

Refletindo sobre a Prática Pedagógica – O desenvolvimento do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”

Relatório de Mestrado

Mariana Lemos Leal

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, novembro 2013

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Aos meus pais, Fernanda e Fernando, pelo incentivo ao longo de todos estes anos e por terem tornado possível a concretização deste sonho;

Ao meu irmão, Frederico, pelo auxílio, compreensão e amizade que me proporcionou, ao longo de todo este tempo;

Ao meu namorado, André, por toda a ajuda que me deu, por ter encontrado sempre as palavras e atitudes certas nos momentos que mais precisei, e por ter caminhado ao meu lado durante todo este longo percurso;

Aos meus primos, Marco e Marta, que me apoiaram nesta fase final, encorajando-me sempre a continuar, mantendo em mim o pensamento positivo;

Ao meu avô Zé e à minha avó Deolinda que, apesar de já não estarem presentes da mesma forma, continuaram a assistir a este percurso, apoiando-me sem eu dar conta;

A toda a minha família que me acompanhou e encorajou, alegrando-se comigo nas minhas conquistas;

Aos meus amigos, que viveram comigo este percurso, partilhando ideias e momentos inesquecíveis ao longo destes últimos anos;

À Professora Doutora Alzira Saraiva, pela orientação de todo o meu trabalho, e pelas aprendizagens que me proporcionou ao longo de todo este percurso, que permanecerão para sempre;

Às crianças da Sala dos Coelhoinhos e da Sala 2, às Educadoras Lúcia e Margarida, bem como às Agentes de Ação Educativa, Lurdes, Isabel, Susana e Paula, por terem possibilitado o meu crescimento pessoal e profissional;

Aos professores que, ao longo de toda a minha vida académica, deixaram um pouco de si na pessoa que sou hoje e na Educadora que quero ser.

Resumo

O presente Relatório, relativo à Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, encontra-se dividido em duas partes.

Na primeira parte, Dimensão Reflexiva, encontra-se uma reflexão da minha autoria, acerca das minhas vivências e aprendizagens, realizadas ao longo de toda a prática pedagógica em educação de infância, nos contextos de creche e jardim de infância.

A segunda parte, Dimensão Investigativa, centra-se no desenvolvimento do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”. Este projeto foi desenvolvido com o grupo de vinte e uma crianças de jardim de infância, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O desenvolvimento do projeto proporcionou: i) identificar as ideias das crianças acerca do mar; ii) fomentar a curiosidade e a empatia nas crianças pelos aspetos da ciência e do mundo que as rodeia; iii) promover atitudes de respeito pelo mar e pelos seres vivos que nele habitam; iv) desenvolver capacidade de observação, pesquisa, previsão, análise, reflexão, comunicação, a partir da procura e descoberta de informações esclarecedoras e do contacto com as várias fontes de informação; v) proporcionar a aprendizagem de novos conhecimentos às crianças, referentes ao mar e aos seres vivos que nele habitam; vi) proporcionar aprendizagens acerca da profissão de pescador e da atividade da pesca; vii) identificar se o projeto contribuiu para a alteração dos conceitos e ideias, relativamente ao mar, que as crianças detinham antes da sua implementação; e viii) envolver toda a instituição bem como as famílias das crianças no desenrolar do projeto.

Com o desenvolvimento deste projeto as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver capacidades como a pesquisa de informação, a observação de materiais e seres vivos, o registo de dados, a reflexão acerca das novas descobertas e a justificação dos factos, sendo elas próprias as condutoras da sua aprendizagem, em parceria com todos os colegas, capacidades fundamentais no seu futuro como cidadãos.

Palavras chave

Aprendizagem em parceria, educação de infância, mar, metodologia de trabalho por projeto, observação, reflexão

Abstract

This Report on the Supervised Practice Teaching of the Masters in Early Childhood Education, is divided into two parts.

In the first part, Reflective Dimension, is a reflection of my own, about my experiences and learnings, held throughout the teaching practice in early childhood education, in the contexts of daycare and kindergarten. The second part, Investigative Dimension, focuses on the development of the project "Discover the Treasures of the Sea". This project was developed with the group of twenty - one children of kindergarten, aged between three and six years.

The project has provided : i) identifying children's ideas about the sea; ii) foster curiosity and empathy in children by aspects of science and the world around them; iii) foster attitudes of respect for the sea and the living beings that dwell therein; iv) develop capacity for observation, research, forecasting, analysis, reflection, communication from the search and discovery of enlightening information and contact with the various sources of information; v) provide learning of new knowledge to children, relating to the sea and the beings that inhabit it; vi) provide learning about the profession of fisherman and fishing activity; vii) identify whether the project contributed to the change of concepts and ideas relating to the sea, the children enjoyed before its implementation; and viii) involve the entire institution as well as the families of children in the course of the project. With the development of this project the children had the opportunity to develop skills such as information research, observation of materials and living things, the data logging, the reflection on the new findings and the justification of facts and are themselves the conducting of its learning, in partnership with all colleagues, fundamental skills in their future as citizens.

Keywords

Childhood Education, learning in partnership, observation, reflection, sea, working methodology per project

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Anexos	xiii
Introdução ao relatório	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	2
1. Refletindo sobre o contexto de Creche.....	3
1.1. O meu percurso	4
1.2. As rotinas	6
1.3. A planificação	12
1.4. O decorrer das atividades.....	13
1.5. O contacto com os pais das crianças.....	18
1.6. A afectividade com as crianças.....	19
2. Refletindo sobre o contexto de Jardim de Infância	21
2.1. O meu percurso	22
2.2. Grupo heterogéneo: dificuldade ou facilidade?	24
2.3. As rotinas	26
2.4. A gestão das interações.....	26
2.5. A planificação	29
2.6. A avaliação	30
2.7. O trabalho por projeto.....	30
3. Metareflexão: as aprendizagens mais significativas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.....	34
3.1. A prática reflexiva	34
3.2. A mudança da minha postura perante as crianças	36
Parte II – Dimensão Investigativa.....	38
Capítulo I - Introdução	39
1.1. Situação desencadeadora do projeto.....	39
1.2. Os objetivos do projeto.....	41

1.3. Áreas de conteúdo de maior incidência durante a implementação do projeto ..	42
Capítulo II – Revisão da Literatura	43
2.1. A metodologia de trabalho por projeto	43
2.2. As fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto	45
2.3. O papel da criança	48
2.4. O papel do educador	49
Capítulo III – Descrição do projecto “Descobrir os Tesouros do Mar”	52
3.1. Fase I: Definição do problema.....	52
3.2. Fase II: Planificação e Desenvolvimento do projeto	54
3.3. Fase III: Execução do projeto	55
3.4. Fase IV: Divulgação / Avaliação do projeto	74
Capítulo IV – Reflexão acerca do projecto “Descobrir os Tesouros do Mar”	84
4.1. Aprendizagens potenciadas	84
4.2. Dificuldades sentidas e o que ficou com concretizar	87
Conclusão do relatório.....	90
Bibliografia.....	91
Anexos.....	96

Índice de Fotografias

Fotografia 1: Criança coloca-se em cima do objeto para poder observar o painel de fotografias.....	12
Fotografia 2: Crianças observam e mimam a tartaruga	12
Fotografia 3: Exploração das ervilhas por parte das crianças.....	15
Fotografia 4: Criança utiliza tinta e pincel para colorir tecido	15
Fotografia 5: Colagem de vários tipos de papéis em madeira	16
Fotografia 6: Confeção de um bolo, em que todas as crianças tiveram uma participação ativa	16
Fotografia 7: Grupo de crianças escuta uma canção e é incentivado a imitar os gestos referentes a ela.....	17
Fotografia 8: Criança aconchegada no colo da investigadora	19
Fotografia 9: Respostas das crianças à questão “O que sabemos sobre o mar?”.....	52
Fotografia 10: Respostas das crianças à questão “O que sabemos sobre o mar?” (continuação).....	52
Fotografia 11: Respostas das crianças à questão “O que queremos saber mais sobre o mar?”	53
Fotografia 12: Respostas das crianças à questão “Como é que podemos descobrir mais coisas sobre o mar?”.....	53
Fotografia 13: Capa do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças.....	55
Fotografia 14: Folha de Rosto do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças...	55
Fotografia 15: Folha de Rosto do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças...	55
Fotografia 16: Crianças exploram livremente os animais marinhos reais	58
Fotografia 17: Crianças partilham com o grupo a descoberta de que o linguado tem os dois olhos situados na parte superior, paralelamente	58
Fotografia 18: Criança partilha com o grupo que descobriu escamas na sardinha.....	58
Fotografia 19: Registo, no Diário de Bordo, das aprendizagens realizadas pelas crianças aquando da exploração de animais marinhos reais	58
Fotografia 20: Medição dos ingredientes, utilizando como unidade de medida uma chávena.....	59
Fotografia 21: Junção dos ingredientes	59
Fotografia 22: Recorde dos biscoitos com formas de animais marinhos	59

Fotografia 23: Registo da receita dos biscoitos de manteiga, elaborada pelo grupo de crianças.....	61
Fotografia 24: Registo das ideias fornecidas pelas crianças acerca do que pensam ser o alimento dos peixes	61
Fotografia 25: Registo do texto elaborado pelas crianças, como forma de pedir auxílio às suas famílias na resposta à questão “O que comem os peixes?”	62
Fotografia 26: Registo dos conjuntos formados pelo grupo 1, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo	64
Fotografia 27: Registo dos conjuntos formados pelo grupo 1, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo (continuação)	64
Fotografia 28: Registo dos conjuntos formados pelo grupo 2, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo	64
Fotografia 29: Registo dos conjuntos formados pelo grupo 2, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo (continuação)	64
Fotografia 30: Grupo de crianças (1) analisa a informação recolhida junto da sua família	65
Fotografia 31: Grupo de crianças (2) analisa a informação recolhida junto da sua família	65
Fotografia 32: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 1, junto das suas famílias	66
Fotografia 33: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 1, junto das suas famílias (continuação)	66
Fotografia 34: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 2, junto das suas famílias	66
Fotografia 35: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 2, junto das suas famílias (continuação)	66
Fotografia 36: Jogo dramático orientado “A viagem de navio”	68
Fotografia 37: Registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010).....	69
Fotografia 38: Registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010) (continuação).....	69
Fotografia 39: Crianças conversam com o pescador acerca da sua história de vida	71
Fotografia 40: Pescador proporciona às crianças a exploração do isco	71
Fotografia 41: Crianças observam a montagem da cana	71

Fotografia 42: Crianças observam a colocação de um peixe preso ao anzol da cana.....	71
Fotografia 43: Registo das aprendizagens das crianças, aquando da visita do pescador à sala de atividades	72
Fotografia 44: Registo das aprendizagens das crianças, aquando da visita do pescador à sala de atividades (continuação).....	72
Fotografia 45: <i>Placard</i> com informações acerca do projeto desenvolvido, decorado pelas crianças, colocado na entrada da exposição	74
Fotografia 46: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança L, antes da implementação do projeto (11.03.2013).....	77
Fotografia 47: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança L, depois da implementação do projeto (12.06.2013).....	77
Fotografia 48: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança V, antes da implementação do projeto (11.03.2013).....	78
Fotografia 49: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança V, após a implementação do projeto (12.06.2013).....	78
Fotografia 50: Representação gráfica pescador a pescar, realizada pela criança G, antes interação com o pescador (21.05.2013).....	81
Fotografia 51: Representação gráfica do pescador a pescar, realizada pela criança G, após a interação com o pescador (18.06.2013).....	81

Índice de Figuras

Figura 3.1: Transcrição do conteúdo das Fotografias 9 e 10	52
Figura 3.2: Transcrição do conteúdo da Fotografia 11	53
Figura 3.3: Transcrição do conteúdo da Fotografia 12	53
Figura 3.4: Transcrição do conteúdo da Fotografia 19	58
Figura 3.5: Transcrição do conteúdo da Fotografia 23	61
Figura 3.6: Transcrição do conteúdo da Fotografia 24	61
Figura 3.7: Transcrição do conteúdo da Fotografia 25	62
Figura 3.8: Transcrição do conteúdo das Fotografias 26 e 27	64
Figura 3.9: Transcrição do conteúdo das Fotografias 28 e 29	64
Figura 3.10: Transcrição do conteúdo das Fotografias 32 e 33	66
Figura 3.11: Transcrição do conteúdo das Fotografias 34 e 35	67
Figura 3.12: Transcrição do conteúdo das Fotografias 37 e 38	69
Figura 3.13: Excertos das vozes captadas durante a reflexão em grupo, após a visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010).....	70
Figura 3.14: Transcrição do conteúdo das Fotografias 43 e 44	72
Figura 3.15: Excertos das vozes captadas na reflexão realizada após a visita do pescador à sala de atividades.....	73
Figura 3.16: Transcrição de excertos das vozes captadas durante a implementação da atividade: Jogo dramático orientado “A viagem de Navio”.....	76
Figura 3.17: Excertos das vozes captadas no decorrer da atividade em que foi lembrado vocabulário, apresentado às crianças aquando da exploração da letra da canção “Gente do mar”	80
Figura 3.18: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que aprendemos com o projeto?”	82
Figura 3.19: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que foi mais difícil durante o projeto?”.....	82
Figura 3.20: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que mais gostámos de fazer durante o projeto?”	83

Figura 3.21: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que poderíamos ter feito mais durante o projeto?” 83

Índice de Quadros

Quadro 3.1 a): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”	55
Quadro 3.1 b): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” (continuação)	56
Quadro 3.1 c): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” (continuação)	57
Quadro 3.2: Comparação das ideias iniciais e finais da criança L relativamente ao fundo do mar	78
Quadro 3.3: Comparação das ideias iniciais e finais da criança V relativamente ao fundo do mar	79
Quadro 3.4: Comparação das ideias iniciais e finais da criança G relativamente ao pescador e à pesca à linha	81

Índice de Anexos

Anexo I: Reflexões individuais	1
Em contexto de creche.....	1
Em contexto de jardim de infância	8
Anexo II: Descrição de atividades implementadas ao longo do projeto “Descobrir os tesouros do Mar”	17
Anexo III: Transcrição das vozes captadas na reflexão em grupo após a visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010)”	44
Anexo IV: Transcrição das vozes captadas na reflexão em grupo realizada após a visita do pescador à sala de atividades.....	46
Anexo V: Transcrição das vozes durante a implementação da atividade: Jogo dramático orientado “A viagem de Navio”	48
Anexo VI: Transcrição das vozes captadas no decorrer da atividade em que foi lembrado vocabulário, apresentado às crianças aquando da exploração da letra da canção “Gente do mar”	50
Anexo VII: Transcrição das vozes captadas no decorrer da avaliação do projeto desenvolvido.....	51

Introdução ao relatório

O presente relatório é constituído por duas partes. A primeira parte corresponde à dimensão reflexiva, onde é apresentada uma reflexão da minha autoria, acerca das minhas vivências e aprendizagens, realizadas ao longo de toda a prática pedagógica em educação de infância. Esta encontra-se dividida pelos contextos de Creche e de Jardim de Infância, pois foram aqueles com que eu contactei.

Quanto à segunda parte, a dimensão investigativa, esta centra-se no projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, desenvolvido com o grupo de crianças de jardim de infância, em que me foi possibilitada a descoberta da metodologia de trabalho por projeto.

A dimensão investigativa apresenta-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo encontra-se uma introdução, onde está englobada a situação desencadeadora do projeto, os seus objetivos e as áreas de conteúdo de maior incidência durante o desenrolar do projeto. O segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura, referente à metodologia de trabalho por projeto, onde são apresentadas as teorias que a suportam bem como o modo que esta deve ser implementada em jardim de infância. No terceiro capítulo encontra-se a descrição do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, enunciando-se as várias fases por que este passou, sendo elas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento, a execução, e a divulgação/avaliação do projeto. Quanto ao quarto e último capítulo, este corresponde a uma reflexão final acerca do projeto desenvolvido, onde se salienta as aprendizagens assimiladas pelas crianças, as dificuldades sentidas e o que ficou por fazer.

Por fim apresenta-se a conclusão final, onde reflito sobre a importância da realização do presente Relatório e de tudo o que esse trabalho me proporcionou.

Parte I – Dimensão Reflexiva

“Eduquem-se as crianças e não será necessário castigar os Homens.”

(Pitágoras, citado por Soares, 1983, p. 130)

Porquê educadora de infância? Talvez por partilhar da mesma opinião de Pitágoras, em que considero que se queremos mudar o mundo temos que começar pelas crianças, porque elas são o futuro e conseguem mover consigo muitos adultos do presente. Sempre sonhei tornar o mundo num sítio melhor e achei que educar as crianças seria um bom começo. Posso não mudar o mundo, mas farei a diferença com certeza.

A maioria das pessoas que estudam educação de infância, quando lhes perguntam o porquê de terem escolhido essa profissão, responde de imediato “Porque gosto de crianças!”. Para mim isso não chega. Como educadora, quero contribuir para que as crianças se desenvolvam de forma adequada, se tornem adultos criativos e críticos, capazes de resolverem os seus problemas com facilidade. Quero acompanhar e incentivar as várias etapas por que passam ao longo de toda a educação de infância, acreditar nelas e vê-las vencer. Aprender com elas e levá-las a aprender, lançar desafios, desafiando-me a mim também. Conhecer histórias de vida e contribuir para essa história também, tornando-me uma pessoa da sua confiança, que sabem poder contar e que tem muito para lhes ensinar, de uma forma sempre inesperada e criativa, ajudando-as a tornarem-se autónomas e conscientes das suas capacidades. Afinal, “educar é ajudar a vida da criança, facilitar-lhe a expressão do potencial de que é portadora. A construção de si pela criança é a descoberta em si desta potencialidade” (Pinazza, 2007, p. 121).

Não tenho medo de arriscar, de experimentar nem de defender os meus pontos de vista. Não dou importância quando me dizem “Esse curso não te dá emprego!” ou “Não sei como consegues aturar crianças para o resto da vida”. Não se trata de “aturar” crianças, trata-se de educar. E é muito mais difícil educar os adultos do que as crianças. Quero sempre fazer mais e melhor pelo futuro das crianças de hoje, que serão os adultos de amanhã, porque quando se quer muito tudo é possível.

De seguida, apresento uma reflexão crítica e fundamentada sobre o meu percurso nos contextos de prática pedagógica supervisionada, vivenciados ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, salientando aprendizagens por mim desenvolvidas, as experiências vivenciadas e a minha participação e empenho nesses mesmos contextos.

Optei por dividir esta reflexão em partes, para facilitar a sua leitura. A primeira parte diz respeito ao contexto de Creche, a segunda parte ao contexto de Jardim de Infância e a terceira parte referencia as aprendizagens mais significativas da Prática Pedagógica Supervisionada.

1. Refletindo sobre o contexto de Creche...

Durante o primeiro semestre do ano letivo 2012/2013, desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à cidade de Leiria. Esta era constituída pelas valências de creche e jardim de infância, onde se encontravam, no presente ano letivo, cento e vinte e três crianças, distribuídas pelas três salas de berçário, quatro salas de creche e seis salas de jardim de infância.

Realizei a minha prática pedagógica com um grupo de quinze crianças, com idades entre os doze e os vinte e quatro meses, com exceção de uma criança de dois anos e meio de idade, que se encontrava nesta sala por revelar algumas dificuldades a nível motor. Seis das crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino e a maioria delas já tinha frequentado a sala de berçário desta instituição.

Todas as crianças eram de origem portuguesa, contudo oito crianças possuíam progenitores com nacionalidade estrangeira: duas com os seus pais oriundos dos países da Europa de Leste, três do Brasil e três de países Africanos.

Grande parte das crianças utilizavam o bacio, porém a maioria permanecia com fralda o dia todo, pois ainda não conseguiam o controlo total dos esfíncteres.

O grupo de crianças apresentava, na sua generalidade, uma capacidade de compreensão oral bastante elevada, evidenciando-se ainda o desejo de explorar o mundo em redor, tendo a curiosidade como característica abrangente à maioria das crianças.

Quanto às suas preferências relativamente às atividades, estas detinham-se na exploração de livros infantis, audição de música, acompanhada de dança, e colagens realizadas com pincel.

Seguidamente apresento esta secção dividida em seis partes: i) o meu percurso; ii) as rotinas; iii) a planificação; iv) o decorrer das atividades; v) o contacto com os pais; e vi) a afetividade com as crianças.

1.1. O meu percurso

Nunca tinha estado numa sala de creche antes desta prática pedagógica. Esta era agradável à vista, com cores suaves e muita luz natural. Porém não imaginei uma sala de creche assim tão vazia. Tendo em conta que é importante que exista na creche “um espaço propício a descobertas, onde as crianças são livres para explorar e existem vários agentes motivadores a tal” (Portugal, 2011, p. 56), esperava encontrar mais materiais, espalhados pela sala, disponíveis para utilização das crianças. Existiam muitos jogos de encaixe na sala, porém estavam arrumados em caixas, fora do alcance das crianças. Penso que as crianças deviam ter mais liberdade sobre quando queriam brincar, e com quê, pois “o ambiente não deve ser demasiado super protetor, afetando os movimentos e explorações das crianças” (Portugal, 2011, p. 56) e eram poucos brinquedos dirigidos ao jogo simbólico, o que é muito importante para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Se eu um dia me encontrasse a trabalhar numa sala como esta, iria tentar mudar um pouco o espaço, de modo a que este fosse “um espaço favorável à aprendizagem e desenvolvimento da criança, que obedeça a regras de segurança e conforto” (Portugal, 2011, p. 56).

Ao entrar na sala da creche e ver o grupo de quinze crianças a olhar fixamente para mim fiquei de imediato assustada. Foi uma dificuldade bastante grande aprender a interagir com elas, uma vez que não falavam. Tinha bastante receio de não ser aceite, pois nunca tinha contactado com um grupo de crianças de idades tão diminutas e não sabia bem como o fazer. Comecei então por tentar participar nas suas brincadeiras, uma vez que “quando as crianças estão a brincar, estão recetivas a que os adultos se juntem a elas, de uma forma respeitadora” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 316). Rapidamente me integrei, participando então na sua brincadeira, sem interferir demasiado, pois “os adultos devem associar-se às crianças para interajuda, sugerindo novas ideias dentro das atividades que as crianças já estão a desenvolver no momento” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 316), tentado assim observar e perceber a sua comunicação tão própria, pois “através da observação e da escuta, os adultos adquirem uma capacidade refinada para reconhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 46).

Numa fase inicial, o facto de as crianças não verbalizarem praticamente nenhuma palavra foi um pouco complicado. Achava que falava e não me entendiam, pois não obtinha muitas reações. Demorei um pouco a perceber que de facto não estava a “falar com as paredes” e percebi que as crianças tinham uma grande capacidade de compreensão. Comecei eu a entendê-las a elas, às suas reações e seus significados, para as poder compreender e

interagir, pois “a escuta, tal como a observação deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (...) um porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 33).

Foi muito fácil conseguir comunicar com aquelas crianças, pois eram muito expressivas. Ao longo do tempo aprendi que, com as crianças da creche “as relações interpessoais são mais influenciadas por canais de comunicação não-verbais do que verbais” (Mesquita, 1997, p. 155), pois este tipo de comunicação tornou-se bastante significativa, proporcionando o crescer de uma relação afetiva entre mim e as crianças de uma forma tão significativa que eu não imaginei ser possível.

Tinha curiosidade em saber como seria o dia-a-dia numa sala de creche, e fiquei maravilhada. Foi muito mais desafiante e enriquecedor do que eu julguei que seria, antes de iniciar. Percebi que as creches são um meio educativo, onde os profissionais da educação proporcionam momentos de aprendizagem nos vários níveis de desenvolvimento, pensando na criança como ser único e importante (Moreira e Teixeira, 2009), em que se podem realizar atividades interessantes, mas não julguei que fosse possível chegar tão longe com crianças tão pequenas. Aprendi de forma bem clara durante este tempo a nunca subestimar uma criança, pois as suas capacidades são imensas.

Percebi que as crianças, apesar de terem tão pouca idade, são capazes de realizar sem dificuldade atividades, que eu julgava só ser possível acontecer em idade de pré-escolar.

À medida que o tempo foi passando, fui percebendo que existiam muitas possibilidades de atividades para as crianças, e que não existiam tantas restrições e necessidade de auxílio, como imaginava inicialmente.

Tendo em conta que se deve atender às necessidades das crianças, sobretudo ao nível socio-emocional (Portugal, 2009, citado por Moreira e Teixeira, 2009), logo desde o primeiro dia em que entrei na sala da creche tentei estabelecer relações afetivas com as crianças, pois sabia que só assim conseguiria a sua confiança para poder apresentar-lhes materiais para elas desconhecidos e atividades que até então não tinham realizado.

A relação afetiva que criei com aquele grupo de crianças foi maravilhosa. Nunca imaginei que fosse possível chegar tão longe, sendo eu uma pessoa que não gosta muito de mostrar os seus sentimentos. Acabei por aprender um pouco com aquelas crianças a libertar-me um pouco mais nesse aspeto, pois exigiam isso de mim diariamente. Sabendo que o desenvolvimento/aprendizagem ocorre fundamentalmente, através das interações com adultos significativos e da construção de laços de vinculação com estes (Dias e Correia,

2012), queria muito construir uma relação com aquelas crianças, que fosse significativa, passando a fazer parte da sua vida, para que fosse possível a concretização de momentos de aprendizagem.

1.2. As rotinas

Com o passar do tempo deparei-me com algumas dificuldades em integrar-me ativamente nas rotinas das crianças, principalmente na lavagem das mãos e na muda de fraldas. Sabendo que “quando os horários e rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post e Hohmann, 2011, p. 195), era fundamental a minha integração nas rotinas das crianças, transmitindo-lhes segurança e conforto com a minha presença e com a minha interação com elas, ajudando-as a “sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (Post e Hohmann, 2011, p. 195).

Chegou a uma altura que achei que estava na hora de deixar a defensiva e comecei a arriscar, iniciando mudas de fraldas e lavagens de mãos com mais frequência. Assim consegui um papel ativo nas rotinas todas sem qualquer entrave. Penso que assim também começaram a confiar em mim e na minha colega, e no nosso trabalho, pois arriscámos e demos provas de que também éramos capazes.

O momento de repouso era sempre antecedido do momento da colocação do soro fisiológico no nariz das crianças. A maioria delas não oferecia resistência, porém existia uma que chorava sempre imenso, chegando mesmo a vomitar. Um dia decidi experimentar ser eu a colocar-lhe o soro. Uma vez que “as interações mais significativas entre o adulto e as crianças podem ser proporcionadas pelo contacto físico que promove a segurança” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 314), após ter colocado o soro aconcheguei-a no meu colo dizendo-lhe que já estava, acrescentando um beijo na testa. A criança parou de chorar e levantou-se para ir brincar, sorrindo.

Este momento repetiu-se vários dias, e deixou-me bastante satisfeita. Defendo que temos que mimar as crianças, tomando especial atenção a situações como esta, em que, para a criança, nós lhe vamos “fazer mal”. Com carinho e cuidado, tudo se torna mais fácil.

Já no tempo de repouso, algumas crianças demoravam imenso tempo a adormecer. Devemos ter em conta que nesse momento algumas crianças se tornam mais sensíveis e, como tal, prestar especial carinho e atenção em algumas situações, pois é importante que o educador esteja “presente quando elas precisam de uma mão para segurar ou de um colo para se aninharem” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 314). Foram várias as vezes em que me desloquei junto dessas crianças mais agitadas para tentar acalmá-las, muitas vezes com

sucesso. Assim, só o ato de falar não chega, é necessário acarinhar fisicamente a criança, para lhe transmitir calma e segurança.

Percebi, também, a importância que as crianças dão ao facto de estar o adulto presente no espaço de repouso. Aconteceram vários episódios em que, depois de me dirigir às crianças que ainda não estavam a dormir, sentei-me no tapete e vi as suas cabeças levantarem-se, procurando algo. Olhavam para o local onde me encontrava, eu mandava um beijo com a mão ou fazia o gesto de silêncio e as crianças sorriam e baixavam a cabeça novamente. Mostraram que esta presença era bastante importante para que sentissem ainda mais seguras e sabiam que através da posição em que me encontrava (sentada no tapete) não iria sair dali, durante todo o tempo de repouso, ficando tranquilas depois de confirmarem a presença.

A hora das refeições das crianças tornou-se bastante importante para mim. Tinha um gosto particular por momentos em que era complicado conseguir que uma criança concluísse a sua refeição. Foi um desafio tentar conhecer essas crianças a este ponto, para poder perceber qual a melhor estratégia para conseguir levá-las a comer tudo.

Com o superar deste desafio percebi também quanto as crianças são diferentes e especiais, pois para o mesmo problema (não querer comer) surgem métodos diferentes, conforme as crianças envolvidas. Com a maioria delas, ao estabelecer uma conversa serena, comiam tudo o que havia no prato. Contudo, existia uma criança que gritava muito e as conversas serenas raramente resultavam. Foram várias as vezes em que virou o prato, em que fiquei coberta de sopa, em que tive que subir um pouco o tom de voz, mas consegui sempre que o prato da criança ficasse vazio, e sentia que ter sido paciente tinha valido a pena.

Estes momentos mais complicados nas refeições colocaram-me à prova e foi bom perceber que estive à altura, sem nunca desistir. Sei que as refeições são complicadas para muitas crianças, e estes momentos passados com estas crianças em particular levaram-me a solucionar vários problemas e criar estratégias que resultassem, respeitando a individualidade de cada uma. É exemplo disso as várias histórias que contei, em que envolvia a criança como personagem pois, ao ser incluída na história, escutava com mais atenção e focava a sua atenção na história, esquecendo um pouco que estava a comer. Também as canções que cantei suavemente aos ouvidos de algumas delas, ajudavam-nas a acalmar, tornando-se mais fácil conseguir que comessem tudo.

Considero que a mudança da fralda era um momento muito importante de interação com as crianças. Tratava-se de um momento individual com a criança, em que se podia estabelecer sempre uma interação. É possível falar com a criança, brincar, trocar pequenos mimos, sendo a atenção do educador toda dirigida para aquela criança, naquele momento.

Penso que é muito importante dar atenção individualmente a cada criança e o momento da troca de fralda era bastante propício a isso. Aproveitava para perguntar às crianças onde se situavam várias partes do seu corpo, ao que respondiam apontando, bastante satisfeitas. Mais uma vez o contacto físico entre a criança e o educador estava presente, pois podia mimar partes do corpo que habitualmente estavam cobertas por roupa e naquele momento não.

Também o momento em que as crianças permaneciam no bacio se tornou de extrema importância. Percebi o quanto é necessário valorizar a criança quando consegue utilizar o bacio e o quanto pode ser doloroso pressioná-la a isso. Devemos agir com calma e naturalidade, elogiando acentuadamente quando o resultado é positivo, e não repreender de forma alguma quando o resultado é negativo, dando-se a entender que foi uma acidente e que, com o passar do tempo, ela vai conseguir, encorajando-a (Galvão, 2010). A criança pode ainda não estar preparada para o fazer, pois para existir controlo dos esfíncteres, é necessário que haja algumas condições, fisiológicas e psicológicas e é necessário também que a criança perceba o que é pretendido ela fazer (Galvão, 2010) e o educador deve ser cuidadoso, auxiliando a criança, até que esteja pronta a alcançar esta fase.

Tendo consciência da importância dos momentos de rotina na creche, senti necessidade acrescentar mais rotinas a este grupo de crianças.

Sentia dificuldade em iniciar a atividade de manhã, pois não existia canção do bom dia, simbolizando o início das atividades dirigidas. As crianças brincavam livremente e iniciavam de imediato a atividade assim que se sentavam no tapete. Faltava a canção do bom dia, de modo a fazer a separação entre o tempo de brincar e o tempo de iniciar algo específico.

A introdução desta rotina demonstrou ser de extrema importância para as crianças, observável através da alegria que mostravam no momento do aperto de mão, que se seguia logo à canção, sendo o cumprimento pessoal a cada uma delas, em que lhes era dado um momento de protagonismo individual. Com o passar do tempo, as crianças mostravam, através da sua postura, que sabiam que o aperto de mão era feito em série, pois já esticavam a mão quando chegava a sua vez. Também em relação à sua linguagem se notaram evoluções, pois muitas das crianças tentavam repetir a palavra “bom dia”, sendo esta uma regra de boa educação que permanecerá presente no resto das suas vidas.

Ao iniciar as atividades dirigidas no tapete, comecei a perceber que precisava de algo que fomentasse a curiosidade nas crianças, de modo a captar a sua atenção para o momento que se iria seguir. Após refletirmos com a professora supervisora, eu e a minha colega

decidimos então introduzir a “caixinha das surpresas” na sala. Todos os materiais necessários para a atividade do dia passaram a surgir de dentro dessa caixa.

Com o passar do tempo, as crianças demonstravam saber perfeitamente que aquela caixa lhes traria algo novo, pois olhavam-na fixamente, esperando o momento em que seria aberta. Ao longo dos dias, por vezes coloquei questões como “O que será que está lá dentro?” e “Querem ver o que está dentro da caixinha das surpresas?”. Recorri a este tipo de interrogações para que as crianças fossem incentivadas ainda mais a imaginar o que estaria dentro da caixa, estimulando a sua curiosidade.

A rotina de cantar a canção do bom dia, seguida do aparecimento da caixinha das surpresas com os materiais foi rapidamente interiorizada pelas crianças. Certo dia comprovei isso, quando decidi dirigir este momento inicial do dia de uma outra forma:

No final da canção, em vez da habitual informação que é dada de que vamos buscar a caixinha das surpresas, decidi questionar as crianças. “O que vamos buscar agora?”, perguntei. Rapidamente muitas crianças olharam e apontaram para a prateleira (...) Perguntei a uma criança que apontava para a prateleira se me queria levar lá, para me mostrar os que iríamos buscar para o tapete. A criança levantou-se e conduziu-me pela mão até à prateleira, apontando para a caixa. Para ter a certeza, peguei-a ao colo e perguntei onde estava o que íamos buscar ali. Apontou para o coelho de peluche e para a caixa (Anexo I: Reflexão dos dias 14, 15 e 16 de janeiro de 2013, em contexto de creche).

Esta situação repetiu-se nos dias seguintes, de modo a que se formasse uma rotina. Penso que dar liberdade às crianças para agirem sobre a rotina também é importante e foi isso que eu tentei fazer. Como percebi que sabiam o que ia acontecer, dei-lhes liberdade para terem uma participação mais ativa nos momentos que preenchiam o seu dia, pois um educador deve “compreender a criança e criar-lhe espaço para a participação” (Azevedo e Sousa, 2010, p. 36).

Tal como a necessidade de criar algo que marcasse o início do dia, também senti necessidade de adotar alguma estratégia que marcasse o início de uma atividade, para captar de uma melhor forma a atenção das crianças. Assim, adotei então a estratégia da contagem “1, 2, 3”, acrescentando os gestos respetivos com os dedos. As crianças demonstraram entender rapidamente que aquela contagem significava que algo ia acontecer, como por exemplo o canto de uma canção. Ao longo das semanas algumas crianças começaram a produzir o som “tês” ao mesmo tempo que eu, tentando também imitar os gestos. Para além de ser uma estratégia que tinha como objetivo marcar o início de algo, transformou-se também numa introdução à matemática e numa forma de as crianças adquirirem novo vocabulário.

Quando se realizava atividades de expressão plástica, tinha como única opção deslocar o grupo, através do parque exterior, até uma sala anexada a este, onde existia uma mesa, transportando três crianças de cada vez. Desta forma perdíamos demasiado tempo. Tendo em conta que “deve existir um *atelier* permanente na creche, um espaço com luz natural (...) providenciado de mesas, e prateleiras cheias de materiais” (Pat, 1990, citado por Edwards *et al.*, 2008, p. 278), decidimos sugerir a colocação de uma mesa na sala de atividades. Se estávamos a criar hábitos de trabalho nas crianças, não fazia sentido criar hábitos incorretos, como escrever sobre o chão, sem uma postura corporal correta e propícia a hábitos de escrita corretos.

Assim que a mesa foi colocada na sala, as crianças ficaram muito entusiasmadas e queriam fazer da mesa um sítio para brincar. Foi complicado levar as crianças a perceberem que aquela era uma área de trabalho e não de brincadeira. Como tal, a mesa passou a surgir na sala apenas quando necessitávamos de a utilizar.

De modo a tornar a sala um pouco mais própria, e também como forma de comunicar com os pais o tipo de atividades que realizávamos, criámos um painel de fotografias, intitulado de “As nossas atividades”, onde eram colocadas semanalmente fotografias das atividades realizadas. As crianças solicitavam muitas vezes colo para poderem observar as fotografias e quando isso acontecia mostravam-se muito satisfeitas, sorrindo e apontando para a sua fotografia. Foi possível criar situações de interação, pedindo que indicassem onde estavam elas próprias, onde estavam outras crianças e onde estavam os adultos, conseguindo que estas apontassem com o seu dedo, fornecendo uma resposta. Recordo um episódio em que uma criança arrastou um boneco de esponja para o local onde se encontrava o painel, de forma a conseguir visualizar as fotografias (Fotografia 1, página 12). Ao identificar uma fotografia sua, veio a correr e levou-me até ao local, indicando-me com o seu dedo a sua descoberta, esboçando um grande sorriso.

No seguimento da ideia da criação de novas rotinas, foi também introduzido o mapa de presenças na sala, porém apenas por poucos dias. A maioria das crianças não entendeu o facto de o cartão ser colocado por baixo da sua fotografia. Como a marcação seguia pela ordem das fotografias, da esquerda para a direita, as crianças não identificavam a sua fotografia. Ou seja, seguiam uma sequência, em que colocavam o seu cartão sempre do lado direito do cartão colocado pela criança que tinha colocado anteriormente. Apenas reparei que uma criança não o fazia, pela sua expressão e direção do olhar. Mostrava saber perfeitamente, que o seu cartão era por baixo da sua fotografia, pois procurava-a e após a identificar colocava o cartão por baixo, na mesma direção.

Penso que uma forma de levar as crianças a identificarem a sua fotografia seria chamá-las por uma ordem aleatória, e não pela ordem das fotografias do mapa de presenças. Assim já entenderiam que a intenção não era colocar as fotografias todas seguidas, da esquerda para a direita, mas sim procurar a sua fotografia e colocar o cartão por baixo dela.

Porém, antes de ser possível explorar o mapa de presenças desta forma, acabou por ser retirado devido à cobertura da parede da sala, em que a fita-cola ou o *bostick* não aderiam, estando este constantemente a cair no chão. Tenho pena que esta atividade tenha ficado por explorar, pois tinha curiosidade em saber se, com a continuidade da sua realização, as crianças iriam entendê-la e torná-la numa rotina. É algo em que apostarei no futuro, se tiver oportunidade.

Uma vez que “os animais são meio de aprendizagem e despertam nas crianças a sensibilidade, a responsabilidade, a autonomia e o respeito” (Crestana, 2010, p. 5), foi introduzido na sala de atividades um animal de estimação: uma tartaruga. O aparecimento da tartaruga na sala foi um momento de muita alegria, para todas as crianças. Nesse dia, esperava que nem todas quisessem tocar, mas isso não aconteceu, pois todas estavam bastante entusiasmadas e curiosas. Algumas crianças não se contentavam apenas com o tocar e, num gesto rápido, tiravam-me a tartaruga da mão, agarrando-a muito satisfeitas.

A intenção inicial era realmente segurarem-na na sua mão, porém percebi que a apertavam demasiado, e não as deixei segurar. Ao passar pelas crianças, informei que tinham que tocar com muito cuidado, senão a tartaruga ficava com um “dói-dói”. As crianças ao ouvirem esta informação tocavam muito suavemente, na sua carapaça. Achei que era importante e mais seguro conseguir que as crianças percebessem que a tartaruga era mesmo frágil, que não podia ser tratada de forma igual a um outro objeto, e só depois de entenderem deixei que a segurem na sua mão.

Eu e a minha colega decidimos não dar um nome específico à tartaruga. Assim as crianças podiam estabelecer a diferença entre um animal verdadeiro e um falso. Na sala existia a coelha de peluche, a quem chamámos “Tá-Tá”, precisamente por ser de peluche. À tartaruga apenas chamámos tartaruga, para que as crianças entendessem que aquele animal era real, ao contrário do peluche. Assim associaram o verdadeiro nome do animal à imagem que tinham à sua frente podendo, assim, criar uma imagem mental correta do conceito de tartaruga.

