

COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ESTUDO EM CONTEXTO PORTUGUÊS

SKILLS IN PRESCHOOL EDUCATION: STUDY IN PORTUGUESE CONTEXT

Isabel Simões Dias

isabel.dias@ipleiria.pt

Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Isabel Kowalski

Isabel.kowalski@ipleiria.pt

Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Resumo

Este estudo realizado no Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), no ano letivo 2008/2009, visa identificar competências a desenvolver pelas crianças em jardim-de-infância à luz dos referenciais portugueses para a educação pré-escolar. Seguindo uma metodologia qualitativa, analisaram-se vinte e seis planificações da ação educativa realizadas por cinquenta estudantes do 3.º ano do curso de formação inicial em Educação de Infância na unidade curricular de Prática Pedagógica II. As 80 competências identificadas no âmbito das áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997), revelaram ser possível o exercício da formulação de competências no contexto da ação educativa do educador. Estes dados corroboram a premissa de que uma abordagem educativa em educação pré-escolar que valorize a criança, a sua ação e o contexto da sua ação, facilita o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Caberá ao educador evidenciar as competências promovidas no âmbito do seu trabalho educativo.

Palavra-chave: Competências, Educação Pré-Escolar, Áreas de conteúdo

Abstract

This study took place in the Polytechnic Institute of Leiria (Portugal), in the school year 2008/2009 and aims to identify emerging competencies in the kindergarten field referred by the Portuguese official documents to pre-school education. Following a qualitative methodology, we have analyzed twenty-six educational action planning exercises carried out by fifty students of the 3rd year of the initial training course in Kindergarten Education in the curricular unit of pedagogical practice II. The 80 identified competencies within the content areas (Ministério da Educação, 1997), proved to be possible to pursue the development of competencies in the context of the educational activity of the kindergarten teacher.

These data corroborate the premise that an educational approach in pre-school education that enhances the child, its action and the context of its action, facilitates the development and learning of children. It is up to the teacher to underline the competencies promoted within the framework of its educational work.

Keywords: Competencies, Preschool Education, Content areas

Introdução

A introdução do conceito de competências de forma generalizada em educação pode constituir-se como um meio privilegiado para promover a formação integral do indivíduo, numa perspectiva prospectiva do ensino-aprendizagem. Valorizando o sujeito aprendente, o desafio da escola é promover o desenvolvimento de competências para a vida otimizando abordagens organizadas por áreas curriculares.

Considerando a educação de infância como uma primeira fase da educação ao longo da vida, revelou-se-nos pertinente promover um desafio formativo que se inserisse num contínuo lógico de formação por competências. As *Orientações Curriculares para o Ensino Básico* (Portugal), em 1999, defendiam, em conformidade com indicações europeias, o desenvolvimento de competências na ação pedagógica, apontando para um *Perfil de Competências Gerais de Saída do Ensino Básico* equacionadas segundo determinados princípios e valores orientadores do currículo e “concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (Ministério da Educação, 1999, p. 15).

Aceitando estes princípios, e sendo a educação de infância declaradamente uma fase em que as crianças aprendem de forma ativa e integrada, parecia evidente optar por uma formação inicial de educadores de infância que valorizasse uma abordagem por competências, ainda que tal não fosse explicitamente considerado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997).

Entre 2008 e 2010, o Ministério da Educação português fez publicar um conjunto de brochuras sobre a ação educativa no âmbito da matemática, das ciências, da leitura e da escrita, da expressão plástica e musical que traduzem a preocupação em valorizar uma abordagem por competências (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Mata, 2008; Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, & Pereira, 2009; Godinho & Brito, 2010).

Paralelamente, os indicadores advindos da *Declaração de Bolonha* (19 de Junho de 1999) no que diz respeito à formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, referem-se à necessidade de equacionar a formação numa lógica de desenvolvimento de competências.

