínios de expressão e comunicação (plástica, dramática e musical) sob a forma de uma peça de teatro. Para esta intervenção os adultos necessitaram de ter sólidas bases em cada uma das expressões, ou seja, saber organizar as atividades em função dos conteúdos, das intenções, das estratégias e dos graus de dificuldade ou fases de trabalho a considerar (Portugal & Laevers, 2010).

As crianças aprenderam facilmente a canção, interpretaram as suas respetivas personagens e participaram na construção dos adereços, pois segundo as OCEPE, a expressão plástica “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos” (Silva, 1997, p.60).

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho pela sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional e colagens) (Machón, 2009).

Em várias atividades foi proposta a realização de desenhos, quer como registo de atividades realizadas, quer como ilustrações de livros para a área da biblioteca. Ao analisarmos os desenhos das crianças, compreendemos que todas já ultrapassaram a fase da garatuja, em que as formas refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação e associadas a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos. Nesta etapa encontram-se algumas crianças do grupo dos 3 anos, que já começam a dar nome aos seus rabiscos, embora no desenho não se possa reconhecer formas. Isto indica que o pensamento da criança alterou-se, pois conecta os

movimentos realizados para o desenho com o mundo que a rodeia (Machón, 2009).

As restantes crianças desenham principalmente pessoas, casas, árvores, nuvens, carros, flores e elementos naturais e apenas algumas representam a figura humana ainda com um círculo a fazer de cabeça, duas linhas horizontais para os braços e duas linhas verticais que representam as pernas (Machón, 2009). Estes aspetos revelam a importância de o grupo ser constituído por crianças com idades distintas tal como se refere no capítulo 2 (p. 22).

Outra atividade relacionada com a expressão plástica e colocada em prática no contexto, foi acerca da exploração das cores primárias, secundárias e terciárias. Dominar as diferentes formas de expressão, implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, incitando a criança a dominar e utilizar o seu corpo para explorar, manipular e transformar (Silva, 1997).

As atividades com cores “não visam somente o reconhecimento e a nomeação de cada cor, mas sim proporcionar à criança a oportunidade de descobrir novas tonalidades e despertar a curiosidade para o contraste luz/sombra, claro/escuro” (Reis, 2009, p.40). Aprender a distinguir e criar as cores exige observação, discriminação visual e memória visual, uma vez que é necessário decorar o processo de obtenção de cada cor secundária e terciária (Reis, 2009). Para além disso, a identificação e a nomeação das cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam também com a linguagem (Silva, 1997).

Antes de iniciar a atividade, a formanda escureceu a sala para que as crianças se preparassem para a atividade, explicou como se iria organizar, revelando que havia quatro mesas com atividades distintas (plasticina, jogo da glória e colagens) mas que todos iriam passar pela mesa 4. Nessa mesa, encontravam-se três panos húmidos, três copos com um pincel cada, o amarelo, a magenta e o vermelho e também folhas A3. Nesta atividade, considerou-se fundamental ter um momento de grande grupo e outro em pequenos grupos, isto porque o tempo em grande grupo proporciona um momento de interação social e o tempo em pequenos grupos “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles,

falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 2009, p.371).

Ao realizar a atividade compreendeu-se que seria melhor ter colocado mais panos húmidos para não terem de esperar uns pelos outros. Na falta de mais panos no momento a estratégia utilizada foi há medida que cada um experimentava, ia limpando as mãos para que quando o próximo terminasse já tivesse o pano disponível. Também se poderia ter colocado mais pinceis em cada copo de tinta e fomentar a autonomia das crianças deixando que elas fizessem as experiências que quisessem.

Optou-se por se definir os grupos, no sentido de conjugar personalidades que melhor funcionam em conjunto. Foi bastante positivo realizar a atividade com diferentes grupos, pois reagiam de formas diferentes, por exemplo, com o primeiro grupo, a conversa inicial sobre as cores primárias teve a ajuda de uma criança de 5 anos, que sabia que aquelas cores eram as primárias e que ao juntar o amarelo e azul obtínhamos o verde, ao juntar o vermelho e o azul obtínhamos o roxo e ao juntar o amarelo e o vermelho obtínhamos o laranja, o que significa que o trabalho que se desenvolveu de seguida foi para comprovar se as ideias desta criança correspondiam à realidade. Com o segundo grupo, toda a mistura das cores era novidade e as crianças desconheciam que cores se obteriam das suas junções.