A introdução deste animal de estimação na sala foi bastante positiva. As crianças criaram uma relação de afetividade com ela. Pediam muitas vezes para as segurar ao colo para poderem ver a tartaruga na prateleira. Percebi que apesar de não estar ao nível de visão

delas (apenas porque não existia nenhum espaço na sala que proporcionasse isso), estas sabiam que ela estava presente e que fazia parte da sala.

Para que as crianças pudessem sentir a responsabilidade para com aquele animal, todos os dias uma delas alimentava a tartaruga. Este momento acontecia perto da hora do lanche das crianças, para que elas entendessem esta ideia de que, tal como elas, a tartaruga também necessita de comer, pois era um ser vivo. Ao serem as crianças a alimentarem o animal, ao tocarem no seu alimento, estavam a verificar que o alimento não era igual ao delas, pois aquele ser era muito diferente delas e comia algo diferente.

Todos os dias colocava a tartaruga junto das crianças, deixando-as interagir com ela. Assim tive a oportunidade de observar o seu comportamento, em que mimavam o animal e o observavam atentamente, preservando o seu bem-estar, pois “as crianças, ao lidarem com os animais, projetam neles os cuidados que os pais têm com elas” (Crestana, 2010, p. 5) (Fotografia 2).



Fotografia 1: Criança coloca-se em cima do objeto para poder observar o painel de fotografias



Fotografia 2: Crianças observam e mimam a tartaruga

Penso que este contacto estabelecido com a tartaruga todos os dias, foi muito importante para que as crianças entendessem que ela fazia parte da sua rotina e do seu grupo. Muitas crianças já produziam o som “uga” ou “a-uga” quando contactavam com ela, sendo este animal mais um dos facilitadores do desenvolvimento da linguagem daquelas crianças, acabando por ser um agente desencadeador de várias aprendizagens, pois é isso mesmo que um educador deve fazer, “formar sentido a partir das suas observações e aproveitar a riqueza das ideias que a observação trás a cada dia” (Jablon *et al.*, 2009, p. 21).

1.3. A planificação

Ao longo da prática pedagógica, percebi que a planificação devia ser centrada na criança e não no adulto. A criança é a protagonista e é dela que parte tudo o resto, só assim será significativo. Comecei a colocar-me mais no papel da criança, para poder prever de uma melhor forma o que iria acontecer. Sem dúvida que foi uma ótima estratégia para me

descentrar mais sobre a minha postura e pensar um pouco mais nas crianças e nas suas necessidades. Assim, comecei a pensar antecipadamente sobre o modo como poderia decorrer a atividade. “Vou deixar a criança pintar livremente, e como tal vou levar tintas de várias cores para que tenha oportunidade de escolher as cores que quer utilizar”; “Vou levar este fruto para explorar, logo devo mostrar às crianças o seu aspeto ainda com casca para que entendam que esse é o seu aspeto por fora, e só depois o vou descascar, à sua frente, para que assistam a todo o processo”. Pensamentos como este começaram a surgir, de modo a ver a atividade na perspetiva da criança e daquilo que é importante a ser trabalhado.

Na elaboração das planificações, o que me suscitou mais dúvidas foi a realização da avaliação. Inicialmente pensei que conseguia avaliar todo o grupo, contudo percebi que não era possível realizar uma avaliação correta e verdadeira, desta forma, pois não iria lembrar-me de vários pormenores das ações de todas as crianças posteriormente à atividade. Assim, passei a avaliar apenas três crianças em cada atividade.

Também a escolha dos parâmetros de avaliação foi sofrendo melhorias ao longo do tempo. Inicialmente era um pouco complicado entender o que iria avaliar e como, sem conhecer as crianças e as suas reações às atividades. Com o passar do tempo, a capacidade de prever o que iria acontecer e o esclarecimento do que era importante avaliar no desenvolvimento de cada criança, facilitou a escolha adequada desses parâmetros.

1.4. O decorrer das atividades

As atividades realizadas ao longo da prática pedagógica com as crianças envolveram essencialmente as áreas da música, da expressão plástica, do conhecimento do mundo e da linguagem e comunicação. Deixei para trás a expressão motora, o que não devia ter acontecido. É uma área bastante importante e apenas se realizou uma atividade dirigida diretamente para essa área. Penso que no futuro irei apostar em atividades motoras, pois elas são essenciais para o desenvolvimento da motricidade da criança.

Decidi explorar sempre novos materiais e utilizar novas técnicas nas diferentes atividades propostas, porque queria muito experimentar para além do tradicional feito com as crianças da creche. Por exemplo a exploração das massas de farinha e as digitintas ficaram para trás. Apostei nas colagens e na exploração de elementos naturais como alimentos e folhas de árvore, que normalmente não são materiais tão frequentes na creche. Tendo em conta que o educador deve proporcionar atividades às crianças em que esta “possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 38), as atividades implementadas com as crianças proporcionavam-lhes a exploração do mundo

que as rodeava, bem como o contacto com técnicas plásticas, em que tinham liberdade de escolha dos materiais e das suas cores. Também foi notório o interesse por parte das crianças em atividades destas, que levou a que a aposta fosse essa. Era significativo para elas e deixava-as felizes e motivadas, e é “a partir do conhecimento do que é ser e crescer criança que devem emergir as políticas, tal como as opções metodológicas” (Gambôa, 2011, p. 74).

A aceitação das crianças, essencialmente em relação às atividades da área do conhecimento do mundo, melhorou de dia para dia. Tendo em conta que o educador deve agir “facilitando, o seu envolvimento (das crianças) em experiências educativas, propostas e em explorações que conduzam a descobertas” (Portugal, 2000, p. 86), tentei proporcionar o máximo de experiências às crianças em que estas explorassem elementos do mundo que as rodeia (Fotografia 3, página 15).

Inicialmente eram várias as crianças que recusavam tocar em qualquer objeto que lhe fosse desconhecido, mas com o passar do tempo este receio foi desaparecendo e já não ofereciam resistência a explorar o que quer que fosse, pois foram criando uma relação afetiva e de confiança connosco. Foi agradável observar crianças, que inicialmente até choravam quando se pedia para tocar em algo, começarem a pegar nos objetos e explorarem, sorrindo imenso com as sensações e descobertas proporcionadas. Assim,

O educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 51).

O desenvolvimento das crianças ao longo das semanas foi notório. Para além da exploração de objetos acima descrita, a realização correta da pinça digital e a coordenação oculo-manual também se desenvolveu bastante nas crianças. Tentei sempre incentiva-las a colocarem o lápis ou pincel corretamente sobre a mão, de modo a que adquirissem esse hábito. Na realização de colagens e pinturas, várias crianças surpreenderam-me com a precisão com que seguravam no pincel e espalhavam a cola ou a tinta. Eram movimentos suaves na sua maioria, recheados de muita concentração (Fotografia 4, página 15). Até as crianças que normalmente se distraíam mais facilmente aplicavam a sua total atenção na realização da atividade. As crianças de maior idade tinham mais facilidade na concretização das atividades, porém a evolução ao longo das semanas foi notória em todas elas. Assistir a estas evoluções e conquistas por parte das crianças foi algo que nunca esquecerei, pois não esperava que tal pudesse acontecer neste contexto de creche.



Fotografia 3: Exploração das ervilhas por parte das crianças



Fotografia 4: Criança utiliza tinta e pincel para colorir tecido

O produto final dos trabalhos das crianças não deve ser perfeito, mas deve ser verdadeiro. Já tinha esta ideia anterior a esta prática pedagógica e agora está ainda mais presente. O educador deve dar liberdade à criança de realizar o trabalho à sua maneira e não impor que fique muito bonito e igual ao dos outros colegas. Dei sempre liberdade às crianças na realização do trabalho, tentando interferir ao mínimo, para que fosse verdadeiramente uma criação sua (Fotografia 5, página 16).

Elogiei sempre o trabalho realizado pelas crianças, dizia sempre que estava muito bonito e a criança sorria imenso. Dou sempre muita importância a este elogio, pois assim estou a contribuir para a autoestima das crianças, pois o educador é o “adulto responsável e sensível, que se coloca ao nível físico da criança, explora com ela e partilha o seu bem estar e desenvolve o dela” (Azevedo e Sousa, 2010, p. 37).

Foi precisamente para poder orientar a criança da melhor forma e dedicar-lhe toda a atenção que as atividades de expressão plástica foram concretizadas sempre com uma criança de cada vez. Contudo, sabendo que “os momentos de grupo proporcionam também oportunidades sociais especiais” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 370), houve outro tipo de atividades que se concretizaram em grande grupo, sendo que estes, na maioria das vezes, se concretizaram no tapete da sala. Estas atividades, sendo concretizadas em grande grupo, “dão a possibilidade de todos participarem, numa experiência caracteristicamente social” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 370), bastante importante numa fase em que as crianças iniciam a convivência umas com as outras. Desta forma, todas beneficiam pois, ao observarem-se umas às outras “têm oportunidade de imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas fazer” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 370).

Tentei promover atividades de grupo, o máximo possível, tendo o cuidado de integrar todas as crianças, para que elas se sentissem como parte do grupo (Fotografia 6, página 16), tirando partido disso a outros níveis de aprendizagem, pois quando a aprendizagem experiencial da criança é desenvolvida em companhia, cria-se um ambiente democrático

que proporciona aprendizagens às crianças ao nível da identidade, das relações, das linguagens e da significação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).



Fotografia 5: Colagem de vários tipos de papéis em madeira



Fotografia 6: Confeção de um bolo, em que todas as crianças tiveram uma participação ativa

A expressão musical foi uma área que esteve diariamente presente na sala da creche. Tendo em conta que “a música auxilia também em momentos de calma” (Martins, 2004, citado por Garcia e Santos, 2012, p. 1) em situações de maior agitação do grupo, esta era utilizada como estratégia de retorno à calma. Utilizei o canto de canções por diversas vezes para captar a atenção das crianças para mim, pois bastava alguém começar a cantar que elas de imediato se acalmavam para conseguir ouvir a canção.

Inicialmente custou-me muito cantar para as crianças, sobretudo porque elas não acompanhavam e era só a minha voz que se ouvia. Ao final de algum tempo entrei por completo na exploração dessa área. Tendo em conta que “ao utilizar gestos nas canções, estamos a enriquecer a mensagem, pois os gestos fornecem à criança uma maior informação para interpretação das palavras” (Halsey, 2011, p. 154), foram vários os momentos em que cantei e produzi gestos simultaneamente, de modo a que as crianças imitassem, pois “ao imitar os gestos do adulto, a criança interioriza também o significado de cada um deles, fazendo uma correspondência” (Halsey, 2011, p. 154).

As crianças, ao começarem a estabelecer correspondências das palavras com os gestos, vão percebendo que estes podem ser úteis no seu dia a dia, pois aprendem que “ao utilizar gestos, uma mensagem transmitida por ela pode ser melhor entendida pelo adulto” (Halsey, 2011, p. 154 e 155).

Cantando sozinha ou acompanhada da música de CD’s, praticamente todas as canções foram acompanhadas por gestos, o que se revelou algo fundamental, pois as crianças concentravam-se mais e tentavam imitar, associando o gesto à palavra, facilitando assim a compreensão das palavras contidas na letra da canção.

Foram vários os momentos em que coloquei CD’s e dancei com as crianças, fosse com gestos programados ou em estilo livre, pegando nelas ao colo e rodopiando, ou permanecendo sentadas no chão, em roda (Fotografia 7, página 17), pois “sentar as crianças

em roda ajuda a desenvolver a segurança (...) e melhorar a concentração” (Cury, 2012, p. 123) e desta forma podiam visualizar de uma melhor forma umas às outras, imitando os gestos.



Fotografia 7: Grupo de crianças escuta uma canção e é incentivado a imitar os gestos referentes a ela

Para além da alegria proporcionada às crianças, estes momentos contribuíram também para que as crianças conhecessem as potencialidades do seu corpo, para que coordenassem movimentos e se desinibissem dentro do grupo. Considero a alegria na sala um elemento fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças, e a música presente diariamente em conjunto com a dança é fundamental para isso.

Escolher livros infantis para o grupo de crianças foi uma batalha desde o início até ao fim da prática pedagógica neste contexto.

Consciente de que “a capacidade de simbolizar é fundamental para a nossa natureza psíquica e emocional, e é um atributo desejável para um desenvolvimento intelectual pleno, saudável e criativo” (Ressurreição, 2007, citado por Studzinski e Holzschuh, 2012, p. 1), tive o máximo de cuidado na escolha dos livros. Penso que estes devem ter imagens coloridas e de grande dimensão, possuindo o menos texto possível em cada página. Só assim é possível a boa visualização das ilustrações por parte das crianças, e a captação da sua atenção para as mesmas.

Ao fim de várias semanas a tentar procurar o livro perfeito, a parte das ilustrações e texto reduzido estava conseguida. O problema residia no número elevado de páginas e como tal tive que encontrar uma solução:

O número de páginas do livro que escolhi era superior ao esperado para crianças desta idade. Como solução, resolvi colar com *bostick* várias páginas, reduzindo assim o número de ilustrações. contei a história real, mas resumida, encurtando assim também as imagens exploradas. O tempo do conto foi menor, e assim adequou-se às crianças, com uma solução rápida e simples, sem estragar o livro, podendo um dia utilizá-lo também com crianças mais velhas (Anexo I: Reflexão dos dias 3, 4 e 5 de dezembro de 2012, em contexto de creche).

Como “cabe aos pais e aos educadores, a responsabilidade de apresentar os livros às crianças, e fomentar o gosto pela sua leitura e exploração” (Cordeiro, 2010, p. 428), todas as semanas era contada uma história às crianças, criando nelas o gosto pela leitura,

contribuindo para que tornassem futuros leitores. Também porque notei que as crianças apreciavam os momentos em que as histórias eram contadas, pois “o ritmo da criança e as características da sua imaginação fazem com que os livros sejam apetecíveis e bem recebidos” (Cordeiro, 2010, p. 428).

1.5. O contacto com os pais das crianças

Sabendo que “durante os momentos de chegada e de partida, é importante que os educadores deem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa, e que os apoiem neste processo de separação e reencontro” (Post e Hohmann, 2011, p. 213), penso que teria sido importante para mim vivenciar esses momentos, desenvolvendo aprendizagens a este nível, mas não foi possível.

Foram muito raras as situações em que recebi as crianças, mas estas proporcionaram-me pequenos diálogos com os pais, participando ativamente neste momento inicial do dia, que deve servir essencialmente para “trocar informações e observações com os pais sobre as crianças” (Post e Hohmann, 2011, p. 213). Foi também uma conquista porque percebi que confiavam em mim, ao entregar-me a criança sem estar mais ninguém presente na sala, pois tenho consciência de “a relação construída com a mãe da criança é privilegiada, no sentido de favorecer a emergência da confiança mútua” (Mantovani, 2001, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 50) e que esta é um “alicerce de trabalho de parceria entre o educador e a mãe, que, por seu turno, constituirá a plataforma para um objetivo comum e mútuo: o bem-estar da criança” (Mantovani, 2001, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 50).

Apesar do contacto com os pais de manhã ser escasso, por vezes era possível uma breve troca de palavras. Mostravam-se recetivos e conscientes de que as crianças tinham uma relação afetiva connosco. Penso que o facto de as crianças correrem para mim e para a minha colega quando chegavam à sala de manhã ajudou nesse ponto. Quando acontecia, os pais esboçavam um sorriso, entendendo que os filhos se sentiam bem naquele lugar. Isso era importante para mim, pois queria que sentissem isso mesmo, que eu também estava ali para os ajudar a cuidar do seu filho.

Foram vários os trabalhos das crianças que expusemos dentro e fora da sala, e que mandámos para casa. Os pais apreciavam bastante, pois paravam para ver e, quando os trabalhos iam para casa, mostravam-se entusiasmados, segundo o que nos era transmitido pela equipa educativa. Também o painel das fotografias lhes agradou bastante. Mostravam-se muito alegres ao verem o seu filho nas fotografias e tentavam conversar com a criança

sobre o que estava fotografado, revelando que davam importância às atividades realizadas na sala.

Considero importante que os pais tenham conhecimento do que os filhos fazem na creche, acompanhando a sua evolução. Foi isso que tentei sempre que acontecesse e como tal foi criado o painel das fotografias. Já que a conversa com eles era escassa, pelo menos assim podiam ver o que acontecia no dia a dia das crianças.

Penso que conseguimos agradar aos pais, e na altura de natal houve uma mãe que nos deu uma lembrança, elogiando o nosso trabalho. Lembro-me da minha reação de surpresa, não estava mesmo à espera. Fiquei muito feliz. Tivemos oportunidade de conversar um pouco e ela elogiou-nos, dizendo que estava muito contente com o nosso trabalho, pois era a primeira vez que via algo realizado pelo filho, e que ele gostava muito de nós. Foi sem dúvida um momento em que senti imenso orgulho.

1.6. A afetividade com as crianças

Foram muitos os momentos carinhosos, os sorrisos verdadeiros, as brincadeiras que vivenciei com aquelas crianças. E só assim foi possível trabalhar com elas. Dei por mim várias vezes deitada no chão, a rir e a brincar com várias crianças que trepavam por mim. Algo que não esquecerei, que se repetiu todos os dias, foi a procura de colo assim que me sentava, em que as crianças corriam de imediato para se aconchegarem. Chegavam mesmo a tentar empurrar-se umas às outras, tentando ocupar o lugar, mostrando que o contacto físico com o educador é de facto bastante importante para o seu conforto e segurança (Fotografia 8).



Fotografia 8: Criança aconchegada no colo da investigadora

As crianças procuravam conforto e o carinho por parte dos adultos ao longo do dia, sendo mais notório ainda em situações de doença. Foram vários os momentos em que segurei crianças com febre, que senti perfeitamente que apenas necessitavam de estar assim, próximas de alguém que lhes transmitisse conforto. Foi muito agradável descobrir todas essas emoções e construir essa relação, tão importante para o desenvolvimento da criança,

pois “através das relações interpessoais, as crianças desenvolvem expectativas sobre as pessoas, e seu comportamento e sobre elas próprias” (Portugal, 2011, p. 55), desenvolvendo também “um sentido de segurança e a sua autoestima” (Portugal, 2011, p. 55).

Sei que conquistei o afeto e confiança das crianças, e que viam em mim um “porto seguro”, e tive várias oportunidades para refletir isso:

Uma criança não queria ficar na sala de manhã, chorava imenso agarrada à mãe. (...) Falei com a criança, dizendo que atividade iriam realizar nesse, falando da tartaruga também. Estiquei os braços e a criança veio de imediato. A mãe aproveitou o momento para ir embora. (...) Senti-me bastante bem, porque consegui que a criança ficasse sem chorar. Também fiquei agradada porque vi a aflição daquela mãe a ter que a deixar a chorar, e assim ela foi tranquila (Anexo I: Reflexão dos dias 7, 8 e 9 de janeiro de 2013, em contexto de creche).

A maioria dos pais, ao deixarem as crianças a chorar na sala, acham que lhes estão a causar “um sofrimento terrível, uma mágoa grande e na realidade este choro das crianças quer dizer “eu fico aqui mas gosto muito de ti”. (...) É uma forma da criança comunicar, não é mais do que isso” (Quintino, 2012). A mãe da criança estava bastante perturbada e não a queria deixar, porém mostrou-se mais tranquila quando percebeu que ela iria ficar bem. Tentei conseguir isso através do meu discurso e da minha postura, pois penso que o educador deve tentar tranquilizar os pais e explicar que assim estão a fazer o contrário do que pretendem: tentar tranquilizar o seu filho, porém deve ter em conta os sentimentos dos pais naqueles momentos.

Também não esquecerei um outro episódio que aconteceu com outra criança, que adormeceu com a cabeça apoiada na mesa durante a refeição. Para a levar para a sala, peguei-a ao colo. A criança mexeu-se e olhou para mim, acariciei-lhe o cabelo e “aninhou-se” de imediato no meu pescoço, continuando a dormir. Este momento proporcionou-me um sentimento enorme de satisfação e percebi de uma forma ainda mais profunda o quanto a relação estabelecida com ela durante os dias em que interagi com ela era forte e importante, pois “à medida que se olha, escuta e se interage com as crianças (...) relações significativas são desenvolvidas” (Jablon *et al.*, 2009, p. 13 e 14). Aquela criança sentiu-se confortável e segura comigo, e no início da prática pedagógica não apreciava muito o contacto físico com o adulto. Fiquei mesmo feliz, pois quando as crianças estão com sono têm tendência a ficar mais rabugentas e rejeitam mais as pessoas, e naquele momento não aconteceu, até bastante pelo contrário. Eu, ao ser uma pessoa que normalmente tem dificuldade em mostrar sentimentos de afetividade, vivi a construção da relação com as crianças de forma intensa e desafiante, sendo positiva para uma melhoria minha nesse aspeto.

Não posso deixar de partilhar um último episódio, que me marcou bastante também. Certo dia, quando me vinha embora e estava a dizer adeus, uma das crianças puxou-me nas calças para me baixar, e aproximou a sua testa do meu rosto, de forma a pedir um beijinho. Após ter dado um beijo na testa desta criança, vi que tinha várias crianças à minha volta a repetirem o gesto, de modo a pedirem um beijo também. O episódio passou a repetir-se quase todos os dias.

Tendo em conta que “um educador deve educar para a sensibilidade, e para as emoções” (Cury, 2012, p. 31), e que “nenhuma técnica psicológica funcionará, se o amor não funcionar” (Cury, 2012, p. 31), quero ser capaz de transmitir às minhas crianças sentimentos agradáveis e puros. Este momento de despedida que foi criado por elas e por mim passou a simbolizar que eu ia embora mas que elas eram importantes no meu dia e por isso me despedia. Também me senti valorizada pois ao verem-me partir sentiam necessidade de um carinho especial, como que se me estivessem a dizer “vais embora mas antes disso quero que saibas que gosto de ti”.

2. Refletindo sobre o contexto de Jardim de Infância...

A minha prática pedagógica, referente ao segundo semestre do ano letivo 2012/2013, desenvolveu-se na “Sala 2” de um jardim de infância da rede pública, da cidade de Leiria. O grupo de crianças que frequentava a sala definia-se como um grupo heterogéneo no que diz respeito à sua faixa etária. Era composto por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo nove do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Das vinte e uma crianças, três possuíam seis anos, sete possuíam cinco anos, três possuíam quatro anos e oito possuíam três anos. Dez crianças ingressaram na instituição no decorrer do ano letivo em que realizei a minha prática pedagógica, enquanto as restantes já se encontravam matriculadas nesta anteriormente.

Uma das crianças do sexo masculino era de origem marroquina e possuía algumas dificuldades na expressão e compreensão oral, mas conseguia realizar pequenos diálogos. As restantes crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Não se verificavam quaisquer crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais, contudo uma criança frequentava a Terapia da Fala, existindo uma outra que recebia apoio psicológico na sede de agrupamento.

O grupo, no geral, era respeitador das regras estabelecidas, tanto na sala de atividades como na instituição, sendo a interajuda, companheirismo e amizade características presentes na

sua forma de agir diariamente. As crianças mostravam ainda uma permanente curiosidade acerca do mundo que as rodeava, visível no frequente questionamento existente da sua parte, assim como na atenção que colocavam na observação de materiais novos e nos diálogos sobre os diversos temas.

Seguidamente apresento esta secção dividida em sete partes: i) o meu percurso; ii) grupo heterógeno: dificuldade ou facilidade?; iii) as rotinas; iv) a gestão das interações; v) a planificação; vi): a avaliação e vii) o trabalho por projeto.

2.1. O meu percurso

Ao chegar ao contexto de jardim de infância senti que estava tudo a mudar a uma velocidade demasiado rápida. De repente entrei numa sala partilhada por um grupo de vinte e uma crianças, em que a heterogeneidade em relação às idades estava presente. As crianças eram autónomas e cheias de vida, circulavam pela sala repleta de materiais e espaços destinados a infinitas atividades. Tudo ganhou um ritmo completamente diferente, em que as atividades se multiplicavam e não existiam tempos mortos do início ao fim do dia. Inicialmente senti-me bastante perdida no meio daquela agitação pois não esperava que fosse tanto assim, e estava bastante familiarizada com a creche, em que nada acontecia da mesma forma.

Senti a minha atuação sofrer grandes alterações ao longo desta prática pedagógica. Inicialmente sentia-me perdida na sala, pois não conseguia prestar atenção a tudo o que se passava à minha volta, principalmente nos momentos em se encontravam crianças distribuídas pelas várias áreas da sala, realizando atividades diferentes, simultaneamente. Cheguei mesmo a sentir-me bastante indignada com isso, pois por mais que tentasse sentia-me completamente incapaz. Sem conseguir estar atenta a tudo o que se passava, era complicado acompanhar adequadamente cada uma das atividades a decorrer e acabava por não me conseguir concentrar em nenhuma delas, vagueando pela sala sem prestar a devida atenção a nada.

Esta dificuldade prendia-se também com minha mobilidade na sala, que inicialmente sentia como se fosse um espaço estranho e demasiado cheio. Contudo, a partir de certa altura senti-me capaz de selecionar a minha atenção para o que era mais importante, pois o decorrer da prática e de várias aprendizagens tornaram-me mais desperta a conseguir dirigir a minha atenção para vários pontos simultaneamente. Rapidamente deslocava-me pela sala, auxiliando várias crianças, observando o decorrer das atividades e resolvendo conflitos que surgiam. Foi um passo bastante importante pois sentia muita necessidade de o conseguir fazer para me sentir capaz de conseguir controlar e acompanhar corretamente o dia a dia na

sala, já que um dia mais tarde não terei tantos recursos humanos que me auxiliem a controlar o grupo de crianças no decorrer das atividades.

Inicialmente percebi que estava a passar demasiado tempo na área do tapete e modifiquei isso. Por várias vezes desloquei-me com as crianças a outros espaços da instituição, de modo a criar diversidade. Penso que inicialmente a falta de segurança no controlo do grupo também contribuiu para que os momentos decorressem maioritariamente no tapete, pois sentia-me mais confortável com o grupo reunido num espaço pequeno, em que conseguia estar mais atenta a todas as crianças. Mais tarde percebi que precisava de arriscar e tentei permanecer o menos tempo possível no tapete. No final da prática, apenas recorria a essa área para a rotina inicial do dia ou como ponto de partida para início de atividades, quando existia uma conversa em grande grupo. Tirando partido dos espaços da instituição, passei a realizar diversas atividades em locais diferentes, pois no jardim de infância deve existir “uma flexibilidade do ambiente que permita transformar, abrir os espaços conforme os objetivos e necessidades do momento” (Arribas *et al.*, 2008, p. 365).

Considerando que “o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturadas e decisivas no desenvolvimento da criança” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 8), procurei sempre aprofundar os meus conhecimentos sobre os assuntos que envolviam as diferentes atividades, para poder corresponder às expectativas das crianças quanto aos conhecimentos a serem trabalhados, e não fornecer informações erradas. Porém tenho noção de que o ritmo diário a que estava sujeita e a falta de tempo me prejudicou nisso. Sei que necessito de clarificar conceitos que tenho incorretos, e esta prática pedagógica já contribui bastante para isso, para a clarificação de alguns desses conceitos que eu possuía. Sei que ainda existe um longo caminho no que diz respeito à aquisição de conhecimentos científicos pela minha parte, pois para mim um educador de infância tem que estar em permanente formação, para conseguir corresponder às necessidades das crianças. O dia a dia de um educador deve ser isso mesmo, querer saber sempre mais para poder ensinar corretamente.

Constatei uma grande diferença em relação à linguagem utilizada com as crianças, no que se refere ao rigor e cuidado. Senti sempre uma grande preocupação a esse nível, apesar de inicialmente sentir um pouco de dificuldade em conseguir o rigor e cuidado necessário. Contudo, consegui transportar para a sala uma linguagem cuidada, contribuindo assim para uma aquisição correta por parte das crianças. Percebi que estas queriam muito produzir palavras e frases corretamente, e que apreciavam bastante adquirir novo vocabulário. Sabendo que “o adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz

falante” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 12), a minha preocupação em comunicar com as crianças corretamente aumentou, pois senti a responsabilidade de ser para elas um modelo. Como tal teria que falar corretamente, pois estava a moldar a sua linguagem. Se lhes transmitisse algo incorreto elas iriam assumir como certo e eu não queria correr esse risco, pois “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 12). Assim, recordo uma atividade em que apresentei ao grupo palavras para eles desconhecidas, e explorei com eles o seu significado. O entusiasmo com que algumas crianças recolheram essa informação foi notório, e até ao final da prática pedagógica várias crianças iam relembando essas palavras e seus significados.

A letra da canção era composta também por algumas palavras desconhecidas pelas crianças, como por exemplo “nostalgia”. (...) registei com as crianças o significado das palavras ou expressões que não conheciam. Foi um momento importante de aquisição de novo vocabulário, que algumas crianças mais tarde demonstraram terem adquirido, ao serem questionadas acerca disso (Anexo I: Reflexão dos dias 4 e 5 de junho, em contexto de jardim de infância).

Situações como aquela que acabo de transcrever evidenciam a importância do cuidado que o educador deve ter quando apresenta palavras novas às crianças e seus significados, pois se estiver a dar a informação errada, ela permanecerá.

2.2. Grupo heterógeno: dificuldade ou facilidade?

Inicialmente o facto de o grupo de crianças ser heterogéneo, no que respeita às idades, preocupava-me muito, pois não sabia como agir perante isto. As crianças de maior idade participavam bastante nos momentos de conversa em grande grupo e as de menor idade nem tanto. Isso causava-me imensa confusão. Ao longo do tempo, ao conversar com a educadora cooperante, ao conhecer um pouco melhor as crianças, fui adotando estratégias para solucionar este problema.

Percebi que conseguia a participação e envolvimento de todas as crianças de uma melhor forma se dividisse todo o grupo pelo menos em dois, conversando com cada um deles em momentos diferentes. Adotei várias vezes esta estratégia. Também utilizei a estratégia de dividir os grupos por idades, em que a atividade realizada com o grupo das crianças de maior idade era um pouco diferente da atividade realizada com as crianças de menor idade. Assim a atividade era adotada de forma a respeitar o que era esperado desenvolver em cada faixa etária.

Considerando que “a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões de pedagogia” (Oliveira Formosinho, 2009, citado por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 18), recorri, também, a atividades realizadas em pequenos grupos, em que as crianças se auxiliavam umas às outras, sendo igualmente supervisionadas por mim. Dado que “o tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 375), queria que estas contactassem com o trabalho desenvolvido em grupo, aprendendo a cooperarem umas com as outras, desenvolvendo nelas a capacidade de debate de ideias e soluções em pequenos grupos. Desta forma, também para mim se tornava mais facilitado acompanhar o trabalho desenvolvido, devido ao diminuto número de elementos do grupo, pois este tipo de estratégia “proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 375).

Tendo em conta que, em atividades cooperativas, “é essencial que os grupos de crianças sejam, se possível, constituídos por crianças de diferentes idades” (Lopes e Silva, 2009, p. 9), por vezes optei por formar grupos de idades heterogéneas, pois penso que se torna mais vantajoso para todos os elementos do grupo, em que cada criança tenha uma opinião diferente devido ao seu grau de desenvolvimento. Desta forma, as ideias que surgiam no grupo eram consequentemente divergentes, o que obrigava a uma maior capacidade de resolução de conflitos. Assim, também as crianças de menor idade “adquirem competências linguísticas e de raciocínio, ao contactarem com crianças mais desenvolvidas” (Lopes e Silva, 2009, p. 9). Considero que é bastante importante proporcionar atividades desta natureza às crianças logo desde cedo, para que se tornem cidadãos ativos e críticos, ao longo da sua vida pessoal, académica e profissional.

O facto de ser um grupo heterogéneo obrigou-me a crescer no que diz respeito à minha própria capacidade de resolução de problemas, pois tive que procurar e experimentar várias estratégias para solucionar aquela dificuldade. Tornou-se assim num dos maiores desafios desta prática, que foi bastante agradável ver superado, ao mesmo tempo que desenvolvia nas crianças algo tão necessário, o “pensamento reflexivo e experimental (...) uma condição base da construção de pessoas ativas, abertas e transformadoras” (Gambôa, 2011, p. 52).

2.3. As rotinas

A integração das rotinas foi algo que inicialmente foi um pouco difícil para mim. Ao início do dia as crianças assinalavam o dia atual no calendário, alteravam a data no calendário magnético, assinalavam as presenças e as faltas, e representavam graficamente o estado do tempo e legendavam-no. Mais tarde, passaram também a ser distribuídas várias tarefas diárias, em que eram retirados aleatoriamente cartões com os nomes das crianças de dentro de uma saca, de modo a atribuir as tarefas às crianças. Numa fase inicial desvalorizei estes momentos, pois não entendia o seu potencial. Para mim, era simplesmente uma rotina que tinha que ser cumprida, pois as crianças já eram mais crescidas e já não estava na creche, logo já não era tão importante. Com o passar do tempo, ao ficar mais desperta para olhar à minha volta de outra forma, reparei nas potencialidades daqueles momentos, percebendo que todas as áreas de domínios poderiam ser abordadas. Passei a tomar atenção às dicas dadas pelas crianças, que se tornavam potencializadoras de novas aprendizagens ou de momentos para consolidar algumas delas, como por exemplo quando referenciavam alguma data especial no mês que estava a decorrer, e quando se contavam os dias que faltavam até lá, no calendário.

A adoção de novas estratégias em relação a estes momentos permitiu-me ficar mais desperta ao seu potencial de aprendizagem. Exemplo disso foi a alteração do local onde eu me colocava, de modo a ficar mais próxima do local onde ocorria a exploração dos vários quadros (tarefas diárias, calendário em papel e magnético, quadro do estado do tempo e quadro de presenças).

Desta forma, fiquei mais atenta aos sinais que me mostravam o que as crianças estavam a sentir, facilitando a minha intervenção para as auxiliar. Foi bastante importante sentir esta necessidade de modificar a minha postura, pois não o fiz porque tinha que ser ou porque me obrigaram a isso, fiz porque senti que era necessário para melhorar estes momentos de rotina, tornando-os mais ricos em aprendizagens.

2.4. A gestão das interações

No seguimento da adoção de estratégias diferentes pelo facto do grupo ser heterogéneo em relação às idades, a gestão das interações também foi algo que mudei ao longo do tempo, como forma de conseguir uma participação ativa de todas as crianças em momentos de grande grupo. Comecei a dirigir as questões às crianças que não participavam espontaneamente nos diálogos, solicitando também participação das crianças de menor idade. Adequava a questão à criança selecionada, de modo a que esta fosse capaz de alcançar uma resposta pois “diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada

um” (Roldão, 2000, citado por Melo, 2011, p. 33). Assim os momentos de interação em grande grupo começaram a ter uma maior participação por parte de todas as crianças.

Ainda em relação à forma de questionamento, aprendi que a preparação prévia das questões a colocar era fundamental para um desenrolar correto das atividades. Tendo em conta que “uma interação que seja contributiva para a aprendizagem deve ser intencional” (Santos, 2009, p. 9), a preparação de questões-chave era fundamental para poder conduzir a conversa em função delas, levando as crianças a refletirem sobre o que era importante e não sobre o que era acessório. Demorei algumas semanas a perceber o quanto era fundamental este processo. Apenas quando senti a dificuldade “na pele” de não estar a conseguir orientar a conversa em grupo como desejava, parei para refletir e resolvi preparar as questões chave atempadamente. Ainda me lembro desse dia, em que a professora supervisora estava presente e me fez ver o que estava a acontecer, confirmando o que eu estava a sentir.

Ao conversar com a professora supervisora, após a conclusão desta conversa com as crianças, percebi que vários aspetos do filme não tinham sido abordados pelas crianças (...) essenciais para estabelecer a comparação entre este tipo de pesca e aquele que o pescador iria abordar com elas no dia seguinte. (...) Para remediar a situação decidi voltar novamente à exploração do filme, mas dessa vez com as questões chave que queria abordar escritas num pequeno papel que coloquei no bolso da bata. Assim poderia recorrer a ele ao longo da conversa e certificar-me de que essas questões estavam a ser tratadas na totalidade. De facto o conduzir da conversa foi facilitado e os aspetos principais do filme foram explorados (Anexo I: Reflexão dos dias 4 e 5 de junho, em contexto de jardim de infância).

Não queria terminar a atividade daquela forma e tinha que remediar na hora a situação. E de facto consegui dar a volta por cima. Considero que como educadora não devo ficar a pensar “poderia ter feito assim”, mas sim fazê-lo na hora, se tiver oportunidade para isso. Se posso remediar os erros cometidos não devo acomodar-me e apenas refletir sobre isso posteriormente, devo agir. Assim consegui que o essencial fosse consciencializado pelas crianças, promovendo aprendizagens.

O meu envolvimento com as crianças evoluiu bastante, através das estratégias que fui adotando ao longo do tempo. Uma das mudanças mais significativas para mim foi a capacidade de adequar o meu discurso, criando a curiosidade e a expectativa de que eu tinha realmente algo agradável e interessante para lhes dizer. Só assim se consegue captar a atenção e interesse das crianças, facilitando as conversas em grande grupo. Também a minha forma de receber a informação dada por elas se alterou. Modifiquei muito a minha forma de reagir ao que me diziam, transmitindo-lhes que o que me estavam a dizer era importante. Aprendi a ouvir as crianças e a tirar partido das dicas que me davam com as suas intervenções. No final da prática já o conseguia fazer espontaneamente e, dessa forma,

também conseguia um melhor controlo do grupo, pois ao envolverem-se mais nas conversas e nas atividades, conseguiam estar mais atentas.

Sabendo que o que gera os vínculos inconscientes não é só o que as crianças ouvem do educador, mas também o que elas vêem nele (Cury, 2012), tentei sempre ter uma postura serena com as crianças, transmitindo-lhes isso, para que não se exaltassem. Por norma não era assim que agia em várias situações no dia a dia, mas isso foi algo que aprendi. Se transmitirmos agitação às crianças elas vão agitar-se também.

Em momentos de conversa e reflexão sentia necessidade de transmitir serenidade, e a verdade é que o momento decorria de uma melhor forma. Saber integrar as crianças nessa serenidade é algo que não é fácil mas que também não é impossível, e para mim é a melhor forma de conseguir um ambiente educativo saudável para todos, pois o grupo envolvia-se mais comigo e “as experiências que possuem um elevado grau emocional provocam um registo privilegiado” (Cury, 2012, p. 23).

Tentei sempre que as crianças se mantivessem expetadas sobre o que iria acontecer quando eu chegasse, evitando ser demasiado previsível. Por várias vezes perguntavam-me o que eu iria fazer com elas na semana seguinte. Era bastante agradável ouvir os comentários, nomeadamente “vai ser divertido de certeza” e “eu gosto sempre das coisas que tu fazes connosco.” Este tipo de situações mostra a importância de proporcionar momentos e atividades diversificadas às crianças, indo ao encontro dos seus interesses. Desta forma mantêm-se motivadas e nós, como educadores, também sentimos que estamos a fazer um bom trabalho. No seguimento da ideia anterior, a relação que desenvolvi com as crianças foi ótima. Tentei sempre mostrar-me disponível para elas, para as ouvir, para brincar ou simplesmente para dar um abraço. Queria que percebessem que eu estava ali para elas, para atender às suas necessidades. À medida que o tempo ia passando, essa relação foi evoluindo cada vez mais. Isso também facilitou que se conseguisse um melhor controlo do grupo pois, se as crianças gostavam de mim, envolviam-se mais facilmente comigo e com as atividades propostas. Esta situação parece estar de acordo com o Decreto-Lei 241/2001, onde é definido o perfil específico do educador de infância:

Relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas (Ministério da Educação e Ciência, Decreto Lei 241/2001).

Com as crianças de menor idade também consegui modificar a minha forma de interagir. Tendo em conta que o ato de comunicar possui dupla função, sendo elas a de expressar e a de compreender a informação recebida, e para que tal aconteça é necessário que haja um emissor e um recetor (Ortega, 2010), bastou começar a estar mais atenta e disponível para o que me tentavam dizer, começando a desempenhar o meu papel de recetor corretamente, para começar a compreender as suas necessidades.

Saber compreender as crianças e querer fazê-lo é algo que considero indispensável a um educador de infância, pois se isso não acontecer jamais aquilo que fazemos terá sentido.