A valorização do desenvolvimento de competências desde a infância, numa perspectiva de educação ao longo da vida, surge como um fenómeno que inclui um conjunto de indicadores para uma educação que não se compadece com uma pedagogia reduzida à transmissão de saberes acumulados, assumindo a criança o papel essencial na construção dos seus saberes, em interação. Estes indicadores ultrapassam as orientações dos Ministérios da Educação dos diferentes países.

Neste sentido, encetámos um estudo de índole qualitativa situado no âmbito da aprendizagem na infância e desenvolvimento de competências que visou identificar competências a desenvolver pelas crianças em jardim-de-infância de acordo com uma proposta de formulação de competências que contemple os referentes: criança/ação/contexto.

Aprendizagem na infância e desenvolvimento de competências

Considerando que o desenvolvimento de competências em educação de infância solicita a adoção de um papel determinante da criança em ação, torna-se evidente equacionar a experiência como o foco ativo deste processo, ideia já defendida por Piaget, Vygotsy, Bruner, Dewey, Dahlberg, Moss ou Rinaldi.

Piaget (citado por Matta, 2001, p. 59) defende que “(...) a inteligência simbólica ou representativa tem as suas origens no exercício de reflexos e nas experiências sensoriais e motoras dos bebés (...)”. Conforme Matta (2001, p. 62), “(...) a criança, a partir da sua experiência sobre os objectos, dissocia as propriedades (físicas) destes, mas depressa percebe, pela coordenação de diferentes acções, que, por vezes, o peso é independente da cor, mas que pode depender do tamanho do objecto”. Experiências em que a criança exerce efeito sobre o mundo, refletem o seu esforço para ler e interpretar a informação obtida. Através delas, a criança vai modificando as próprias estruturas interpretativas e desenvolvendo competências. Como afirma Pound (2005, p. 57),

“Through active learning – having direct and immediate experiences and deriving meaning from them through reflection – young children make sense of their world. The power of active learning comes from personal initiative. Children act on their natural desire to explore – they ask and search for answers to questions about people, materials, events, and ideas that arouse their curiosity; they solve problems that stand in the way of their goals, and they generate strategies to overcome barriers”.

Também Rinaldi (2006, p.128) apresenta a importância da valorização de ação da criança em experiências com um sentido aberto e investigativo quando afirma:

“Children need to be appreciated and to live within an educational context that encourages research, because the school is by definition a place where the symbolic and value systems of the culture and the society are experienced, interpreted, created and recreated by children and adults together”.

Este processo de desenvolvimento e aprendizagem por experiências ocorre em situações lúdicas, de interação contextualizada, numa atitude relacional de afetividade com a realidade em que ocorre (Vygotsky, 1991). A atividade da criança sobre a natureza real é mediada por instrumentos que resultam de uma construção social.

Pound (2005, pp. 40/41) defende que:

“Children solve practical tasks with the help of speech, as well as with their eyes and hands. Like Piaget, Vygotsky emphasised the way in which knowledge and understanding are constructed by the learner from their experiences (...) Unlike Piaget, however, who saw experience as personal, Vygotsky emphasised the social components of experience”.

A criança aprende na interação com objetos, acontecimentos, ideias, aprende na sua relação com o(s) adulto(s) e entre pares, num suporte cultural que contribui para a construção do universo individual e social. “Culture shapes the mind and providences with the toolkit by

which we construct not only our worlds but our very conceptions of ourselves” (Bruner, 1996, p. 25), independentemente do contexto geográfico.

Uma visão da criança que, como aprendiz, é construtora ativa de aprendizagens, em experiências vividas numa teia de relações com o mundo físico e social é, também, defendida por Dahlberg, Moss, e Pence (2003). Esta ideia ultrapassa um entendimento do processo de aprendizagem reduzido à criança em desenvolvimento, pois os autores expandem-na relativamente ao papel da criança como co-construtora do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade.

A valorização da experiência, em contextos aos quais as crianças atribuem significado e através da qual se desenvolvem, é geradora de novas situações de aprendizagem.