Colocou-se uma pinta na mão de cada criança das duas cores que ela escolhia e ela esfregava as mãos para ver que cor resultava dessa mistura, em seguida marcava as mãos na folha A3. Algumas crianças ficavam demasiado tempo com a tinta nas mãos e quando as colocavam na folha já tinham secado e não ficava a marca, obrigando a colocar mais tinta. Ao explorar as cores com as próprias mãos a criança tem a oportunidade de sentir a tinta através do sentido do tato e verificar a transformação das cores através do sentido da visão (Silva, 1997).

Ao realizar a atividade, as mãos de uma criança ficaram azuis escuras em vez de roxas, a formanda aproveitou esse acontecimento para os colocar a pensar no que poderia ter acontecido e rapidamente o grupo identificou que tinha mais tinta azul do que magenta. Mesmo realizando a atividade com

grupos pequenos, as crianças tentavam experimentar as tintas, criar novas situações e até levantarem-se para ir mostrar aos amigos a cor das suas mãos, por isso era difícil abandonar aquele grupo e acompanhar o trabalho desenvolvido nas restantes mesas. Compreende-se que o desenvolvimento desta atividade implica também “o conhecimento de regras como: não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta e limpá-los depois de os utilizar” (Silva, 1997, p.62), deste modo, é fundamental alertar as crianças para que não confundam os pinceis, se retiram o pincel do copo com a tinta amarela devem voltar a colocá-lo nesse mesmo copo.

As crianças tinham sempre de limpar as mãos nos panos, mesmo que fosse a última experiência que fizessem de mistura de cores, desta forma, evitava que pelo caminho sujasse os amigos e ao mesmo tempo poupava-se água, pois assim só tinham de tirar na banca os últimos resíduos.

No final da atividade, as crianças ajudaram a arrumar a sala, pois ao arrumarem os materiais, as crianças estão a desenvolver capacidades de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que as rodeia”, ao mesmo tempo que trabalham conceitos matemáticos como a seriação e a classificação (Hohmann & Weikart, 2009, p.446).

Relativamente à área da Matemática, as OCEPE, além de referirem o raciocínio lógico e a organização do pensamento como capacidades fundamentais a desenvolver, definem como tópicos principais a serem tratados na Educação Pré-escolar: o tempo; o espaço; a seriação; a classificação; os conjuntos; o número; os padrões e as medições. Afirma-se também que “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia e a partir da exploração do mundo que a rodeia” (Silva, 1997, p.73) e que, “se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades” (idem, p.47), “cabendo ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (idem, p.73).

O ensino da matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Assim consideram-se experiências chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios (Silva, 1997).

Uma das atividades muito positivas e que permitiram compreender se as crianças tinham a noção de quantidade associada ao número, foi pedir-lhes que dividissem as suas folhas em três partes. Após terem feito esta divisão, explicou-se que uma criança iria tirar um cartão que tinha um número e cada uma tinha de escolher um elemento relacionado com a primavera e desenhá-lo quantas vezes estivesse no número do cartão, alguns desenharam 5 flores, outros desenharam 5 árvores ou 5 pássaros. É importante fazerem a contagem dos seus próprios desenhos, uma vez que “como as crianças em idade pré-escolar ainda não conservam o número, a disposição de materiais que estão a comparar influencia a opinião que têm sobre as quantidades” (Hohmann et al., 1995: 287).

Em termos de quantidade, todas as crianças desenharam o número de elementos correto, o que significa que já associam a quantidade ao numeral, no entanto algumas crianças desenhavam fora das divisões que tinham feito na folha, o que tornava um pouco confuso compreender quais eram os diferentes conjuntos. Algumas crianças terminavam antes dos colegas e começavam a desenhar outros elementos, embora tivessem o cuidado de o fazer fora do espaço destinado aos restantes conjuntos. Para estimular e ocupar as crianças sugeria-se que comparassem os elementos de cada conjunto, pois dessa forma, as crianças determinavam as noções de “mais”, “menos” ou “número igual” (Hohmann & Weikart, 2009).