2.5. A planificação

Neste contexto surgiram, na planificação, as competências a desenvolver pelas crianças. Apesar de inicialmente demorar a compreender o que eram de facto competências, foi bastante importante, pois levou-me a pensar mais profundamente no contributo de cada atividade para o desenvolvimento das crianças. Inicialmente estava pouco consciencializada do potencial das atividades no desenvolvimento das crianças, e isso melhorou ao longo do tempo, através das reflexões semanais com a professora supervisora. Estou agora mais atenta para encontrar em atividades as potencialidades e os aspetos menos bons que podem surgir na sua implementação, antes de as concretizar. Já não é a atividade para cumprir o objetivo, mas a atividade para valorizar o processo, pois isso é que é fundamental para o desenvolvimento da criança. Aprendi a pensar mais acerca de cada ação das crianças, a conseguir prevêê-las, e sobretudo a perceber que existia uma grande diferença entre cada idade.

Também as planificações se alteraram ao longo do tempo. Comecei a planificar atividades diferentes de acordo com a idade das crianças. Estas atividades decorriam em simultâneo na sala, adequando ainda mais a planificação às crianças e às suas necessidades.

Ao longo das práticas senti a necessidade de experimentar atividades diversificadas. Penso que a prática pedagógica supervisionada é a altura ideal para experimentar e obter *feedback* de quem sabe mais do que nós, pois é importante perceber o que se pode melhorar e como. Se a planificação for feita seguindo sempre as mesmas tipologias de atividades não se consegue obter o máximo de proveito da prática. Um dia, que se espera que seja próximo, a gestão da sala e do grupo de crianças será só da minha responsabilidade e não haverá ninguém para me corrigir e aconselhar desta forma, como tal, decidi que este era tempo de tirar proveito deste auxílio.

2.6. A avaliação

Demorei um pouco a entender como se poderia planificar a avaliação em jardim de infância. Na avaliação planificada diariamente constavam apenas três crianças, pois pensei que ao envolver um número maior de crianças seria complicado observá-las de forma eficaz, principalmente em momentos de grande grupo. Os parâmetros que constavam na avaliação foram sofrendo ajustes e melhorias. À medida que fui conhecendo melhor o grupo e o trabalho desenvolvido em jardim de infância, percebi os aspetos que realmente seriam importantes avaliar e de que forma. Sabendo que é através da avaliação que “o educador recolhe informação que lhe permite reformular as suas intervenções” (Cardona, 2007, p. 12), percebi que a avaliação deve ser entendida como “um instrumento de investigação didática” (Arribas *et al.*, 2008, p. 390), que possibilita ao educador a recolha da “informação necessária a fim de ajustar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem” (Arribas *et al.*, 2008, p. 390).

Penso que ainda tenho um longo caminho a percorrer no que diz respeito à construção da avaliação. Porém sei que é importante pensar na avaliação não só como uma forma de avaliar e registar o desenvolvimento das crianças mas também numa forma de “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Com os resultados obtidos podemos analisar as estratégias utilizadas, e refletir se estamos a agir da melhor forma com as crianças, tendo em conta as dificuldades que mostram.

Também considero que a avaliação serve para registar e avaliar o desenvolvimento da criança e não para o julgar, funcionando como um meio de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades do grupo. Só assim faz sentido avaliar.

2.7. O trabalho por projeto

Optei por desenvolver uma metodologia de projeto com as crianças, devido ao interesse manifestado por estas pela temática “Mar”, trabalhada do decorrer 7ª Semana da Leitura, uma semana antes da minha chegada ao jardim de infância. Através das conversas com as crianças logo nas primeiras semanas de prática pedagógica percebi que o tema lhes tinha agradado bastante e que estavam interessadas em saber mais sobre o mar. Assim tornava-se interessante desenvolver uma metodologia de trabalho por projeto, levando-as a satisfazer a sua curiosidade. Foi uma experiência ótima, pois nunca tinha contactado com este tipo de trabalho. As crianças permaneceram interessadas e motivadas, pois é um trabalho que parte da curiosidade e vontade de querer saber delas, tornando-se assim mais significativo. Tendo em conta que no ensino das ciências às crianças deve-se “desenvolver atitudes positivas e

abordagens à aprendizagem, e ajudar os alunos a aprender a aprender” (Siraj-Blatchford e Vasconcelos, 2004, p. 71), considero que este tipo de metodologia facilitadora da aprendizagem das crianças, pois permite-lhes descobrirem e perceberem por elas próprias o funcionamento do mundo que as rodeia. Numa fase em que a curiosidade não tem limites, torna-se fundamental apresentar-lhes este mundo e a forma como deve ser tratado, de modo a “aumentar a compreensão que possuem acerca dos ambientes físico e biológico que as rodeiam e do seu lugar neles” (Siraj-Blatchford e Vasconcelos, 2004, p. 71), sendo este também um dos objetivos do ensino das ciências no pré-escolar.

Inicialmente senti muita dificuldade em conseguir orientar o projeto, pois era necessário que as crianças achassem que tudo o que se concretizava partia de ideias delas. Ora, se era eu que tomava a maioria das decisões e se tinha que planificar, como é que conseguia que as crianças achassem mesmo que a ideia estava a partir delas? Tendo em conta que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 30) sabia o quanto era necessário conseguir orientar os diálogos, mas não sabia como o fazer.

Logo que as comecei a conhecer melhor o grupo, consegui perceber que estratégias solucionariam a minha dificuldade. Percebi a forma de organizar certos momentos, e que questões colocar, de modo a orientar as crianças para o ponto ou para a ideia principal, cumprindo a ideia de que “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que as profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 30).

Sem dúvida que o conhecimento mais aprofundado das crianças e da sua maneira de ser ajudou a que conseguisse fazê-lo espontaneamente, sem que fosse necessária uma preparação exaustiva como o era inicialmente. Passei assim a planificar com elas e não para elas, permitindo ao grupo de crianças terem influência na tomada de decisões (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011). Foi uma aprendizagem bastante significativa para mim, pois ouvia há vários anos a ideia de que tudo deve partir das crianças, mas nunca tinha tido oportunidade de a colocar em prática.

Claro que muitas vezes precisei de intervir, porém também sei que um educador tem objetivos que tem que cumprir e que tem mesmo que intervir, porque por vezes só as ideias das crianças não são suficientes para desenvolver e concretizar o projeto. Temos é que saber dar a volta às suas intervenções, orientando o seu discurso com questões colocadas por nós, conseguindo assim o encaminhamento da conversa, sem que estas sintam que está a ser uma imposição. Desta forma, “a criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio

processo de aprendizagem com o apoio do adulto” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18), pois é encarada como “um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18).

Nas semanas em que era eu a dar seguimento ao projeto tentei sempre fazê-lo de forma mais lúdica possível, Queria evitar que as crianças estivessem sentadas o dia todo a adquirir novos conhecimentos, sem espaço para serem crianças física e mentalmente ativas.

Levo uma experiência bastante positiva em relação aos jogos dramáticos por exemplo. O lado imaginativo e criativo das crianças é algo que me fascina bastante e que penso que deve estar sempre presente no seu dia a dia. Através dos jogos dramáticos, as crianças expressam-se utilizando a criatividade, podendo explorar um pouco mais o seu próprio corpo. As representações feitas pelas crianças também ajudam os educadores a perceberem qual o seu ponto de vista em relação a determinados assuntos, pois fazem-no espontaneamente e mostram o que estão a sentir. A situação que transcrevo de seguida foca as ideias que apresentei anteriormente.

As crianças estiveram muito entusiasmadas durante toda a atividade. Quando pedi para serem elas a dar a sugestão do animal marinho que poderíamos imitar várias participaram. Para além de pedir o animal, perguntava também como é que ela achava que poderíamos imitar esse animal, levando-a a pensar e conseguir uma solução, fazendo-as relembrar características dos animais. Foram trabalhados vários conteúdos enquanto as crianças se divertiam e estimulavam a capacidade de imaginar, tão necessária nestas idades (Anexo I: Reflexão dos dias 6 e 8 de maio, em contexto de jardim de infância).

Considero importante este tipo de atividades, em que as crianças se libertam e mostram muito de si. Estes jogos podem facilitar a que no futuro sejam adultos criativos e capazes de solucionar problemas.

Tendo em conta que “todas as crianças têm criatividade” (Cordeiro, 2010, p. 330), cabe aos educadores conseguirem que a criança liberte essa capacidade, tornando-se “facilitadores destes processos, seja estimulando-as, seja dando os materiais e condições” (Cordeiro, 2010, p. 330), conforme as necessidades de cada uma.

Existe muito potencial em cada criança, só precisamos de planear de um modo adequado para que elas se libertem e mostrem o que lhes vai na mente, sem pressionar, nunca esquecendo que “criatividade não deve ser confundida com talento, inteligência ou capacidades cognitivas” (Cordeiro, 2010, p. 330).

Também as atividades em que as crianças tinham oportunidade de tocar e sentir algo concreto e real estiveram presentes, pois considero bastante importante que exista este tipo de interação. A aprendizagem é facilitada quando é feita através a ação. As crianças

“precisam ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saber como funcionam” (Williams *et al.*, 2003, p. 31). Criei oportunidades e promovi experiências educativas que lhes permitiram explorar e sentir, de modo a construírem os seus conhecimentos. É exemplo disso a exploração de animais marinhos reais que transporte para a sala, para que as crianças pudessem explorá-los livremente. Estas sentiram e exploraram o que era real e descobriram por elas próprias algumas características desses animais, como é visível na seguinte transcrição:

As crianças estavam bastante entusiasmadas com o facto de terem ali à frente delas os animais reais. Inicialmente permiti que tocassem, não pedindo qualquer tipo de informação. As crianças enumeravam características, à medida que iam tocando e explorando. Quando percebi que alguns pormenores lhes estavam a escapar intervim, fazendo questões, de modo a que chegassem a essa conclusão. Questionei também acerca das diferenças entre eles, para levar as crianças a realizarem comparações, percebendo a diversidade entre estes animais (Anexo I: Reflexão dos dias 22, 23 e 24 abril, em contexto de jardim de infância).

Num outro momento, um pescador visitou as crianças e falou sobre a técnica de pesca à linha e da sua experiência pessoal como pescador. Foi bastante importante para as crianças a quebra da rotina, em que foi uma pessoa fora do ambiente da escola que orientou o momento. As crianças entenderam que aquela pessoa sabia bastante acerca da pesca à linha e estava disponível para as elucidar sobre isso. Foi das atividades que mais referiram ter gostado e da qual retiraram inúmeras aprendizagens pois, como tive oportunidade de observar, as crianças mostraram possuir informações preciosas acerca da pesca ao longo dos dias posteriores à visita do pescador. Penso que é importante que as crianças entendam que todas as pessoas à sua volta lhes podem proporcionar momentos de aprendizagem.

Por várias vezes recorri a representações pictográficas elaboradas pelas crianças, para entender o que lhes ia na mente. Penso que era uma boa estratégia, se for acompanhada da descrição oral feita pela criança. Percebi que as crianças desenhavam o que pensam, mas que acrescentam imensa informação quando descrevem, quando não conseguem representar. A sua ideia estava lá e não seria possível compreendê-la se não existisse a descrição oral.

O desenvolvimento do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” foi algo que acompanhou as crianças durante um longo período de tempo e, como tal, esteve presente na festa final. Aprender a preparar uma festa agradou-me bastante, pois não tinha noção de como fazê-lo. Ao ensaiar com as crianças uma parte da canção “Gente do mar” traduzida do original “Gente di mare” (Umberto Tozi e Raff, 1987), que foi apresentada na festa, tentei sempre mostrar-lhes que a festa era algo sério, mas também era um momento para elas se

divertirem, pois considero que demasiada pressão nestas idades não faz qualquer sentido e apenas as iria oprimir.

Foi no seguimento desta ideia que os momentos protagonizados pelas crianças na festa final resultaram de reproduções de atividades realizadas por elas numa das minhas semanas de atuação, em que manifestaram interesse em repeti-las. Algo que aprendi ao longo das aulas que tive e das conversas com a educadora cooperante é que só assim faz sentido, pois este tipo de festa deve representar aquilo que as crianças fazem na escola e que gostam de fazer, não deve ser uma mera apresentação preparada para agradar aos pais, sem qualquer significado para as crianças.

Foi muito agradável ver o resultado de algo proporcionado por mim ser apresentado com tanto orgulho pelas crianças às suas famílias e perceber que estavam felizes porque estavam a gostar realmente do que estavam a fazer. Nunca vou esquecer os seus olhares de glória e o orgulho que senti nesse momento. Estava feliz porque as crianças estavam felizes e orgulhosas pelo seu trabalho.

Como aspeto menos positivo desta experiência com metodologia de projeto, penso que perdi um pouco de tempo a tratar alguns temas um pouco complexos, que não foram tão significativos para as crianças. Esse tempo acabou por fazer falta para outros assuntos que teriam sido mais interessantes de aprofundar, bem como algumas questões realizadas pelas crianças, que acabaram por ficar sem resposta. Penso que também o facto de iniciar um projeto desta dimensão com um tempo tão reduzido para conhecer as crianças e criar uma relação com elas influenciou a que isto acontecesse, pois numa fase inicial sem conhecer bem as crianças é complicado conseguir seguir apenas os seus interesses.

3. Metareflexão: as aprendizagens mais significativas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada

Nesta secção reflito acerca das aprendizagens que considere mais significativas ao longo do meu percurso em Prática Pedagógica, e está dividida em duas partes: i) a prática reflexiva e ii) a mudança da minha postura perante as crianças.

3.1. A prática reflexiva

Descentrar-me da reflexão sobre a minha ação e passar a refletir sobre as ações das crianças foi um grande objetivo que consegui cumprir. Percebo que aconteceu quando comecei a ficar mais desperta para as ouvir e observar, algo que inicialmente não acontecia. É importante refletir sobre a minha ação, mas para isso também tenho que refletir sobre os

comportamentos das crianças e sobre as dicas que elas me dão acerca do que estão a sentir. Só assim conseguirei moldar a minha postura em função das suas necessidades. Se agir e não reparar nas consequências estarei a ser egoísta e a querer agradar-me só a mim, assumindo o que eu acho que é melhor como verdade absoluta. Aprendi que é necessário não só ter a capacidade de olhar e ouvir, mas também de saber ver e saber escutar, para poder compreender os resultados das minhas ações e compreender as reações das crianças, podendo adaptar-me a elas e aos seus interesses.

Para poder existir reflexão é necessário que o educador seja observador, pois através da observação do comportamento e das reações das crianças às atividades propostas, consegue-se achar evidências de algo que abre o caminho para a reflexão.

Penso que se o educador não observar as suas crianças e não pensar sobre as suas reações ao longo do dia, não conseguirá ser um educador reflexivo, pois não terá parâmetros para refletir. Assim, registei por diversas vezes acontecimentos ou frases das crianças, para que mais tarde pudesse refletir um pouco sobre isso, pois com dados concretos torna-se mais fácil lembrar a situação e o seu contexto.

Para além de refletir, é necessário investigar e procurar soluções para os problemas encontrados, baseados nas ideias apresentadas por diversos autores, mas também no conhecimento que os educadores detêm acerca das suas crianças. Se for a reflexão pela reflexão e não existir implementação de estratégias não existe mudança nem melhoria.

Tendo em conta que “os professores reflexivos estão simultaneamente envolvidos numa investigação que visa compreenderem-se a si próprios como profissionais que são, procurando estratégias para melhorar a sua prática” (Oliveira e Serrazinha, 2002, p. 31), para poder ser uma educadora reflexiva tenho que sentir um desejo constante de me analisar e de querer transformar-me, para alterar assim situações que acho que não estão corretas ou que podem ser melhoradas. Considero que é importante ter em atenção as questões formais da educação, tendo por base as orientações curriculares, porém devo conseguir estratégias adequadas à minha sala e ao meu grupo, procurando melhorá-las sempre, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pois “a reflexão contribui para a tomada de consciência por parte dos professores acerca das teorias que implementam com a sua ação” (Oliveira e Serrazinha, 2002, p. 31).

Tendo em conta que “ao refletir a sua ação, o professor sujeita a sua prática a transformações e investigação, com vista a melhorá-la” (Oliveira e Serrazinha, 2002, p. 31), também aprendi a refletir no momento em que tudo estava a acontecer. Desta forma, era

possível modificar algo que estava menos correto, ou que resultaria melhor de outra forma, dando um novo rumo aos acontecimentos.

Inicialmente quando me parecia que algo não estava a decorrer como eu esperava tinha receio de agir e de piorar a situação. Contudo, à medida que fui ganhando confiança em mim, comecei a tomar decisões de forma espontânea assim que sentia que algo não estava bem.

É necessário a um bom educador saber agir no momento, para encaminhar de uma melhor forma as crianças, e não apenas esperar pelo fim do dia para pensar sobre o acontecido, pois aí poderá já ser tarde e torna-se complicado dar a volta à situação. Se existir oportunidade deve agir-se na hora e solucionar logo o que foi menos bem feito.

Considero que a reflexão faz parte do trabalho de um bom educador que se preocupa com os interesses e necessidades das suas crianças, pois a reflexão tem o objetivo de alterar as práticas dos professores, resultando assim numa melhor aprendizagem por parte dos alunos (Day, 1999, citado por Rebelo, 2004).

3.2. A mudança da minha postura perante as crianças

Ao longo de toda a prática pedagógica em contexto de creche e de jardim de infância percebi que a minha postura perante as crianças esteve em constante mudança e evolução. Aprendi que as crianças têm muito mais para dar do que normalmente se imagina, só temos que lhes dar espaço para se libertarem e motivar essa libertação.

No contexto de creche, percebi que aquele espaço transforma-se num local onde se acolhem exploradores, artistas e leitores, que se forem motivados podem permanecer assim o resto das suas vidas. Entendi que o trabalho desenvolvido em creche se concretiza muitas vezes individualmente, revelando-se assim a importância da relação estabelecida entre a criança e o educador. Foi essa relação que me surpreendeu, pois não imaginei que fosse possível criar uma relação tão forte com as crianças da sala da creche. Ao longo do tempo, tomei consciência da minha importância dentro daquela sala, envolvendo-me emocionalmente com as crianças cada vez mais. Para além do crescimento ao nível profissional, levo também o crescimento ao nível pessoal, pois nunca achei que seria possível criar uma relação afetiva tão profunda com as crianças.

Tendo em conta que “a criança apenas reconhecerá uma atenção e apoio como significativos se estes forem expressos sob a forma de interações próximas quotidianas” (Elfer, Goldschmied e Selleck, 2003, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 47), entendi que a relação alimentada diariamente se torna fundamental para a interação entre as crianças e o educador, possibilitando assim a confiança em algo novo que surge na

sala, apresentado pelo educador, facilitando a implementação das atividades e as aprendizagens.

Percebi a importância da expressividade do educador quando contacta com as crianças, e aprendi a ser assim espontaneamente, sem ter que pensar “Ela está a olhar para mim, e agora o que faço?”, como acontecia inicialmente.

Quanto ao contexto de jardim de infância, a expressividade que adquiri nos momentos de conversa com as crianças melhorou ainda mais. Percebi que assim conseguia obter, de uma melhor forma, a sua atenção, melhorando o decorrer dos meus dias de intervenção. Desta forma era possível estimular a curiosidade das crianças, motivando-as para o momento que se seguia.

Aprendi também a saber escutar as crianças e entender o que elas me queriam transmitir. Inicialmente foi um pouco complicado, pois o nível de agitação em relação à creche aumentou imenso, e sentia-me um pouco perdida, focando-me apenas na implementação da atividade. Com o passar do tempo, aprendi que para além da atividade existem outros aspetos a ter em conta e comecei a observar mais as crianças e a tentar perceber quais eram os seus interesses e necessidades.

Percebi o potencial das suas intervenções, das suas ideias e das suas opiniões, escutando-as com atenção. Desta forma, foi possível criar uma relação afetiva com elas, tornando-me assim, para elas, uma companheira de aprendizagem.

No final da prática, já me sentia capaz de conversar com as crianças de forma espontânea, orientando a conversa de modo a que todas tivessem oportunidade de participar, direcionando questões e tirando partido de opiniões. Conseguia que o objetivo por mim estabelecido fosse alcançado de forma que as crianças o entendessem como sendo um objetivo delas, que seria alcançado através das ideias delas, mantendo-as motivadas e ativas na sua aprendizagem.

Uma vez que “o educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 51), é agradável ter consciência de que melhorei neste aspeto, e que sou agora uma futura educadora mais consciencializada da importância da relação estabelecida entre mim e as crianças. Também tomei consciência da importância da postura do educador, influenciadora do dia a dia na sala, que tive oportunidade de experienciar, observando os resultados e as diferenças no decorrer das atividades. Cresci como pessoa e como educadora e sabe bem olhar para trás e ver o que mudou.

Parte II - Dimensão Investigativa

A dimensão investigativa apresentada incide sobre uma proposta educativa desenvolvida no contexto de jardim de infância em que, através da metodologia de trabalho por projeto, foi proporcionado trabalhar essencialmente a área do conhecimento do mundo com as crianças intervenientes.

Esta dimensão investigativa está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles corresponde à introdução, onde está presente a contextualização do projeto desenvolvido, os seus objetivos e as áreas de conteúdo em que existiu maior incidência durante a sua implementação.

No segundo capítulo encontra-se a revisão da literatura, salientando os fundamentos teóricos relativamente à metodologia de trabalho por projeto.

No terceiro capítulo, encontra-se a descrição do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” desenvolvido com um grupo de vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de jardim de infância.

No quarto e último capítulo encontra-se a reflexão final acerca do projeto desenvolvido, evidenciando as aprendizagens desenvolvidas mas também o que ficou por concretizar, bem como sugestões de propostas para futuras investigações semelhantes.

Capítulo I – Introdução

Esta secção tem início com a descrição da situação desencadeadora do projeto, seguida do enunciado dos seus objetivos e termina com a indicação das áreas de conteúdo mais trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto.

1.1. Situação desencadeadora do projeto

O projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de jardim de infância, com um grupo de vinte e uma crianças (12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No grupo de crianças encontravam-se apenas cinco que frequentavam o jardim de infância pela primeira vez. Apesar disso, o grupo demonstrava saber as regras de funcionamento da sala e da instituição e todas as crianças mostravam ter uma grande afinidade e carinho pela educadora de infância, bem como pelas duas agentes de ação educativa e pela educadora de infância responsável pela outra sala existente na instituição. Uma das crianças que constituía este grupo tinha nacionalidade marroquina. Como tal, a sua expressão e compreensão ao nível da língua portuguesa era um pouco diminuta. Fazia parte do grupo uma outra criança que apresentava um comportamento próprio, em que era necessário estar permanentemente em contacto físico com ela para a conseguir manter no grupo. Duas das crianças apresentavam dificuldade na articulação de alguns fonemas e frequentavam a terapia da fala.

Analizando o grupo de crianças tendo em conta as áreas de incidência na educação pré-escolar, no que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, as crianças apresentavam um relacionamento entre si agradável, regido pela cooperação. As interações entre si e com a educadora de infância eram constantes, existindo também um grande sentido de responsabilidade e autonomia. As crianças de maior idade mostravam grande preocupação em auxiliar as de menor idade, sentindo-se um pouco responsáveis pelo seu bem estar e aprendizagem naquele espaço que lhes era apresentado pela primeira vez.

No que diz respeito à área da Matemática, as crianças mostravam facilidade em identificar algarismos e números, bem como representá-los graficamente. Algumas crianças já realizavam pequenos exercícios de soma e de subtração.

Relativamente à área das Expressões, no que diz respeito à Expressão Dramática, o grupo de crianças mostrou-se capaz de explorar o seu corpo e o espaço, criando e representando diversas situações. Era notório o seu entusiasmo, a sua envolvimento e o seu empenho no que

diz respeito à participação em jogos dramáticos exploratórios e orientados, bem como nos momentos de brincadeira livre de faz-de-conta.

Quanto à Expressão Motora, as crianças demonstravam uma grande capacidade de movimento, correndo e saltando pelo espaço. Apresentavam uma enorme preferência por atividades que envolvessem a dança, porém algumas crianças tinham dificuldades em alguns movimentos que envolviam coordenação motora e orientação espacial.

No que se refere à Expressão Plástica, o grupo mostrava um enorme prazer em elaborar desenhos em que representavam temas livres ou orientados, bem como na criação de composições através de colagens. O contacto com vários tipos de materiais e a aplicação de diferentes técnicas era apreciado por todas as crianças.

Em relação à área de Expressão Musical, as crianças mostravam uma grande facilidade em aprender canções novas, bem como um grande entusiasmo por mimá-las com gestos criados por si.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, salienta-se a existência de duas crianças que frequentavam a terapia da fala, devido à dificuldade na articulação de alguns fonemas. O grupo evidenciava gosto pela escrita e sobretudo pela leitura. A exploração de contos infantis era algo que lhes despertava bastante interesse. Também a comunicação oral estava bastante presente, pois sempre que lhes era permitido comunicavam ao grupo situações do seu dia a dia fora do jardim de infância. Em momentos que eram apresentados diversos trabalhos realizados em grupo, as crianças revelavam uma grande capacidade de explicar o que fizeram e porquê.

Por fim, no que se refere à Área do Conhecimento do Mundo, a curiosidade das crianças não tinha limite. O questionamento acerca do mundo que as rodeia era diário, bem como a busca pela procura de respostas. As crianças revelaram reconhecer as suas características individuais, bem como as de alguns animais. Detinham também conhecimento acerca de vários aspetos da sociedade, quer no seu meio familiar ou em outros contextos. O conhecimento acerca das propriedades dos materiais também é de salientar.

No primeiro dia de prática pedagógica, ao chegar à sala deste grupo de crianças, estava exposta uma história elaborada por elas intitulada “A caixinha dos búzios”. A educadora informou que a produção daquela história estava relacionada com a realização da 7ª edição da Semana da Leitura, decorrida de 11 a 15 de março de 2013, centrada na temática “Mar”, implementada pelo Plano Nacional da Leitura, em que as crianças eram desafiadas a construir uma história a partir de um objeto referente ao mar. Assim sendo, uma funcionária da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, de Leiria, deslocou-se ao jardim de infância

e apresentou ao grupo de crianças uma caixa com vários objetos referentes ao mar. O grupo de crianças escolheu os búzios, criando a história a partir deles. Após a data de conclusão da semana da leitura, a Biblioteca juntou todas as histórias criadas pelos jardins de infância pertencentes ao agrupamento da região e criou um livro onde estão todas reunidas, que se encontra em exposição na mesma.

Ao iniciar a Prática Pedagógica, logo após este evento, tornou-se evidente conversar com as crianças um pouco sobre ele. Considerando o interesse manifestado pelas crianças na partilha de todo o processo da semana da leitura e na temática do mar, considerou-se interessante propor ao grupo o desafio de descobrir mais sobre o mar.

As propostas de atividades associadas à descoberta e exploração do mundo dos seres vivos que nos rodeiam, para além de promoverem atitudes de respeito pelos mesmos (Reis, 2008), ajudam as crianças a desenvolver os processos da ciência que correspondem a “formas de pensamento e procedimentos práticos postos em ação na tentativa de compreender e conhecer as situações do mundo físico-natural que nos rodeia” (Sá, 2002, citado por Afonso, 2008, p. 75).

1.2. Os objetivos do projeto

Os grandes objetivos do desenvolvimento do projeto “Descobrir os tesouros do Mar” foram definidos com base nos conhecimentos acerca do grupo de crianças e do seu interesse pela temática “Mar”, manifestados através da conversa em que descreveram o que acontecera na 7ª Edição da Semana de Leitura, realizada de 11 a 15 de março de 2013. Assim, os objetivos do projeto foram:

- Identificar as ideias das crianças acerca do mar;
- Fomentar a curiosidade e a empatia nas crianças pelos aspetos da ciência e do mundo que as rodeia;
- Promover atitudes de respeito pelo mar e pelos seres vivos que nele habitam;
- Desenvolver capacidade de observação, pesquisa, previsão, análise, reflexão, comunicação, a partir da procura e descoberta de informações esclarecedoras e do contacto com as várias fontes de informação;
- Proporcionar a aprendizagem de novos conhecimentos às crianças, referentes ao mar e aos seres vivos que nele habitam;
- Proporcionar aprendizagens acerca da profissão de pescador e da atividade da pesca;
- Identificar se o projeto contribuiu para a alteração dos conceitos e ideias, relativamente ao mar, que as crianças detinham antes da sua implementação;
- Envolver toda a instituição bem como as famílias das crianças no desenrolar do projeto.

1.3. Áreas de conteúdo de maior incidência durante a implementação do projeto

Tendo em conta os objetivos acima apresentados, bem como a tipologia das atividades realizadas ao longo do projeto, este centrou-se essencialmente na Área do Conhecimento do Mundo. Apesar disso, as restantes áreas de conteúdo também estiveram presentes, como a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, em que os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Plástica, Dramática e Musical estiveram maioritariamente presentes.

Capítulo II – Revisão da Literatura

No presente capítulo são apresentadas as teorias que sustentam a metodologia de trabalho por projeto. Para facilitar a sua leitura, encontra-se dividido em quatro partes: i) a metodologia de trabalho por projeto; ii) as fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto; iii) o papel da criança; e iv) o papel do educador.

2.1. A metodologia de trabalho por projeto

A metodologia de trabalho por projeto foi primeiramente desenvolvida em escolas do 1º ciclo dos Estados Unidos no ano 1918, por W. Kilpatrick, que era discípulo e formando de John Dewey (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Em 1943, esta metodologia foi pela primeira vez divulgada em Portugal, pela pedagoga Irene Lisboa no seu livro *Modernas Tendências de educação*, (Vasconcelos *et al.*, 2012), onde afirmava que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 9).

“Após o 25 de abril de 1974, um Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1975), re-introduziu-se a metodologia de trabalho por projeto, envolvendo docentes de todos os graus de ensino (incluindo pré-escolar)” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 9 e 10).

A partir desta experiência, um grupo de educadoras de infância começou a dinamizar os jardins de infância oficiais (“rede pública”) formados recentemente, orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho (Vasconcelos *et al.*, 2012).

É importante esclarecer que o desenvolvimento de um projeto “refere-se a uma forma de ensino-aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos. O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz e Chard, 1997, p. 5). Quanto à duração deste, “poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz e Chard, 1997, p. 3).

Tendo em conta que “a educação é vida: cria as condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, *aprender a continuar a aprender* pela

experiência” (Dewey, M.W.9, citado por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 53), a metodologia de trabalho por projeto é facilitadora dessa aprendizagem, pois “afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução do problema – a *interdisciplinaridade* no sentido da inter-relação de saberes -, a ponta para os fins sociais da educação e trabalha para as fronteiras do currículo como projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo interativo” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 20).

O trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas (Vasconcelos *et al.*, 2012), ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10), ou até “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite *et al.*, 1989, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10). Assim, “promove a importância da ligação da criança ao mundo, através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 73).

Esta metodologia “incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz e Chard, 1997, p. 1), investindo assim no próprio interesse da criança e no interesse que as atividades lhe despertam (Katz e Chard, 1997). Desta forma, “a aprendizagem é mais difusa que na instrução formal e envolve uma gama muito mais vasta de atividades possíveis” (Katz e Chard, 1997, p. 23). Nesta “aprendizagem cooperativa, o grupo trabalha face a face, em estrita relação e a curta distância” (Lopes e Silva, 2009, p. 17).

Sendo que trabalhar por projetos em educação de infância é “um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 50), a situação desencadeadora “deve despertar a curiosidade e o interesse das crianças, levando a uma necessidade de procura” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 56). Para que tal aconteça é necessário “que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 56).

O trabalho de projeto tem-se revelado uma metodologia comprovadamente “eficaz em encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (Katz, 2004, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 7).

Assim, é em função da resposta ao problema que a investigação se estrutura (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011), porém “esta estrutura não é rígida. O problema, tal como os conteúdos das diferentes etapas do processo investigativo, é sempre submetido à interrogação, avaliação crítica, e necessariamente reversível. Os passos do projeto, as etapas e o seu desenvolvimento posterior, são, como tal, passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 57).

A articulação do trabalho em redor do mesmo projeto deve ser feita de modo a que cada nível etário assuma diferentes tarefas, contribuindo todos para um projeto coletivo numa articulação entre idades (Vasconcelos *et al.*, 2012). “A abordagem de projeto presta-se especialmente bem para ensinar crianças com idades diferentes, num único local. (...) é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos” (Katz e Chard, 1997, p. 108). Assim, “*Aprender para, aprender em, e aprender com*, confluem a prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional. Ao constatarmos a pressão para uma “academização” ou “escolarização” da educação de infância, mais nos parece decisivo que os educadores escolham fazer trabalho de projeto com as crianças” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 21).

O trabalho de projeto, no seio de uma pedagogia de participação, realiza de uma forma aberta e flexível, adaptada a cada contexto, as grandes finalidades da educação numa sociedade contemporânea (sociedades do conhecimento) e numa cultura democrática (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011).

Por fim, salienta-se que “um objetivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova. No sentido mais lato, o termo *mente* engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética. (...) Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz e Chard, 1997, p. 6).

2.2. *As fases de desenvolvimento da metodologia por trabalho por projeto*

A metodologia de trabalho por projeto desenvolve-se em quatro fases: i) definição da problemática; ii) planificação e desenvolvimento do projeto; iii) execução do projeto; e iv) a divulgação e avaliação do projeto (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Fase I: Definição do problema

“Um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros

começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico” (Katz e Chard, 1997, p. 171 e 172). Seja qual for o começo do projeto, todos eles atravessam várias fases de desenvolvimento.

É na primeira fase do desenvolvimento do projeto que se formula o problema ou as questões a investigar, se definem as dificuldades a serem resolvidas e o assunto a estudar (Vasconcelos *et al.*, 2012). Assim surge a partilha dos saberes que já se possuem sobre o assunto, em conversas em grande e pequeno grupo e as crianças desenhavam, esquematizam e escrevem as suas ideias com o apoio do adulto (Vasconcelos *et al.*, 2012). É necessário “estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico. O professor pode ajudá-las a construir uma perspetiva partilhada” (Katz e Chard, 1997, p. 172).

Desta forma “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a)” (Helms 2010, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 14).

Nesta fase, as crianças, em conjunto com o educador, “desenvolvem planos para conduzir as investigações, proceder a preparativos para visitas ou convidados e a desenvolver as questões iniciais às quais investigações irão dar resposta. Nesta altura, também se planeiam os procedimentos para a obtenção de materiais de construção e podem introduzir-se algumas investigações preliminares que constituam a base de outras a efetuar posteriormente” (Katz e Chard, 1997, p. 172 e 173).

Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

A planificação do projeto é feita em conjunto com a criança (Vasconcelos *et al.*, 2012) através de uma “*planificação não-linear*, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando à mercê de novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15).

Durante esta fase, é tempo de elaborar mapas conceptuais, teias e esquemas como guias de pesquisa. As crianças, em conjunto com o educador, definem o que se vai fazer, como se vai fazer e por onde começar (Vasconcelos *et al.*, 2012). Assim, “dividem-se tarefas: quem faz o quê?; organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15).

Fase III: Execução do projeto

Durante a execução do projeto, as crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que era verdade”; “o que não era verdade” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). Assim, são realizados diariamente pontos de situação e avaliações de processo, para relançar e planificar o que vem a seguir. Na sala, surgem grandes mapas gráficos e quadros, referentes às informações obtidas pelas crianças (Vasconcelos *et al.*, 2012), pois a principal ênfase durante esta fase “é dada à apresentação de informações novas” (Katz e Chard, 1997, p. 173), e, para tal, “as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

Para permitir esta forma de trabalho, a sala de atividades não deve ser “organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16), mas sim organizada em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16), tornando assim a sala de atividades e o jardim de infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

Fase IV: Divulgação/Avaliação

O objetivo principal desta fase do trabalho de projeto é “ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (Katz e Chard, 1997, p. 175). Desta forma, espera-se que a maioria das crianças “partilhe uma compreensão completa do tópico” (Katz e Chard, 1997, p. 175). No caso particular das crianças mais velhas “é uma altura de ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimentos adquiridos. Elas exprimem o aumento dos seus conhecimentos não só através do jogo mas também de exposições na parede, música, teatro e dança” (Katz e Chard, 1997, p. 175 e 176). Para as crianças mais novas “esta fase é, geralmente, uma altura de jogo simbólico com as construções do projeto” (Katz e Chard, 1997, p. 176).

“Esta é a fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se os álbuns, portefólios, divulga-se” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17). Assim, ocorre uma experiência culminante em que se celebra e se reconhece o que foi

conquistado e apreendido pelo grupo de crianças durante o projeto desenvolvido (Edward *et al.*, 1999, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012). Para tal, pode-se organizar uma atividade em que as crianças apresentem o que aprenderam aos seus colegas de outra sala. Podem também ser convidados os pais. As crianças têm assim oportunidade de explicar o que aprenderam e os procedimentos que utilizaram ao longo de todo o projeto que lhes possibilitaram essas aprendizagens (Katz e Chard, 1997).

A documentação das aprendizagens realizadas pelas crianças torna-se fundamental nesta fase do projeto, pois “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente” (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), “sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

Ao longo de todo o processo, avalia-se o trabalho desenvolvido, a interação do grupo, a cooperação que as crianças mostram (Vasconcelos *et al.*, 2012) e também é importante que “as crianças e o professor reflitam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (Katz e Chard, 1997, p. 258). Assim, nesta fase podem ser formuladas novas hipóteses de trabalho e nascem novos projetos que poderão ser explorados mais tarde (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Por fim, é de salientar que “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

2.3. O papel da criança

Na metodologia de trabalho por projeto, “as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que elas próprias possam orientar” (Katz e Chard, 1997, p. 27), tornando-se assim “especialistas da sua própria aprendizagem, podendo até recusar e julgar sugestões fornecidas pelo educador” (Katz e Chard, 1997).

A forma como o educador apresenta o projeto pode ser um fator importante pois, quando as crianças são motivadas, apresentam disposição para trabalhar independentemente do educador, ajudando-se umas às outras (Katz e Chard, 1997). Assim, “podem decidir sozinhas aquilo que querem descobrir através dos livros, materiais de consulta, dos adultos

em casa e das outras crianças. Fazendo experiências, as crianças podem escolher os métodos de inquérito e fontes de informação mais adequados” (Katz e Chard, 1997, p. 24). As crianças podem também escolher quando querem executar tarefas que lhe são destinadas, desde que a “leve a cabo um determinado trabalho dentro de um certo período, por exemplo dois dias, pode escolher fazê-lo mais cedo ou mais tarde” (Katz e Chard, 1997, p. 159). Assim, a criança “partilha responsabilidades com o professor na sua aprendizagem e aproveitamento” (Katz e Chard, 1997, p. 22).

O trabalho de projeto garante o direito da criança a ter protagonismo e de ser escutada (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011). “Partir do interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se em teorias psicológicas e epistemológicas que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria (e não por défice em relação ao adulto) e a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem. É, ainda, em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 72).

Ao contactarem com a metodologia de trabalho por projeto, as crianças partilham as suas experiências, sendo no contexto educativo da sala, ou da escola, “criando-se assim relações entre grupos de crianças e entre estas e o exterior, reconstruindo significados pessoais e sociais numa interação humanista e socializadora” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 63). “A promoção da colaboração *inter pares*, com o adulto, pais e comunidade, são a base de um envolvimento pessoal e social, constituindo o contexto efetivo para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento reflexivo acerca de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 63).

A sala de atividades onde se aplica metodologia de trabalho por projeto é uma sala cooperativa, onde os educadores e crianças trabalham juntos na resolução de problemas (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011). O educador e a criança devem elaborar o programa juntos, tornando-se assim funcional, ganhando em sentido e intensidade (Kilpatrick, 1971, citado por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011).

2.4. O papel do educador

No desenrolar do trabalho de projeto, “cultivar a predisposição das crianças para avaliar e refletir sobre as suas próprias contribuições para um projeto e para serem responsáveis por elas próprias é uma característica importante” (Katz e Chard, 1997, p. 31). Assim, “quando o currículo inclui tanto a instrução sistemática como o trabalho de projeto, a responsabilidade de aprender é partilhada tanto pelo professor como pelas crianças” (Katz e

Chard, 1997, p. 31), porém é necessário ter em conta que “sugerir que a aprendizagem tem origem no interesse da criança não é o mesmo que propor uma abdicação da autoridade do adulto, é apenas uma mudança na forma como esta é exercida” (Silberman, 1970, citado por Katz e Chard, 1997, p. 17).

Ao transportar para a sua sala uma metodologia de trabalho por projeto, o educador deve “estar alerta para a diversidade de atividades que as crianças levam a cabo para garantir que elas não percam muitas experiências enriquecedoras. (...) Desta forma, as crianças aprendem a tornar-se responsáveis pela justificação e explicação das suas escolhas” (Katz e Chard, 1997, p. 159), uma vez que o educador deve ser um facilitador das descobertas do mundo e dos seus segredos, ajudando cada criança a compreender que é o ator principal das suas aprendizagens (Lopes e Silva, 2009). Assim, o educador “introduz dissonâncias cognitivas, questiona assunções feitas pelas crianças e convida à experimentação e à reflexão” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 19).