Desejando-se que as experiências possam ser significativas, em contexto escolar, elas deverão ser planeadas e avaliadas por um educador que valorize a criança, promovendo o desenvolvimento de competências, que se assuma como mediador, orientador de um grupo de que é elemento, gestor de um currículo construído com as crianças. Essa construção pedagógica passa, também, pela planificação de situações em que as experiências que integram o ambiente educativo possam favorecer o envolvimento das crianças em aprendizagens a que atribuem significado.

Num ambiente planeado pelo educador não é a experiência em si que está em causa mas sim a criança que, agindo, resolve problemas com possibilidade de decidir, de relacionar e adaptar saberes à situação e sobre a qual depois reflete, em grupo, com a mediação do educador. A experiência será a base do envolvimento em que a criança colaborativamente vai aprendendo, vai sabendo-se elemento de um grupo, vai desenvolvendo competências.

Podendo existir vários olhares sobre uma noção de competência, poder-se-á optar por uma perspetiva que coloca o sujeito como ator co-construtor de um processo que se considera complexo.

Equacionando a competência como um saber agir validado, num contexto particular com vista a uma finalidade (Le Boterf, 1999), valoriza-se a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (Perrenoud, 1999).

Para que a ação do sujeito seja eficaz, as tarefas propostas devem ser reguladoras da aprendizagem individual. Assumindo também um carácter funcional, procedimental e atitudinal, uma abordagem por competências procura facilitar a capacidade de transferência das aprendizagens em situações reais.

Esta asserção poderá ser integrada em processos de educação de infância, quer no que diz respeito à ação educativa do educador com as crianças, em contexto escolar, quer na formação de profissionais de educação.

Metodologia

Contexto do estudo

No âmbito da formação inicial de educadores de infância, no ano letivo 2008/2009, na unidade curricular de Prática Pedagógica II, do 3.º ano do curso de formação inicial em educação de infância, no Instituto Politécnico de Leiria-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL-ESECS)¹, que contemplava um período em contexto de creche (1.º semestre) e outro em jardim-de-infância (2.º semestre), ensaiámos uma proposta formativa que implicou uma abordagem por competências. No contexto de jardim-de-infância procurámos desenvolver uma experiência formativa que valorizasse o desenvolvimento prospetivo de competências formuladas de acordo com os seguintes referenciais: o sujeito - a(s) criança(s), a ação - o que a(s) criança(s) faz(em) e o contexto (experiência educativa).

Objetivos

É objetivo deste estudo identificar competências a desenvolver pelas crianças em jardim-de-infância à luz dos referenciais portugueses para a educação pré-escolar.

Participantes

Participaram neste estudo 50 estudantes do sexo feminino, do 3.º ano do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, no ano escolar 2008-2009, no IPL-ESECS.

Recolha e análise de dados

Para a realização deste estudo selecionaram-se 26 trabalhos de planificação realizados pelos estudantes nas experiências ocorridas em doze jardins-de-infância da região de Leiria (Portugal), no âmbito da Prática Pedagógica. Vinte e quatro trabalhos foram realizados em grupo de pares e dois individualmente.

A partir destes documentos foram elencados os dados em quadros onde se registaram as competências a desenvolver pelas crianças. Estes dados foram organizados por áreas de conteúdo, de acordo as OCEPE (Ministério Educação, 1997). Este instrumento, de fácil leitura, permitiu uma análise objetiva e exaustiva dos dados em confronto.

Procedimentos

Depois de identificado o objeto de estudo, de o contextualizar e definir uma metodologia de trabalho, analisou-se a formulação de competências no exercício de planificação da ação educativa realizado pelos estudantes.

¹ A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), inicialmente designada por Escola Superior de Educação foi criada em 1979, tendo sido integrada no Instituto Politécnico de Leiria em 1980. Desde a sua génese tem direcionado o seu campo de ação para a formação inicial de professores, integrando atualmente diferentes planos de estudo de cursos no âmbito das Ciências Sociais.