Para além destas atividades é fundamental utilizar materiais, quer sejam materiais estruturados como as barras de cuisenaire e os blocos lógicos; materiais de construção como cubos e leggos, que permitem uma organização de acordo com o tamanho, a forma e a cor, puzzles divididos em 4 ou 8 partes que são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do

todo; e materiais não estruturados como material de desperdício usado para contagens, os círculos coloridos, calculado multibásico, o prato com as molas para facilitar as contagens, entre outros, etc.. Quando uma criança se sente confiante, “usa quase tudo o que tiver à mão para criar os seus próprios conjuntos” e fazer contagens (Hohmann & Weikart, 2009: 725).

Foi no sentido de estimular o gosto pela matemática e promover a continuidade educativa com o primeiro ciclo, que foi criada esta área que disponibiliza não só material estruturado, como material não estruturado e que permite que autonomamente as crianças possam utilizar os materiais para as suas próprias descobertas matemáticas (Cf. Anexo VI).

Enquanto as crianças “trabalham com os materiais, fazer-lhes perguntas sobre número e quantidade e pedir-lhes, depois que expliquem as respostas” ajuda-as a construir a noção de quantidade (Hohmann et al., 1995: 287). Ao observar e apoiar as crianças nestas descobertas verificou-se que algumas crianças construía, casas, aviões e bonecos, outras ordenavam as barras por tamanhos, outras faziam conjuntos por cores, ordenavam por ordem crescente e decrescente e até conjugavam as peças maiores com as mais pequenas. Verificou-se também que as crianças preferiam as barras de cuisenaire com a representação da unidade, em vez da outra pois tornava-se mais fácil compreender quanto representava cada peça, ao contrário do outro modelo de barras, que obrigava que memorizassem quanto valia cada peça. Estas experiências autónomas são importantes porque as crianças vão construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. Privilegia-se que as crianças tenham a noção de número em detrimento de saberem contar até 100 porque decoraram a sequência como se tratasse de uma lengalenga, por essa razão, o educador deve partir das situações do quotidiano para explorar a matemática (Silva, 1997).

Ao longo deste capítulo tentou-se demonstrar a preocupação que se teve em promover atividades de todas as áreas de conteúdo identificadas nas OCEPE, promovendo assim um desenvolvimento global da criança e contribuindo para a articulação com o 1º ciclo do ensino básico.

REFLEXÃO FINAL

A Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar tem como principais objetivos estimular os formandos a mobilizar os saberes científicos e pedagógicos, saber pensar e agir nos contextos educativos utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, construir uma atitude reflexiva e investigativa que contribui para a melhoria dos saberes profissionais.

Ao longo de todo este percurso formativo adquiriram-se conhecimentos fundamentais para todo o processo. A licenciatura em Educação Básica conferiu as bases teóricas necessárias para adquirir e compreender os conhecimentos proporcionados pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, permitindo realizar uma intervenção mais qualificada. O que revela que a formação inicial é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão de educador e supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências, com o objetivo de preparar os futuros educadores para as funções educativas (Ribeiro, 2001).

As expectativas para este mestrado eram no fundo, que este proporcionasse um contacto mais próximo com crianças e uma visão mais prática da profissão de educador de infância, expectativa atingida de forma positiva (Decreto-Lei nº 43/2007), uma vez que se trata “de mobilizar a experiência não apenas numa dimensão de intervenção pedagógica, mas também como um quadro conceptual de produção de saberes” (Ribeiro, 2001, p.14).

Ao longo da prática pedagógica e tal como se referiu no capítulo 1 (p. 3), o supervisor revela-se fundamental no processo de formação, pois estimula a capacidade de reflexão do formando sobre diversas dimensões do ensino e sobre a sua própria atuação profissional, assim nas reuniões procura proporcionar ao formando instrumentos teóricos necessários para a análise das suas experiências (Rosales, 1992). Paralelamente ao longo da prática docente desenvolvem-se os seminários, que se constituem como “instrumento mais apropriado para a análise e avaliação das experiências vividas pelos

professores em formação”, na medida em que estimulam a capacidade de reflexão (idem, p. 13).

A avaliação, também já referida no capítulo 1 (p. 12), é uma componente essencial do ensino. O facto de os professores em formação serem avaliados torna-os conscientes das suas práticas, dos seus sucessos e insucessos, pressupõe uma melhoria da qualidade de ensino e o seu crescimento e amadurecimento enquanto futuros profissionais.