Tendo em conta que “o prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola de uma ética da autoridade, centrada no professor e nas regras pré-estabelecidas próprias de uma moralidade baseada na heteronomia (a condução de si determinada pelo outro), para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 62), o grande desafio para os educadores “será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 19), assumindo assim “o papel enquanto “intelectuais do currículo”, e não meros executores de tarefas definidas por outros que, necessariamente, impedirão as crianças de construir o seu próprio conhecimento” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 21).

Uma vez que os educadores “representam um papel primordial no apoio ao desenvolvimento nas crianças do sentido de pertença a um grupo e de contribuição para a vida do grupo” (Katz e Chard, 1997, p. 13), para desenvolver esta metodologia de trabalho de projeto, o educador não pode deixar de a usar no seu trabalho em equipa pedagógica, ou na forma como os pais são envolvidos nele. É um método que atravessa a multiplicidade das dimensões das suas vidas (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Os educadores podem ainda “selecionar o conteúdo de um projeto, utilizando vários critérios: (...) (1) a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças, (2) a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado, (3) o valor que previsivelmente terá na preparação das crianças para a vida após a escola e (4) as vantagens

resultantes do estudo do tópico na escola e não noutro lugar qualquer” (Katz e Chard, 1997, p. 142).

No decorrer do projeto, o educador deve “organizar acontecimentos fulcrais, tais como uma visita de estudo ou a vinda de um convidado à sala de aula. Estes acontecimentos podem constituir fontes importantes de questões, de informações e de ideias de interesse para as crianças. As discussões em grupo são uma forma valiosa de preparar as crianças para uma nova experiência e para questioná-las posteriormente, ajudando-as a partilhar a sua compreensão de informações novas” (Katz e Chard, 1997, p. 223). Durante este processo, “o educador poderá sentir-se tentado a atribuir os papéis apenas às crianças que os desempenham bem e de bom agrado. Contudo, (...) deve ter a preocupação de que todas as crianças aprendam a desempenhar todos os papéis” (Lopes e Silva, 2009, p. 29), pois “o trabalho de projeto, no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 76).

Desta forma, o educador deve chamar a atenção para as oportunidades que as crianças terão para descobrir mais coisas e para clarificar as suas ideias, evitando a correção imediata de alguma informação fornecida por elas em grupo, pois assim pode inibir a sua participação na discussão (Katz e Chard, 1997).

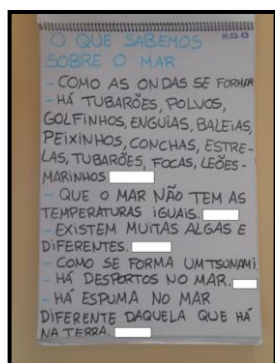
O desenvolvimento profissional correto dos educadores é fundamental numa pedagogia construtivista atenta e flexível (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011). Cabe-lhes a eles “a ação mediadora, reflexiva, cientificamente enformada, mas reconstrutora e inventiva” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 76). Devem assim “fortalecer as predisposições das crianças para serem engenhosas, independentes, imaginativas, para se envolverem, serem cooperativas e produtivas” (Katz e Chard, 1997, p. 242 e 243).

Capítulo III – Descrição do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”

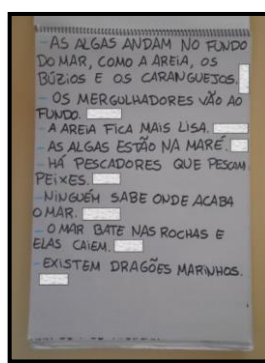
Este capítulo centra-se na descrição do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de jardim de infância. Para facilitar a sua leitura, encontra-se dividido em quatro partes. Cada uma das partes corresponde a cada uma das fases da metodologia de trabalho por projeto. Assim, a primeira parte trata a Fase I – a definição do problema; a segunda parte refere-se à Fase II – a planificação; a terceira parte diz respeito à Fase III – a execução; e, por último, a quarta parte trata a Fase IV – divulgação e avaliação do projeto.

3.1. Fase I: Definição do problema

Após a decisão do tema a ser investigado, foi feito o levantamento de ideias prévias que as crianças detinham acerca do mar. Como tal, no dia onze de março de dois mil e treze, foi lançada a questão “O que sabemos sobre o mar?” ao grupo de crianças, e as respostas fornecidas pelo mesmo foram registadas (Fotografias 9 e 10 e Figura 3.1).



Fotografia 9: Respostas das crianças à questão “O que sabemos sobre o mar?”

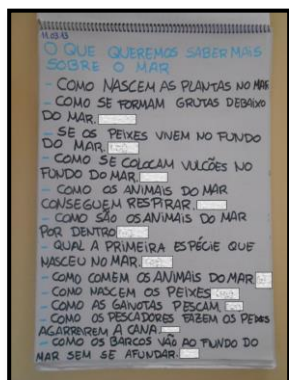


Fotografia 10: Respostas das crianças à questão “O que sabemos sobre o mar?” (continuação)

“O que sabemos sobre o mar?”	
Fotografia 9: Criança B: <i>Como as ondas se formam.</i> Várias crianças: <i>Há tubarões, polvos, golfinhos, enguias, peixinhos, conchas, estrelas, tubarões, focas, leões-marinhos.</i> Criança A: <i>Que o mar não tem as temperaturas iguais.</i> Criança G: <i>Existem muitas algas e diferentes.</i> Criança N: <i>Como se forma um tsunami.</i> Criança I: <i>Há desportos no mar.</i> Criança V: <i>Há espuma no mar diferente daquela que há na terra.</i>	Fotografia 10: Várias crianças: <i>As algas andam no fundo mar, como a areia, os búzios e os caranguejos.</i> Criança I: <i>Os mergulhadores vão ao fundo.</i> Criança M: <i>A areia fica mais lisa.</i> Criança M: <i>As algas estão na maré.</i> Criança R: <i>Há pescadores que pescam peixes.</i> Criança V: <i>Ninguém sabe onde acaba o mar.</i> Criança R: <i>O mar bate nas rochas e elas caem.</i> Criança D: <i>Existem dragões marinhos.</i>

Figura 3.1: Transcrição do conteúdo das Fotografias 9 e 10

Perante a questão “O que sabemos sobre o mar?”, a maioria das crianças mostraram possuir alguns conhecimentos prévios cientificamente corretos, como por exemplo quando afirmam que “o mar bate nas rochas e elas caem” e quando enumeram vários animais marinhos. Também na mesma data, foi colocada ao grupo de crianças a questão “O que queremos saber mais sobre o mar?”, registrando-se as respostas fornecidas (Fotografia 11 e Figura 3.2).

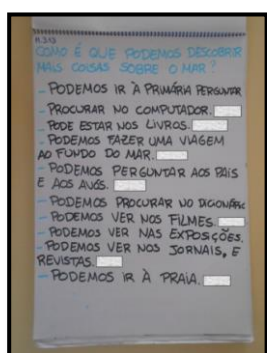


Fotografia 11: Respostas das crianças à questão “O que queremos saber mais sobre o mar?”

“O que queremos saber mais sobre o mar?”	
Criança M:	<i>Como nascem as plantas no mar.</i>
Criança L:	<i>Como se formam grutas debaixo do mar.</i>
Criança N:	<i>Se os peixes vivem no fundo do mar.</i>
Criança V:	<i>Como se colocam vulcões debaixo do mar.</i>
Criança A:	<i>Como os animais do mar conseguem respirar.</i>
Criança G:	<i>Como os animais do mar são por dentro.</i>
Criança R:	<i>Qual a primeira espécie que apareceu no mar.</i>
Criança N:	<i>Como comem os animais do mar.</i>
Criança V:	<i>Como nascem os peixes.</i>
Criança R:	<i>Como as gaivotas pescam.</i>
Criança L:	<i>Como os pescadores fazem os peixes agarrarem a cana.</i>
Criança M:	<i>Como os barcos vão ao fundo do mar sem se afundar.</i>

Figura 3.2: Transcrição do conteúdo da Fotografia 11

Perante a questão “O que queremos saber mais sobre o mar?”, percebeu-se que o grupo de crianças manifestava interesse em querer saber mais sobre a constituição do fundo do mar, sobre a morfologia e vida dos animais marinhos e sobre atividades ligadas ao mar. Foi colocada ao grupo de crianças uma última questão “Como é que podemos descobrir mais coisas sobre o mar?”, registrando-se as respostas (Fotografia 12 e Figura 3.3).



Fotografia 12: Respostas das crianças à questão “Como é que podemos descobrir mais coisas sobre o mar?”

“Como é que podemos descobrir mais coisas sobre o mar?”	
Criança V:	<i>Podemos ir à primária perguntar.</i>
Criança R:	<i>Procurar no computador.</i>
Criança A:	<i>Pode estar nos livros.</i>
Criança M:	<i>Podemos fazer uma viagem ao fundo do mar.</i>
Criança L:	<i>Podemos perguntar aos pais e aos avós.</i>
Criança V:	<i>Podemos procurar no dicionário.</i>
Criança R:	<i>Podemos ver nos filmes.</i>
Criança M:	<i>Podemos ver nas exposições.</i>
Criança G:	<i>Podemos ver nos jornais e revistas.</i>
Criança L:	<i>Podemos ir à praia.</i>

Figura 3.3: Transcrição do conteúdo da Fotografia 12

Através do levantamento de ideias realizado através das três questões levantadas ao grupo foi possível perspetivar o projeto, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

3.2. Fase II: Planificação e desenvolvimento do projeto

Tendo em conta os conhecimentos que o grupo de crianças apresentou, as questões colocadas, os meios sugeridos para a procura de respostas e o tempo disponível para obter todas essas respostas, traçou-se um esquema inicial do projeto com as várias temáticas que seriam abordadas ao longo das semanas restantes de prática pedagógica. O esquema foi traçado de modo a seguir uma linha lógica do tempo, em que se começaria por abordar o início da vida na terra, a constituição do fundo do mar, os seres que nele habitam e por fim as atividades a ele ligadas diretamente. Desta forma, considerou-se que se conseguiria obter resposta a todas as questões colocadas pelas crianças, utilizando os meios por si sugeridos.

Salienta-se que o trabalho desenvolvido e as atividades planeadas foram por diversas vezes reformuladas, tendo em conta as sugestões e interesses das crianças revelados ao longo do desenrolar do projeto e as aprendizagens realizadas pela investigadora ao longo do seu percurso académico, melhorando assim alguns aspetos referentes às mesmas.

Procurou-se integrar nas atividades a realizar as sugestões dadas pelas crianças de como procurar as respostas às questões colocadas, integrando-as numa diversidade de atividades que envolvessem todas as áreas de domínio dirigidas à educação Pré-escolar. Também o envolvimento da restante comunidade escolar e familiar integrava este esquema, como forma de promoção da interação entre toda a comunidade e entre a escola e a família, enriquecendo assim os momentos de aprendizagem.

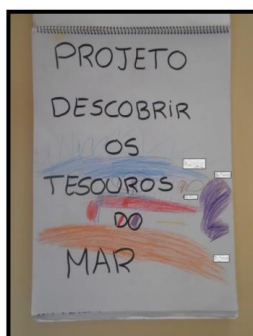
Para dar início ao desenvolvimento do projeto, tentou-se perceber quais as conceções que as crianças possuíam sobre o fundo do mar. Como tal, no dia onze de março de dois mil e treze, sugeriu-se a cada criança uma representação pictográfica individual do que para elas era o fundo do mar. De modo a compreender melhor as ideias das crianças, cada uma delas teve a oportunidade de explicar o seu desenho, sendo estas informações registadas no próprio desenho. Esta análise é abordada de forma mais aprofundada no ponto 3.4. *Fase IV: Divulgação/Avaliação do Projeto.*

Nesta fase inicial do projeto, questionou-se crianças acerca do modo como iriam tratar a informação nova, pois iria ser muita, levando-as a refletir na necessidade da criação de algo que fosse o suporte escrito de todas as aprendizagens que considerassem importantes ao longo do desenvolvimento do projeto. A conversa conduziu à criação de um Diário de Bordo do projeto, onde passariam a ser registadas as informações que as crianças considerassem importantes, recolhidas ao longo da implementação do projeto, pois o registo de dados é uma forma de preservar a informação recolhida e os dados obtidos

através de observações realizadas (Afonso, 2008). As crianças foram decorando a capa e as folhas de rosto do Diário de Bordo ao longo dos dias seguintes (Fotografias 13, 14 e 15).



Fotografia 13: Capa do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças



Fotografia 14: Folha de Rosto do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças



Fotografia 15: Folha de Rosto do Diário de Bordo, decorada livremente pelas crianças

3.3. Fase III: Execução do projeto

É nesta fase que as crianças “partem para o processo de pesquisa, através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). Assim, de seguida são apresentadas as propostas educativas realizadas ao longo de todo o projeto desenvolvido (Quadro 3.1 a); 3.1 b), página 56; e 3.1 c), página 57). Refere-se que o conjunto de propostas educativas resulta de propostas sugeridas pelas crianças, e pela investigadora e sua colega de prática pedagógica.

Quadro 3.1 a): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”

Data	Proposta educativa
11 de março de 2013	Dramatização e exploração da história “O Ratinho Marinheiro” (Soares, 2011)
03 de abril de 2013	Atribuição do nome ao projeto e criação do Diário de Bordo
	Visualização de um excerto do filme “Era uma vez... O Homem – O nascimento da Terra” (Barillé, s.d.)
	Conto da história “O Peixinho Maroto e os seus amigos” (Bright, 2009)
	Construção de uma representação pictográfica do fundo do mar em papel de cenário
16 de abril de 2013	Jogo “A rede e os peixinhos”
	Pesquisa em livros acerca dos animais marinhos e registo das informações recolhidas
	Preenchimento da representação gráfica do contorno de uma baleia, através da colagem de pedaços de papel
17 de abril de 2013	Introdução de um aquário na sala de atividades
23 de abril de 2013	Conto da História “A Sereia” (Busquets, s.d.)
	Exploração da morfologia externa de alguns animais marinhos reais

Quadro 3.1 b): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” (continuação)

Data	Proposta educativa
24 de abril de 2013	Confeção de biscoitos de manteiga utilizando peças com a forma de animais marinhos
	Jogo “Os tubarões e os peixinhos”
29 de abril de 2013	Conversa acerca do desenrolar do projeto
	Continuação da realização de representações gráficas no papel de cenário exposto na sala
30 de abril de 2013	Conto da história “O Senhor Cavalo-marinho” (Carle, 2011)
	Construção de um puzzle da figura de um cavalo-marinho, colagem e decoração desta em papel de cenário, e representação gráfica do seu habitat
	Introdução de um peixe no aquário da sala de atividades
06 de maio de 2013	Pedido de colaboração das famílias no desenvolvimento do projeto
	Exploração de material acerca da reprodução dos animais
	Exploração de material acerca das formas dos peixes
07 de maio de 2013	Jogo dramático exploratório “No fundo do mar”
	Exploração do livro “Cria e combina os teus animais” (Top That! Publishing place, 2012) e criação de uma criatura marinha, através da técnica analogia inusual
08 de maio de 2013	Visualização e exploração do filme “A Vida Marinha 2013 – imagens inéditas do fundo do mar” (Studio SEE, 2013)
	Recolha e análise das respostas, recolhidas pelas crianças junto das suas famílias, acerca da questão “O que comem os peixes?”
13 de maio de 2013	Levantamento e registo de ideias das crianças acerca da questão “Como é que os barcos vão ao fundo do mar sem se afundarem?”
14 de maio de 2013	Exploração da Lengalenga “O Senhor Capitão”
	Atividade experimental “Flutua ou não flutua?”
20 de maio de 2013	Conto da história “Os Piratas pedem por favor” (Knapman, 2012)
	Elaboração de um chapéu de Pirata
	Jogo “Caça ao Tesouro”
21 de maio de 2013	Jogo dramático orientado “A viagem de navio”
	Levantamento de ideais das crianças acerca do que é ser pescador e em que consiste a pesca
	Conto da história “Uma ida à pesca diferente...” (Itaya, 2012) e criação de um final diferente
	Representação gráfica de um pescador a pescar

Quadro 3.1 c): Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar” (continuação)

Data	Proposta educativa
27 de maio de 2013	Conto da história “Franklin anda de canoa” (Bourgeois e Clark, 2005)
	Levantamento e registo de ideias das crianças acerca dos barcos que existem e quais as partes que os constituem
	Atividade experimental “E se moldarmos uma canoa?”
	Pesquisa em documentos retirados da internet e em livros, e registo das informações recolhidas, sobre as tipologias de barcos existentes e as partes que os constituem.
	Construção de puzzles representativos das várias tipologias de barcos
28 de maio de 2013	Visualização do filme “O Carteiro Paulo e os Piratas”
	Construção de uma composição artística a partir da obra de arte “Boats” de Dimitris Mytaras
	Formação de conjuntos com imagens de várias tipologias de barcos
04 de junho de 2013	Visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010) e elaboração de cartazes com a informação recolhida
	Elaboração das questões a colocar ao pescador
	Elaboração de um presente a entregar ao pescador
	Conto da história “Dora e a aventura dos piratas” (Valdes, 2010), através do manuseamento de um fantoche
	Jogo dramático orientado “Procurando o tesouro na ilha”
05 de junho de 2013	Aprendizagem e exploração da canção “Gente do mar”, traduzida do original “Gente di mare” (Umberto Tozi e Raff, 1987)
	Visita do pescador à sala de atividades e posterior registo das informações retiradas pelas crianças
11 de junho de 2013	Canto e exploração da canção “Gente do mar”, traduzida do original “Gente di mare” (Umberto Tozi e Raff, 1987)
	Conversa acerca do desenrolar do projeto, escutando a leitura dos registos contidos no Diário de Bordo e visualizando algumas fotografias das várias atividades desenvolvidas
	Avaliação do projeto por parte das crianças
12 de junho de 2013	Elaboração de uma representação gráfica do fundo do mar
17 de junho de 2013	Reconto da história “O Ratinho Marinheiro” (Soares, 2011), realizado pelo grupo de crianças
	Elaboração de um desenho intitulado “O que gostei mais no projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”

Seguidamente apresenta-se a descrição de algumas das atividades implementadas durante a fase de execução do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, que se encontram evidenciadas com a cor rosa no Quadro 3.1. a), página 55; 3.1 b), página 56; e 3.1 c). As restantes atividades implementadas ao longo do projeto encontram-se também descritas (Anexo II).

23 de abril de 2013

Exploração do revestimento de alguns animais marinhos reais

Tendo em conta que “é durante as observações que realiza nas ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias acerca dos fenómenos que a rodeiam” (Martins *et al.*, 2009, p. 12), a investigadora levou para a sala de atividades três animais marinhos reais, sem vida: uma lula, um linguado e uma sardinha. Pretendeu-se que as crianças observassem diretamente estes animais e encontrassem diferenças entre eles, nomeadamente quanto à sua morfologia externa.

Deu-se oportunidade a todas as crianças de explorarem livremente os animais, e de partilharem as suas descobertas com o grupo, à medida que estas iam surgindo (Fotografias 16 à 18).



Fotografia 16: Crianças exploram livremente os animais marinhos reais

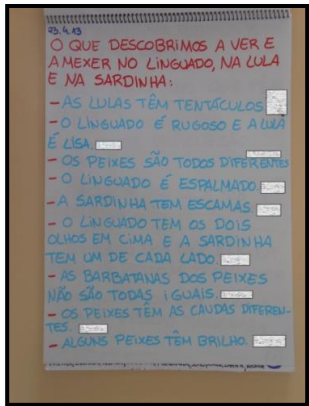


Fotografia 17: Crianças partilham com o grupo a descoberta de que o linguado tem os dois olhos situados na parte superior, paralelamente



Fotografia 18: Criança partilha com o grupo que descobriu escamas na sardinha

Por fim, as crianças selecionaram, em grupo, as aprendizagens realizadas a serem registadas no Diário de Bordo, aquando da realização desta atividade (Fotografia 19 e Figura 3.4).



Fotografia 19: Registo, no Diário de Bordo, das aprendizagens realizadas pelas crianças aquando da exploração de animais marinhos reais

T R A N S C R I Ç Ã O	O que descobrimos a ver e mexer no linguado, na lula e na sardinha:
	Criança R: O linguado é rugoso e a lula é lisa.
	Criança M: Os peixes são todos diferentes
	Várias crianças: O linguado é espalmado.
	Criança R: A sardinha tem escamas.
	Criança R: O linguado tem os dois olhos em cima e a sardinha tem um de cada lado.
	Várias crianças: As barbatanas dos peixes não são todas iguais.
	Várias crianças: Os peixes têm as caudas diferentes.
	Criança R: Barbatanas.
	Criança I: Alguns peixes têm brilho.

Figura 3.4: Transcrição do conteúdo da Fotografia 19

Com esta atividade, as crianças conseguiram identificar aspetos referentes ao revestimento dos animais marinhos explorados, enunciando características inerentes a eles. Para além disso, identificaram características de morfologia externa que os distinguiam. Salienta-se o facto de a maioria destas aprendizagens surgirem das observações realizadas pelas crianças, sendo estas as responsáveis pela descoberta de informações novas acerca destes animais marinhos.

24 de abril de 2013

Confeção de biscoitos de manteiga utilizando peças com a forma de animais marinhos

Esta atividade surgiu de um pedido feito por parte das crianças, ao tomaram conhecimento de que as crianças da outra sala tinham também realizado uma atividade semelhante. Como tal, dirigiram-se à investigadora na semana anterior à data da atividade e questionaram se também poderiam confeccionar biscoitos na semana seguinte. Durante o processo, foi dada oportunidade às crianças de explorarem todos os ingredientes que faziam parte da receita. A confeção foi feita na totalidade pelo grupo, e as crianças tiveram a oportunidade de medir e misturar os ingredientes. Enquanto se realizava a confeção da massa, as crianças iam sendo incentivadas a descreverem todas as transformações que observavam.

No final da atividade a investigadora auxiliou a envolver de uma melhor forma todos os ingredientes, e procedeu à distribuição de pedaços de massa pelas crianças.

Antes de iniciar o recorte dos biscoitos, as crianças observaram as peças de alumínio que apresentavam contornos de animais marinhos. Através da sua observação pretendeu-se que as crianças identificassem os animais marinhos a que correspondiam, sendo este objetivo cumprido pois todas as formas foram identificadas de imediato pela sua maioria. As crianças moldaram livremente pedaços de massa e, por fim, com o auxílio dos adultos presentes na sala, estenderam-na, utilizando um rolo, e recortaram-na utilizando as formas de alumínio (Fotografias 20 à 22).



Fotografia 20: Medição dos ingredientes, utilizando como unidade de medida uma chávena



Fotografia 21: Junção dos ingredientes



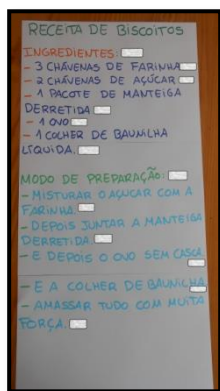
Fotografia 22: Recorde dos biscoitos com formas de animais marinhos

No final do dia, procedeu-se à distribuição dos biscoitos pelas crianças da sala, em pequenos sacos. Devido à escassa quantidade de moedas existente no mealheiro destinado à aquisição de um peixe para o aquário, sugeriu-se às crianças trocarem um biscoito por uma moeda, junto dos seus familiares, para colocar no mealheiro.

Salienta-se o envolvimento de uma atividade sugerida pelas crianças no desenvolvimento do projeto a decorrer, tendo sido adaptada para que assim fosse. Para além de relembrares características da forma dos animais marinhos, as crianças trabalharam várias áreas de domínios. No âmbito da área da matemática realizaram medições e contagens, ao medirem os ingredientes utilizando como unidade de medida a chávena e contarem a quantidade de chávenas de cada ingrediente que estavam a ser colocadas no recipiente. Também o rigor esteve presente neste momento, pois as crianças referiram que os ingredientes não poderiam passar a linha da chávena, utilizando uma colher para retirar o excesso.

No âmbito da área do conhecimento do mundo, as crianças foram incentivadas a descreverem o processo de confeção da massa, analisando as transformações dos materiais. Em grupo, descreveram-se os processos e discutiram-se as causas das transformações, como por exemplo quando uma criança afirmou que ao misturar a farinha com o açúcar a massa continuou branca porque os ingredientes eram ambos de cor branca, mas que posteriormente ficou de cor amarela porque se juntou a manteiga derretida. Ao observarem o processo de derreter a manteiga refletiram também acerca da influência do meio nos materiais, pois referiram que a manteiga se tinha derretido devido ao calor proporcionado pelo micro-ondas. Ainda quanto aos materiais, as crianças observaram a mistura de materiais sólidos com líquidos, referindo que a massa começou a ficar espessa apenas quando se juntou a manteiga, pois anteriormente o açúcar e a farinha não causavam esse efeito, sendo a manteiga líquida a responsável pela sua união.

No âmbito da área de expressão e comunicação, as crianças comunicaram as suas ideias ao grupo, ao longo de toda a confeção dos biscoitos, e no final relembrares todo o processo, criando assim a receita escrita dos biscoitos, tendo em atenção as duas partes de texto que constituem uma receita: a lista de ingredientes necessários e o modo de preparação (Fotografia 23 e Figura 3.5, página 61).



Fotografia 23: Registro da receita dos biscoitos de manteiga, elaborada pelo grupo de crianças

T R A N S C R I Ç Ã O	Receita de biscoitos
	Criança M: <i>Ingredientes:</i>
	Criança A: <i>3 Chávenas de farinha.</i>
	Criança J: <i>2 Chávenas de açúcar.</i>
	Criança L: <i>1 Pacote de manteiga derretida.</i>
	Criança D: <i>1 Ovo.</i>
	Criança I: <i>1 Colher de baunilha líquida.</i>
	Criança R: <i>Modo de preparação:</i>
	Criança J: <i>Misturar o açúcar com a farinha.</i>
	Criança E: <i>Depois juntar a manteiga derretida.</i>
	Criança D: <i>E depois o ovo sem casca.</i>
	Criança M: <i>E a colher de baunilha.</i>
	Criança F: <i>Amassar tudo com muita força.</i>

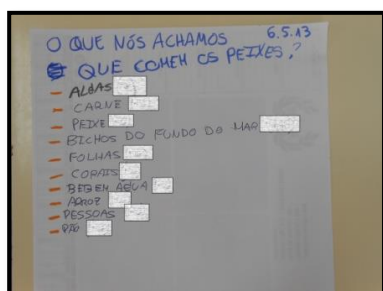
Figura 3.5: Transcrição do conteúdo da Fotografia 23

Ao analisarem as formas de alumínio, as crianças estabeleceram correspondências entre as formas que estavam a observar e os animais marinhos explorados em atividades anteriores, identificando-os através do contorno da forma.

06 de maio de 2013

Pedido de colaboração das famílias no desenvolvimento do projeto

A atividade surgiu após a observação do recipiente que continha a comida do peixe presente na sala. Questionou-se as crianças acerca da possibilidade de todos os outros peixes que habitam no mar ingerirem aquele tipo de comida também, ao qual as respostas foram na maioria negativas. Como tal, as crianças foram interrogadas acerca do que achavam que seria o alimento dos peixes que habitam no mar, sendo as suas ideias registadas (Fotografia 24 e Figura 3.6).



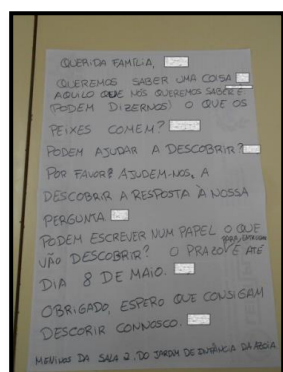
Fotografia 24: Registro das ideias fornecidas pelas crianças acerca do que pensam ser o alimento dos peixes

T R A N S C R I Ç Ã O	O que nós achamos que comem os peixes?
	Criança G: <i>Algas.</i>
	Criança M: <i>Carne.</i>
	Criança V: <i>Peixe.</i>
	Criança N: <i>Bichinhos do fundo do mar.</i>
	Criança V: <i>Folhas.</i>
	Criança L: <i>Corais.</i>
	Criança A: <i>Bebem água.</i>
	Criança B: <i>Arroz.</i>
	Criança A: <i>Pessoas.</i>
	Criança E: <i>Pão.</i>

Figura 3.6: Transcrição do conteúdo da Fotografia 24

Após este registro, questionou-se as crianças acerca do modo como poderiam obter resposta à questão “O que comem os peixes?”, recorrendo às sugestões dadas por si no início do

desenvolvimento do projeto, quando responderam à questão “Como podemos saber mais coisas sobre o mar?”. Tendo em conta que “na pedagogia-em-participação a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2007, p. 92), encaminhou-se o discurso para que o sugerido pelas crianças resultasse em pedir ajuda às famílias. Num momento seguinte questionou-se sobre de que forma poderia ser feito esse pedido de auxílio. O grupo de crianças decidiu que a melhor forma era escrever uma carta para entregar em casa, onde se transmitia o que era pretendido. Iniciou-se então a redação dessa carta, feita em grande grupo (Fotografia 25 e Figura 3.7).



Fotografia 25: Registo do texto elaborado pelas crianças, como forma de pedir auxílio às suas famílias na resposta à questão “O que comem os peixes”

T R A N S C R I Ç Ã O	Criança R: <i>Querida família,</i>
	Criança N: <i>Queremos saber uma coisa.</i>
	Criança V: <i>Aquilo que nós queremos saber é:</i>
	Criança M: <i>O que os peixes comem.</i>
	Criança V: <i>Podem ajudar a descobrir?</i>
	Criança V: <i>Por favor ajudem-nos a descobrir a resposta à nossa pergunta.</i>
	Criança R: <i>Podem escrever num papel o que vão descobrir? O prazo para entregar é até dia 8 de maio.</i>
	Criança V: <i>Obrigado. Espero que consigam descobrir connosco.</i>
	Várias crianças: <i>Meninos da Sala 2, do Jardim de Infância da Azoia.</i>

Figura 3.7: Transcrição do conteúdo da Fotografia 25

É de salientar que as crianças revelaram deter conhecimentos acerca da construção de uma carta. Quanto à área da expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a maioria das crianças expressou oralmente as suas ideias de forma clara, conversando e discutindo ideias com os seus colegas, realizando pequenas correções à composição de frases. Ao longo da elaboração da carta, várias crianças forneceram sugestões de frases que obedeciam à estrutura correta desta. A criança R informou de imediato que a carta deveria ter inicialmente a saudação ao destinatário, que deveria ser amável. Em seguida as crianças declararam que deveria ser apresentado o motivo da escrita da carta. Ao longo da conversa, as crianças solicitavam a leitura do que já estava escrito, de modo a seguirem um raciocínio correto das ideias a serem escritas, revelando imensa facilidade em transmitir para linguagem escrita as suas ideias. É exemplo disso o momento em que decidiram apresentar a questão principal, uma criança interrompeu e disse que tinha uma frase para colocar antes dessa (“aquilo que nós queremos saber é”), como modo de introdução à frase seguinte (“o que comem os peixes”).

Na área da formação pessoal e social, e de salientar a intervenção da criança V que afirmou que após a apresentação do problema, deveria surgir o pedido de ajuda, obedecendo às

regras de boa educação, pedindo “por favor” (Figura 3.7, página 62). As crianças mostraram, ao longo de toda a elaboração da carta, que estavam a realizar um pedido a alguém, através daquela carta e, como tal, teriam que utilizar uma linguagem cuidada, obedecendo a uma educação de valores. Surgiu no grupo de crianças a necessidade de informar também as suas famílias de que existia um prazo para a entrega da informação, bem como o modo de a enviar, sendo a folha de papel o instrumento escolhido, mostrando-se assim responsáveis e conscientes de que todo o trabalho tem um prazo para ser cumprido. Por fim as crianças afirmaram que a carta devia ser terminada com um agradecimento e com um incentivo à ajuda das famílias, como forma de despedida. Após elaboração da carta, várias crianças pronunciaram que teria que ser assinada por todas elas, pois foram elas os seus autores. Ao serem elucidadas pela educadora cooperante de que colocar na carta todos os seus nomes ocuparia demasiado espaço, o grupo de crianças criou um termo que as envolvesse a todas, identificando-se como “os meninos da sala 2, do jardim de infância de Azoia”, mostrando saber que cada uma delas é um ser individual mas que todas juntas formam um grupo.

06 de maio de 2013

Exploração de material acerca da reprodução dos animais

Após análise do livro “O Senhor Cavalo-Marinho” (Carle, 2011), que tinha sido explorado na semana anterior, a investigadora propôs às crianças uma atividade envolvendo a informação quanto à reprodução das várias espécies de peixes mencionados ao longo da história. Como tal, recordou-se com as crianças o registo feito na semana anterior acerca do local onde os peixes guardavam os seus ovos, e refletiu-se sobre as diversas formas de reprodução dos animais.

As crianças foram divididas em dois grupos distintos, de acordo com a idade, ficando um deles na zona do tapete e outro na área das mesas, ficando um deles acompanhado pela investigadora e outro pela sua colega de prática pedagógica. Tendo em conta que “os adultos dos seus contextos próximos devem proporcionar-lhes (às crianças) situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (Martins *et al.*, 2009, p. 17), a cada um dos grupos foi apresentado um conjunto de imagens representativas de vários animais, e pediu-se que formassem um grupo em que apenas fizessem parte dele os animais que se reproduziam por ovos. Após a conclusão dessa tarefa, as crianças foram levadas a refletir sobre o modo como se reproduziam os restantes animais. Rapidamente várias crianças indicaram que os filhos cresciam na barriga das mães, como acontece com os humanos.

Formados os dois grupos distintos, criou-se um documento em que as crianças colaram as imagens dos animais, conforme os grupos criados, devidamente legendados (Fotografias 26 e 27 e Figura 3.8).



Fotografia 26: Registro dos conjuntos formados pelo grupo 1, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo



Fotografia 27: Registro dos conjuntos formados pelo grupo 1, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo (continuação)

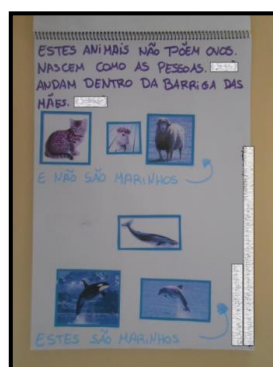
TRANSCRIÇÃO	Fotografia 26:
	<i>Estes animais nascem dos ovos. (Peixe-pedra, galinha, cavalo-marinho, peixe-anjo, pássaro, peixe-folha, pato, peixe trombeta, peixe-gato, sardinha) (Varias crianças).</i>
	Fotografia 27:
	<i>Estes animais nascem da barriga da mãe. (gato, cão, golfinho, ovelha, orca, baleia azul) (Várias crianças).</i>

Figura 3.8: Transcrição do conteúdo das Fotografias 26 e 27

O grupo de crianças mais velhas decidiu subdividir os grupos dos animais, tanto os que reproduziam por ovos como os que não o faziam, em animais marinhos e não marinhos (Fotografias 28 e 29 e Figura 3.9).



Fotografia 28: Registro dos conjuntos formados pelo grupo 2, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo



Fotografia 29: Registro dos conjuntos formados pelo grupo 2, acerca da forma de reprodução dos animais representados nas imagens, contido no Diário de Bordo (continuação)

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 28:
	<i>Várias Crianças: Estes animais põem ovos (pato, galinha,, pássaro) e não são marinhos. Estes são marinhos: (peixe-gato, peixe-anjo, peixe-folha, cavalo-marinho, peixe trombeta, peixe-pedra, sardinha).</i>
	Fotografia 29:
	<i>Estes animais não põem ovos, nascem como as pessoas, (Criança V) andam dentro da barriga das mães (Criança G) (gato, cão, ovelha) e não são marinhos.</i> <i>Várias Crianças: Estes são marinhos: (baleia azul, orca, golfinho).</i>

Figura 3.9: Transcrição do conteúdo das Fotografias 28 e 29

Refere-se, quanto à área do conhecimento do mundo, o diferente resultado conforme as idades das crianças, pois o grupo de crianças mais velhas utilizou uma forma diferente de classificação: para além de dividir as imagens dos animais em grupos, conforme o modo de reprodução, subdividiu esses mesmos grupos conforme o seu habitat, terrestre ou aquático. Devido à idade destas crianças ser mais avançada, e como tal o seu nível de conhecimentos, estas crianças sentiram a necessidade de classificar os animais segundo o seu modo de reprodução mas também segundo o seu meio (terrestre e aquático), após a análise mais aprofundada das suas características, que foi mais além da do grupo de crianças mais novas. Quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, refere-se a facilidade do grupo de crianças mais velhas em comunicar as suas ideias quanto à classificação, bem como a justificação de para elas ter feito sentido classificar daquela forma. Já no domínio da expressão plástica, estas revelaram possuir um sentido estético cuidado, pela forma como ordenaram as suas classificações no documento, facilitando assim a sua compreensão a elementos não pertencentes ao grupo (Fotografias 28 e 29, página 65).

08 de maio de 2013

Recolha e análise das respostas recolhidas pelas crianças, junto das suas famílias, acerca da questão “O que comem os peixes?”

A presente atividade surgiu no seguimento da carta enviada às famílias das crianças, em que era solicitado o seu auxílio para dar resposta à questão “O que comem os peixes?”. Sendo o dia oito de maio a data limite de entrega de informações, procedeu-se à sua recolha e análise. Optou-se pela divisão do grupo de crianças em dois, em que a heterogeneidade em relação às idades foi privilegiada, devido à complexidade de algumas informações (Fotografias 30 e 31).

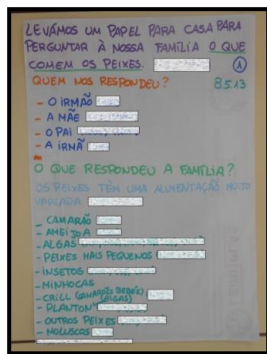


Fotografia 30: Grupo de crianças (1) analisa a informação recolhida junto da sua família

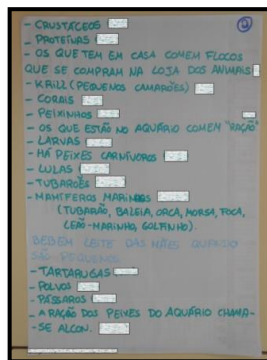


Fotografia 31: Grupo de crianças (2) analisa a informação recolhida junto da sua família

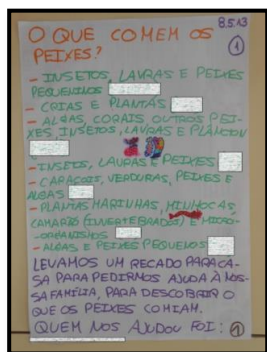
Para uma melhor organização de toda a informação, esta registou-se conjuntamente em cada um dos grupos. Após esse registo (Fotografias 32 à 35, página 66; e Figuras 3.10, página 66; e 3.11, página 67), as crianças de cada grupo trocaram essas mesmas folhas de registo, de modo a partilharem a informação.