A cada grupo/planificação foi atribuído um número. Dentro de cada planificação de cada grupo, da última para a primeira, fez-se um levantamento das competências a desenvolver pelas crianças no âmbito de cada Área de Conteúdo indicada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Integrados na área de expressão e comunicação, encontram-se os seguintes domínios: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; linguagem oral e abordagem à escrita e matemática (Ministério da Educação, 1997).

A partir daqui, construiu-se um quadro que foi sendo preenchido à medida que se ia fazendo o levantamento de competências identificadas por área de conteúdo.

Numa segunda etapa agruparam-se as competências identificadas em cada área de conteúdo e procedeu-se à sua contagem. De um total de 115 competências formuladas, optou-se por seleccionar 10 por área e domínio, num total de 80 competências.

Apresentação e discussão dos dados

No seguimento de uma leitura interpretativa dos dados contidos nos quadros, assumiu-se como exequível a tipologia de formulação de competências proposta (sujeito/ação/contexto).

Em seguida, apresentam-se os quadros com a indicação das competências formuladas pelos estudantes relativas a cada uma das áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério de Educação, 1997).

A leitura dos dados foi complementada com referências das brochuras publicadas pelo Ministério da Educação português no âmbito da matemática, das ciências, da leitura e da escrita, da expressão plástica e musical (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Mata, 2008; Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, & Pereira, 2009; Godinho & Brito, 2010).

Quadro 1: Competências – Área de formação pessoal e social

Planificação	Competências
9	“A criança, durante o piquenique: brinca com os amigos, joga diferentes jogos, ouve histórias”
9	“As crianças, ao pintarem os chapéus, comunicam as suas ideias e preferências estéticas e ouvem e respeitam as preferências e ideias dos colegas”
9	“As crianças, ao longo da preparação do bolo, colaboram em grande grupo”
9	“A criança interage livremente com as outras crianças, quando estão dentro da cabana de índio”
9	“As crianças intervirão de forma ordenada, esperando pela sua vez, durante o karaoke”
9	“A criança, durante o piquenique, come o lanche ordeiramente”
9	“Quando exploram em grupo a massa, as crianças convivem e partilham sensações umas com as outras”
7	“A criança relaciona-se com os colegas e espera pela sua vez, na experiência educativa”
8	“Durante a festa, as crianças interagem com as outras crianças”
7	“A criança respeita as regras enquanto se encontra no autocarro e na Feira de Maio”

A leitura dos dados do Quadro 1 revela uma incidência sobre ações da criança em interação (8 em 10 competências). Considerou-se *brincar, colaborar, intervir e relacionar-se* como processos de interação.

As competências formuladas revelam participação em saídas (festas e piqueniques) (4 em 10 competências) e participação na preparação de um bolo (2 de 10 competências).

Estes dados vão ao encontro do defendido pelo Ministério da Educação (1997, p. 51) quando afirma que “(...) o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências ...”. Martins e colaboradores (2008, p.12) defendem que “Inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de conhecer mais sobre o mundo que a rodeia”.

Quadro 2: Competências – Área do conhecimento do mundo

Planificação	Competências
9	“As crianças, ao pintarem os chapéus, observam as características das tintas como cor e temperatura”
8	“A criança prevê, a partir do som produzido, qual o instrumento que lhe corresponde”
10	“A criança observa as mudanças ocorridas durante a confeição do bolo”
9	“A criança diz o que sabe acerca do peixe, durante a conversa sobre o mesmo”
6	“As crianças observam o ambiente do seu meio próximo, durante o percurso”
9	“A criança, após o piquenique, coloca o lixo nos locais apropriados para o efeito”
8	“A criança observa o comportamento dos objectos, quando estes são colocados na água”
9	“Quando se misturam os materiais, as crianças observam a transformação que ocorre nos mesmos”
9	“A criança identifica a funcionalidade de cada utensílio de cozinha utilizado na feitura do bolo”
4	“As crianças identificam e nomeiam as propriedades físicas da tartaruga que está no aquário”

No âmbito da Área do conhecimento do mundo, os dados revelam uma incidência nos processos de observação (5 em 10 competências) e na relação com materiais/substâncias (6 em 10 competências).