Por outro lado, a autoavaliação permite que se envolvam no processo de avaliação e que melhorem o seu desempenho, corrigindo as falhas e ultrapassando obstáculos. Ao avaliarem uma atividade têm consciência se essa é adequada e o que podem alterar para a tornar mais eficiente. Pensar sobre as dificuldades que afetam a sua prática, é o passo fundamental para as poder ultrapassar e redefinir metas (Postic, 1990). É este processo refletido e ponderado de avaliação que define a intencionalidade educativa e que caracteriza a nossa atividade profissional.

Assim, perante uma dificuldade, o passo seguinte é arranjar um caminho, uma teoria que explique essa questão, de forma a encontrar alguma solução para o problema. Se uma pessoa perante um problema conhecer situações semelhantes que já viveu anteriormente, poderá ter ideias úteis para o resolver (Dewey, 1989). Ao utilizar um diário, o professor reflete sobre a sua atuação profissional, contextualizando e esforçando-se por explicar os motivos da mesma (Rosales, 1992, p.55).

Sentiu-se com isto a importância de ter uma postura indagadora, mostrar gosto pelo ensino, conhecendo estratégias diversificadas que permitem agilizar a planificação, pois dessa forma, os futuros professores sentem-se mais seguros na realização das atividades e na superação dos obstáculos (Perrenoud, 2000). Isto porque, a atividade de investigação já referida no capítulo 1 (p. 3), desencadeia, no professor, uma dimensão dinâmica e renovadora do ensino e implica um melhor conhecimento da realidade (Rosales, 1992).

Na perspectiva de Bronfenbrenner, a definição de tríade é que “são três pessoas com estatutos e papéis diferentes que participam em atividades

conjuntas e que prestam atenção umas às outras” (Ribeiro e Moreira, 2007, p.47). Enquanto registo escrito por estas três pessoas, a narrativa permite compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida, bem como desenvolver formas de indagação sobre a ação que favoreçam a reflexividade (Ribeiro e Moreira, 2007).

Para realizar uma atividade com intencionalidade educativa são necessários os processos de observação, planeamento, ação, reflexão e avaliação. Desta forma, foi essencial ter momentos de observação, que permitiram conhecer as capacidades, dificuldades e interesses de cada criança, para poder adequar o processo educativo às suas necessidades. No entanto, a observação “só produz os efeitos formativos pretendidos na presença de um trabalho constante de reflexão” (Alarcão, 2007, p.73).

A reflexão permite-nos identificar os aspetos mais e menos positivos da nossa intervenção para que os possamos corrigir, mudar de estratégia e ultrapassar os eventuais obstáculos. A reflexão permite também identificar o que correu mal e melhorar, possibilitando ao profissional progredir no seu desenvolvimento, ajudando-o a construir uma forma de conhecer própria (Serrazina, 2002).

Este primeiro ano de mestrado revelou-se bastante enriquecedor no que respeita à evolução como futuros docentes, pois todas as competências adquiridas devem-se, fundamentalmente, aos conceitos teóricos com os quais se relacionou o trabalho no terreno. Um dos conceitos teóricos fundamentais para a intervenção em qualquer contexto é o conceito de planificação, uma vez que é essencial avaliar as necessidades do grupo com que se desenvolve a prática; analisar a situação e estabelecer prioridades; definir os objetivos, de modo a revelarem claramente em que consiste a intervenção; selecionar e organizar os conteúdos, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens; definir as estratégias de ensino, tendo consciência de que cada grupo tem as suas características; e elaborar o plano de avaliação para compreender quais os aspetos a melhorar (Diogo, 2010).

Na preparação das atividades existiu a preocupação de abordar os conteúdos e as diferentes áreas de conteúdo de uma forma globalizante e

integrada, propondo tarefas relacionadas com o quotidiano, que permitem dar sentido à aprendizagem da criança. Além disso, uma boa planificação permite ao educador encadear as atividades de uma forma criativa e harmoniosa, e pela primeira vez sentiu-se a necessidade de preparar com cuidado os tempos de transição entre as atividades, de forma a aproveitar melhor todos os momentos e de ter uma rotina mais consistente, que permita à criança preparar-se para a tarefa seguinte (Hohmann & Weikart, 2009).

Define-se infância como uma etapa fundamental na vida de cada ser humano, uma vez que, é durante esta etapa que a criança começa a construir as bases do seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, sócio afetivo e motor. A construção destas bases permitem à criança adquirir saberes que lhe vão ser úteis ao longo de toda a vida e não, especificamente, durante a escolaridade obrigatória.