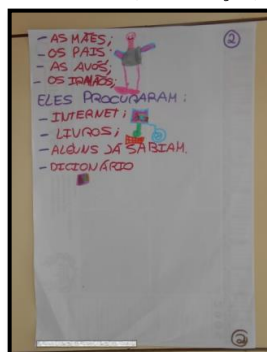
Fotografia 32: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 1, junto das suas famílias



Fotografia 33: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 1, junto das suas famílias (continuação)



Fotografia 34: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 2, junto das suas famílias



Fotografia 35: Registo das respostas à pergunta “O que comem os peixes?” recolhidas pelo grupo 2, junto das suas famílias (continuação)

	Fotografia 32:	Fotografia 33:
TRANSCRIÇÃO	Crianças L e M: <i>Levamos um papel para casa para perguntar à nossa família o que comem os peixes.</i>	Criança V: <i>Crustáceos</i>
	Quem nos respondeu?	Crianças V: <i>Proteínas.</i>
	Criança A: <i>O irmão.</i>	Criança M e L: <i>O pai.</i>
	Crianças O e M: <i>A mãe.</i>	Criança V: <i>Os que tem em casa comem flocos que se compram na loja dos animais.</i>
	Criança M e L: <i>O pai.</i>	Crianças L: <i>Krill (pequenos camarões).</i>
	Criança V: <i>A irmã.</i>	Criança L: <i>Corais.</i>
	O que respondeu a família?	Criança L: <i>Peixinhos.</i>
	Crianças M e O: <i>Os peixes têm uma alimentação muito variada.</i>	Criança L: <i>Os que estão no aquário comem “ração”.</i>
	Criança M: <i>Camarão</i>	Criança O: <i>Larvas.</i>
	Criança M: <i>Ameijoja</i>	Criança O: <i>Há peixes carnívoros.</i>
	Crianças M, V, L e O: <i>Algas.</i>	Criança O: <i>Lulas</i>
	Criança O e M: <i>Peixes mais pequenos.</i>	Criança O: <i>Tubarões</i>
	Crianças M, L e O: <i>Insetos.</i>	Criança O: <i>Mamíferos marinhos (tubarão, baleia, orca, morsa, foca, leão-marinho, golfinho). Bebem leite das mães quando são pequenos.</i>
	Criança M: <i>Minhocas.</i>	Criança O: <i>Tartarugas.</i>
	Criança M: <i>Krill (camarões bebés).</i>	Criança O: <i>Polvos.</i>
	Crianças M e O: <i>Plâncton (algas.)</i>	Criança O: <i>Pássaros.</i>
	Crianças V e O: <i>Outros peixes.</i>	Criança O: <i>A ração dos peixes do aquário chama-se alcon.</i>
	Criança V: <i>Moluscos.</i>	

Figura 3.10: Transcrição do conteúdo das Fotografias 32 e 33

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 34:	Fotografia 35:
	O que comem os peixes?	As mães, os pais, as avós, os irmãos.
	Criança I: <i>Insetos, larvas e peixes pequeninos.</i>	Eles procuraram: internet, livros,
	Criança I: <i>Crias e plantas.</i>	alguns já sabiam, dicionário.
	Criança G: <i>Algas, corais, outros peixes, insetos, larvas e plâncton.</i>	
	Criança E: <i>Insetos, lapas e peixes.</i>	
	Criança R: <i>Caracóis, verduras, peixes e algas.</i>	
	Criança V: <i>Plantas marinhas, minhocas, camarão, invertebrados e micro-organismos.</i>	
	Criança C: <i>Algas e peixes pequenos.</i>	
	<i>Levamos um recado para casa para pedirmos ajuda à nossa família para descobrir o que os peixes comiam. Quem nos ajudou foi:</i>	

Figura 3.11: Transcrição do conteúdo das Fotografias 34 e 35

Já que “o envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 33) é de referenciar a adesão positiva das famílias a esta iniciativa, pois a maioria das crianças transportou consigo, nesse dia, a informação solicitada e mostrou-se bastante orgulhosa pela participação dos seus familiares.

No que diz respeito à área da formação pessoal e social, as crianças revelaram uma grande capacidade de trabalho em grupo, pois apesar das contribuições dos vários elementos não serem equivalentes (quanto à informação recolhida pelos familiares) a partilha por parte dos elementos que a trouxeram foi notória, auxiliando aqueles elementos que não tinham qualquer informação. Algumas crianças referiram até que podiam “emprestar” um pouco da sua informação aos colegas que não tinham.

Quanto à área da expressão e comunicação, no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças mostraram-se bastante motivadas e capazes de explicar o significado de palavras mais complexas, que lhes tinham sido transmitidos pelos seus familiares. Também é de referenciar a sua atenção quanto à transcrição da informação contida nos seus papéis para o papel do grupo, pois estavam motivadas em observar se as palavras que a investigadora transcrevia eram idênticas às que tinham escritas no seu papel, revelando-se assim rigorosas no tratamento da informação.

Ao analisarem a informação, num momento posterior, as crianças estabeleceram correspondências, pois estabeleciam a correspondência da informação lida pela investigadora com a criança que a tinha transportado para a sala.

21 de maio de 2013

Jogo dramático orientado “A viagem de navio”

A presente atividade foi implementada durante o período da manhã, na sala polivalente da instituição. Lá as crianças encontraram cadeiras dispostas no espaço, formando quatro filas. A investigadora iniciou o seu discurso afirmando ser uma capitão e aquele espaço ser o seu navio, convidando as crianças a entrarem a bordo para uma viagem. Após a distribuição das crianças pelas cadeiras, a investigadora simulou, em conjunto com elas, várias ações imaginárias, relacionadas com a viagem de navio.

Quanto à área da expressão e da comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças revelaram facilidade em transmitir oralmente as suas ideias. Porém, quanto à área de formação pessoal e social, talvez pelo seu entusiasmo com a atividade, por vezes revelaram alguma dificuldade em respeitar a vez de falar dos colegas, sendo necessária uma intervenção mais rígida da investigadora. No domínio da expressão dramática, as crianças revelaram imensa criatividade nas ideias apresentadas, bem como no modo das executar, revelando criatividade. No que diz respeito ao domínio da matemática, as crianças revelaram conhecimentos acerca de peso e medida, quando se manifestaram fisicamente quanto ao tamanho e peso dos animais marinhos, expressando ações características do transporte de algo pesado, leve, comprido ou curto, bem como da influência dessas características dos animais no estado do mar, como a forte ou fraca ondulação causada por eles. A consciência temporal também se fez notar no discurso das crianças, quando referiram que já estava na hora de almoçar, pois já estavam a bordo há algum tempo.

Por fim, quanto à área do conhecimento do mundo, refere-se que as crianças sugeriram imensas ações pertinentes ao contexto, como por exemplo avistar diversos animais marinhos e pescar um peixe para o almoço, e revelaram possuir conhecimentos acerca desses animais, como diversas características físicas e comportamentais (Fotografia 36).

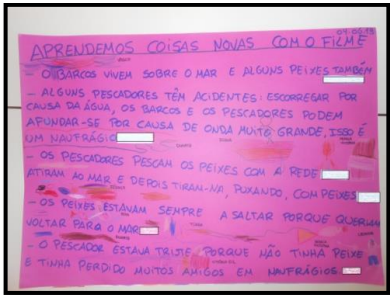


Fotografia 36: Jogo dramático orientado “A viagem de navio”

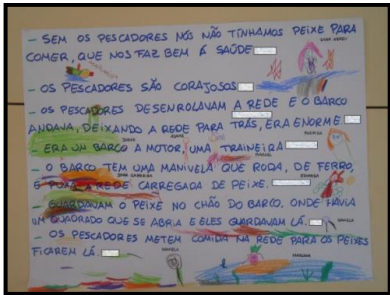
04 de junho de 2013

Visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010) e elaboração de cartazes com a informação recolhida

Com a presente atividade, realizada no período da manhã, pretendia-se que o grupo de crianças recolhesse informações acerca da pesca com redes, para mais tarde poder existir a comparação com a pesca à linha. As ideias retiradas pelas crianças foram registadas em cartolinas, de modo a serem expostas na sala de atividades (Fotografias 37 e 38 e Figura 3.12).



Fotografia 37: Registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010)



Fotografia 38: Registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010) (continuação)

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 37:	Fotografia 38:
	Aprendemos coisas novas com o filme.	Criança R: <i>Sem os pescadores nós não tínhamos peixe para comer, que nos faz bem à saúde.</i>
	Criança D: <i>Os barcos vivem sobre o mar e alguns peixes também.</i>	Criança D: <i>Os pescadores são corajosos.</i>
	Criança V, R e A: <i>Alguns pescadores têm acidentes: escorregam por causa da água. Os barcos e os pescadores podem afundar-se por causa de uma onda muito grande. Isso é um naufrágio.</i>	Criança V: <i>Os pescadores desenrolavam a rede e o barco andava, deixando a rede para trás.</i> Criança R: <i>Era enorme.</i>
	Criança A: <i>Os pescadores pescam os peixes com a rede.</i>	Criança E: <i>Era um barco a motor, uma traineira.</i>
	Criança J: <i>Atiram ao mar e depois tiram-na, puxando, com peixes.</i>	Criança V: <i>O barco tem uma manivela que roda, de ferro, e puxa a rede carregada de peixe.</i>
	Criança R: <i>Os peixes estavam sempre a saltar porque queriam voltar para o mar.</i>	Criança V: <i>Guardavam o peixe no chão do barco, onde havia um quadrado que se abria e eles guardavam lá.</i>
	Criança V: <i>O pescador estava triste porque não tinha peixes e tinha perdido muitos amigos em naufrágios.</i>	Criança E: <i>Os pescadores metem comida na rede para os peixes ficarem lá.</i>

Figura 3.12: Transcrição do conteúdo das Fotografias 37 e 38

Salienta-se a dificuldade em encontrar vídeos de qualidade sobre esta temática. Contudo, o grupo de crianças retirou da visualização do filme informações pertinentes acerca da pesca com rede. Para além disso, várias crianças mostraram conhecimentos adquiridos em atividades anteriores, implementadas no decorrer do projeto, na área do conhecimento do mundo. É exemplo disso quando as crianças identificam nomes técnicos de peixes, ao reconhecerem a sua imagem no vídeo, bem como as suas características, quando uma

criança afirma que as sardinhas têm escamas agarradas à pele. A utilização de termos técnicos corretos e o rigor está presente ao longo de todo o diálogo, quando as crianças utilizam os termos “superfície do mar”, “naufrágio” ou “traineira”, resultantes das várias conversas em grupo ao longo do projeto. As crianças revelaram também a capacidade de identificar corretamente as propriedades dos materiais que observavam apenas visualmente, que surgiam nas imagens do filme.

Para além da utilização de termos técnicos, quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças mostram a capacidade de explicar por palavras suas o significado dos termos técnicos utilizados, referenciando exemplos que os contextualizem, de modo a facilitar a sua explicação (Figura 3.13).

As informações pormenorizadas retiradas pelas crianças permitiram, mais tarde, estabelecer a comparação entre este tipo de pesca e a pesca à linha.

(...) Investigadora: *O que é um carapau?*
Criança L: *É um peixe.*
Criança R: *E também havia sardinhas.*
Investigadora: *O que é que as sardinhas têm agarradas à pele?*
Criança R: *Escamas.*
(...) Criança R: *Os barcos andam muitas vezes no mar.*
(...) Criança L: *Na superfície.*
(...) Criança V: *Alguns pescadores têm acidentes.*
Investigadora: *Como é que se chamam esses acidentes? Quem se lembra?*
Criança V: *Naufrágio.*
Criança V: *Os barcos e os pescadores podem afundar-se por causa de uma onda muito grande.*
(...) Criança A: *Os pescadores pescam os peixes com a rede.*
(...) Criança J: *Atiram ao mar e depois tiram-na com peixes.*
(...) Criança R: *Sem os pescadores nós não tínhamos peixes para comer. E o peixe faz bem à saúde.*
(...) Criança V: *Os pescadores desenrolavam a rede e o barco andava, e deixava a rede para trás.*
(...) Investigadora: *Muito bem. E como se chama o barco a motor que leva os pescadores? Lembram-se desse nome?*
Criança J: *Traineira.*
Investigadora: *Muito bem. Então, no outro dia, estivemos a falar das traineiras e falámos que elas tinham uma coisa atrás que puxava a rede. Lembram-se como se chamava essa coisa?*
Criança V: *Sim! Era uma coisa que rodava e puxava a rede carregada de peixe. Era de ferro.*
(...) Criança V: *Uma manivela.*
(...) Investigadora: *Então e vocês lembram-se onde é que eles guardavam o peixe depois?*
Criança R: *No chão do barco, onde eles andavam, havia um quadrado que se abria e eles guardavam lá.*
(...) Investigadora: *Então o que é que os pescadores prendiam na rede?*
Criança E: *Comida. Os pescadores metem comida na rede para os peixes ficarem lá.*
Investigadora: *E qual é o nome dessa comida?*
Criança J: *Isco.*

Figura 3.13: Excertos das vozes captadas durante a reflexão em grupo, após a visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010)

A transcrição completa das intervenções das crianças durante a reflexão em grupo, após a visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010) pode ser consultada no Anexo III.

05 de junho de 2013

Visita do pescador à sala de atividades e posterior registo das informações retiradas pelas crianças

Durante o período da tarde, um pescador visitou a sala de atividades. Desta forma, proporcionou-se às crianças um momento de aprendizagem um pouco distinto, em que seria alguém para elas desconhecido a transmitir-lhes a informação. Segundo Lopes e Silva (2009) “as crianças do jardim de infância possuem características específicas que facilitam a sua participação ativa nas atividades cooperativas” (Lopes e Silva, 2009, p. 7) e de facto essa capacidade foi demonstrada através da interação com o pescador.

O pescador explicou e exemplificou para as crianças todo o processo que a pesca à linha implica, respondendo a todas as suas questões (Fotografias 39 à 42).



Fotografia 39: Crianças conversam com o pescador acerca da sua história de vida



Fotografia 40: Pescador proporciona às crianças a exploração do isco

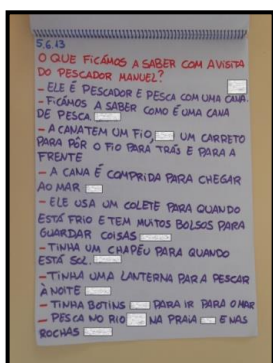


Fotografia 41: Crianças observam a montagem da cana

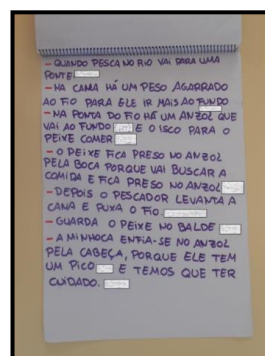


Fotografia 42: Crianças observam a colocação de um peixe preso ao anzol da cana

Após este momento, as informações retiradas pelas crianças foram registadas e foi feita a comparação com este tipo de pesca com a pesca com redes, analisada em atividades anteriores (Fotografias 43 e 44 e Figura 3.14, página 72).



Fotografia 43: Registo das aprendizagens das crianças, aquando da visita do pescador à sala de atividades



Fotografia 44: Registo das aprendizagens das crianças, aquando da visita do pescador à sala de atividades (continuação)

T R A N S C R I Ç ÃO	Fotografia 43:	Fotografia 44:
	<p>O que ficámos a saber com a visita do pescador Manuel?</p> <p>Criança B: Ele é pescador e pesca com uma cana.</p> <p>Criança M: Ficámos a saber como é uma cana de pesca.</p> <p>Criança L: A cana tem um fio e tem um carreto para pôr o fio para trás e para a frente.</p> <p>Criança G: A cana é comprida para chegar ao mar.</p> <p>Criança A: ele usa um colete para quando está frio que tem muitos bolsos para guardar coisas.</p> <p>Criança V: Tinha um chapéu para quando está sol.</p> <p>Criança M: Tinha uma lanterna para pescar à noite.</p> <p>Criança E: Tinha botins para ir para o mar.</p> <p>Crianças B, V e M: Pesca no rio, na praia e nas rochas.</p>	<p>Criança L: Quando pesca no rio vai para uma ponte.</p> <p>Criança V: Na cana há um peso agarrado ao fio para ele ir mais ao fundo.</p> <p>Criança M: Na ponta do fio há um anzol que vai ao fundo.</p> <p>Criança B: E o isco para o peixe comer.</p> <p>Criança V: O peixe fica preso no anzol pela boca porque vai buscar a comida.</p> <p>Criança G: Depois o pescador levanta a cana e puxa o fio.</p> <p>Criança D: Guarda o peixe no balde.</p> <p>Criança B: A minhoca enfia-se no anzol pela cabeça, porque ele tem um pico e temos que ter cuidado.</p>

Figura 3.14: Transcrição do conteúdo das Fotografias 43 e 44

O grupo de crianças decidiu que as informações deviam ser coladas nas páginas do Diário de Bordo.

Durante a visita do pescador, no que diz respeito à área da formação pessoal e social, as crianças revelaram capacidade de respeitar o adulto, pois revelaram uma postura respeitadora para com o pescador, durante todo o tempo em que este interagiu com elas. Quanto à área do conhecimento do mundo, ao escutarem as explicações do pescador, várias crianças foram estabelecendo correspondências com as informações fornecidas anteriormente, aquando de outras atividades, identificando propriedades de materiais e objetos.

Durante a reflexão realizada em grupo, após a visita do pescador, no que diz respeito à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças mostraram uma grande capacidade de recolha de informações acerca da pesca à linha, e da utilização dos termos técnicos no que se refere aos materiais utilizados neste tipo de pesca, como por

exemplo o termo “carreto” e “isco” evidenciando-se assim as aprendizagens realizadas através da interação com o pescador.

No que ao domínio da matemática, as crianças referenciaram e identificaram tamanhos e quantidades, ao conversarem sobre a constituição da cana de pesca e do processo de montagem da mesma.

Quanto à área do conhecimento do mundo, foi feita pelo grupo de crianças a descrição correta de todo o processo da pesca à linha, bem como dos acessórios necessários ao pescador para pescar e a sua utilidade. Também a comparação com a pesca de rede foi estabelecida, para que as crianças entendessem as diferenças entre as diferentes técnicas.

Estima-se que o facto de ter sido um momento em que lhes foi dada a oportunidade de explorar os materiais e observar os processos concretamente, proporcionou um momento rico em aprendizagens, adquiridas de uma melhor forma pelas crianças (Figura 3.15).

(...) Criança I: *O pescador utiliza uma cana.*
(...) Criança V: *Uma cana e com um anzol.*
(...) Criança V: *Então os pescadores podem pescar com redes e com canas.*
(...) Criança V: *Ficamos a saber como é uma cana de pesca.*
(...) Criança G: *Tem um fio e um carreto para pôr o fio para trás e para a frente.*
(...) Criança R: *E a cana é comprida para chegar ao mar.*
(...) Criança G: *Também está preso um peso no fio.*
(...) Criança G: *Para o fio ir mais fundo.*
Investigadora: *E o que é que vai lá ao fundo também?*
Criança M: *O anzol.*
Investigadora: *E há outra coisa que vai com ele.*
Criança V: *É a minhoca.*
Investigadora: *E como é que isso se chama lembram-se?*
Várias crianças: *Isco.*
(...) Criança G: *Fica preso ao anzol (o peixe) porque mete lá a boca para comer.*
(...) Criança B: *O pescador levanta a cana.*
Investigadora: *Então o pescador levanta a cana e o peixe vem logo parar às nossas mãos? O que é que ele tem que fazer?*
Criança B: *Puxar o fio.*
(...) Investigadora: *Então os pescadores dos barcos do vídeo guardavam os peixes num...?*
(...) Criança A e B: *Num buraco, no barco.*
Investigadora: *E o pescador de cana guardava os peixes...?*
Criança I: *Num balde.*
(...) Investigadora: *A minhoca que é o quê?*
Criança A: *O isco.*
Investigadora: *E enfia-se onde?*
Criança A: *No anzol.*
Investigadora: *E porque é que dá para enfiar a minhoca no anzol? Porque o anzol na pontinha tem um...?*
Criança A: *Um pico.*

Figura 3.15: Excertos das vozes captadas na reflexão realizada após a visita do pescador à sala de atividades

A transcrição completa das intervenções das crianças durante reflexão realizada após a visita do pescador à sala de atividades pode ser consultada no Anexo IV.

3.4. Fase IV: Divulgação/Avaliação do projeto

No que corresponde à quarta e última fase do desenvolvimento do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, salienta-se a sua divulgação, bem como a realização de uma análise reflexiva e avaliativa global das aprendizagens realizadas pelas crianças, durante o tempo de desenvolvimento do mesmo.

Como “a divulgação é um momento crucial do projeto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo equitativo e significativo” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 78), a seleção e preparação dos trabalhos desenvolvidos durante o projeto realizou-se em conjunto com as crianças, no decorrer do dia dezassete de junho de dois mil e treze, em que estas refletiram, em conjunto com a investigadora, o quanto seria positivo partilharem com a comunidade o trabalho desenvolvido ao longo do decorrer do projeto. Assim, foi decidido que a melhor forma de o conseguir era preparar uma exposição com os trabalhos realizados. Manifestando o desejo de expor todos os trabalhos realizados, o grupo percebeu que só o *hall* da sala não seria suficiente, alargando assim o espaço de exposição à própria sala de atividades.

Conforme as opiniões das crianças, compuseram a exposição os desenhos e as composições plásticas realizados durante a implementação do projeto, os livros de histórias que escutaram referentes ao mar, o Diário de Bordo, as pesquisas realizadas com as famílias e as fotografias que retrataram as várias atividades desenvolvidas. O grupo foi elucidado para a necessidade de algo que transmitisse aos visitantes de que se tratava a exposição, criando assim o título “O nosso projeto: Descobrir os Tesouros do Mar”, colocado num *placard* e decorado com desenhos de todas as crianças relativos ao tema (Fotografia 45).



Fotografia 45: Placard com informações acerca do projeto desenvolvido, decorado pelas crianças, colocado na entrada da exposição

O projeto foi divulgado no dia vinte e um de junho de dois mil e treze, durante o período da tarde, através da exposição anteriormente referida. A exposição visava partilhar com toda a comunidade educativa (crianças, familiares, educadores e agentes de ação educativa) as concretizações e aprendizagens do grupo (Vasconcelos *et al.*, 2012). Como tal, esteve disponível para visita no coincidente à da festa final do ano letivo, devido a este ser o dia em que as famílias das crianças teriam disponibilidade mais alargada para se deslocarem à instituição. O entusiasmo com que as crianças mostravam a exposição aos seus familiares mostrou o quanto o projeto lhes era significativo. Os discursos que produziam, relembrando as várias aprendizagens, mostravam os conhecimentos adquiridos, possíveis de aplicar futuramente noutros contextos.

Refere-se o facto de o dia da festa final de ano letivo ser um dia de muita agitação, o que fez com que se conseguisse prestar atenção à exploração da exposição por parte das crianças e das famílias por breves momentos. Teria sido bastante importante acompanhar um pouco mais esse momento, escutando as crianças e esclarecendo quaisquer dúvidas que pudessem surgir.

“A divulgação é um momento crucial do projeto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo equitativo e significativo” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 78).

Este momento em que se divulgou, marcou o fim do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”.

Quanto à avaliação, esta decorreu ao longo de todo o projeto, pois foi sendo realizada no decorrer das atividades implementadas, através da observação dos processos realizados pelas crianças e da análise do produto final, das conversas e reflexões em grande e pequenos grupos, e da partilha de ideias. Foi assim algo presente ao longo de todo o projeto, pois “todas as atividades são (ou deveriam ser) atividades de aprendizagem” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 100).

Seguidamente transcreve-se uma situação de jogo dramático orientado, em que as crianças vão conduzindo a atividade, em conjunto com a investigadora, em que as intervenções e comentários das crianças demonstram algumas aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto (Figura 3.16, página 76).

(...) Criança R: *Eu estou a ver um tubarão!*
 (...) Criança N: *E olha uma baleia azul!*
 Investigadora: *Então quer dizer que o barco vai...*
 Várias crianças: *Balançar muito!* (todos representam o movimento de balançar para a esquerda e para a direita, desta vez mais exagerado)
 Criança D: *Uma alforreca ali! Não se pode mexer nela! É venenosa.*
 (...) Criança V: *Eu acho que vi ali uns golfinhos.*
 (...) Criança L: *Também estão ali peixinhos e cavalos-marinhos.*
 (...) Criança T: *E estrelas também!*
 (...) Criança R: (Voltando-se para os colegas) *Vocês querem pescar?*
 Várias crianças: *Sim!*
 (...) Criança M: *Quero apanhar um tubarão!*
 (...) Criança G: *Apanhei uma baleia azul.*
 Criança A: *Apanhei um peixe-gato.*
 Criança I: *Apanhei uma alforreca.*
 (Educadora finge que cai ao mar e uma criança ajuda-a a levantar. Volta a sentar-se na cadeira.)
 Criança J: *O peixe da professora era tão grande que ela caiu ao mar. E eu tenho aqui um peixe para assar para o almoço.*
 Investigadora: *Agora vamos continuar a viagem, calmamente... Mas de repente somos atacados por gaivotas, que nos querem puxar os cabelos.* (representam a ação de espantar as gaivotas, sacudindo os braços energicamente)
 Criança L: *Devem achar que temos peixe para comer.*

Figura 3.16: Transcrição de excertos das vozes captadas durante a implementação da atividade: Jogo dramático orientado “A viagem de Navio”

A transcrição completa das intervenções das crianças durante a atividade “Jogo dramático orientado “A viagem de Navio” pode ser consultada no Anexo V.

Alguns comentários realizados pelas crianças parecem indicar que as atividades implementadas ao longo da execução do projeto foram significativas, pois mostram conhecer vários nomes de animais marinhos, referenciando-os através de nomes científicos corretos, pois “as crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente” (Martins *et al.*, 2009, p. 13).

Algumas características e comportamentos dos animais marinhos também são referidas pelas crianças, como por exemplo quando referem que não se pode tocar na alforreca porque “é venenosa”, que a baleia azul ao passar fez o barco “balançar muito” e que as gaivotas comem peixe.

Ainda no que concerne ao processo de avaliação, no dia doze de junho de dois mil e treze, tendo em conta que “a expressão plástica, além de seu valor como linguagem expressiva, é o canal para a expressão de conteúdos mentais” (Arribas *et al.*, 2008, p. 212), foi proposto ao grupo de crianças uma nova representação pictográfica do fundo do mar, com o objetivo de perceber se, após a implementação do projeto, as crianças tinham alterado as suas ideias iniciais ou acrescentavam novos elementos, comparando com as representações realizadas

por elas no início do projeto. Para analisar as representações de uma melhor forma, foi pedido a cada criança que as descrevesse, sendo as informações registadas no próprio desenho.

De seguida apresenta-se duas representações gráficas realizadas antes e após o desenvolvimento do projeto. Foram escolhidas as representações gráficas de duas crianças de seis anos, por estas terem imensa facilidade em representar graficamente as suas ideias em diversos contextos.

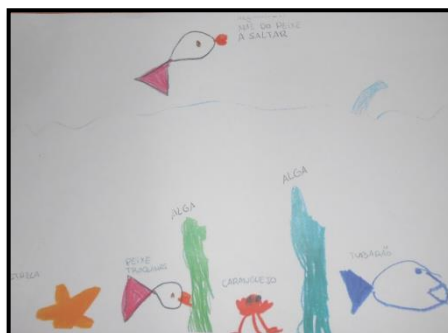
Criança L:

Antes da implementação do projeto



Fotografia 46: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança L, antes da implementação do projeto (11.03.2013)

Após a implementação do projeto



Fotografia 47: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança L, depois da implementação do projeto (12.06.2013)

Numa fase inicial, antes de ser implementado o projeto (Fotografia 46), a criança L representou o fundo do mar de cor azul, onde afirmou ter desenhado apenas estrelas-do-mar, algas e rochas, revelando alguns conhecimentos prévios acerca do que existe no fundo do mar. A criança atribuiu a cor verde às algas e às estrelas-do-mar, e a cor preta à rocha.

Na representação gráfica elaborada após a implementação do projeto (Fotografia 47), a criança L representou o fundo do mar, e declarou ter desenhado uma estrela-do-mar, um peixe, a mãe do peixe a saltar fora do mar, um caranguejo, algas e um tubarão. Nesta representação, a criança atribuiu tons de cor verde diferentes a cada alga, a cor amarela à estrela-do-mar e acrescentou novos animais marinhos, em relação à anterior, revelando, deste modo, ter desenvolvido novas aprendizagens acerca dos habitantes do fundo do mar e suas características.

De seguida é apresentado Quadro 3.2 (página 78) onde se sintetiza as ideias iniciais e finais acerca do fundo do mar da criança L.

Quadro 3.2: Comparação das ideias iniciais e finais da criança L relativamente ao fundo do mar

Elementos marinhos representados	
Antes da implementação do projeto	Após a implementação do projeto
Algas verdes Estrela-do-mar verde Rocha	Algas de dois tons da cor verde Estrela-do-mar laranja Peixe Mãe do peixe Caranguejo Tubarão

Ao comparar as representações gráficas realizadas pela criança L, antes e após a implementação do projeto, verificam-se mudanças quanto às suas ideias do que existe no fundo do mar. Assim, no Quadro 3.2, é possível observar que a criança L acrescentou elementos novos à sua representação na parte final do projeto. Estes elementos novos parecem ter sido aprendidos ao longo da implementação do projeto. Para além de acrescentar novos elementos, na fase posterior, a criança desenhou duas algas, em tons diferentes da cor verde, mostrando saber que os tons de verde das algas não são sempre iguais. Também a cor atribuída à estrela-do-mar se alterou de uma representação para a outra, devido à observação da mesma por parte da criança, em vários momentos, ter sido feita em imagens em que esta era apresentada na cor laranja.

As Fotografias 48 e 49 mostram as ideias da criança V relativamente ao fundo do mar.

Antes da implementação do projeto



Fotografia 48: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança V, antes da implementação do projeto (11.03.2013)

Após a implementação do projeto



Fotografia 49: Representação gráfica do fundo do mar realizada pela criança V, após a implementação do projeto (12.06.2013)

Na representação gráfica elaborada antes da implementação do projeto (Fotografia 48), a criança V anunciou ter representado um peixe a saltar fora do mar, o fundo do mar com algas, um peixe e estrelas-do-mar.

Na representação gráfica elaborada após a implementação do projeto (Fotografia 49, página 78), a criança V afirmou que representou um golfinho, um coral, uma alga verde e uma vermelha, um cavalo-marinho e ainda a figura de ela própria a nadar.

No Quadro 3.3 mostra-se as ideias iniciais e finais acerca do fundo do mar da criança V.

Quadro 3.3: Comparação das ideias iniciais e finais da criança V relativamente ao fundo do mar

Elementos marinhos representados	
Antes da implementação do projeto	Após a implementação do projeto
Algas de dois tons da cor verde	Alga verde
Estrelas-do-mar cor-de-rosa	Alga vermelha
Estrela-do-mar azul	Golfinho
Peixe	Coral
Peixe a saltar	Cavalo-marinho
	Criança V a nadar

Ao analisar e comparar as representações gráficas realizadas pela criança V, antes e após a implementação do projeto, o Quadro 3.3, mostra que esta acrescentou elementos novos à sua representação, referentes talvez a aprendizagens realizadas durante as atividades contidas no desenvolvimento do projeto.

Também é notória a aprendizagem de que as algas podem ter outra cor para além de verde, como por exemplo vermelho, como representou a criança.

Outro elemento a refletir prende-se com a aprendizagem na canção “Gente do mar”, em que as crianças contactaram com um género musical que as levou para além do infantil, proporcionando-lhes novas aquisições de vocabulário. Seguidamente apresenta-se um excerto da transcrição das vozes das crianças no momento em que a colega de prática pedagógica na investigadora lembrava com as crianças o significado do vocabulário apresentado às crianças pela investigadora na semana anterior (Figura 3.17, página 80).

(...) Colega da Investigadora: *Lembram-se quem era a gente do mar?*
 Criança M: *São os pescadores.*
 Colega da Investigadora: *E depois havia uma palavra um bocadinho difícil: nostalgia.*
 Criança A: *Que quer dizer ter muitas saudades.*
 (...) Colega da Investigadora: *E depois há aqui outra palavra: maré viva. O que significa maré viva?*
 Criança V: *Quando as ondas são muito grandes.*
 Colega da Investigadora: *E assim o mar fica muito quê, lembram-se?*
 Criança E: *Bravo.*
 Colega da Investigadora: *O que é que significa bravo?*
 Criança J: *Mau, com muita força.*
 Colega da Investigadora: *E depois falaram de outra coisa: andar à deriva. O que é andar à deriva?*
 (...) Criança V: *É andar perdido no mar.*
 Colega da Investigadora: *E a última palavra é profundo. O que é que significa profundo?*
 Criança D: *O mar é muito fundo.*
 Criança R: *E tem outro significado. Profundo pode ser também de eles gostarem muito do mar.*
 Colega da Investigadora: *E eles dizem que o mar sempre foi o irmão deles. O que é que isso significa?*
 Criança M: *Que eles gostam muito do mar, como nós gostamos muito dos nossos irmãos.*

Figura 3.17: Excertos das vozes captadas no decorrer da atividade em que foi relembrado vocabulário, apresentado às crianças aquando da exploração da letra da canção “Gente do mar”

A transcrição completa das intervenções das crianças durante a atividade em que foi relembrado vocabulário, apresentado às crianças aquando da exploração da letra da canção “Gente do mar”, pode ser consultada no Anexo VI.

Ao analisar o excerto apresentado, é possível perceber que o grupo de crianças se lembrava de todos os significados do vocabulário adquirido na semana anterior, apresentado e explorado pela investigadora. Pode dizer-se que a atividade foi significativa para as crianças e que retiraram dela informações de potencial desenvolvimento em outros contextos, destacando-se nesta atividade a incidência na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Ainda no que consta à avaliação, e como Vygotsky (1991) afirma que “a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação”, (Vygotsky, 1991, citado por Lopes e Silva, 2009, p. 12). É de salientar as aprendizagens realizadas pelas crianças acerca da pesca à linha, realizadas a partir da conversa com um pescador que se deslocou à sala de atividades, e da observação dos materiais de pesca por si trazidos.

Foi solicitado às crianças a representação gráfica de um pescador a pescar, antes e após a ida deste à sala de atividades. As diferenças entre as duas representações foram notórias em todas as crianças, e originadas pela interação entre estas e o pescador. Para analisar as representações de uma melhor forma, foi pedido a cada criança que as descrevesse, sendo

as informações registadas no próprio desenho. De seguida apresenta-se duas representações gráficas realizadas antes e após o desenvolvimento do projeto, onde a criança, escolhida tendo em conta o fator idade, seis anos, representou as suas ideias e posteriormente as descreveu, legendando-se assim os desenhos.

Criança G:

Antes da interação com o pescador



Fotografia 50: Representação gráfica pescador a pescar, realizada pela criança G, antes interação com o pescador (21.05.2013)

Após a interação com o pescador



Fotografia 51: Representação gráfica do pescador a pescar, realizada pela criança G, após a interação com o pescador (18.06.2013)

Na representação gráfica elaborada antes da interação com o pescador (Fotografia 50), a criança G anunciou ter representado uma pescadora com uma cana na mão, dentro de um barco. Na representação gráfica elaborada após a implementação do projeto (Fotografia 51), a criança G afirmou que representou uma pescadora com dois peixes na mão para colocar dentro do cesto que representou junto dela. Também representou uma cana de pesca, onde se pode observar o carroto, a boia e o anzol. Junto da cana acrescentou um frasco com isco. O Quadro 3.4 mostra as ideias iniciais e finais da criança G acerca do pescador e da pesca à linha.

Quadro 3.4: Comparação das ideias iniciais e finais da criança G relativamente ao pescador e à pesca à linha

Elementos representados	
Antes da interação com o pescador	Após a interação com o pescador
Pescadora	Pescadora
Barco	Cesto para colocar peixes
Cana de pesca	Cana de pesca com carroto, bóia e anzol
	Frasco com isco

Ao analisar e comparar as representações gráficas realizadas pela criança G, antes e após interação com o pescador, o Quadro 3.4, mostra que a criança acrescentou elementos novos à sua representação, referentes a aprendizagens realizadas durante a atividade em que interagiu com o pescador como o cesto para colocar os peixes e também pormenores da cana de pesca (carreto, bóia e anzol), aos quais atribuiu os nomes científicos corretos,

comprovando assim o que declara Martins *et al.* (2009): “A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com as crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos” (Martins *et al.*, 2009, p. 13).

Outro elemento de avaliação do projeto decorreu na última semana de implementação deste, nomeadamente no dia onze de junho de dois mil e trezes, que consistiu numa reflexão final com as crianças, em grupos de cinco e seis elementos, acerca do trabalho desenvolvido durante o decorrer do projeto. Optou-se por realizar esta reflexão com as crianças divididas em grupos de modo a dar oportunidade a todas de expressarem a sua opinião de uma melhor forma. Para além de serem lembradas as atividades, as crianças tiveram oportunidade de responder às questões “O que aprendemos com o projeto”, “O que foi mais difícil durante o projeto”, “O que mais gostámos de fazer durante o projeto”, “O que menos gostámos de fazer durante o projeto”, “A quem pedimos ajuda durante o projeto” e, por fim, “O que poderíamos ter feito mais durante o projeto”.

No geral as crianças referiram terem gostado de todas as atividades, destacando a ida do pescador à sala de atividades, bem como a pesquisa de informações em livros, a elaboração do diário de bordo e aprendizagem dos nomes e características dos animais marinhos. Foi também solicitado às crianças um desenho que representasse a atividade que mais gostaram de realizar, a ser colocado na exposição de divulgação do projeto, destacando-se nestes mais uma vez a ida do pescador à sala da atividades e a aprendizagem dos nomes e características dos animais marinhos.

De seguida transcreve-se as ideias partilhadas pelas crianças acerca do que aprenderam com o projeto, do que mais gostaram de fazer, do que foi mais difícil para elas, e do que poderia ter sido feito, resultantes da transcrição das vozes captadas ao longo da reflexão acima referida com os vários grupos (Figuras 3.18 à 3.21).

Criança R: *O que e que os peixes comem.*
Criança R: *Como e que os animais marinhos nascem.*
Criança M: *Descobrimos que os peixes-gatos têm bigodes.*
Criança M e L e E: *Descobrimos o nome de vários animais marinhos.*
Criança J: *Consegui aprender quais eram as duas formas dos animais nascerem.*
Criança V: *Eu também aprendi que há várias espécies de peixes no mar.*
Criança B: *Como é que os pescadores fazem para pescar.*

Figura 3.18: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que aprendemos com o projeto?”

Crianças D, M e R: *As partes do barco.*
Crianças V, J e G: *Os barcos.*

Figura 3.19: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que foi mais difícil durante o projeto?”

Criança R: *Eu gostei mais quando nós fizemos o diário.*
Criança M: *Eu gostei de dizer as ideias para por no diário.*
Criança T e L: *Os desenhos.*
Criança A: *Procurar coisas do mar nos livros.*
Criança L: *Falar com o pescador.*
Criança B: *Ouvir o pescador.*

Figura 3.20: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que mais gostámos de fazer durante o projeto?”

Crianças R e M: *Mais desenhos sobre o mar, trabalhar mais e podíamos ter feito histórias sobre o mar.*
Criança G: *Podíamos ter ido a praia ver alguns peixes.*
Criança B: *Saber os animais todos que há no mar.*

Figura 3.21: Transcrição de excertos das vozes das crianças no decorrer da reflexão, em pequenos grupos, sobre o projeto desenvolvido, aquando da pergunta “O que poderíamos ter feito mais durante o projeto?”

Todas as transcrições completas das vozes captadas no decorrer da avaliação do projeto podem ser consultadas no Anexo VII.

Ao analisar as Figuras 3.18 à 3.21, parece ser evidente o entusiasmo do grupo pelo projeto desenvolvido, uma vez que referiram diversas atividades que gostaram e nenhuma que não gostaram. Revelam também, ser capazes de entender que realizaram diversas aprendizagens, enunciando algumas delas. As crianças mostram que o projeto foi significativo para elas, destacando-se as atividades em que o pescador visitou a sala de atividades, a pesquisa de informação em livros e a elaboração do Diário de Bordo.

A maioria das crianças apontou o tema referente às partes dos barcos como sendo o mais difícil, percebendo-se assim que foi um tema demasiado complexo a tratar com estas faixas etárias. As ideias apontadas pelas crianças sobre o que poderia ter sido feito revelam que o projeto as motivou, pois o limite para a sua vontade de querer saber mais não estava alcançado

Capítulo IV – Reflexão acerca do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira diz respeito às aprendizagens potenciadas com o desenvolvimento do projeto e a segunda aborda as dificuldades sentidas e o que ficou por concretizar.

O facto de as crianças terem estado envolvidas na 7ª edição da Semana da Leitura, que decorreu de 11 a 15 de março de 2013, centrada na temática “Mar”, despertou nelas o interesse em querer saber mais sobre o mar e sobre os seres que nele habitam. Assim, e uma vez que se deve “escolher tópicos que se relacionem com experiências prévias” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 19), foi criada a oportunidade de desenvolver com o grupo de crianças uma metodologia de trabalho de projeto, em que estas seriam envolvidas num trabalho de pesquisa de informações para responderem às suas questões e curiosidades.

O projeto desenvolvido proporcionou às crianças “o acesso ao conhecimento e à cultura, a formação do espírito crítico e científico, a vivência da democracia solidificada na autonomia e a liberdade de discussão” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 50), através do desenvolvimento de atividades “destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz e Chard, 1997, p. 1). Ao longo destas atividades, as crianças usufruíram de contactos com objetos reais, explorando e analisando, sendo também promovido o envolvimento com as outras crianças e adultos da instituição, com as suas famílias e com indivíduos não pertencentes à comunidade escolar.