O(s) contexto(s) integram experiências com animais (2 em 10 competências) e em meios naturais - meio ambiente (2 em 10 competências). Surge, ainda, a confeção de um bolo (2 de 10 competências).

É possível encontrar na documentação emanada pelo Ministério da Educação português sustentação para uma abordagem na área do conhecimento que contemple estes indicadores. Assim, conforme o Ministério da Educação (1997, p. 82), “A sensibilidade às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico.” Também Martins e colaboradores (2009, p. 12), afirmam “(...) é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos.”

Quadro 3: Competências – Área da expressão e comunicação: domínio da expressão musical

Planificação	Competências
4	“A criança, na manta, durante o jogo, entoa músicas”
6	“As crianças, ao criarem instrumentos não convencionais, produzem diversos sons”
9	“A criança coordena os movimentos com o ritmo da música durante a dança”
8	“Enquanto ouvem a música e pintam o lençol, as crianças identifica sons quanto à intensidade”
8	“A criança produz sons distinguindo-os ao manipular instrumentos não convencionais”
2	“As crianças movimentam-se ao som da música”
3	“A criança equilibra-se coordenando os seus gestos e movimentos de acordo com o que lhe é proposto, tendo em conta o ritmo da música, no decorrer da dança”
7	“A criança, ao imitar os sons produzidos pela abelha, oscila entre sons fortes e fracos”
1	“As crianças, aquando a audição e reprodução de uma canção, utilizam sons com várias propriedades (intensidade, duração e altura)”
8	“Enquanto ouvem a música e pintam o lençol, as crianças identificam sons quanto à duração ”

Os dados do Quadro 3, no âmbito da Área da expressão e comunicação: domínio da expressão musical, mostram uma incidência na audição de sons (3 em 10 competências) e produção de sons (4 em 10 competências).

Conforme o Ministério da Educação (1997, p. 63), “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, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons (...)”. Godinho e Brito (2010, p. 65) defendem que “Os significados que a criança pequena elabora assentam em reacções e sensações recolhidas na experiência com os objectos e, progressivamente, no reconhecimento de um carácter expressivo (...)”.

Quadro 4: Competências – Área da expressão e comunicação: domínio da expressão plástica

Planificação	Competências
6	“A criança, durante a actividade, recorta as imagens e cola-as no rosto”
9	“As crianças, ao pintarem os chapéus, combinam cores a seu gosto”
8	“A criança representa um trompete através do desenho”
7	“A criança identifica a cor da caixa para onde atira a bola”
9	“A criança manipula a tesoura e corta a cartolina para começar a preparação da construção do fantoche”
8	“A criança cola pedaços de tecido e uma pena numa faixa de cartolina, na mesa da sala de actividades, após a exploração dos instrumentos não convencionais”
9	“A criança cola as folhas de árvore, ao decorar o lençol branco”
9	“A criança, tendo um boné todo branco, pinta-o livremente”
5	“A criança constrói uma casa com os pacotes de leite, empilhando-os e colando-os”
3	“As crianças seleccionam as manchas de cor verde ao observar as imagens nas revistas”

A leitura dos dados do Quadro 4, no âmbito da Área da expressão e comunicação: domínio da expressão plástica divulga uma incidência nas técnicas de recorte e colagem e de pintura (6 em 10 competências).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pode ler-se “O desenho, pintura, digitinta, bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Conforme Godinho e Brito (2010, p. 18), “Neste percurso que se desenvolve das experiências sensoriais e manipulativas para a atribuição de significados expressivos, é fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas”.