A educação pré-escolar deve perspetivar-se “no processo de educação ao longo da vida” e realizar-se “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro cit por Ribeiro, 2002, p.10). Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas também importante no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, é importante um conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, que abrirá possibilidades de trabalho em comum, tendo como mais-valia as semelhanças e as diferenças dos dois níveis e as faixas etárias a que se destinam. Esta tarefa comum passa pela otimização dos recursos existentes, tanto na escola como no jardim de infância, no sentido de encontrar práticas educativas ativas que promovam a articulação curricular entre os dois níveis.

Para além da articulação com o 1º ciclo é também necessário articular a ação educativa com o meio familiar, uma vez que o “desenvolvimento equilibrado” de uma criança depende da consistência do seu mesossistema, isto é, da quantidade e qualidade dos vínculos que estabelece” (Ribeiro, 2002).

É fundamental que o educador esteja sempre disponível e atento, por isso, consideram-se funções do educador: colher e integrar; promover a socialização e as relações interpessoais; observar e conhecer cada criança; planejar o processo educativo, tendo em conta os interesses do grupo; promover aprendizagens significativas; avaliar de forma a adequar o processo educativo às necessidades do grupo; e promover a continuidade educativa (Silva, 1997).

Atualmente os pais/encarregados de educação não estão tão presentes como as crianças precisariam, talvez devido às exigências profissionais que são cada vez maiores, talvez por essa razão se encontrou no contexto, crianças que careciam de afeto e de atenção e que por essa razão manifestavam dificuldades de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. O educador deve interagir com a criança de modo a ser um facilitador de novas ideias e espaços, levando em conta as reações das mesmas e encorajando-as nos seus modos de brincar e de compreender o mundo. Assim, o educador e as crianças poderão transformar e descobrir diferentes modos de se relacionar e de aprender.

Frequentar o jardim de infância é um direito e uma necessidade de todas as crianças. No jardim de infância, as crianças adquirem também novas competências: competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, mas aprendem também competências ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, de observação e de recolha de dados; e também competências ligadas às aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática e finalmente, competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão (Katz et al., 1998).

Uma das finalidades da educação pré-escolar é organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. Este conjunto de experiências constitui o currículo, englobando princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo (Silva, 1997). Também devem realizar aprendizagens básicas ao nível da matemática, adquirindo noções de espaço, tempo e quantidade,

desenvolvendo o seu pensamento lógico e concetual. Devem ainda desenvolver experiências nas áreas das expressões artísticas e motoras e reconhecer diferentes formas de organização da comunidade com vista ao estabelecimento de boas condições de vida (Portugal & Laevers, 2010).

As orientações curriculares visam também contribuir para a promoção de um melhoria da qualidade da educação pré-escolar, deste modo, os educadores não as podem confundir como um programa, pois estas têm uma postura orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças (Silva, 1997).

O trabalho desenvolvido na prática pedagógica sugeria a visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, ou seja, pressupõe que uma criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados e problemas considerados de interesse pelo grupo (Katz et al., 1998).

O nosso evoluir como pessoas no seu todo, isto é, o nosso crescimento ao nível do corpo, do modo de pensar e agir, dá-se através de uma estreita ligação com o meio e é através da conceção mental e da execução prática, que o sujeito vai sendo um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Durante os primeiros anos de vida a criança é protegida no seio familiar, que lhe fornece tudo o que é necessário neste período. Mas, é necessário abrir os horizontes da mesma e prepará-la para uma vida social e quem deve desempenhar esse papel é o jardim de infância (Ruivo, 2005). Por isso, o projeto desenvolvido ao longo do ano com o grupo e no qual as estagiárias puderam participar nos últimos meses, transformou as crianças e despertou-as para a importância de cuidar de si próprio, dos outros e do meio em que vive, dando valor às mais pequenas coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia.

As aprendizagens que advém da experiência nos contextos e o facto de se colaborar com um profissional com uma vasta experiência ajuda os estagiários a amadurecer e a compreender que, por vezes, das mais pequenas coisas se

fazem grandes projetos, como fazer um bolo e utilizá-lo para explorar conceitos matemáticos, criar um momento de interajuda enquanto fazem o bolo e também o momento de afetividade e partilha quando todos juntos o comem.