Tendo em conta que “levar a cabo um projeto é um assunto sério, e é necessário o empenho constante das crianças para realizar uma grande parte do trabalho planeado” (Katz e Chard, 1997, p. 210), verificou-se a cada dia, um grande envolvimento por parte das crianças no projeto, a sua vontade de querer saber sempre mais e o prazer que lhes era proporcionado pelas novas descobertas.

4.1. Aprendizagens potenciadas

Ao refletir acerca do projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, desenvolvido com vinte e uma crianças com idades entre os três e os seis anos, salienta-se o seu contributo deste para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que “o trabalho de projeto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir” (Katz e Chard, 1989, citado por

Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18), mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, pois ao trabalhar desta forma, existe uma mudança na forma como a autoridade do adulto é exercida (Katz e Chard, 1997).

No que concerne às atividades realizadas durante todo o decorrer do projeto, estas foram articuladas tendo em conta os objetivos das Orientações Curriculares para Educação de Infância, das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e ainda os objetivos do projeto e os interesses e motivações mostradas pelas crianças ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Durante a implementação do projeto, as várias observações realizadas pelas crianças, quer de algo concreto, como os animais marinhos reais, quer de resultados, como as atividades experimentais acerca da flutuação, permitiram às crianças o desenvolvimento de capacidades necessárias e fundamentais no seu futuro como cidadãos ativos e profissionais, pois a metodologia de trabalho por projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz e Chard, 1997, p. 19).

O grupo de crianças, ao participar ativamente no desenvolvimento do projeto, teve oportunidade de desenvolver capacidades como a pesquisa de informação, a observação de materiais e seres vivos, o registo de dados, a reflexão acerca das novas descobertas e a justificação dos factos, sendo elas próprias as condutoras da sua aprendizagem, em parceria com todos os colegas, uma vez que “a participação é, assim, a palavras passe do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 70). Assim, “o aprendiz, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 70).

No que diz respeito à Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita, esta esteve bastante presente ao longo de todo o projeto, uma vez que foi possibilitado às crianças tempo para se exprimirem oralmente e apresentarem as suas ideias e opiniões, em que todas as informações eram registadas por escrito, e aquelas que as crianças consideravam pertinentes eram transcritas para o Diário de Bordo. Este registo era sempre realizado na presença das crianças e estas tinham oportunidade de escutar a sua leitura sempre no final de cada registo, visualizando e acompanhando o registo escrito. Para além disso, o conto de histórias que se relacionassem diretamente com o tema também foi realizado na maioria das semanas em que o projeto foi desenvolvido. As crianças tiveram ainda oportunidade de elaborar textos coletivos, abordando assim as regras da escrita.

Já no domínio da Matemática, esta esteve presente através dos jogos em que as crianças formavam conjuntos, mas também em atividades em que era necessário medir, contar e identificar algarismos para prosseguir corretamente com o desenvolvimento da atividade.

No domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical), estas tiveram um lugar bastante presente ao longo de todo o projeto, através de diversas atividades que, por vezes, articulavam até alguns dos domínios em simultâneo, como por exemplo em jogo dramáticos que envolviam o movimento corporal, a criação de objetos como adereços e o canto de canções.

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram oportunidade de aprender aspetos da morfologia externa e comportamentais dos animais marinhos, bem como características de outros objetos e atividades ligadas diretamente ao mar. Em atividades implementadas nesta área, as crianças tornavam-se responsáveis por realizar as explicações do que estavam a observar e porque achavam que era assim aos seus colegas, estabelecendo assim correspondência com a teoria de Abrami (1996), em que afirmam que “cada um dos membros do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender” (Abrami, 1996, citado por Lopes e Silva, 2009, p. 17). Estes momentos desenvolviam-se sempre em grupo, em que as crianças se encontravam dispostas em roda, pois “na aprendizagem cooperativa, o grupo trabalha face a face, em estrita relação e a curta distância” (Lopes e Silva, 2009, p. 17), facilitando assim a comunicação entre o grupo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram a sua capacidade de respeitar os colegas e as suas opiniões, bem como a vez de falar de cada um. Também a tomada de decisões foi um aspeto importante, pois este tipo de trabalho “oferece às crianças oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis” (Katz e Chard, 1997, p. 157). Ainda nesta área, a preparação das crianças para serem cidadãos teve um lugar de destaque, pois através dos projetos que realizam, as crianças aprendem a criar o sentido de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros, a utilizar recursos limitados de forma adequada, a reciclar e reutilizar materiais, a preservar o ambiente, a entender que as nossas ações no planeta Terra têm consequências e a ganhar consciência da sua ação como cidadãos intervenientes e responsáveis (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Considero que um aspeto bastante importante na implementação deste projeto foi a participação das famílias das crianças, que se empenharam para dar resposta à questão acerca do tipo de alimentação dos peixes, colocada pelas crianças, contribuindo assim de forma direta para o desenvolvimento do projeto. Já que trabalhar por projetos “cria muitas

oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (Katz e Chard, 1997, p. 20), foi assim promovida também a cooperação entre as crianças e as suas famílias.

Tento em conta que “é urgente compreendermos o papel determinante *do modo como se ensina* na construção pessoal e social de quem aprende” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 49), também se destaca a participação do pescador, conversando com as crianças acerca da pesca à linha e proporcionando-lhes a exploração do material utilizado para tal, tornando-se bastante importante no desenvolvimento do projeto, uma vez que foi referenciada pela maioria das crianças como a atividade que mais gostaram, evidenciando-se, em momentos posteriores, as aprendizagens que ela lhes proporcionou.

Ainda o facto de o projeto estar presente na festa final de ano, através do canto da canção “Gente do Mar”, causou uma grande alegria nas crianças, pois transportaram um pouco do seu trabalho desenvolvido durante o projeto para aquele momento que lhes era tão especial por marcar o fim de uma etapa.

Ao longo de todo o projeto, senti que o meu papel foi de orientadora e também eu aprendi muito, dia após dia, ao lado daquele grupo de crianças, propondo atividades e escutando opiniões, articulando todos os aspetos que faziam parte desta metodologia, de modo a ser possível proporcionar às crianças momentos ricos de aprendizagem, contribuindo assim para o desabrochar da sua mente (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Assim, o projeto desenvolvido terá sido “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças de hoje” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 49).

4.2. Dificuldades sentidas e o que ficou por concretizar

Tendo em conta todo o processo de trabalho desenvolvido no decorrer do projeto, tenho consciência de que algumas dificuldades sentidas por mim influenciaram o desenvolvimento saudável do mesmo.

O iniciar o desenvolvimento do projeto dias depois de iniciar a Prática Pedagógica tornou a sua fase inicial pouco rica em aprendizagens por parte das crianças, pois ainda não me sentia familiarizada com o grupo de crianças e era complicado ter em conta os seus interesses sem ter ocorrido uma interação entre mim e elas com qualidade suficiente para as poder conhecer e entender. Penso que deveria ter esperado mais um pouco para concretizar esta fase e só depois passar para o projeto. Por outro lado, o facto de o desenrolar do projeto se iniciar logo nas primeiras semanas de prática pedagógica contribuiu para uma maior

flexibilidade em relação ao fator tempo, pois permitiu um maior leque de atividades e uma maior orientação e preparação das mesmas.

O facto de o tema ser o mar e este não se encontrar num local próximo da escola, possibilitando pequenas visitas semanais às crianças, nem ser possível transportá-lo para dentro da sala, dificultou um pouco a ideia de observar o contexto real. É certo que foram levados para a sala vários elementos pertencentes ao mar, porém as crianças nunca tiveram oportunidade, ao longo de todo o projeto, de o observar concretamente por inteiro. Esta situação apenas se resolvia com uma visita à praia, sugerida até pelas crianças, porém o transporte de todo o grupo levaria a outras questões um pouco mais complexas. Penso que com temas mais específicos essa observação é facilitada, pois se o tema fosse, por exemplo, os coelhos, as crianças poderiam observar um coelho no seu dia a dia dentro de uma gaiola na sala e até visitar o seu habitat num pinhal junto à escola, sem ser necessário transporte automóvel.

Ainda quanto à questão da observação do concreto (o mar) teria sido, a meu ver, ainda mais interessante visitar o Oceanário de Lisboa, por exemplo, com as crianças. Porém, apesar de ser uma ideia partilhada pela educadora cooperante, um percalço dentro da instituição não possibilitou a deslocação das crianças a este espaço. Seria bastante interessante levar as crianças a observar as espécies marinhas no seu habitat, pois muitas delas apenas observaram através de imagens. Assim poderiam identifica-las, recordando os momentos de pesquisa e partilha na sala de atividades, e poderiam comprovar aspetos da sua morfologia externa e comportamentais. Penso que foi uma oportunidade bastante rica que se perdeu, em que seria interessante que fossem as próprias crianças a fotografarem os animais e registarem dados, para mais tarde analisarem na sala de atividades, tornando-se um trabalho de pesquisa de campo totalmente realizado por elas.

No que diz respeito à avaliação ao longo do projeto, a falta de experiência da minha parte foi um fator limitativo pois, desta forma, numa fase inicial, as várias intervenções das crianças, pertinentes para a avaliação do projeto, não foram registadas de forma correta.

Refere-se também o facto de não terem sido registados comentários, por parte dos pais das crianças, acerca do projeto desenvolvido. Apesar de ao longo de todo o processo estes terem conversado informalmente acerca do projeto, não se realizou qualquer registo de avaliação formal, para mais tarde poder ser analisado. Assim, teria sido pertinente colocar à sua disposição, no decorrer da exposição de divulgação do projeto, um documento onde poderiam registar a sua opinião. Também teria sido relevante solicitar a preenchimento de

um questionário, de forma anónima, com questões simples e diretas, acerca do desenvolvimento do projeto, proporcionando assim uma avaliação mais significativa.

Quanto à avaliação no final do projeto com as crianças, sinto que a falta de tempo, originada pelo decorrer do momento de avaliações finais das unidades curriculares, e ainda o facto de esta ter sido feita muito perto do dia da festa final de ano letivo das crianças, constituiu uma dificuldade no seu processo de preparação e concretização com as crianças.

No que concerne às atividades desenvolvidas com as crianças, refere-se que os objetivos gerais foram alcançados. Contudo, destaca-se a temática dos barcos como sendo aquela que menos interesse despertou no grupo de crianças. Talvez por ser ter sido feita uma abordagem demasiado aprofundada, tornando-se assim demasiado complexa para a faixa etária do grupo de crianças. Por consequência, as crianças perderam o interesse por querer saber mais acerca deste tema, revelando pouca motivação e disposição para as atividades que realizaram aquando dela. Assim, a escolha das atividades deve ser alvo de pré-reflexão por parte do educador, de modo a que estas cultivem e desenvolvam a vida inteligente da criança, ativando conhecimentos, competências e a sensibilidade social, moral, estética e emocional (Katz e Chard, 1989, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012).

Conclusão do relatório

A elaboração deste relatório foi um dos momentos mais importante de toda a minha formação acadêmica. Tornou-se um desafio a cada etapa, que me permitiu testar as minhas capacidades, e me possibilitou um crescimento como pessoa, cidadã e futura educadora de infância.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, destaco a observação e disposição para ouvir e entender as crianças como ponto de partida para uma reflexão profunda, tornando-se estas capacidades fundamentais para a construção deste relatório. A pesquisa e procura de bibliografia tornou-se bastante relevante para este processo de reflexão, elucidando-me acerca dos vários aspetos que envolvem ser educadora de infância. Para além da reflexão sobre a ação, é de salientar a reflexão na ação, que me tornou capaz de agir no momento e não apenas esperar pelo final do dia para refletir sobre algo que aconteceu.

Ao tornar-me mais reflexiva, tentei sempre melhorar o meu desempenho, dia após dia, e aprendi a descentrar-me um pouco de mim, refletindo acerca das crianças e dos seus comportamentos, para poder, de uma melhor forma, ir ao encontro das suas necessidades.

Quanto à dimensão investigativa, esta permitiu-me tomar consciência de algo fundamental em educação de infância: ouvir as crianças e facultar-lhes um papel ativo na sua aprendizagem. Ao adotar uma pedagogia participativa, através da metodologia de trabalho por projeto, a criança é escutada e valorizada, o que a leva a uma maior predisposição sua para aprender e um maior envolvimento nas atividades a realizar.

Ao desenvolver com o grupo de crianças do jardim de infância o projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”, tive oportunidade de viver, experimentar e reinventar-me como educadora e como pessoa. As crianças desenvolveram as suas capacidades de pesquisa, observação e reflexão, num trabalho conjunto que envolveu as famílias e a comunidade escolar e não escolar. Através das várias atividades implementadas, planeadas em conjunto com as crianças e respeitando o que é esperado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, foi ainda promovido o respeito pelo planeta Terra e pelos seres que nele habitam.

Construir este relatório nem sempre foi encarado por mim como algo positivo, porém, ao longo da sua construção, fui entendendo o quanto a minha passagem por este processo foi importante. Recordar os momentos vividos na Prática Pedagógica, as aprendizagens que proporcionei às crianças e as que elas me proporcionaram a mim, aprofundando-as de uma outra forma, tornou-se fundamental para me tornar uma melhor profissional, mais consciente e reflexiva, capaz de abraçar o futuro com determinação e empenho.

Bibliografia

Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.

Arribas, T.; Rosera, M.; García, F.; Jacas, M.; Dolz, M.; Rovira, M.; Peix, O.; Gutiérrez, M.; Serrahima, I.; Elias, C.; Giner, J.; e Mir, M. (2008). *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Azevedo, A. e Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 91, p. 34-39.

Barillé, A. (s.d.). *Era uma vez... O homem. Ep. 01 – O Nascimento da Terra*. Retirado a 26 de março de 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=cgfevbkzb4>.

Bourgeois, P. e Clark, B. (2005). *Franklin Anda de Canoa*. Lisboa: Asa Editores.

Bright, P. (2009). *O Peixinho Maroto e os seus amigos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Busquets, C. (s.d.). *A sereia*. Linda-a-Velha: Girasol.

Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81.

Carle, E. (2011). *O Senhor Cavalo-Marinheiro*. Matosinhos: Kalandraka.

Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança, do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Crestana, S. (2010). A importância dos animais de estimação para o desenvolvimento das crianças. *Mas, as Crianças?*, n.º 7, p. 5. Retirado a 23 de novembro de 2012, de <http://masascriancassr.universolusofono.org/a-importancia-dos-animais-de-estimacao-para-o-desenvolvimento-das-criancas/>.

Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 3ª Edição. Lisboa: Pergaminho.

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto: *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Direção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, I. e Correia, S. (2012), Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº 4, p.12.

Edwards, C.; Gandini, L. e Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Galvão, M. (2010). *Informações aos pais sobre: controlo dos esfíncteres*. Retirado a 19 de março de 2013, de http://www.happymind.pt/includes/controlo_dos_esfeincteres.pdf.

Gambôa, R. (2011). “Pedagogia-e-Participação: trabalho de projeto”. In: Oliveira, J.; Formosinho, R.; Gambôa, M.; Formosinho, J. e Costa, H. *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, p. 47-77. Porto: Porto Editora.

Garcia, V. e Santos, R. (2012). A importância da utilização da música na educação infantil. *EFDeportes.com – Revista digital*, nº 169. Retirado a 15 de dezembro de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>.

Halsey, C. (2011). *O Desenvolvimento do Bebê, Tudo o Que Precisa de Saber*. Porto: Civilização Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Itaya, S. (2012). *Uma ida à pesca diferente...* Lisboa: Livros Horizonte.

Jablon, J.; Dombro, A. e Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: Artmed.

Katz, L e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

Knapman, T. (2012). *Os Piratas Pedem Por Favor*. Gaia: Educação Nacional.

Lopes, J. e Silva H. (2009). *Métodos de Aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. e Rodrigues, A. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1º ciclo. Relatório de Estágio*. Consultado em agosto de 2013, em Repositório da Universidade dos Açores: <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissrtMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>.

Mesquita, R. (1997). Comunicação não-verbal: Relevância na atuação profissional. *Revista Online da Universidade de São Paulo*. Retirado a 20 de março, de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n2%20artigo7.pdf>.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira I. e Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Consultado em 27 de março de 19 de março de 2013, em Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/361/PG-CRE-2009_IsabelSandreCurriculo_e_Avalia_o_em_creche.pdf.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Gambôa, R.; Formosinho, J. e Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.

Oliveira, I. e Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, p. 29-42. Lisboa: APM.

Ortega, H. (2010). *Prática de ensino Supervisionada em educação Pré-escolar. Relatório de estágio*. Consultado em agosto de 2013, de Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3413>.

Pinazza, M. (2007). “John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância”. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, A. *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, p. 64-94. São Paulo: Artmed.

Portugal, G. (2000). “Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas”. In: *Revista GEDEI, Infância e Educação: investigações e práticas*, p. 85-106.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.

Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quintino, J. (2012). *Quando os filhos ficam a chorar na escola*. Entrevista jornalística. Retirado a 13 de setembro de 2012, de <http://www.tvi.iol.pt/programa/2015/videos/128760/video/13696833>.

Rebelo, I. (2004). *Desenvolvimento de um Modelo de Formação – Um Estudo na Formação Contínua de Professores de Química*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Editora Cosmos e Escola Superior de Educação de Santarém.

Santos, L. (2009). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In Menezes, L.; Santos, L.; Gomes, H. e Rodrigues, C. (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, p. 11-35. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Sim-Sim, I.; Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Siraj-Blatchford, I. e Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Alfragide: Texto Editores.

Soares, L. (2011). *O Ratinho Marinheiro*. 6ª Edição. Porto: Civilização Editora.

- Soares, O. (1983). *Prevenção e repressão da criminalidade*. Ramal: Freitas Bastos.
- Sousa, A. (2010). *Documentário sobre a pesca de Peniche*. Retirado a 31 de maio de 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=GigSRpqMdbA>.
- Studio SEE (2013). *A Vida Marinha 2013 – imagens inéditas do fundo do mar – full HD*. Retirado a 1 de maio de 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=vtz4Z6E06TA>.
- Studzinski, N. e Holzschuh, M. (2012). Contos de Fada e o Desenvolvimento Infantil. *Psicologado - Revista Online*. Retirado a 21 de fevereiro de 2012, de <http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/549-contos-de-fada-e-o-desenvolvimento-infantil>.
- Top that! Publishing place (2012). *Cria e combina os teus animais*. Lisboa: Edicare Editora.
- Umberto Tozzi e Raff (1987). Canção “*Gente do mar*”, traduzida do original “*Gente di mare*” de Retirado a 31 de maio de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=TBtgY2djios>.
- Valdes, L. (2010). *Dora e a aventura dos piratas*. Alfragide: Edições ASA.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Horta, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. e Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Williams, R.; Rockwell, R. e Sherwood, E. (2003). *Ciência para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Anexos

Anexo I: Reflexões individuais

Em contexto de creche

Reflexão dos dias 14, 15 e 16 de janeiro de 2013

Esta semana foi um pouco complicada no primeiro e segundo dias porque, ao estar constipada, custava-me esforçar a voz para falar. No entanto foi uma semana em que as crianças realizaram trabalho individual, e isso facilitou a esse ponto, porque não tinha que falar tão alto.

No primeiro dia, durante a canção do bom dia, as crianças bateram com as mãos nas pernas, sem que eu o fizesse. Criaram esta rotina sozinhas, começando já na semana anterior com a minha colega. Achei interessante o facto de as crianças juntarem gestos à canção. Penso que como todas as canções têm gestos a acompanhar, eles acharam que esta também deveria ter, e repetiram-nos todos os dias, sempre por iniciativa própria.

No final da canção, em vez da habitual informação que é dada às crianças de que vamos buscar a caixinha das surpresas, decidi questionar as crianças. “O que vamos buscar agora?”, perguntei. Rapidamente muitas crianças olharam e apontaram para a prateleira onde está a coelha de peluche, e a caixinha das surpresas.

Perguntei a uma criança que apontava para a prateleira se me queria levar lá, para me mostrar os que iríamos buscar para o tapete. A criança levantou-se e conduziu-me pela mão até à prateleira, apontando para a caixa. Para ter a certeza, peguei-a ao colo e perguntei onde estava o que íamos buscar ali. Apontou para o coelho de peluche e para a caixa. Deixei-a trazer o coelho na mão e eu trouxe a caixa, voltando juntos para o tapete.

No segundo dia decidi questionar de novo o grupo de crianças, sobre o que iria acontecer após a canção do bom dia. Novamente várias crianças apontaram para o local da caixa das surpresas. Pedi novamente a uma criança que me levasse lá para me mostrar e ela, pegando rapidamente na minha mão, conduziu-me ao local, muito sorridente.

Peguei-a ao colo e ela tentou logo agarrar a caixa das surpresas. Ao contrário do dia anterior, a primeira atenção da criança foi dirigida à caixa das surpresas, enquanto a criança do dia anterior a dirigiu ao coelho de peluche.

A criança deste segundo dia mostrou-me claramente que queria ser ela a transportar a caixa até ao tapete porém, devido à sua fragilidade a nível motor, não conseguia e mostrou-se um pouco aborrecida. Ao reparar nesta situação, disse à criança que eu a ajudava a levar a caixa, e assim seguimos as duas com a caixa para o tapete, ficando a criança numa imensa felicidade.

Acho importante auxiliar as crianças quando percebemos que elas não conseguem mesmo, e não realizar a ação por elas, tirando-lhes o protagonismo. Devemos incentivar a criança de que é capaz, mas ao entendermos que de facto não é, devemos oferecer auxílio, continuando a colocar a criança no papel principal.

Achei esta interação do questionamento e pedido de ajuda às crianças, para irem buscar o que surgia de seguida no tapete, bastante importante. Apesar de não ter sido inicialmente planeada, foi claro que as crianças entendem exatamente em que momento vem o peluche e a caixinha das surpresas. Penso que para aquelas crianças também foi benéfico, pois tiveram um momento de importância individual no grupo, e sentiram-se úteis ao ajudar-me a transportar os objetos até ao tapete.

Na colagem do algodão nas bolas de esferovite notei muitas evoluções. Muitas crianças espalham a cola com muita precisão, outras colocavam o pedaço de algodão exatamente no local onde eu indicava, e a maioria já tentava realizar a pinça digital. Consigo perceber que as crianças de maior idade têm mais facilidade, e notei uma grande diferença do início do ano para agora, em todas as crianças.

Complicava um pouco a atividade o facto de o algodão se colar às mãos das crianças, muitas não gostavam e tentavam tirar antes de prosseguir com a atividade. Tentei dizer que não fazia mal, que eu também tinha nos meus dedos, mas era muito difícil fazê-las esquecer desse pormenor. Este grupo no geral não aprecia muito a sujidade nas mãos.

As crianças mostravam uma grande felicidade durante a realização da atividade, e também quando eu mostrava, no final, e dizia que estava muito bonito. Dou sempre muita importância ao elogio do trabalho realizado pelas crianças. Até mesmo as crianças que mais se distraem em grande grupo têm uma grande capacidade de concentração, quando trabalham individualmente.

A mãe de uma criança de manhã chegou à sala e só me encontrava lá eu e a minha colega. A mãe entregou-nos a criança e deu todos os recados habituais, sendo bastante simpática. Fiquei satisfeita com esta atitude, a mãe confiou em nós para transmitir as informações e ficarmos com a criança, não se encontrando a educadora na sala.

No segundo dia, a situação voltou a repetir-se. A mãe de outra criança chegou à sala e, como não se encontrava a educadora, decidiu deixá-la connosco. Ficou até muito satisfeita por a criança se ter aproximado de nós e não ter chorado, como é costume acontecer em outros dias.

Fiquei satisfeita com esta situação também. A criança não chorou para ficar, como é costume, e como tinha estado mais de uma semana doente em casa, mais tendência existia para chorar ao ficar. Mais uma vez se verificou que os pais confiam em nós, ao deixarem as crianças apenas connosco na sala, transmitindo todos os recados, estabelecendo-se uma conversa agradável.

Também nos possibilitou a oportunidade de vivenciar esta interação de início de dia, que cabe à educadora. O modo como os educadores apoiam os pais e as crianças nos momentos de chegada e de partida é importante. Para Post e Hohmann (2011, p. 213) “Durante os momentos de chegada e de partida, é importante que os educadores deem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa, e que os apoiem neste processo de separação e reencontro”.

Para tal, segundo os autores acima citados, o educador deve agir:

(...) calmamente de forma a tranquilizar os pais e as crianças; reconhecer os sentimentos dos pais e das crianças acerca da separação e do reencontro; seguir os indícios das crianças sobre o querer entrar e sair das atividades do centro infantil; e trocar informações e observações com os pais sobre as crianças (Post e Howmann (2011, p. 213).

Foram muito poucos os momentos em que tivemos oportunidade de interagir desta forma com os pais das crianças, porém os poucos que existiram foram uma mais valia e uma preparação para um futuro.

A atividade da realização da pintura, com lápis de cor, na pasta de arquivo foi bastante enriquecedora. Queríamos enviar para casa os trabalhos que as crianças realizaram connosco, ao longo da prática pedagógica, e decidimos comprar uma pasta de arquivo para cada criança, para esse efeito. Também queríamos repetir a atividade do desenho, para verificar as evoluções das crianças a este nível, ao fim destes meses.

Decidimos comprar pastas de arquivo em cartão. Assim podíamos arquivar os trabalhos, e as crianças podiam personalizar a sua pasta, sendo mais significativo para elas, permitindo-nos também avaliar a atividade do desenho novamente.

As crianças mostraram um grande entusiasmo logo que viram os lápis de cor. Dei total liberdade para a escolha das cores, ao longo do desenho. Algumas crianças tiravam um lápis da caixa, faziam um risco e trocavam outra vez. Queriam experimentar todas as cores. Dei liberdade para que explorassem os lápis como quisessem, pois só assim podiam conhecer os materiais com que estavam a trabalhar e as suas propriedades.

A maioria das crianças exercia força no lápis, porém algumas delas não o faziam e surgiam traços muito suaves. Incentivei as crianças a exercerem um pouco mais de força no lápis, exemplificando o traço que surgiria se o fizessem. Algumas fizeram-no, e mostraram-se muito satisfeitas com o novo tipo de traço que conseguiram realizar.

Ao serem incentivadas, todas as crianças realizaram a pinça digital. Porém enquanto umas a mantiveram até terminarem o desenho, outras mudavam a posição da mão quando trocavam de lápis, voltando à pinça, apenas quando incentivadas. Duas delas, depois de serem corrigidas uma ou duas vezes, já procuravam elas próprias a posição da pinça, sem ser necessário incentivo da minha parte. Apenas uma não o fez, porém essa situação deve-se mais uma vez às limitações motoras da criança.

A maioria das crianças preencheu quase na totalidade a área da pasta, e foram raras as situações em que se descuidaram e pintaram na mesa, fora da área da pasta.

Notei uma grande evolução em comparação com a atividade semelhante, que realizámos no início de outubro. Penso que a idade das crianças ajudou mas a logística da atividade também. Desta vez foi realizada na mesa, com auxílio individual, e da outra vez foi no chão, em dois grandes grupos. Agora foi possível prestar à criança um auxílio mais eficaz, e realizar uma avaliação mais individual e verdadeira.

Durante esta semana terminámos a impressão dos dedos das crianças nas canecas. Foi uma atividade bastante trabalhosa, pois estava sempre alguma criança a faltar, e não havia muito tempo disponível, mas o resultado final foi muito positivo. As canecas ficaram bastante agradáveis à vista, e algumas crianças esticavam o dedo quando as viam, mostrando lembrar-se do que fizeram nelas.

Terminámos também os bonecos de neve. Com bastante auxílio, as crianças colocaram os olhos, o nariz, a boca e os botões nos seus bonecos de neve. Mostravam-se bastantes satisfeitas com o resultado final.

Umas das crianças realizou a atividade do boneco de neve por inteiro, pois tinha estado a faltar. É uma criança que não aprecia muito as atividades, e tudo o que é novo. Chorou até quando insisti. Porém com muita calma e dando o exemplo, a criança acabou por realizar a atividade, mostrando um pequeno sorriso no final. Esta criança é sempre muito difícil de incentivar e, como esteve em casa muitos dias, ainda se tornou mais complicado. Requer sempre muita atenção, para que desfrute da atividade.

Esta atividade do boneco de neve foi bastante interessante, conseguimos que fosse um trabalho praticamente todo realizado pelas crianças. Algumas necessitavam de mais auxílio que outras, mas os trabalhos ficaram muitos próprios, e as crianças também sentiram isso com certeza.

Esta semana o pedido de mimos por parte das crianças foi bastante notório. De semana para semana cada vez se sentia mais. Esta semana dei por mim deitada no chão, com várias crianças em cima de mim, num momento de extrema alegria. Foi um momento espontâneo que me deu uma satisfação enorme, e a todas as crianças envolvidas também. Consegui criar uma relação afetiva muito boa com as crianças, e isso tornava-se evidente de dia para dia.

Como não deu tempo, combinámos com a educadora voltar na semana seguinte, para colocarmos os trabalhos das crianças dentro das pastas, diante da sua presença. Só assim tem sentido para que entendam o propósito da pasta. Assim também a criança que estava a faltar poderá realizar a sua pintura nesse dia.

O último dia de prática pedagógica foi um pouco doloroso emocionalmente. Ao almoço, lembrei-me que era o último almoço a que assistia, ao lanche o mesmo pensamento. Várias vezes ao dia, aquele pensamento de que tudo era a última vez, insistia em persistir na minha cabeça. Apesar de saber que iríamos voltar na semana seguinte, sabia perfeitamente que não iria ser da mesma forma.

Tenho dificuldade ao início em criar relações afetivas, mas depois de as criar tenho ainda mais dificuldade em me separar. Quando olhei para o relógio e vi que faltavam apenas dez minutos para a hora de saída, tive que me controlar para conter as lágrimas. Eu e a minha colega combinámos não demorar muito tempo a sair da sala, para evitar esta situação.

Ao caminhar até à saída da instituição, a sensação de vazio era enorme. Porém tenho noção de que vai ser sempre assim, durante toda a minha vida profissional.

Bibliografia:

Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão dos dias 3, 4 e 5 de dezembro de 2012

Um dia antes do primeiro dia de atuação, ao estar a preparar os materiais, reparei que tinha vários para colocar na caixa, que deveriam surgir em momentos diferentes. Como colocar os materiais de maneira a que as crianças vissem cada um deles, apenas no momento certo? Coloquei os últimos a serem vistos no fundo da caixa, tapei com um tecido e coloquei o primeiro em cima. Assim apenas viram os últimos materiais, no momento que eu queria.

Penso que foi uma boa solução, dava para fazer o mesmo com um número mais elevado de materiais, colocando várias camadas de tecido entre eles. Assim a surpresa mantém-se de uns momentos para outros, criando surpresas dentro da caixa das próprias surpresas.

O número de páginas do livro que escolhi, era superior ao esperado para crianças desta idade. Como solução, resolvi colar com *bostick* várias páginas, reduzindo assim o número de ilustrações. Conte a história real, mas resumida, encurtando assim também as imagens exploradas. O tempo do conto foi menor, e assim adequou-se às crianças, com uma solução rápida e simples, sem estragar o livro, podendo um dia utilizá-lo também com crianças mais velhas.

Durante o conto da história, chegaram duas crianças à sala. Como já aconteceu anteriormente, as crianças que estavam a ouvir a história, voltaram a sua atenção para a porta e para o que estava a acontecer lá. Tentei continuar, mas não me estavam a ouvir.

Parei na esperança que a auxiliar voltasse rapidamente para dentro da sala, uma vez que as crianças já estavam no tapete, para poder continuar com a atenção delas. A auxiliar demorou a voltar, e a professora supervisora aconselhou a continuar. Penso que a auxiliar podia ter encurtado o tempo que estive à porta, ou pelo menos falar do lado de fora da sala. Teria facilitado.

O final das histórias intriga-me um pouco. Deveria existir algo para sinalizar que acabou. O tradicional “Vitória, vitória, acabou-se a história” não me parece correto, uma vez que existe uma criança na sala com esse nome. Irei pesquisar outras formas de terminar histórias, e da próxima vez já irei concretizar. Penso que é importante para as crianças, deixar bem claro que a história terminou, e isso ser feito sempre da mesma forma.

Construir o fantoche do Pai Natal foi desafiante. Desde a escolha dos materiais à construção em si, cada passo foi uma aventura. Gosto de deixar quase perfeito tudo o que faço, e quando não consigo, enervo-me. Desfiz o fantoche duas vezes, antes de conseguir que ficasse como eu queria. Para mim, o “assim já serve” não chega, tem que estar mesmo bem. Dediquei-me vários dias à sua construção, e apenas a parte da barriga não ficou tão boa como queria, estava um pouco achatada. Tentei enchê-lo mais para ficar mais redondo, mas foi mesmo problema do corte do fato. Escolhi algodão para fazer a barba, para que o toque fosse agradável.

Assim que apareci com o fantoche, vi logo sorrisos nas caras das crianças. Dei oportunidade a todas de tocar. Apenas uma recusou e mostrou medo. Acho importante as crianças tocarem nos fantoches, apenas ver não chega. É muito mais rico se elas puderem tocar. A maioria das crianças mostraram-se muito agradadas ao tocar no fantoche, abraçavam e tocavam na barba. Escolhi tecidos macios, para transmitir que o Pai Natal é algo bom, e que não precisavam de ter medo.

Sentei o fantoche nas pernas das crianças, e fingi que ele lhes dava um beijinho na testa. Julguei que a maioria ia recusar, por ser um contacto assim tão próximo, mas não aconteceu. Fiquei contente porque assim foi um momento mais completo de exploração.

Tomaram muita atenção ao som do chapéu do pai natal. Abanei a cabeça dele sem mostrar o guizo, para que ouvissem primeiro só o som. Só posteriormente mostrei o guizo e abanei o chapéu, para perceberem de onde vinha o som. Assim as crianças fariam a ligação do guizo e do som do chapéu do fantoche, com o guizo e o som do chapéu deles. Muitos colocaram os chapéus na cabeça, mas retiravam muitas vezes, para explorarem o tecido e o guizo.

Quando disse às crianças para se levantarem para dançar, reuniram-se muito perto de mim. Esperava que dispersassem pela sala, mas não aconteceu. Com este comportamento, percebi mais uma vez o quanto eles gostam dos momentos em que se liga o rádio para dançar. Não foram muitas as crianças que imitaram os gestos, algumas olhavam para mim e sorriam, pareciam estar a gostar mais de me ver a mim fazer os gestos, do que fazerem elas.

Repeti várias vezes a música, algumas crianças não imitavam os gestos, mas movimentavam o corpo ao ritmo da música. Por mero acaso, a música da semana anterior estava no CD, e dançámos essa também, com os respetivos gestos. Não estava planeado, mas foi um momento de alegria também, pois as crianças já conheciam a música e os gestos. Algumas delas até formaram pares para dançar.

Penso que será interessante explorar este lado da música e da dança e, com tal, no outro dia de manhã colocámos o CD a dançámos várias músicas livremente. Foi uma manhã bastante animada. Dançaram, imitaram gestos de canções anteriores e até dançaram ao meu colo, esticando os braços repetidamente a pedir mais. Divertiram-se imenso, com um simples CD criou-se uma manhã diferente, em que as crianças riram e se divertiram imenso.

A atividade de confeccionar o bolo proporcionou-me um gozo enorme. Percebi que as crianças estavam muito entusiasmadas e curiosas, durante todo o processo.

Dei oportunidade a todas as crianças de tocarem e provarem todos os ingredientes, ainda dentro das embalagens. Só assim poderiam perceber realmente de que era feita a massa final. Nenhuma criança se recusou a tocar. Noto bastante diferença do início para agora, as crianças agora raramente se recusam a tocar em algo novo apresentado por nós.

Coloquei os ingredientes, um de cada vez, em copos de plástico e convidei as crianças a deitarem o seu conteúdo para dentro do recipiente. Utilizei copos transparentes e um recipiente também transparente, para que todas as crianças conseguissem ver o conteúdo e a transformação da massa. Dei oportunidade às crianças de misturarem os ingredientes também. Assim entenderiam melhor o processo de confeção.

O momento do partir dos ovos surpreendeu-os bastante. Tentei que estivessem com a máxima atenção, para verem bem o que ia acontecer. Quando o ovo era partido, abriam muito os olhos e sorriam. Cantei a canção das galinhas, achei importante fazerem a relação do ovo da canção com o ovo real, que estavam a ver naquele momento.

Inicialmente tinha pensado dividir os ingredientes por quinze copos, e dar oportunidade a cada criança de colocar o ingrediente que quisesse no recipiente. Assim que me sentei no tapete, percebi que não iria funcionar. As crianças, ao colocarem o ingrediente no recipiente, iam com certeza bater com os pés nos outros copos e entornar. Decidi então colocar um de cada vez.

Tenho percebido que nem sempre as atividades têm o decorrer que imagino, é necessário alterar pormenores no momento, para que corra bem. Um educador tem que ter essa capacidade de conseguir soluções rapidamente.

Dei oportunidade a todas às crianças de provarem a massa já pronta, para perceberem que não é só o aspeto que é diferente do bolo final, mas também o sabor e a consistência. Durante a confeção, chamei sempre a atenção para estes factos, bem como referi o nome de todos os ingredientes e objetos que utilizei. Noto que já não tenho tanta dificuldade em lembrar-me de o fazer. Levei o bolo para o forno, e pedi permissão para deslocar o grupo de crianças à cozinha, para que elas pudessem ver o bolo dentro do forno, quase cozido. Penso que foi fundamental esta visita ao forno. Se não acontecesse, as crianças não iriam entender para onde tinha ido a massa para se transformar em bolo, não assistiriam a todo o processo.

A minha intenção, neste momento, era ser uma criança de cada vez a olhar para dentro do forno mas, numa tentativa de despachar, quando reparei estavam a ser levantadas ao colo várias crianças à minha volta. Penso que as crianças que foram levantadas mais atrás, não conseguiram visualizar corretamente.

Tentei que todas as crianças que eu agarrei dirigissem o seu olhar para o bolo. Percebi que algumas tinham dificuldades em olhar mesmo para o bolo, porque aquele sítio era novo e estavam curiosas a olhar para todo o lado. Foi necessária insistência para que dirigissem o olhar diretamente para o bolo. Mais uma razão pela qual acho que as crianças, que visualizaram mais atrás, não o fez corretamente.

Penso que devemos ter calma nestas situações e não tentar a todo o custo despachar, de forma a proporcionar a mesma oportunidade de aprendizagem a todas as crianças.

Depois da realização desta atividade, aconteceu algo na sala que nunca tinha acontecido. Eu e a Liliana corremos pela sala com as crianças. A sua alegria a correrem atrás de nós, numa tentativa de nos apanharem, foi fantástica de se ver. Eram gargalhadas com extrema satisfação. Fiquei bastante contente com este momento. Uma simples corrida proporcionou às crianças um momento de felicidade tão grande.

Depois da corrida, sentámo-nos com as crianças no chão, em roda, e cantámos as canções das atividades anteriores, mimando-as. Cada vez mais crianças tentam imitar os gestos. É bom ver resultados no nosso trabalho.

A última atividade da semana não correu, de todo, como eu esperava. Logo ao início, a auxiliar interrompeu constantemente a canção do bom dia. Insistia para que as crianças dissessem bom dia, mas estas não diziam.

Com pausas tão demoradas, algumas crianças começaram a dispersar a sua atenção, e a querer levantar-se do tapete. Estão habituados a que a canção tenha um ritmo, e com a quebra deste começaram a perder o interesse. Houve uma altura que decidi ignorar e continuar, caso contrário seria muito difícil mantê-los no tapete.

O decorrer da atividade foi também constantemente interrompido pela auxiliar. Não consegui terminar uma frase sem que ela falasse por cima de mim, e na maioria das vezes era para repetir o que eu estava a dizer. Não compreendi este comportamento, e comecei a ficar um pouco irritada. Apetecia-me dizer-lhe para me deixar falar, mas sabia que não podia ser indelicada. Respirei fundo várias vezes. Continuei com a atividade, com repetidas interrupções. No final, era suposto as crianças colocarem a sua meia de natal no seu cacifo. Peguei numa criança de cada vez para o fazer, e ela foi atrás de mim sempre, tirava a meia à criança e colocava-a ela no cacifo. Segurava a mão da criança, para disfarçar que ela que colocava, mas eu estava com a criança ao colo e conseguia perceber que não era a criança que colocava.

Fiquei bastante aborrecida no final da atividade, e não sei até que ponto o consegui disfarçar. Não compreendo o porquê de ter sido assim. Por mais que eu tentasse prosseguir, por mais que tentasse ser eu a falar, era impossível. As crianças começaram a ficar agitas com a confusão e já não sabiam para quem olhar, se para mim ou para ela. Foi bastante desagradável.