Quadro 5: Competências – Área da expressão e comunicação: domínio da expressão motora

Planificação	Competências
6	“As crianças, ao ouvirem a música movimentam-se de forma coordenada”
9	“A criança orienta-se no espaço e equilibra-se durante a dança”
10	“A criança manipula os ingredientes propostos quando estiver a partir os ovos, a pôr a farinha, açúcar e restantes ingredientes, dentro da taça”
8	“A criança relaxa ao som da música e das indicações dadas pelas estagiárias, durante o relaxamento”
5	“A criança mantém o equilíbrio, enquanto atravessa a ponte de legos, no percurso”
10	“A criança, na confecção dos bolos, mistura os ingredientes “
9	“As crianças dançam uma dança com as estagiárias”
9	“A criança controla os movimentos do braço para fazer bolas de sabão e os movimentos do corpo quando dançam”
9	“A criança, ao mexer a massa do bolo, manipula a colher”
8	“Aquando a audição de uma canção, as crianças realizam movimentos corporais ao ritmo da dança”

O Quadro 5 revela uma incidência nas ações motoras básicas (6 em 10 competências) e no relacionamento da(s) criança(s) relacionam-se com o espaço (6 em 10 competências). Considerou-se *manipulação, orientação espacial e equilíbrio* como ações motoras.

Dançar é o contexto predominante (5 em 10 competências). A motricidade “Exige também ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos – atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos ou os pés” (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Quadro 6: Competências – Área da expressão e comunicação: domínio da expressão dramática

Planificação	Competências
7	“A criança, durante o jogo, representa a profissão escolhida”
4	“A criança seja resolve situações problemáticas durante o jogo dramático”
5	“A criança, no jogo exploratório, identifica e expressa os sentimentos sugeridos”
5	“As crianças interagem na atribuição e negociação das personagens a interpretar”
9	“A criança representa situações do seu quotidiano usando o fantoche”
9	“A criança negoceia os papéis de cada uma e chega a um consenso, durante o jogo dramático”
8	“A criança interage, improvisando, com as outras crianças, no momento da recriação da dança indígena”
5	“Durante o jogo dramático, as crianças improvisam para responder a problemas que surjam”
8	“A criança, durante a representação dramática, utiliza guarda-roupa e/ou objectos que influenciam a representação”
8	“A criança utiliza a sombra/luz e a cor para provocar ambientes propícios à fruição, no final da história”

No âmbito da Área da expressão e comunicação: domínio da expressão dramática, o Quadro 6 difunde uma incidência na representação improvisada (6 em 10 competências).

“Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Quadro 7: Competências – Área da expressão e comunicação: domínio da matemática

Planificação	Competências
5	“A criança, durante a confecção do salame, identifica a sequência da receita”
8	“A criança, com as palhinhas, faz a seriação da mais comprida para a mais curta”
9	“As crianças estabelecem relações de quantidade aquando a enumeração dos ingredientes utilizados para a preparação do bolo”
3	“A criança faz a contagem e ordenação de seis objectos das imagens sobre a lenda, em cima da mesa”
6	“Quando estão a organizar-se por idades, as crianças identificam a sua idade”
10	“A criança, na confecção dos bolos, conta oralmente, tendo em conta uma unidade de medida”
8	“As crianças observam e identificam as características das figuras geométricas, discutindo-as em grupo”
6	“A criança constrói o puzzle de acordo com o suporte da imagem”
9	“A criança conta os ingredientes do bolo, à medida que vão sendo colocados”
6	“A criança resolve problemas durante a experiência educativa”

O Quadro 7 revela uma incidência em processos de contagem (4 em 10 competências) e de identificação de propriedades (3 em 10 competências).

“(…) seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma comunicação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos (...) As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou a uma hierarquia (número cardinal)” (Ministério da Educação, 1997, p. 74).