Várias foram as atividades propostas, em algumas sentiu-se a dificuldade de as adequar a todas as crianças, pois não é fácil criar atividades que desafiem os mais capazes e que respondam ao nível de competência de todos. As estratégias utilizadas para superar este obstáculo, consistiram em tornar claro o que se esperava delas e planejar atividades que equilibrassem o nível de dificuldade e o grau de desafio, mesmo que isso significasse criar desafios especiais para uns e mais apoio para outros.

É ainda de referir que se considera muito importante a forma como se organiza o espaço e os materiais, uma vez que esta organização pode favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento de cada uma das crianças. As múltiplas áreas desta sala de atividades contemplam as necessidades das crianças e dispõem de materiais adequados às faixas etárias das crianças e arrumados em locais acessíveis favorecendo a autonomia e a iniciativa da criança (Zabalza, 1998).

A sala de atividades permite às crianças desfrutar de um ambiente calmo, evita momentos de discussão e desconforto e o facto de a sala ser ampla, faz com que as crianças possam conviver ou desenvolver atividades sozinhas, sem que haja a preocupação de incomodar o outro no seu espaço (Zabalza, 1998).

Além disso, o espaço não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades, deve transcende-las, tornando todos os espaços escolares e extraescolares como espaço educativo (Katz et al., 1998). Por essa razão planearam-se várias atividades para explorar quer os vários espaços do jardim de infância (biblioteca, espaço exterior, polivalente), quer os espaços exteriores (palácio de cristal, jardim botânico, centro de dia). Apesar de esta instituição possuir boas condições, salas bem equipadas e espaços amplos, tal como define o Despacho Conjunto nº 268/97 da Legislação, considera-se que existem dois espaços que deveriam ser modificados com vista a um melhor aproveitamento, sendo eles o recreio do jardim de infância que não possui

nenhum material ou jogo para as crianças utilizarem e o polivalente, que pelas fracas condições acústicas não é utilizado.

No final deste momento de prática pedagógica vários são os aspetos positivos que se podem destacar, entre eles, a boa relação profissional que se manteve entre a equipa educativa que acolhe os professores em formação e lhes fornece uma oportunidade muito rica de aprendizagem. De realçar também o facto de se encontrar no contexto um profissional competente e informado, ciente do projeto curricular do grupo e do projeto educativo do agrupamento.

Verifica-se que o ensino hoje em dia também se baseia muito em experiências extracurriculares e que atualmente se tenta proporcionar novas atividades às crianças, dança educativa e clássica e ainda a realização de atividades em conjunto com outras escolas. Assim, o agrupamento de escolas evita a exclusão social e escolar e assegura a participação de diversos intervenientes no processo educativo, sejam eles escolas, familiares, alunos, professores ou até a comunidade, tal como foi referido no capítulo 2 (p. 15).

No início da ação no contexto, os momentos em grande grupo tornavam-se difíceis, pois as crianças falavam todas ao mesmo tempo e por vezes não se mostravam interessadas em ouvir os adultos. Para combater esse obstáculo criaram-se em conjunto com as crianças algumas regras de funcionamento do grupo, entre elas aguardar em silêncio com o dedo no ar até o adulto sugerir que partilhe as suas ideias; utilizar canções ou rimas para manter o grupo motivado; e planear o momento para dele se tirar o máximo rendimento. No final, o grupo mostrava-se mais calmo, envolvido e organizado e apresentavam níveis mais profundos de concentração, entusiasmo e persistência ao realizar as tarefas. O tempo de grupo passou a ser considerado um momento especial para as crianças e a equipa técnica via-o como uma oportunidade para conversar acerca do que as crianças tinham feito nesse dia; partilhar boas e más notícias; ouvir os outros; e desenvolver uma identidade de grupo.

Para além dos aspetos referidos, as crianças tinham à sua disposição uma gama mais vasta de atividades curriculares, particularmente as relacionadas com a matemática e as ciências e eram capazes de falar sobre uma série de

atividades que apreciavam. Enriquecer o contexto com novas áreas e materiais, significa melhorar as condições físicas e materiais do espaço e ao mesmo tempo dar-lhes a oportunidade de realizarem atividades autónomas e dirigidas em torno dos seus interesses. Os comportamentos e a escuta das crianças sugeriam as intervenções e projetos aos adultos (Portugal & Laevers, 2010, p.107).