Todas as crianças identificaram os seus sapatos na atividade, e pegaram neles para os calçar novamente. Até a criança mais nova conseguiu. Algumas demoraram mais tempo, outras menos, mas é como já referi, devemos ter calma nas atividades, para se cumprirem os objetivos com todas as crianças.

As crianças fazem birras constantemente quando lhes tiram algum brinquedo, e fazem isso constantemente uns aos outros. Ficam muito aflitos a chorar como se alguém lhes estivesse a bater. As crianças com estas idades acham-se o centro do mundo, e levarão algum tempo a compreender o conceito de partilha. Creem que tudo lhes pertence, e que apenas as suas necessidades individuais ditam o quotidiano dos adultos que os rodeiam. É uma fase de desenvolvimento egocêntrica normal, onde a criança tem imensa dificuldade em ver o mundo na perspetiva dos outros. As crianças devem ser incentivadas a desenvolver a competência social de partilha, sendo incentivadas a oferecer um brinquedo, ou até mesmo comida, a outras crianças (Halsey, 2011).

Quando acontecem situações destas, tal como a autora aconselha, procuro levar as crianças a partilhar, compreendendo que é uma fase normal. Muitas das vezes, quando alguma delas tira um brinquedo a outra, tento que a criança entenda que a outra ficou triste e, na maioria das vezes, a criança devolve o brinquedo. Fico bastante feliz quando acontece. Apesar de ser uma fase normal, temos que incentivar aos valores de uma boa vida em sociedade, logo desde pequenas.

O entusiasmo das crianças, quando lhes é dada oportunidade de tocar na tartaruga, continua a ser bastante notório. Continuo a insistir na ideia de que ela é frágil, e de que tem que ser tratada com muito cuidado, e é interessante ver as crianças a tratarem-na realmente com cuidado. Tocam tão suavemente, e já conseguem permanecer com ela na palma da mão, sem a apertarem.

Considero momentos como este, em grupo, importantes para as crianças, não querendo dizer de maneira nenhuma que os momentos individuais não são importantes. Para Hohmann e Weikart (2009, p. 370),

Os momentos de grupo proporcionam também oportunidades sociais especiais. As atividades de grupo dão a possibilidade de todos participarem, numa experiência caracteristicamente social. As crianças têm oportunidade de imitar e aprender, com base naquilo que vêm os seus colegas fazer e dizer (Hohmann e Weikart (2009, p. 370).

Tento que as crianças participem em atividades de grupo por estas mesmas razões, e para que vejam a elas próprias como um grupo. É importante entenderem que não estão sozinhas, que pertencem a um grupo e têm importância nele.

A mãe de uma criança mostrou-se arrependida por não ter autorizado a captação de registos fotográficos ao seu filho, por nós. Disse que na altura teve receio, porque éramos estranhas para ela. Esta situação levou-me a pensar que deveríamos ter esperado mais um pouco, para pedir esta autorização aos pais. Pedimos logo no início, e assim não tiveram oportunidade de nos conhecer um pouco melhor, antes de refletirem sobre a permissão.

Bibliografia:

Halsey, C. (2011) *O Desenvolvimento do Bebê, Tudo o Que Precisa de Saber*. Porto: Civilização Editora;

Hohmann, M e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão dos dias 7, 8 e 9 de janeiro de 2013

Voltar à sala, depois de três semanas ausente, foi um sentimento maravilhoso. Já eram muitas as saudades das crianças, dos seus abraços pequeninos e dos seus mimos, bem como de toda a dinâmica diária da sala.

Algumas crianças estranharam a nossa presença, outras expressaram de imediato a sua alegria por termos voltado. Esperava mais reações de espanto, e que fosse criada alguma distância nos primeiros momentos por parte de mais crianças, mas não aconteceu. Corriam com um sorriso enorme, procurando os mimos habituais.

Senti-me bastante bem com esta situação. Se as reações foram estas é porque conseguimos tocar estas crianças e ser alguém importante na sua vida, com as atividades que lhes proporcionamos, e com a interação que estabelecemos.

Assim que chegámos à sala, a educadora questionou-nos sobre o tamanho das bolas de esferovite. Estava com receio de serem demasiado pequenas. Mostrámos uma e ela disse que não eram muito pequenas. Pensámos neste pormenor antecipadamente, pois temos consciência de que as crianças colocam tudo na boca. Escolhemos aquele tamanho pois não achámos demasiado pequeno nem demasiado grande, porque também teria de voar com o ar da ventoinha.

De facto não pensámos na questão da respiração das crianças, que refletimos no final da semana com a professora supervisora. Não nos lembrámos que as crianças poderiam partir o esferovite, e isso originava pequenas partículas que se espalhavam pelo ar. As crianças partiram algum esferovite e logo surgiram as tais partículas. Foi uma grande falha da nossa parte, não pensámos de todo no perigo do esferovite, e é certo que não volta a acontecer.

O ar frio provocado pela ventoinha também falhou nesta atividade. Deveríamos ter procurado levar um aparelho que libertasse ar quente. Ao pensar naquela ventoinha, verificámos que dava para rodar e ajustar para mandar o ar para cima, e assim não batia diretamente nas crianças, porém não nos lembrámos que iria tornar o ar da sala mais frio, e que nesta altura do ano isso representa o perigo de se constiparem.

A ventoinha é um aparelho perigoso para as crianças, mas antes de a levarmos verificámos que, mesmo que elas colocassem os dedos nela, a distância dos ferros de proteção até às placas rotativas não era suficiente para que um dedo da criança chegasse a elas. Porém todas as crianças que tentavam colocar lá os dedos eram avisadas de que se podiam magoar, e por isso não o podiam fazer, para que tomassem consciência do perigo.

As crianças divertiram-se imenso com a atividade, colocavam as mãos no ar para apanharem o esferovite que caía, e apanhavam aquele que estava caído no chão, para o mandarem ao ar novamente. Algumas delas até o colocavam em frente à ventoinha, percebendo que era ali que ele era levado pelo vento.

Algumas crianças estavam mais reticentes a tocar e a mandar ao ar, mas incentivadas também o fizeram, e também se divertiram. Uma criança começou a colocar o esferovite no lixo, mostrando entender perfeitamente que sabia que no final era para ser arrumado, e assim foi.

Desta forma as crianças entendem que tudo o que utilizam deve ser arrumado no final, e aprendem a colaborar com os adultos, percebendo que com mais intervenientes, arrumar torna-se mais fácil e rápido. Foi um momento em grande grupo em que as crianças se expressavam e divertiam, que também é importante para o seu desenvolvimento.

No momento do conto da história pensei que as crianças iriam estar mais desatentas, pois já não realizavam uma atividade connosco há algum tempo. Contrariamente, tal não aconteceu. Estiveram atentas e já demonstram sinais de que compreendiam a história, com pequenos sons e expressões faciais.

No dia em que repetimos esta atividade, a compreensão da história por parte da maioria das crianças foi mais notória ainda. Imitavam as emoções das personagens da história, através de expressão facial e alguns sons.

Quando entrei na sala com a ventoinha, após o conto da história, as crianças sorriram e bateram palmas, correndo para o lugar onde tinham estado no outro dia, demonstrando claramente que sabiam o que iria acontecer.

Enquanto no primeiro dia uma das crianças levou o esferovite à boca várias vezes, neste segundo dia nenhuma delas o tentou fazer. Tentavam imitar-nos e mandavam o esferovite para cima umas das outras. Algumas crianças achavam muito estranho ficar preso ao cabelo, e retiram todos os bocadinhos, um por um.

Neste dia notei que as crianças dispersaram a sua atenção em menos tempo do que no primeiro dia. Penso que se deve ao facto de a atividade já não ser uma novidade para elas. Muitas permaneceram no lugar a fazer o esferovite voar, mas outras começaram a correr pela sala.

Também reparei que as que se ausentaram são as que mais gostam de correr pela sala, e talvez já fosse demasiado tempo para elas no mesmo lugar sem correr, uma vez que se encontravam de pé. Tenho noção de que arriscámos muito nesta atividade do esferovite, mas se víssemos que não estava a resultar também a terminávamos de imediato.

Achei muito interessante observar estas reações a algo que já foi feito. Espero poder um dia voltar a fazê-lo de novo. Tenho pena que não tenha sido feito mais vezes com estas crianças. Tentámos diversificar sempre as atividades, para oferecer sempre experiências novas às crianças, e também para nós experimentarmos atividades variadas e esquecemo-nos que a repetição também era importante. Em Pré-escolar, no próximo semestre, iremos com certeza apostar mais na repetição.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a realização do boneco de neve (colagem do algodão no esferovite). Algumas não gostavam de sentir a cola nos dedos, mas mostravam-se empenhados na sua tarefa. No final sorriam, satisfeitos com o produto final. Optámos por este tipo de trabalho ser sempre individual, para podermos auxiliar a criança de uma melhor forma.

A textura do algodão agradou a todas as crianças. Já reparei que tudo o que tem uma textura suave lhes agrada, e puxam de imediato para a cara, para sentirem na pele. Penso que se deve ao facto de terem muitos peluches em casa, com que devem brincar várias vezes, com essa mesma textura.

Enquanto a minha colega realizava a atividade do boneco de neve na mesa, eu continuei a imprimir os dedos das crianças nas canecas. Achei que podia rentabilizar esse tempo, uma vez que tinha a mesa na sala. A planificação foi assim alterada e cantei as canções com eles à tarde, antes de irem lanchar.

Também no momento de lavagem das mãos comecei a cantar uma canção que introduzi na sala, e não fiz os gestos logo de início, pois estava a segurar uma criança para a sentar. Quando olhei para as crianças, vi várias a realizarem os gestos, como eu tinha ensinado anteriormente. Fiquei muito satisfeita por perceber que as crianças associaram de imediato a canção aos gestos. Foi nesta semana que tirámos a árvore de natal da sala. Inicialmente pensámos tirá-la na hora do repouso, mas percebemos logo que não seria correto, pois as crianças iriam dar por falta da árvore na sala e não iriam saber o porquê de ela já não estar lá.

Antes de irem para o lanche, expliquei que a árvore de natal iria embora, porque o natal já tinha acabado, e iria voltar apenas no ano que vem, quando fosse natal novamente. Incentivei as crianças a dizerem adeus à árvore, para que entendessem mesmo que ela ia embora da sala.

Num dia desta semana aconteceu uma situação pouco favorável. Uma criança não queria ficar na sala de manhã, chorava imenso agarrada à mãe. A mãe não a queria deixar assim a chorar, e foi passear um pouco com ela nos corredores da instituição. Voltou à sala e a criança continuou a chorar. Ao início estava a educadora e a auxiliar com elas à porta, e não me dirigi lá. Mais tarde estava apenas a criança com a mãe e decidi tentar incentivá-la a entrar.

Falei com a criança, dizendo que atividade iriam realizar nesse, falando da tartaruga também. Estiquei os braços e a criança veio de imediato. A mãe aproveitou o momento para ir embora, e levei a criança a ver a tartaruga. Ficou estável, não chorou mais pela mãe.

A situação não foi agradável, mas acabou por ser muito boa para mim. Senti-me bastante bem, porque consegui que a criança ficasse sem chorar. Também fiquei agradada porque vi a aflição daquela mãe a ter que a deixar a chorar, e assim ela foi tranquila.

Para Quintino (2012),

Este choro das crianças quer dizer “eu fico aqui mas gosto muito de ti”. Quanto mais a mãe ou o pai ficam aflitos por aquele choro, mais a criança também fica aflita, e então entra-se ali num ciclo. (...) Começa-se a imaginar como se fosse um sofrimento terrível, uma mágoa grande, alguma coisa má que se esteja a fazer à criança e não é isso, é uma forma da criança comunicar, não é mais do que isso (Quintino, 2012).

A maioria dos pais pensam da forma como o autor acima explica, ao deixarem os filhos a chorar na escola. A mãe da criança, na situação que referi acima, ao demonstrar tristeza e ao passear com ela nos corredores para a tentar acalmar, estava a transmitir-lhe o seu receio a deixá-la ficar.

A forma tranquila como as crianças dizem adeus aos pais, resulta da atitude dos pais. Quanto melhor estão preparados para deixar os filhos na escola, melhor eles ficam. Devem mostrar a alegria e a felicidade de ir para a escola (Quintino, 2012).

Penso que o educador deve ter em conta os sentimentos dos pais naqueles momentos, e que os deve tentar tranquilizar e explicar esta situação acima descrita pelo autor, mostrando que assim estão a fazer o contrário do que pretendem: tentar tranquilizar o seu filho.

Quando chagámos à instituição esta semana, fomos surpreendidas por uma presente de natal oferecido pelos pais de uma das crianças. Fiquei muito feliz, é sinal que os pais também percebem que temos importância nos dias dos seus filhos, e que dão valor ao nosso trabalho. Não estava à espera de uma ação destas por parte dos pais, e senti um orgulho enorme por ter conseguido tocar aos pais também, através do seu filho.

As crianças durante toda a semana procuraram muito os nossos mimos. Penso que talvez também tivessem saudades nossas. Por vezes até se tornava difícil de gerir, pois eram tantos à nossa roda, e não quero de forma alguma deixar de dar importância a todos eles.

Bibliografia:

Quintino, J. (2012). Quando os filhos ficam a chorar na escola. Retirado a 13 de setembro de 2012 de <http://www.tvi.iol.pt/programa/2015/videos/128760/video/13696833>.

Em contexto de jardim de infância

Reflexão dos dias 4 e 5 de junho de 2013

Ao preparar estes dias de intervenção, deparei-me com uma grande dificuldade: conseguir encontrar um filme sobre pescadores de rede que representasse tudo o que eu queria abordar com as crianças. Foi bastante complicado, e tenho noção de que aquele que eu levei para as crianças estava longe de ser o ideal, porém foi o melhor que consegui encontrar, e dediquei bastante tempo na sua procura.

Ao preparar a exploração deste filme apenas me preocupei em pensar bem na questão inicial que iria colocar, achando que era o suficiente para o desenrolar da conversa. Questionei então as crianças sobre o que aprenderam de novo ao verem aquele filme, sendo então uma questão geral, em que cada criança apontaria aspetos que para si foram mais significativos. Porém, ao conversar com a professora supervisora, após a conclusão desta conversa com as crianças, percebi que vários aspetos do filme não tinham sido abordados pelas crianças, alguns deles bastante importantes.

Deixei que as crianças dissessem apenas aquilo que queriam, não conduzindo o discurso para aspetos essenciais tais como o modo como os pescadores lançavam as redes e o local onde guardavam o peixe, essenciais para estabelecer a comparação entre este tipo de pesca e aquele que o pescador iria abordar com elas no dia seguinte.

Como estes aspetos não tinham sido devidamente abordados na exploração do filme, não seria possível estabelecer a comparação com o outro tipo de pesca abordado no dia seguinte e o meu objetivo não seria cumprido, que era comparar estes dois tipos de pesca.

Para remediar a situação decidi voltar novamente à exploração do filme, mas dessa vez com as questões chave que queria abordar escritas num pequeno papel que coloquei no bolso da bata. Assim poderia recorrer a ele ao longo da conversa e certificar-me de que essas questões estavam a ser tratadas na totalidade. De facto o conduzir da conversa foi facilitado e os aspetos principais do filme foram explorados.

Percebi que apenas pensar na questão inicial não é suficiente, é necessário o levantamento das questões-chave que quero abordar, para poder conduzir a conversa em função delas, cumprindo assim os meus objetivos previamente estabelecidos.

Decidi também registar esta exploração do filme de uma outra forma: em cartolinas. O registo é normalmente feito em folhas de papel A3 ou no Diário de Bordo do Projeto, e por essa razão achei que seria interessante registar em cartolinas e propor a sua exposição na sala. A ideia foi bem aceite pelas crianças, que rapidamente perguntaram se poderiam representar a informação graficamente, nos espaços onde não existia texto. Achei interessante pois era esse o meu objetivo também. Só assim se tornaria um trabalho das crianças pois tinha a participação delas também e não só a minha com a escrita. Tive também o cuidado de garantir que todas as crianças desenhavam algo nas cartolinas, mesmo as de menor idade, tornando o trabalho coletivo.

As mudanças recentes na vida familiar do Ocidente tornam esta cada vez menos propícia à aprendizagem da comunicação, negociação e liderança e ao desenvolvimento das competências de cooperação (competências sociais). (...) A escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2008, p. 3).

Tal como referem os autores, considero importante o desenvolvimento destas competências, e as partilhas de ideias em grande e pequeno grupo, como a atividade que mencionei anteriormente, permitem trabalhar isso mesmo com as crianças.

Tentei anunciar às crianças a vinda do pescador da forma mais animada possível. Mostrei-me muito entusiasmada, dizendo que tinha uma novidade para lhes dar. De facto as crianças ficaram muito curiosas com todo aquele *suspense* criado por mim e reagiram com muita alegria quando lhes contei. Sinto que tenho muito mais capacidade em integrar as crianças em emoções e sentimentos que eu represento, captando a sua atenção, em comparação ao início desta prática pedagógica.

Levei as crianças a compreenderem a necessidade de preparar questões para colocar ao pescador. Uma delas disse logo que estavam a preparar uma entrevista, demonstrando conhecer perfeitamente este tipo de texto que consiste em várias questões, a serem colocadas a alguém.

Tinha no meu bolso da bata um pequeno papel onde registei algumas questões-chave a colocar ao pescador, de modo a perceber os aspetos principais daquele tipo de pesca e garantir possibilidade de comparação com o outro tipo de pesca explorado no dia anterior. Mais uma vez comprovei que é bastante útil, pois consigo conduzir de uma melhor forma a conversa, não me sentindo minimamente perdida no discurso.

Várias crianças sugeriram questões, todas elas bastante pertinentes. Apenas tive que intervir e conduzir a algumas questões chave no máximo duas ou três vezes, pois as crianças sem auxílio chegaram a quase todas elas. Isto também demonstrou que estavam entusiasmadas e queriam mesmo saber muito acerca da profissão de pescador.

Assim que questionei as crianças se o pescador merecia algo pelo tempo que disponibilizava ao deslocar-se à nossa sala para conversar com elas, sugeriram logo oferecer-lhe uma prenda. Ao pedir sugestões sobre o que poderia ser essa prenda, a primeira sugestão foi um livro com desenhos, como se faz para dar às crianças no seu aniversário.

A minha ideia inicial de facto também foi essa, e até planifiquei assim. Porém a educadora cooperante sugeriu que fosse algo mais original, pois o livro de desenhos era um pouco habitual. Não sei realmente o que acontece para eu pensar assim tão pouco em hipóteses de ofertas para o pescador, pois tenho noção de que não costumo ser assim, dando sempre asas à minha criatividade. Ainda bem que a educadora cooperante chamou a atenção disso, pois muito provavelmente iria olhar para trás horas depois e pensar que poderia ter sugerido algo melhor.

Quando a criança sugeriu o livro de desenhos encaminhei a conversa para tentar que chegassem à ideia do certificado, em que todos iriam deixar a sua contribuição com um pequeno desenho. Utilizei o exemplo do dia da família, em que cada família que

esteve presente levou para casa um certificado que dizia isso mesmo, e as crianças chegaram então a essa ideia, que lhes agradou bastante.

As crianças apreciaram bastante desenhar no certificado, pois perceberam que o pescador ficava com uma recordação daquele dia em que, apesar de ser um trabalho coletivo, cada uma tinha um espaço individual. Decidi embelezar um pouco com caneta dourada e tinta de relevo, dando um efeito mais formal, que as crianças apreciaram bastante, pois assumiram aquele trabalho com muita responsabilidade.

Decidi integrar mais uma vez na planificação um jogo dramático orientado. Desta vez iria continuar a situação ocorrida na minha semana anterior de intervenção: a viagem de navio. Na outra semana esta viagem tinha terminado com o desembarque dos passageiros, porém não tinha sido explorado o local onde os passageiros desembarcavam, pois o objetivo era retratar somente a viagem. Em conversa com a professora de expressão dramática, sugeri-me que continuasse a partir daí, explorando o local de desembarque. Para contextualizar utilizei uma história em que as personagens viajavam de barco e desembarcavam numa ilha onde encontravam um tesouro: roupas e acessórios para utilizarem.

Decidi seguir uma ideia dada na semana anterior pela educadora cooperante e contei a história utilizando um fantoche. Estava com um pouco de receio pois nunca o tinha feito, mas queria mesmo muito experimentar e a esta altura que já conheço melhor o grupo achei que resultava.

As crianças adoraram e foi também para mim uma experiência ótima. Treinei bastante em casa para que resultasse lá da melhor forma. Claro que sei que preciso de experimentar mais vezes para ser mesmo bom, mas acho que correu bastante bem. Senti alguma dificuldade em coordenar o manuseamento do livro com o do fantoche simultaneamente mas não ao ponto de sentir que a atividade foi condicionada por isso.

Consegui captar a atenção das crianças, brinquei com elas, interagi eu com o fantoche e elas também. De facto a utilização do fantoche capta bastante o interesse delas, estiveram muito atentas à história. A certa altura perdi-me um pouco, pois deixei que as crianças explorassem mais o fantoche que a história, e sinto que por vezes tenho ainda dificuldade em “travar” as intervenções e seguir com a conversa.

Decidi utilizar um chapéu de capitão para me identificar, e coloquei o fantoche a questionar as crianças sobre qual o objeto que um capitão deveria utilizar, ao que responderam rapidamente um chapéu. Acho importante que as crianças entendam que há profissões em que as pessoas utilizam objetos característicos e esta era uma oportunidade de explorar um pouco isso. Ao visualizarem também a minha postura com esse objeto entenderiam melhor o conceito de capitão que manda no seu navio, ao qual deviam obedecer.

Desta vez foram as crianças que sugeriram todas as ações a representar. Evidenciaram entender que também elas têm a possibilidade de sugerir situações, pois já tinham tido espaço para tal em outros jogos do género, e começaram logo a fazê-lo, mostrando compreender o esquema do jogo.

Tal como na história contada, a certa altura as crianças encontraram um tesouro, composto por diversas roupas e acessórios característicos de personagens e profissões. O facto de poderem vestir roupas e colocar acessórios agradou imenso às crianças, o que enfatizou ainda mais o “faz-de-conta”, pois tinham a partir daquele momento adereços que as caracterizavam.

Aprecio bastante este envolvimento da minha parte nas suas brincadeiras, explorando o imaginário com elas. Assim sentem que eu como educadora também sou capaz de brincar com elas, de imaginar com elas e de as surpreender.

A única dificuldade que senti foi conseguir juntar o grupo para falar, pois formavam sempre um comboio e tornava-se difícil conseguir que as crianças que estavam mais atrás me ouvissem. Por diversas vezes chamei e disse que não precisavam de formar comboio, porém essa ideia está bastante interiorizada por elas e é difícil combater e fazer entender que há exceções.

Experimentar uma atividade motora que envolvesse uma coreografia era algo que eu queria muito fazer, pois aprecio bastante a dança. Penso que transmite alegria às crianças e contribui para o desenvolvimento motor, bem como para uma vida saudável que inclui bastante movimento. Elas até podem correr no recreio, porém também necessitam de algo mais direcionado.

A coordenação das crianças no geral durante a atividade motora surpreendeu-me. Esperava que fosse mais complicado conseguir que permanecessem nos lugares onde as iria colocar, bem como o acompanhar dos movimentos no tempo certo.

Tive o cuidado de criar uma coreografia com movimentos simples, devido à dificuldade das crianças de menor idade em acompanhar, mas também não demasiado simples para cativar também as crianças de maior idade. Penso que consegui cumprir esse objetivo, pois ao estar de frente para as crianças consegui observar que a maioria cumpria os passos corretamente.

Preparei também um pequeno aquecimento e um momento de relaxamento, cumprindo assim todos os momentos que envolvem a atividade motora: aquecimento, momento principal e retorno à calma.

O momento de retorno à calma também me surpreendeu, pois as crianças integraram mesmo que era tempo de relaxar e acalmar. Tive cuidado na escolha da música, pois acho que isso também influencia bastante. Não se ouviu qualquer ruído durante esse tempo e penso que as crianças conseguiram mesmo relaxar, ouvindo e sentindo a calma da música.

As crianças sugeriram jogar ao jogo das estátuas, aproveitando o facto de existir música na sala e bastante espaço para tal. Já tinha presenciado esse jogo na semana de observação, porém decidi questionar as crianças sobre a forma como se jogava, pois lembro-me da educadora cooperante referir que é importante para as crianças relembrares as regras dos jogos, para que quem já as conhece poder confirmar e para que as que ainda não as conhecem continuem a ouvi-las até memorizarem.

Coloquei uma música bastante conhecida da atualidade, pois tinha quase a certeza de que as crianças iriam adorar, e assim aconteceu. Logo que a música começou a tocar a alegria instalou-se e todas dançavam alegremente. A certa altura disse à minha colega para nos juntarmos ao jogo, pois nós também sabíamos a coreografia característica daquela música. Foi um momento bastante divertido em que me juntei mais uma vez à brincadeira das crianças, e foi bastante agradável ver a reação de alegria delas a isso.

Esta semana decidi também explorar um outro género musical com as crianças. Usualmente o que as crianças mais ouvem e cantam no jardim de infância são canções infantis com ritmos semelhantes. Por essa razão decidi explorar com elas uma

canção popular, que fazia parte da banda sonora de uma telenovela, em que se abordava a vida dos pescadores. Achei que não podia perder a oportunidade de levar para a sala esta canção, pois era muito diferente do habitual, com um ritmo bastante calmo.

A canção tinha uma letra inicial um pouco complicada, e decidi logo cortar essa parte, reduzindo a dificuldade. A própria letra da canção é um pouco densa, tem muitas estrofes diferentes. Devido a isso decidi cantar com as crianças apenas duas das estrofes. Por causa de todas estas razões não apresentei às crianças o suporte musical da canção. Pensei bastante sobre isso, pois achava que para cantarem era positivo ouvirem o original, porém tinha bastantes que cortei e estarem a ouvir e só cantarem em algumas partes achei que ficava confuso para elas.

Em conversa com a educadora cooperante percebi que não teria havido qualquer problema nisso, pois os aspetos positivos sobrepujam-se aos negativos. Ao ouvirem o suporte musical de facto era facilitado um melhor acompanhamento por parte das crianças, e agora arrependo-me de não o ter feito.

A letra da canção era composta também por algumas palavras desconhecidas pelas crianças, como por exemplo “nostalgia”. Antes de iniciar o canto da canção explorei esse vocabulário. Li a letra da canção e registei com as crianças o significado das palavras ou expressões que não conheciam. Foi um momento importante de aquisição de novo vocabulário, que algumas crianças mais tarde demonstraram terem adquirido, ao serem questionadas acerca disso.

Só depois desta exploração parti para o canto da canção, pois não teria lógica fazê-lo no final. Assim as crianças já sabiam o significado do que estavam a cantar.

A visita do pescador foi bastante enriquecedora. As crianças observaram com atenção toda a explicação do processo de montar a cana e o que acontece para o peixe ficar preso no anzol. Durante o decorrer da conversa entre o pescador e as crianças foram evidentes algumas aprendizagens realizadas anteriormente, como por exemplo a utilização do nome “isco” por parte das crianças, referente ao alimento utilizado para atrair o peixe.

Inicialmente senti-me um pouco baralhada, pois não sabia se devia falar. Senti o senhor um pouco nervoso e tive receio de que ao intervir o fosse perturbar. Porém com o desenrolar da conversa fui fazendo algumas intervenções. Achei por bem ao início pedir às crianças para explicarem que estavam a desenvolver um projeto acerca do mar e daí a necessidade de quererem saber mais sobre a pesca.

Decidi deslocar o grupo até ao exterior da instituição, para o registo das ideias acerca da vinda do pescador à sala. As crianças revelaram que aquele momento foi de facto bastante significativo, pois relembrou imensas informações. Se assim não fosse não apresentariam tanta retenção de informação. Nessa altura incentivei-as também a estabelecerem uma comparação com o tipo de pesca que visualizaram no filme do dia anterior, informação que conseguiram também articular bastante bem, consolidando as diferenças.

Sinto que estou bastante próxima do grupo de crianças e que o desenrolar do dia é facilitado por isso. Até a rotina inicial do dia que antes me atormentava, pois existem abordagens importantes que por vezes me escapavam, decorre agora de forma espontânea, sem grande confusão. Sinto que estou integrada no grupo, e de semana para semana noto cada vez mais isso. Mal seria se não notasse agora no final, mas de facto de semana para semana sentia grandes diferenças.

O que gera os vínculos inconscientes não é só o que você lhes diz, mas também o que eles (crianças) vêm em si. (...) Tudo o que é registado não pode ser apagado, apenas pode ser reeditado através de novas experiências sobre experiências antigas. Reeditar é um processo possível, mas complicado. (...) Outro papel importante da memória é que a emoção define a qualidade do registo. Todas as experiências que possuem um elevado grau emocional provocam um registo privilegiado (Cury, 2012, p. 23).

De acordo com a ideia do autor, tentei sempre transmitir emoções positivas às crianças, mostrando-me sempre preocupada em ouvir o que tinham para me dizer. Penso que por me mostrar tão disponível para as ouvir, mimar e confortar consegui estabelecer esta relação com elas.

Durante estes dias senti que a minha colega por vezes passou um pouco por cima da autoridade. Por várias vezes quando eu estava a dirigir o momento ela gritava com as crianças ou falava ela interrompendo a minha linha de raciocínio, e isso perturbava-me um pouco pois estava eu a falar.

Decidi não entrar em conflitos pois estamos mesmo na reta final e acho que não vale a pena estar agora a criar problemas, porém se fosse mais atrás iria resolver a situação, pois penso que dá impressão de que eu não me sei impor com as crianças e não é isso que acontece, apenas não quero de todo criar conflitos nesta altura.

Penso que como educadores somos modelos e estar a criar um conflito nesta altura iria prejudicar a minha postura, por isso prefiro optar por permanecer desta forma e manter a minha postura até ao final.

Bibliografia:

Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho;

Lopes, J. e Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Porto: Areal Editores.

Reflexão dos dias 6 e 8 de maio de 2013

Durante esta semana, optámos por dividir o grupo de crianças por diversas vezes. Durante a realização do jogo de correspondência acerca das profissões, eu fiquei com as crianças de maior idade e decidi optar por uma estratégia diferente daquela utilizada na semana anterior pela minha colega: em vez de verem logo as imagens todas, selecionei as profissões para um lado da mesa e os objetos correspondentes às profissões para o outro, com os cartões com a imagem voltada para baixo, de modo a que as crianças não conseguissem visualizar. Seguidamente pedia a uma criança para escolher um cartão das profissões e identificá-la. Para além da identificação, pedia à criança para dizer o porquê de achar que era aquela profissão. Desta forma levava a criança a pensar um pouco mais sobre a profissão, bem como a analisar de uma forma mais pormenorizada a imagem. Após a identificação da profissão, pedia a uma outra criança para virar para si um cartão de cada vez do lado dos objetos, até achar aquele que pensava corresponder à profissão selecionada. Assim que a criança encontrava, mostrava aos colegas e mais uma vez eu pedia o porquê, de modo a levar a criança a pensar sobre o objeto e qual a sua utilidade, relacionando com a profissão.

As crianças, ao serem questionadas acerca do porquê, revelaram pormenores importantes acerca das profissões e objetos, demonstrando uma grande capacidade de observação. Até uma criança referiu que o cabeleireiro ia ter dificuldades em utilizar a tesoura da imagem, explicando que esta estava castanha e que isso era ferrugem, resultante do contacto do ferro com a água. Acho muito interessante este tipo de situações, que podem desencadear muitas mais e variadas, partindo de algo que lhes despertou interesse.

De modo a descobrir a resposta à pergunta “O que comem os peixes?”, surgida do desencadear do projeto acerca do mar, eu e a minha colega decidimos envolver as famílias das crianças. Para tal, procedi ao levantamento de ideias acerca do que as crianças achavam que os peixes comiam, e questionei depois sobre de que forma poderíamos descobrir se aquela informação era verdadeira. A conversa foi encaminhada para que as crianças sugerissem questionar aos familiares.

Fiquei surpreendida com o conhecimento acerca da construção de um texto que as crianças detinham. Foram várias as intervenções que fizeram, propondo ideias para organizar o texto. Pediram várias vezes para ler o que já estava escrito, de modo a conseguirem acrescentar algo, explicando elas próprias que a carta tinha que ter um início, um meio e um fim.

Ambientes de aprendizagem promotores de uma apreensão da funcionalidade: envolver as famílias e suas práticas de literacia familiar, de modo a que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem. (...) Sempre que existirem recados para mandar para casa, as crianças não só devem colaborar na produção escrita desse recado (conhecendo o seu conteúdo) (...) como são elas que o entregam aos pais e trazem a resposta (Mata, 2008, p. 26 e 27).

O título do registo das ideias das crianças foi posteriormente alterado, pois inicialmente estava escrito “O que comem os peixes” e foi alterado para “O que nós achamos que comem os peixes”. A forma como o título foi escrito inicialmente dava a entender que a informação que se encontrava a seguir estava correta e não era essa a intenção. Ao alterar o título já fez sentido, pois o que estava registado eram as ideias das crianças, que posteriormente iriam ser confirmadas ou não.

A divisão do grupo de crianças em dois, escolhendo como critério as idades, resultou bastante bem. Por diversas vezes eu fiquei com o grupo das crianças de maior idade e a minha colega ficou com as crianças de menor idade, o que facilitou o diálogo e a exploração das atividades. A conversa era mais dirigida e adequada, e também eram menos crianças, facilitando a participação e concentração de todos.

Uma das propostas esta semana para as crianças era o agrupamento dos peixes presentes na história “O senhor cavalo-marinho”, utilizando o critério da forma. As crianças organizaram rapidamente um dos grupos: o dos peixes compridos. Imaginei que assim fosse, pois era a diferença mais óbvia. Dividir os restantes peixes em grupos é que demorou um pouco mais, pois as crianças estavam um pouco confusas. Para ajudar a pensar, pedi que descrevessem as formas dos peixes novamente, e assim surgiram mais dois grupos: os peixes “com picos” e os “peixes gordos e com barbatanas”.

Achei muito interessante acompanhar o raciocínio das crianças, os passos que percorreram até chegar à conclusão final. Um reparavam mais nuns pormenores, outras completavam com outros, e assim discutiam ideias até conseguirem uma que agradasse a todos. Assim se trabalha também a cooperação e o trabalho em grupo, respeitando e discutindo as ideias de todos. A fotopiadora apenas imprime a preto e branco, o que inicialmente não era nossa ideia. Porém acabou por ser mais interessante pois as crianças pintaram os peixes a seu gosto, surgindo produções criativas, tornando o painel mais pessoal.

Esta semana percebi que devo dar mais tempo às crianças para pensarem, de modo a dar oportunidade a todas de responder. No primeiro dia, quando questionava algo, eram quase sempre as mesmas crianças a responder. Levantavam o braço primeiro e como tal respondiam. Comecei a perceber que estava a ser muito repetido e não podia ser. Comecei então a dar mais tempo para pensarem, surgindo então novas participações de outras crianças. É um pouco difícil pois as primeiras a levantar o braço respondem mesmo sem eu pedir, porém vou continuar a tentar, de modo a cativar o grupo todo. Existiram alturas em que eu própria indicava uma criança para responder, tentando que estas que não pedem tanto para participar o façam também.

Esta semana realizei um jogo dramático exploratório com o grupo. Estava um pouco receosa pois nunca o tinha feito, e este tipo de jogo pode causar dispersão do grupo. Escolhi o espaço exterior da instituição, pois este era de maior dimensão em relação à sala polivalente. As crianças respeitaram os limites impostos por mim, o que me causou surpresa pois pensei que iriam desrespeitar. Mais tarde percebi que poderia ter colocado as mesas da sala a delimitar o espaço, não existindo assim qualquer entrave a que neste aspeto corresse menos bem.

As crianças estiveram muito entusiasmadas durante toda a atividade. Quando pedi para serem elas a dar a sugestão do animal marinho que poderíamos imitar várias participaram. Para além de pedir o animal, perguntava também como é que ela achava que poderíamos imitar esse animal, levando-a a pensar e conseguir uma solução, fazendo-as relembra características dos animais. Foram trabalhados vários conteúdos enquanto as crianças se divertiam e estimulavam a capacidade de imaginar, tão necessária nestas idades.

Todas as crianças têm criatividade. Algumas poderão ter mais do que outras, é certo, ou, dito de outra forma, poderão entusiasmar-se mais pelas situações que exigem criatividade. Outra questão é, no entanto, conseguir arranjar formas de “abrir a gaveta” e pensar, conceber, esboçar, planejar, organizar, gizar, construir e finalizar a obra. São muitas etapas nas quais a criança se pode perder; daí a importância dos pais e educadores serem facilitadores destes processos, seja estimulando-os, seja dando os materiais e condições para a sua construção. (...) Criatividade não deve ser confundida com talento, inteligência ou capacidades cognitivas (Cordeiro, 2010, p. 330).

De facto, concordando com a ideia do autor, penso que as crianças não devem ser julgadas pela sua criatividade mas sim estimuladas a pensar sempre mais e melhor. Julgo que este tipo de jogo dramático exploratório é uma forma bastante positiva de estimular a criatividade das crianças, pois estão entusiasmadas e brincam, ao mesmo tempo que imaginam e fingem ser aquilo que não são. Para além disso movimentam-se no espaço, o que faz com que não se aborçam tão rapidamente como se estivessem sentadas.

Ao formar um comboio para entrar para a sala decidi fazê-lo de uma forma diferente. Questionei se sabiam o que era um soldado e rapidamente uma criança me respondeu que era um senhor que fazia guerra. Após uma explicação simples do que é um soldado, disse às crianças que todas elas iriam ser soldados e com tal teriam que se manter com uma postura firme. Coloquei-me à frente do comboio e pedi para que marchassem como soldados, conduzindo o grupo.

O grupo de crianças marchava em comboio, e comecei a cantar a canção “marcha soldado”, pedindo para que repetissem, enquanto marchavam. Percorremos o espaço exterior a marchar em comboio, enquanto as crianças ouviam e repetiam as partes da canção que eu ensinava.

Foi um momento delicioso, pois foi de completo improviso, não estava de todo planeado e foi tão rico. As crianças entusiasmaram-se bastante e cumpriam a sua função de “soldado”, permanecendo firmes no seu lugar no comboio, acompanhando com a marcha e cantando alegremente. Desta forma voltaram para a sala em silêncio, de forma calma, e aprenderam uma nova canção.

Ao longo da semana pedi que cantassem a canção novamente, de modo a que não ficasse esquecida. Como na primeira vez estávamos no exterior e podíamos acompanhar com marcha, decidi improvisar gestos, uma vez que estávamos sentados no tapete da sala. As crianças acompanharam e memorizaram, empenhando-se nessa tarefa.

A exploração do livro dos animais, em que estava presente a técnica da analogia usual, foi também um momento bastante interessante. As crianças demonstraram muito entusiasmo e todas queriam criar um animal imaginado. Sempre que alguma delas criava um e mostrava, o grupo ria e verbalizava elogios ao animal inventado.

Pedi sempre que identificassem a que animal real pertenciam as partes utilizadas na construção, o que por vezes gerou alguma confusão. Para resolver as dúvidas em relação a algumas partes, pedi para que explicassem porque é que achavam que pertencia àquele animal e não ao outro. As crianças conseguiam explicar com argumentos válidos, acabando assim com qualquer confusão. Após observarem a construção, eram questionadas acerca do nome que poderiam dar àquele animal inventado, utilizando partes dos nomes dos três animais utilizados.

Antes de iniciar a atividade, levei para junto do tapete uma folha para registar os nomes que as crianças davam aos animais criados, bem como as partes de outros animais usadas para tal, mas acabei por me esquecer e não registei nada. Teria sido importante este registo, porém com o entusiasmo das crianças em participar acabei por esquecer o papel.

No final criei eu animal, construído com partes de animais apenas marinhos, e questionei as crianças sobre quais os animais que utilizei. A minha intenção era que as crianças concluíssem que aquele era formado apenas por animais marinhos, e sem que eu questionasse algo mais que levasse as crianças a essa conclusão, uma das crianças levantou o braço e disse logo que aquele animal era diferente porque tinha a ver com o nosso trabalho, porque era formado só por animais marinhos.