Quadro 8: Competências - Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Planificação	Competências
8	“A criança, durante a conversa acerca dos seres vivos, comunica as suas ideias”
7	“A criança aprende palavras novas relacionadas com a quinta, durante a visita”
7	“As crianças ouvem e vêem a história na manta concentradas revelando interesse”
9	“As crianças ajudam a fazer o registo da receita do bolo após a sua preparação”
8	“As crianças comunicam o que estão a sentir e experienciar, no decorrer do piquenique”
5	“A criança, ao criar o colar, expressa o que sente pela mãe”
9	“Quando uma das crianças se encontra a imitar a imagem, as outras crianças tentam compreender o que o seu colega imita”
4	“As crianças separam a palavra “Tartaruga” por sílabas e dizem outras palavras começadas pela letra “T”
8	“A criança comunica o que pensa sobre o que aconteceu após ter colocado o objecto na água”
9	“A criança, ao orientar a confecção do bolo, distingue os diversos ingredientes, nomeando-os”

O Quadro 8 revela uma incidência em processos de comunicação (4 em 10 vezes) e de enriquecimento lexical (3 em 10 competências).

Conforme dados do Ministério da Educação (1997, p. 67), “É no clima de comunicação criado pelo Educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipo diversos (...).” Sim-Sim e colaboradores (2008, p. 18), afirmam que “As primeiras palavras compreendidas e produzidas estão associadas a acções específicas marcadas pelo *aqui e agora*. A compreensão de determinada palavra provoca na criança a antecipação ou a realização de uma acção (...)” e que “O acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de, pelo menos, duas pessoas, com vista á partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (p.31).

Conclusão

O estudo realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica II, no ano letivo 2008/2009, permitiu-nos recolher dados que nos levam a inferir que é possível identificar um conjunto de competências no âmbito de todas as áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), relacionadas com o currículo que a educadora vai desenvolvendo com as crianças.

Podemos inferir que cada educador poderá optar por uma abordagem por competências sustentada numa lógica de formulação que integre a criança enquanto sujeito, a sua ação e o contexto/experiência.

De acordo com a abordagem por competências (Kowalski & Dias, 2008ab) defendida neste estudo, considera-se pertinente equacionar a especificidade de cada grupo no seu processo educativo. Neste sentido, a indicação de possíveis competências não deverá ter o peso de uma concretização de metas de aprendizagem, nem implica um currículo disciplinar. Deverá, sim, ser construída com os educadores ao longo do processo educativo de cada criança/grupo e numa abordagem curricular integrada reveladora da opção pedagógica do docente. Este foco numa aprendizagem por competências indicia uma transição salutar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Numa perspectiva de desenvolvimento/aprendizagem integrada e em processo, a abordagem por competências não poderá ser reduzida a um conjunto de indicadores fechados, intermédios e finais. As competências que o educador considera que as crianças poderão ir construindo em interação, revelam-se pertinentes ao longo do processo educativo de cada criança individualmente e em grupo e dão origem a (novas) aprendizagens (Rinaldi, 2006; Le Boterf, 1999). Ao entender a lógica inerente a esta abordagem, o educador aprenderá a formular competências consoante as necessidades do seu grupo e de acordo com as orientações oficiais para a educação pré-escolar (Pires, Gordo, Lopes, Dias, Kowalski, Carvalho, Quintal, Gil, Sousa, Charters, Cruz, Almeida, & Folgado, 2008).

Referências Bibliográficas

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kowalski, I. & Dias, I. (2008a). Formação reflexiva e desenvolvimento de competências. *Actas do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Kowalski, I. & Dias, I. (Coord.) (2008b). Uma experiência de formação por competências. In: *Cadernos de Experiências*, n.º 1. Leiria: IPL-ESE.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (Ed.) (1999). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, A., Gordo, C., Lopes, G., Dias, I., Kowalski, I., Carvalho, I., Quintal, I., Gil, M., Sousa, M., Charters, M., Cruz, O., Almeida, R., & Folgado, T. (2008). *Sabe o que é a Educação Pré-Escolar?* Leiria: Escola Superior de Educação.
- Pound, L. (2005). *How children learn. From Montessori to Vygotsky – educational theories and approaches made easy*. London: Forward Publishing Limited.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and Learning*. New York: Routledge.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Rever
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.