Um dos objetivos do trabalho desenvolvido era aumentar a autonomia das crianças para que estas fossem mais autónomas, proporcionando-lhes experiências variadas, tais como, aprender a coser, a preparar uma salada, a pôr a mesa, a calçarem-se e vestirem-se sozinhos e também, a serem mais autónomos na resolução de conflitos com os colegas. O facto de ser um jardim com crianças dos 3 aos 6 anos permite por um lado que as crianças de 5 e 6 anos tentem apoiar e ajudar as mais novas e ao mesmo tempo, estimula as crianças de 3 e 4 anos a acompanhar os mais velhos, uma vez que faziam as mesmas atividades, porém com intencionalidades diferentes.

Considera-se ainda que deveria existir uma maior articulação entre as três salas do jardim de infância, visto que se verifica que há mais articulação entre duas das salas, sendo que algumas vezes, estas realizam em conjunto, quer atividades exteriores quer atividades realizadas no jardim de infância. Enquanto estagiárias tentou-se fomentar e desenvolver o trabalho de equipa entre as três salas e conseguiu-se uma ligeira alteração, uma vez que as três salas se juntaram para festejar o dia da criança e também colaboraram num projeto comum de construção do placar do exterior (Cf. Anexo B VIII). Este trabalho colaborativo foi essencial e permitiu aos membros da equipa dar e receber apoio e permitiu “lidar uns com os outros com tolerância, amabilidade, na crença de que tais situações dão oportunidades para crescimento colectivo e pessoal” (Hohmann et al., 1995, p.131).

Conclui-se assim que a formação é um espaço de (re)construção de identidades profissionais, em que a reflexão e a investigação assumem um papel fundamental, assim como os pressupostos teóricos e as experiências vividas em colaboração com as crianças e com os adultos que fizeram parte desta trajetória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Editora Cortez.
- Albuquerque, F., 2000. *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Almeida, M. P. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Almeida, M. B.; Pucci, M. D. (2003). *Outras terras, outros sons – Livro de orientação do professor*. São Paulo: Editora Callis.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bassedas, E.; Huguet, T; Solé, I (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*, Porto Alegre: Artmed
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Boavida, A. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Lisboa: APM.

- Brazelton, T. & Greenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância*. IN Revista Cadernos de Educação de Infância (s/n). Nº 23. Lisboa: edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- Cardona, M. J. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. . IN Revista Cadernos de Educação de Infância (s/n). Nº81. Lisboa: edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*, Plural Editores, Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (2010). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. 4º Ed.. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J; Spodek, B.; Brown, P.; Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. 3.^a Ed.. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Lisboa: Artmed.

- Garcez, I. (2012). *Projeto Curricular de Grupo*. Porto: s.n..
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hohmann, M.; Banett, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Ruivo, J. B.; Silva, M. I.; Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Lima, J. S. (1992). *A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil*. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños, Genesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Espanha: Catedra.
- Martins, I. P. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Ministério da Educação: Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In grupo de trabalho de Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (Páginas: 29-42).
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coleção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Reis, S. M. G. (2009). *150 Ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 aos 6 anos*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Papyrus.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2001). “A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica”. Revista *Toques Formativos – Contributos para a Educação de Infância*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M^a do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M^a do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença. Coleção: Ensinar e Aprender.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ruivo, J. B. (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.
- Schafer, M. (2005). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I.; Ramos, C.; Silva, E.; Micaelo, M.; Santos, M. & Rodrigues, P. (2008). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa: Porto
- Veja, S. (2006). *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Vieira, R. M. (2005). *Estratégias de Ensino / Aprendizagem. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Editora Piaget.
- Vilhena, G. & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Editorial Graó.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentação legal

- Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro: *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – Série I-A, nº34, p.670 a 673.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro: *Condições de atribuição de habilitação para a docência*. Diário da República – Série I, nº38, p.1320 a 1328.
- Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de Agosto: *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República – Série I-A, nº166, p.5122 a 5138.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril: *Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1ª Série, nº 79, p.2341 a 2356.

Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho: *Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – Série I-A, nº 201, p.5569 a 5572.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República – Série I-A, nº 133, p.2828 a 2834.

Despacho conjunto nº 268/1997, de 25 de agosto: *Normas das instalações*. Legislação da Organização Escolar. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Agrupamento de Escolas António Nobre (2012/2013). *Projeto Educativo*. Porto: s.n.

Anexos