Esse era de facto o ponto de partida para a atividade em que as crianças iriam criar o seu próprio animal, utilizando apenas partes de animais marinhos. A intervenção desta criança demonstrou que está atenta a tudo o que possa vir a integrar o projeto, e tem interesse nisso. Utilizei a sua intervenção para introduzir a atividade, e questionei as crianças se queriam realizar um animal assim só com partes de animais marinhos. Desta forma a ideia partiu um pouco mais do grupo, não sendo tanto uma atividade imposta por mim, previamente planificada.

Para a realização desta atividade, decidi dividir as crianças por grupos de três elementos. Em cada grupo as idades das crianças eram diferentes, promovendo a entajuda entre eles. Separei todas as mesas da sala, de modo a que os grupos estivessem mais isolados, evitando as imitações de trabalhos.

Inicialmente as crianças realizaram o projeto do seu animal, desenhando numa folha de papel. Foi interessante observar as várias formas de organização dos grupos. Uns distribuíram uma parte de um animal a cada elemento e outros distribuíram tarefas, como pintar, desenhar e pensar no animal, a cada elemento. Percorri todos os grupos, tentando perceber esta organização, auxiliando quem não estava a entender tão claramente o pretendido.

Estas organizações diferentes demonstram o tipo de ideias que as crianças têm em relação ao trabalho em grupo. Para umas era notório que o trabalho era em grupo mas que dentro desse grupo cada criança tinha apenas uma tarefa específica. Para outras o trabalho era executado conforme as preferências das próprias crianças, em que não tinha que existir algo previamente decidido e se ia realizando aos poucos por todos os elementos.

Fiquei bastante satisfeita com o decorrer do trabalho em grupo, pois acho que é muito importante as crianças aprenderem desde cedo a trabalharem em grupo, pois será algo que enfrentarão a vida toda e que por vezes não é fácil. Inicialmente pensei colocar todos os grupos a trabalharem em simultâneo, uma vez que as mesas estavam preparadas para isso. Ao conversar com a educadora cooperante percebi que não seria o melhor pois geraria demasiada confusão. De facto não sei porque pensei dessa forma, pois apesar da confusão que ia gerar também não conseguia acompanhar devidamente todos os grupos na construção da figura.

As crianças construíram figuras muito semelhantes aos seus projetos. Estava curiosa por assistir a esta passagem do projeto para o concreto. Não esperei que as crianças fossem tão rigorosas. A maioria teve o cuidado de copiar a parte do corpo para a cartolina esponjosa, garantindo assim que ficaria mesmo igual à do projeto. Quando as crianças se empenham dão o seu melhor, tentando sempre atingir a perfeição. O entusiasmo com este pequeno projeto foi notório.

Este tipo de técnica utilizada é uma boa forma de combater o que está sempre presente no dia a dia das crianças em relação às imagens que visualizam, realçando o facto de que a escola é um local para aprender a compreender o mundo que nos rodeia, mas também para imaginar e por vezes viver nesse mundo do faz de conta.

Hoje em dia, os meios de comunicação contribuem, indiscutivelmente para um conhecimento abrangente de culturas musicais e visuais diversificadas. De qualquer modo, essa abrangência acaba por nos limitar, por vezes, em função das leis de mercado e de consumo. Embora haja hoje em diversidade de opções (...) os efeitos do marketing acabam por nos provocar uma maior habituação às manifestações de cariz mais popular e ligeiro. As instituições educativas desempenham, neste sentido, um papel fundamental na promoção do equilíbrio (...) É função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos que, em certa medida, ficam abafados pela profusão da cultura mais popular e ligeira (Godinho e Brito, 2010, p. 9 e 10).

A atribuição de um nome ao animal criado foi um pouco complicada. As crianças revelavam dificuldade em juntar partes dos nomes dos animais utilizados, tendo que ser bastante auxiliadas nisso. Se fosse agora teria feito de outra forma: pedia às crianças para realizarem a divisão silábica do nome do primeiro animal e escolherem uma das sílabas, registando. Posteriormente pedia para realizarem o mesmo processo com os nomes dos outros animais utilizados e no final juntava as três sílabas escolhidas, encontrando assim o nome do animal criado. Penso que faria mais sentido para as crianças, pois entenderiam melhor que o nome final era composto pelas partes dos animais utilizados na composição.

No final do dia, as crianças apresentaram os seus animais ao grupo, revelando bastante orgulho. Considero que apresentar os produtos finais é bastante importante, pois as crianças melhoram a sua oralidade e a capacidade de explicarem o que realizaram, bem como a capacidade de enfrentar a exposição em público.

A planificação do último dia foi alterada quase na sua totalidade, uma vez que as crianças foram mais rápidas a realizar a atividade da composição dos animais do que julgámos. Também durante estes dias notámos que existia algo que faltava. As crianças pediam a informação à família sobre o que comem os peixes, e não existia a confirmação se essa informação estava correta ou não. Decidimos então criar um espaço no dia para a pesquisa em livros acerca da alimentação dos peixes, com a intenção de verificar se a informação trazida de casa de encontrava correta.

A adesão à pesquisa da informação por parte das famílias foi bastante positiva. As crianças mostravam-se orgulhosas por trazerem a informação e logo de manhã, antes de entrar na sala, faziam questão de informar disso. Fiquei satisfeita pois para além de ser importante para nós, é importante para as crianças perceberem que os seus familiares se interessam pelos assuntos que elas tratam na escola.

Divididas em dois grupos, as crianças partilharam a informação, sendo esta registada. Várias dúvidas surgiram sobre o que eram algumas respostas, como por exemplo “placton” e “krill”. Achei curioso pois as crianças que trouxeram esta informação explicaram com toda a clareza aos colegas o que queriam dizer aquelas palavras. Isto mostrou que as famílias para além de procurarem as respostas, também se preocuparam em esclarecer o que queriam dizer aquelas palavras que as crianças não iriam compreender.

Senti alguma dificuldade em captar a atenção das crianças no grupo, ao longo desta atividade, pois distraíam-se várias vezes a ouvir o que se falava no outro grupo. Reparei que a minha colega estava também com essa dificuldade e mais tarde, em conversa com a educadora cooperante, percebemos que numa próxima vez devemos levar um dos grupos para a sala polivalente, evitando assim este tipo de distrações. De facto ainda não tinha pensado nessa hipótese, e achei que separar em dois grupos dentro do mesmo espaço já era suficiente, porém parece-me bastante favorável a separação do espaço também.

Numa tentativa de colocar também as crianças de menor idade a realizar uma tarefa, e não serem apenas as crianças de maior idade, eu e a minha colega apresentámos a estas crianças uma folha de papel em que existiam vários tracejados, formando as ondas do mar, para as crianças percorrerem com um lápis. Algumas até conseguiram, porém em conversa com a educadora cooperante percebemos que este tipo de tarefa não está adequada. Com crianças de tão pouca idade podemos pedir para que sigam com o seu dedo contornos muito simples, e não logo com o lápis. Estas crianças necessitam de adquirir coordenação motora a este nível, que vai sendo conseguida inicialmente com exercícios como este.

Esta semana senti que finalmente consegui controlar melhor o grupo, envolvendo as crianças de uma forma mais espontânea nas atividades. Vou conseguindo criar e implementar novas estratégias e sinto que estou cada vez mais à vontade na sala, dando-me liberdade para improvisar em várias situações e ser cada vez mais eu.

Bibliografia:

Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. 5ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros;

Godinho, J e Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Reflexão dos dias 22, 23 e 24 de abril de 2013

Logo que iniciámos o dia na instituição, percebemos, com a educadora cooperante, que o mapa de tarefas não iria resultar. Os nomes das crianças estavam demasiado pequenos e a coluna das tarefas apenas tinha o texto, sem que este correspondesse a qualquer imagem. Desta forma, as crianças não iriam conseguir entender qual a tarefa que estava ali escrita. As crianças de maior idade já conseguem identificar alguns nomes, porém frases simples ainda não, e isso foi esquecido por nós. Decidimos não o apresentar e corrigi-lo, integrando as imagens para que existisse a compreensão por parte das crianças, passando esta tarefa para a semana seguinte.

Neste primeiro dia levei uma lengalenga para as crianças. Decidi explorar este tipo de texto, e procurei uma que se contextualizasse com algo que iria acontecer nesta semana. Consegui encontrar uma que era sobre uma mulher que estava a fazer biscoitos. Fiquei bastante satisfeita pois não queria que surgisse descontextualizada.

Deparei-me com o problema de nunca ter explorado um texto como este, em que o objetivo é que as crianças decorem, por ser uma lengalenga. Decidi ler eu primeiro e explorar com as crianças, de modo a que identificassem as personagens e a ação. Seguidamente decidi ler uma frase de cada vez e pedir que repetissem, seguindo esta estratégia ao longo da leitura de toda a lengalenga. Por fim decidi pedir para lermos todos em conjunto. Penso que foi bastante positivo, pois as crianças tiveram tempo de interiorizar o conteúdo, repetindo o que eu dizia por várias vezes, e mostraram, pelo seu tom de voz e entusiasmo, que já tinham decorado bastantes partes da lengalenga.

Ao longo da leitura, utilizei tons de voz variados, porém poderia ter ido mais além disso, como fez a educadora cooperante no dia seguinte, que leu com diferentes velocidades e intensidades. Deveria também ter dado continuidade a esta atividade, lendo mais vezes, explorando algo a partir dela. Apenas se realizou a leitura e nada surgiu depois disso, em relação ao conteúdo da lengalenga. Poderia também ter afixado na sala para as crianças poderem visualizar, tornando-se mais significativo. Em reflexão com a educadora cooperante percebemos que afixar na sala este tipo de materiais ajuda-nos a pegar neles de novo, porque estão à vista, não ficando assim esquecidos, nem por nós, nem pelas crianças.

As crianças manifestaram muita facilidade em descrever oralmente as funcionalidades das partes do corpo humano. Umass necessitaram de algum auxílio para chegarem lá, mas todas se conseguiram explicar corretamente. Decidi cantar com as crianças uma canção referente ao corpo humano: “Cabeça, tronco, pernas e pés”. Não estava planificado, porém achei que era uma altura indicada para o fazer, para as crianças compreenderem de uma melhor forma onde se localizavam as partes do seu corpo.

Inicialmente cantei com elas numa velocidade lenta, observando se as crianças de menor idade estavam a conseguir acompanhar. Repeti várias vezes até verificar que todos acompanhavam. Seguidamente aumentei a velocidade, atingindo assim o ritmo real da canção. Penso que foi um momento bastante positivo, em que as crianças se divertiram e consolidaram as aprendizagens, associando o nome à parte do corpo.

Também acabou por ser um ótimo ponto de partida para o que se passou posteriormente. De volta à sala de atividades, as crianças iriam realizar um jogo em que adivinhavam os objetos, utilizando apenas um dos cinco sentidos. Para introduzir o jogo, falei um pouco dos cinco sentidos e comecei por relembrar a parte da canção em que se cantava e apontava “olhos, ouvidos, boca e nariz”. Foi um ponto de partida ótimo para começar a falar com as crianças sobre os sentidos, que uns demonstraram já conhecer e outros não. Tentei dar explicações muito simples, pois era um tema um pouco complexo, com nomes complexos. As crianças repetiam os nomes comigo e no final, quando relembrei esses nomes, muitas já os souberam dizer e relacionar com a parte do corpo, ao contrário do que aconteceu inicialmente.

Relacionei sempre o nome complexo com um nome mais simples, como por exemplo, ao explicar o sentido “paladar” dei-lhe esse nome e também o nome “sabor”, para que as crianças entendessem e relacionassem. Durante o jogo fui repetindo também os nomes dos sentidos que estavam a utilizar, relacionando-os com a parte do corpo utilizada, para que as crianças associassem o conhecimento anterior com o que estava a acontecer no momento. As crianças demonstraram mais dificuldade em conseguir identificar os objetos pelo tato. Talvez porque por norma conseguem visualizar tudo à sua volta, deixando um pouco para trás o que conseguem sentir através do toque, em relação ao que vêem.

Após a conclusão do jogo, relembrei de novo os cinco sentidos e já não necessitei de auxiliar as crianças a chegarem à ideia, pois já foram elas que me forneceram as informações, em que eu apontava para a parte do corpo correspondente ao sentido e elas me davam o nome do sentido, autonomamente. Consegui assim evidenciar a aprendizagem por parte das crianças, naquele momento. Inicialmente a maioria delas não me conseguia dar o nome científico dos cinco sentidos e no final da atividade muitas delas já o pronunciaram. Porém não sei se de facto essa aprendizagem ficou consolidada ou se foi momentânea e agora já terão esquecido. Terei que relembrar estes conceitos uma próxima vez para poder constatar isso.

No final do jogo, foram contabilizados os pontos das duas equipas, pois o grupo de crianças foi dividido em dois, e era atribuído um ponto cada vez que uma criança adivinhava qual era o objeto. Desta vez, o resultado não foi um empate e existiu uma equipa vencedora. Ao perceberem isso, as crianças pertencentes à equipa derrotada ficaram bastante incomodadas, e até se recusaram a aplaudir a equipa vencedora.

Não esperava esta reação por parte das crianças. Em um outro jogo que realizámos, o resultado foi um empate propositado por mim, em que as duas equipas ficaram muito satisfeitas. Desta vez não aconteceu e as crianças demonstraram que não lidam bem com a derrota. Culparam até as crianças de menor idade, dizendo que só perderam porque elas não conseguiram adivinhar os objetos porque eram muito pequenas.

Penso que será importante trabalhar estas situações com as crianças, pois na sua vida em sociedade vão existir momentos em que sairão vitoriosos e outros em que sairão derrotados, e terão que lidar com isso, porque a vida funciona mesmo assim, e é importante que entendam isso para conseguirem lidar com as situações que enfrentarão. Todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas vida (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Em relação aos desenhos sobre o corpo humano, percebi que algumas crianças não representam o tronco, e desenhavam as pernas logo a partir da cabeça. A maioria das crianças tem noção dos membros superiores e inferiores, porém as dimensões de cada um deles encontrava-se desencontrada da realidade. Penso que será interessante trabalhar um pouco mais isso com as crianças e depois observar as diferenças. Apesar de por vezes não se entender bem o desenho, as crianças conseguiam identificar as pernas e os braços que tinham desenhado, mostrando que tinham noção de que existiam e de que os tinham incluído no seu desenho.

Durante o percurso motor as crianças demonstraram muito entusiasmo e empenho em realizar as tarefas propostas em cada estação do percurso. Fiquei surpreendida com o desempenho das crianças de menor idade, em que eu tinha planificado tarefas mais simples nas estações para elas, e na maioria das vezes não foi necessário, pois conseguiam realizar a mesma proposta que tinha para as crianças de maior idade. Empenharam-se bastante na estação em que trabalhavam o equilíbrio e, na sua maioria, realizaram essa tarefa sem grandes falhas, algo que eu não esperava, pois normalmente as crianças têm mais dificuldade em situações destas.

A exploração dos animais marinhos reais foi bastante interessante. As crianças estavam bastante entusiasmadas com o facto de terem ali à frente delas os animais reais. Inicialmente permiti que tocassem, não pedindo qualquer tipo de informação. As crianças enumeravam características, à medida que iam tocando e explorando. Quando percebi que alguns pormenores lhes estavam a escapar intervim, fazendo questões, de modo a que chegassem a essa conclusão. Questionei também acerca das diferenças entre eles, para levar as crianças a realizarem comparações, percebendo a diversidade entre estes animais.

Foram várias as características que enumeraram, e agora entendo que teria sido fundamental registar essas informações no momento em que eram ditas. Isto porque foram registadas mais tarde no diário de bordo, mas decerto que algumas se perderam por não ter sido registado no momento, e não ficaram assim registadas no papel.

O foco principal desta atividade era que as crianças compreendessem que os animais marinhos têm vários tipos de revestimento, e só tocando é que poderiam de facto entender isso de uma melhor forma. “O construtivismo propõe que deve haver experiências a partir das quais se constrói o conhecimento” (Harlan e Rivkin, 2002, p. 34). Tive pena de não conseguir levar um caranguejo, para tocarem nele também. Apresentei imagens, porém seria mais interessante se estivesse lá, para existir uma melhor comparação entre todos estes animais.

“Parece que as crianças e adultos – sem experiência, educação, e conhecimento suficientes – interpretam de maneira errada aspetos do mundo físico e social” (Harlan e Rivkin, 2002, p. 34). De facto eu própria sinto que conheço pouco do mundo, e que julgo saber algo que na realidade é errado. Muitas das vezes, porque o conhecimento também me foi transmitido assim errado. Cabe-nos a nós, educadores do presente, mudar isso e tornar as aprendizagens corretas e significativas para as crianças, realizando experiências em que exista algo concreto.

As atitudes de longa duração em relação à ciência como assunto de estudo têm início com as atitudes dos professores que as crianças encontram nas suas primeiras exposições à ciência. Atitudes positivas de um professor em relação a ela podem compor uma longa história (Harlan e Rivkin, 2002, p. 37).

Para concretizar a confeção das bolachas, eu e a minha colega achámos por bem falar um pouco da profissão de pasteleiro. Para além disso, decidimos levar as crianças a elaborarem um chapéu de pasteleiro, que utilizariam no momento em que confeccionassem as bolachas. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com esta ideia, que de facto foi bastante interessante. Refletiram um pouco sobre a figura do pasteleiro, o que fazia e que roupa usava, nomeando o chapéu logo de imediato, pois é um referente dessa profissão. Assumiram com responsabilidade a postura de pasteleiros, ao confeccionar as bolachas, estando presente o objeto de referência da profissão, o chapéu, criado por eles, sendo ainda mais significativo.

Para a atividade da confeção das bolachas, inicialmente pensei em pesar os ingredientes numa balança, como indica a receita. Logo percebi que não seria o melhor, pois as crianças não iriam entender as medidas. Como solução decidi adaptar a quantidade dos ingredientes, de modo a conseguir realizar a medição por chávenas.

Desta forma, consegui que as crianças realizassem medições, e trabalhassem também outros conceitos de matemática, uma vez que fui colocando várias questões sobre as quantidades ao longo da confeção. Também questionei as crianças em relação às transformações que ocorriam cada vez que se juntava mais um ingrediente, levando-as a verificar se existia transformação e porquê. Nesta atividade faltou a receita. Eu sabia-a mas não a levei em papel, de modo a que as crianças entendessem que necessitamos de uma receita para confeccionar algo. Como solução, no final da atividade as crianças, em grande grupo, relembrou os ingredientes e o modo de preparação, sendo tudo registado, criando assim a receita.

Foi uma atividade bastante interessante, em que as crianças se divertiram imenso, e trabalharam diversos conteúdos sem perceberem. Com o recorte em formas de animais marinhos, relacionaram também conhecimentos anteriores, em relação ao contorno desses animais. Acho bastante interessante o modo como uma atividade como esta consegue relacionar-se com inúmeros aspetos.

Em relação à atividade que consistia em encontrar o objeto que não pertencia ao conjunto, decidimos dividir o grupo de crianças em dois, colocando os de menor idade separados dos de maior idade, criando assim um nível de dificuldade adequado a cada um dos grupos. Eu realizei a atividade com o grupo das crianças de menor idade e fiquei bastante agradada com o resultado. Estavam muito empenhados em descobrir qual era o que não pertencia.

Decidi começar por pedir às crianças que identificassem todos os elementos do conjunto, e refletissem um pouco sobre para que serviam, levando-as a encontrar qual a característica que era comum a todos menos a um. Muitas vezes, algumas crianças chegavam à resposta sem ajuda, porém eu explicava com calma na mesma, para que as crianças que não tinham chegado lá conseguissem também entender porque era assim. Existiam conjuntos em que o critério era um pouco mais complexo, porém com auxílio conseguiram identificar sempre.

Durante o jogo no exterior, em que o grupo todo se encontrava a jogar simultaneamente, senti necessidade de mudar as regras ao longo da sua realização. No jogo existia uma criança que era a tubarão e as restantes, que eram os peixinhos, que teriam que fugir do tubarão para não serem apanhadas e consequentemente ficarem imóveis, esperando que outros peixinhos as salvassem. A certa altura decidi que passariam a existir dois “tubarões”, pois um só não chegava para conseguir apanhar tantos “peixinhos”. Posteriormente passaram a ser três “tubarões” e depois quatro. Só assim se tornou justo, pois eram muitas crianças para serem apanhadas.

Reparei que as crianças de menor idade não compreendiam a regra de que quando eram apanhadas tinham que ficar imóveis, esperando para serem salvas. Tentei que cumprissem a regra, porém quando olhava para outro lado corriam de imediato. É complicado conseguir gerir o grupo todo em pleno jogo, onde tudo acontece tão rapidamente. Porém separar em dois grupos não me pareceu correto, uma vez que era suposto ser um jogo entre todos. Talvez um jogo com regras mais simples, compreendidas pelas crianças de menor e maior idade facilite esta situação, tornando-se justo para todos.

Também durante o jogo as crianças pisaram a área do jardim, para se poderem esconder. Em reflexão com a educadora cooperante, percebi que no final do jogo deveria ter conversado com as crianças sobre o facto de aquilo ter acontecido por exceção, por causa do jogo, e que continuaria a não ser permitido pisar durante os tempos de intervalo. Como não informei as crianças disto, poderão não entender que de facto aquele momento foi apenas uma exceção, podendo até ficar baralhadas, porque se não se pode pisar, porque puderam naquele dia? Devemos clarificar ao máximo situações de regras com as crianças, para que sejam compreendidas e cumpridas de uma forma favorável.

Também em reflexão com a educadora cooperante, percebi que existiram momentos em que me preocupei demasiado com a preparação de materiais, sendo a minha colega a estar com o grupo, quando deveria ser eu, pois era a minha semana de atuação. A preparação de materiais é algo que me deixa preocupada, pois tenho receio que algo falhe e talvez devido a isso tenha agido assim. Faz-me alguma confusão realizar uma atividade em que não tivesse sido eu a preparar tudo. Também me faz alguma confusão abandonar a conclusão da atividade, como por exemplo quando estava a agramar os chapéus, deixando à auxiliar essa responsabilidade. Bem sei que é esse o seu papel, porém não deixa de ser um pouco estranho deixar por terminar aquilo que eu estava a fazer. Porém terei que abandonar estas ideias, pois a semana é da minha responsabilidade, e como tal tenho que ser eu a conduzir o grupo.

Esta semana senti uma grande dificuldade em conseguir silêncio por parte o grupo para poder falar. As crianças estão tão entusiasmadas que querem falar todas ao mesmo tempo e não me deixam sequer começar. Espero conseguir melhorar as minhas estratégias em relação a isto, pois não acho que falar mais alto seja a solução. Porém tentei de várias formas contornar a situação e nem sempre deu resultado sem aumentar o tom de voz. Percebi que algo que resulta é mostrar uma postura em pouco zangada, de modo a que entendam que estou mesmo a ficar zangada e que me posso ir embora a qualquer momento. Tento ao máximo expressar-me corporalmente, para que entendam melhor o que estou a tentar transmitir com palavras. “Na educação pelo movimento, o corpo é visto essencialmente como um objeto ou um instrumento; é, simultaneamente (...) um meio para aprender ou exprimir-se” (Vayer, 1976, p. 9).

Durante um tempo de intervalo, reparei numa criança que estava sentada com uma expressão um pouco distante, enquanto todos os outros brincavam. A criança olhou para mim e eu afastei os braços, convidando-a a vir ter comigo. Ela veio, continuando com a sua expressão triste. Perguntei o que se passava e logo me disse que as amigas não queriam brincar com ela. Para a criança, aquela situação era mesmo séria, e na sua expressão corporal notei que necessitava mesmo de consolo, pois sentia-se abandonada. Ao olhar para as crianças que referiu, de facto demonstravam uma postura de frieza e indisponibilidade para com aquela criança, o que a fazia sentir-se bastante incomodada e triste. A situação acabou por se remediar, porém considero bastante importante estar atenta a situações como esta, observando a postura das crianças, percebendo também se é repetida por várias vezes ou não. É importante observar os comportamentos, para poder perceber se as crianças necessitam de algum apoio e conforto em algum momento específico, apaziguando o que para elas é algo tão complicado, e para isso é necessário mostrar disponibilidade na nossa linguagem corporal.

A relação com o outro traduz-se de modo visível na atitude e expressão corporais. É assim que as perturbações da comunicação (angústia, ansiedade, (...), agressividade), que são reações à insegurança, se traduzem nas manifestações tónicas e posturais que podem ser estados passageiros, mas também se tornem estados permanentes que “bloqueiam” verdadeiramente a criança no uso do seu corpo e, por isso mesmo, perturbam as possibilidades de apreender o mundo (Vayer, 1976, p. 25).

Através da linguagem corporal, percebi que algo se passava com a criança que a deixava triste, e através da minha linguagem corporal com aquela criança, ela entendeu que eu estava disponível para a ouvir e confortar, associando a minha postura a sentimentos, aprendendo como utilizar a sua própria linguagem corporal para expressar sentimentos e ideias futuramente.

Bibliografia:

Harlan, J. e Rivkin, M. (2002). *Ciências na Educação Infantil*. 7ª Edição. Porto alegre: Artmed Editora;
Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
Vayer, P. (1976). *O diálogo corporal. A ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Sociocultur.

Anexo II: Descrição de atividades implementadas ao longo do projeto “Descobrir os tesouros do Mar”

11 de março de 2013

Dramatização e exploração da história “O Ratinho Marinheiro” (Soares, 2011)

A atividade decorreu no período da manhã e foi levada a cabo pela investigadora e pela sua colega de prática pedagógica, pois encontrava-se a decorrer a semana de atuação das duas mestrandas em conjunto. As crianças assistiram ao conto da história “O Ratinho Marinheiro”, pois “um conto é um elemento motivador que pode aglutinar um centro de interesse” (Arribas *et al.*, 2008, p. 192), realizado pelas duas mestrandas, em que estas assumiam as personagens da história, caracterizando-as através da sua expressividade, sem que existisse o contacto com o livro da história.

Em seguida, foi apresentado às crianças o livro que continha a história. A investigadora questionou as crianças acerca da imagem da capa do livro, e estas referenciaram de imediato que era o livro que continha a história escutada anteriormente. Como tal, a investigadora pediu às crianças que realizassem o reconto da história, de acordo com as ilustrações do livro que iam visualizando. À medida que iam recontando a história, a investigadora pedia às crianças para identificarem vários itens das ilustrações referentes à temática do mar.

03 de abril de 2013

Atribuição do nome ao projeto e criação do Diário de Bordo

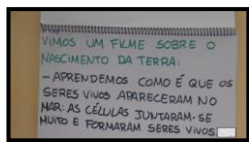
O grupo de crianças visualizou os registos de ideias relativos às questões “O que sabemos do mar?”, “O que queremos saber mais sobre o mar?” e “Como podemos saber mais coisas sobre o mar?”, escutando leitura dos mesmos por parte da investigadora. Informaram-se as crianças de que iriam dar início a um projeto, desenvolvido com o apoio da investigadora e da sua colega de prática pedagógica, em que as crianças iriam procurar as respostas às suas questões, utilizando os meios sugeridos, pois “o prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola de uma ética da autoridade” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 62). Como tal, surgiu a necessidade da criação de um nome para o projeto, que identificasse o tema. Após várias sugestões, as crianças refletiram e juntaram várias hipóteses dadas, compondo o nome “Descobrir os Tesouros do Mar”.

03 de abril de 2013

Visualização de um excerto do filme “Era uma vez... O Homem – O nascimento da Terra” (Barillé, s.d.)

As crianças assistiram à visualização de um excerto do filme, durante o período da manhã, em que era explicado e mostrado o início da vida na Terra, no qual era retratado o facto de a água ocupar grande parte do solo. Também foram fornecidas informações acerca das primeiras espécies aquáticas a serem formadas. Após a visualização do excerto, as crianças referenciaram as novas aprendizagens que dele retiraram, registando-as no Diário de Bordo (Fotografia 1 e Figura 1, página 18).

Ao propor a visualização deste excerto, pretendeu-se que estas compreendessem um pouco o início da vida terrestre, bem como o surgimento de espécies aquáticas através da junção de várias células. A maioria das crianças mostrou dificuldade em explicar por suas palavras a informação retirada do excerto, sendo algumas das crianças mais velhas a referenciarem que aprenderam que os seres vivos apareceram no mar porque “as células se juntaram-se muito”. Sendo questionadas acerca do que eram células, as crianças informaram que estas estavam na nossa pele, mostrando ter uma pequena noção do que se tratava.



T R A N S C R I Ç Ã O	Vimos um filme sobre o nascimento da Terra:
	Criança V: Aprendemos como é que os seres vivos apareceram no mar: as células juntaram-se muito e formaram seres vivos.

Fotografia 1: Registo, no Diário de Bordo, das informações retiradas pelas crianças aquando da visualização do excerto do filme “Era uma vez... O Homem – O nascimento da Terra”

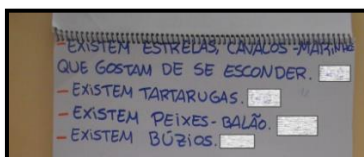
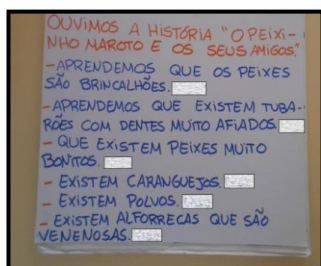
Figura 1: Transcrição do conteúdo da Fotografia 1

Refere-se a dificuldade em encontrar algo com informação cientificamente correta, obedecendo a um tipo de linguagem adequado a crianças com idades entre os três e os seis anos.

03 de abril de 2013

Conto da história “O Peixinho Maroto e os seus amigos” (Bright, 2009)

Tendo em conta o gosto demonstrado pelas crianças em escutar histórias, e sabendo que “é importante contar histórias às crianças pois introduzimo-las, mediante o jogo simbólico, num mundo conceitual distante, portanto, mais complexo que aquele produzido numa conversa relacionada com temas” (Arribas *et al.*, 2008, p. 188), durante o período da tarde as crianças assistiram ao conto da história, visualizando as ilustrações nela contidas. Após o conto, questionou-se as crianças acerca dos animais marinhos presentes nas ilustrações, levando-as a refletirem sobre as suas características, salientes durante o conto da história. As informações fornecidas pelas crianças foram registadas no Diário de Bordo (Fotografias 2 e 3 e Figura 2).



Fotografia 2: Registo, no Diário de Bordo, das informações retiradas pelas crianças após o conto da história “O Peixinho Maroto e os seus amigos”

Fotografia 3: Registo, no Diário de Bordo, das informações retiradas pelas crianças após o conto da história “O Peixinho Maroto e os seus amigos” (continuação)

T R A N S C R I Ç Ã O	Fotografia 2:	Fotografia 3:
	Ouvimos a história “O Peixinho Maroto e os seus amigos”.	Criança V: Existem estrelas, cavalos-marinhos, que gostam de se esconder.
	Criança M: Aprendemos que os peixes são brincalhões.	Criança E: Existem tartarugas.
	Criança L: Aprendemos que existem tubarões com dentes muito afiados.	Criança M: Existem peixes-balão.
	Criança I: Que existem peixes muito bonitos.	Criança D: Existem búzios.
	Criança C: Existem caranguejos.	
	Criança V: Existem polvos.	
	Criança V: Existem alforrecas que são venenosas.	

Figura 2: Transcrição do conteúdo das Fotografias 2 e 3

As crianças enunciaram todos os animais marinhos presentes na história, bem como algumas das suas características, de acordo com a história. Esta atividade serviu de ponto de partida para a que se apresenta de seguida.

03 de abril de 2013

Construção de uma representação pictográfica do fundo do mar em papel de cenário

A presente atividade foi desenvolvida no período da tarde, onde se pretendia que as crianças representassem graficamente o fundo do mar em papel de cenário, observando se estas completavam a sua representação com figuras e informações referenciadas ao longo dia. Cada criança desenhava livremente, à vez. As representações elaboradas pela maioria das crianças apresentam animais marinhos referenciados na história escutada anteriormente “O Peixinho Marotos e os seus amigos”, como se pode observar em seguida na Fotografia 4, em que uma criança representou um peixe, contendo diversas cores no seu revestimento, como se encontrava representado nas ilustrações da história contada. É também visível a representação de uma tartaruga marinha, igualmente presente na história.



Fotografia 4: Parte da representação do fundo do mar em papel de cenário, realizada pela criança V

É de referenciar que o papel de cenário foi posteriormente afixado na janela da sala, ao alcance das crianças, de modo a vir a ser completado ao longo do decorrer do projeto.

16 de abril de 2013

Jogo “A rede e os peixinhos”

Foi sugerido ao grupo de crianças, durante o período da manhã, a realização de um jogo em grande grupo. Foi pedido ao grupo a apresentação de sugestões de jogos que envolvessem o tema do mar, e como tal foi apresentado pelas crianças o jogo “A rede e os pescadores”. Este consistia em regras simples, em que um determinado número de crianças formava uma roda fechada e combinava um número entre si, formando assim a rede. As restantes crianças representavam os peixinhos, que entravam e saíam da roda em movimentos de corrida, enquanto as crianças que formavam a rede permaneciam em contagem. Quando estas atingiam o número escolhido inicialmente agachavam-se, ficando as crianças que passavam dentro da roda nesse momento cercadas. Estas últimas, como ficaram dentro da roda, passavam a constituí-la. O processo repetia-se até não existirem crianças a representarem peixinhos.

Com esta atividade pretendia-se que as crianças percebessem que no dia a dia muitos peixes são apanhados por redes. As crianças mostraram conhecer as noções de dentro e fora, assumindo as regras do jogo.

16 de abril de 2013

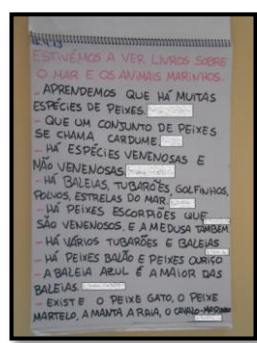
Pesquisa em livros acerca dos animais marinhos e registo das informações recolhidas

A atividade decorreu no período da manhã, em que as crianças se dividiram em dois grupos distintos, sendo distribuídas aleatoriamente por eles. Para cada um dos grupos estava disponível um conjunto de seis livros infantis, todos relacionados com a vida de alguns animais marinhos, pois “aprender em companhia da natureza, dos livros e das pessoas é negar a educação transmissiva” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 92).

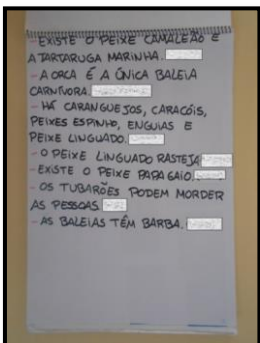
Em cada um dos grupos, foi relembrada a sugestão do grupo de procurar informação sobre o mar em livros, sugerida no início do projeto como resposta à pergunta “Como podemos saber mais coisas sobre o Mar?”. Como tal, informou-se as crianças que teriam naquele momento oportunidade de explorar aqueles livros, e que lhes seriam lidas as informações acerca do que desejassem.

As crianças foram divididas em dois grupos, sendo um grupo orientado pela investigadora e outro pela sua colega de prática.

Optou-se por dividir as crianças em dois grupos de modo a facilitar a exploração dos livros, bem como a leitura das informações escritas, facilitando a concentração das crianças neste momento. As crianças exploraram livremente os livros, e pediam frequentemente para lhes ser lida a informação escrita contida no livro, junto das imagens dos animais marinhos. No final da atividade, o grupo de crianças reuniu-se na sua totalidade na área do tapete, em que foram partilhadas as descobertas realizadas, sendo estas registadas no Diário de Bordo (Fotografias 5 e 6 e Figura 3).



Fotografia 5: Registo, no Diário de Bordo, das informações retiradas pelas crianças da pesquisa em livros acerca dos animais marinhos



Fotografia 6: Continuação do registo, no Diário de Bordo, das informações retiradas pelas crianças da pesquisa em livros acerca dos animais marinhos

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 5:	Fotografia 6:
	<i>Estivemos a ver livros sobre o mar e os animais marinhos.</i>	Criança M: <i>Existe o peixe camaleão e a tartaruga marinha.</i>
	Criança V: <i>Aprendemos que há muitas espécies de peixes.</i>	Criança V: <i>O peixe linguado rasteja.</i>
	Criança R: <i>Que um conjunto de peixes se chama cardume.</i>	Criança M: <i>Existe o peixe papagaio.</i>
	Criança V: <i>Que há espécies venenosas e não venenosas.</i>	Criança R: <i>Os tubarões podem morder as pessoas.</i>
	Várias crianças: <i>Há baleias, tubarões, golfinhos, polvos, estrelas-do-mar.</i>	Criança L: <i>As baleias têm barba.</i>
	Criança V: <i>Há peixes escorpiões que são venenosos, e medusa também.</i>	
	Criança I: <i>Há vários tubarões e baleias.</i>	
	Criança I: <i>Há peixes balão e peixes ouriço.</i>	
	Criança V: <i>A baleia azul é a maior das baleias.</i>	
	Várias crianças: <i>Existe o peixe gato, o peixe martelo, a manta, a raia, o cavalo marinho.</i>	

Figura 3: Transcrição do conteúdo das Fotografias 5 e 6

Salienta-se a capacidade de recolha de informações por parte do grupo de crianças, bem como o entusiasmo com que as apresentaram ao resto do grupo, mostrando assim uma grande vontade de querer conhecer melhor os animais marinhos.

16 de abril de 2013

Preenchimento da representação gráfica do contorno de uma baleia, através da colagem de pedaços de papel

A atividade referida implementou-se no período da tarde, em que se propôs às crianças o preenchimento do revestimento do corpo de uma baleia, contornado numa folha de papel, através da colagem de papéis previamente rasgados em pequenos pedaços. As crianças foram divididas em grupos e a atividade realizou-se com um grupo de cada vez. Os trabalhos realizados foram posteriormente expostos no *placard* do *hall* da sala de atividades (Fotografias 7 e 8, página 20).



Fotografia 7: Crianças preenchem a representação gráfica do contorno de uma baleia, através da colagem de pedaços de papel



Fotografia 8: Exposição, no painel do *hall* da sala, das colagens de pedaços de papel na representação gráfica de uma baleia

17 de abril de 2013

Introdução de um aquário na sala de atividades

Esta atividade surgiu no período da tarde, aquando da conversa final do dia, em que se conversou com as crianças acerca da ideia de poder ter um pouco do mar dentro da sala, indo ao encontro da ideia de que o jardim de infância é “um espaço formal de desenvolvimento onde a criança pode interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadoras de aprendizagens no domínio das ciências” (Martins *et al.*, 2009, p. 7). Questionou-se as crianças sobre como poderia ter na sala um pouco de mar e várias crianças sugeriram a colocação de um aquário na sala de atividades. Após esta decisão, foi apresentado às crianças um aquário, pois já em dias anteriores a investigadora tinha escutado as crianças a conversarem acerca de um peixe que os tinha acompanhado no ano letivo anterior, e assim, em conjunto com a sua colega de prática pedagógica, adquiriram um aquário que se guardou até a introdução deste ser proposta pelas crianças. Após a observação do aquário, as crianças declararam que era necessário um peixe, que as mestrandas o deveriam comprar numa loja de animais. A educadora cooperante refletiu com as crianças o facto de não ser correto serem as mestrandas a adquirirem o peixe, pois já tinham adquirido o aquário. O grupo decidiu que a melhor opção seria, durante a semana seguinte, proceder à angariação de fundos monetários, junto da família, para poderem realizar a compra do peixe. Desta forma, foi criado um mealheiro onde as crianças colocariam as moedas trazidas ao longo da semana seguinte.

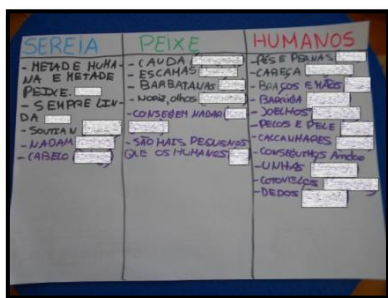
As crianças acharam que se deveria preparar já o habitat do peixe e colocaram água, areia e conchas dentro do aquário. Também referiram o facto de este necessitar de comida, porém esta já existia na sala de atividades, não sendo necessário comprar.

Com esta atividade, o grupo demonstrou ser capaz de refletir sobre regras de ética, ao mostrarem-se disponíveis para dividirem as despesas monetárias com as mestrandas. Também mostraram conhecer as condições necessárias à sobrevivência de um peixe num aquário.

23 de abril de 2013

Conto da história “A Sereia” (Busquets, s.d.)

Tendo em conta o gosto manifestado pela escuta de histórias, a investigadora leu para as crianças a história “A Sereia”, no período da manhã. Com a leitura desta história pretendeu-se que as crianças refletissem um pouco acerca das diferenças existentes entre a morfologia das sereias, dos peixes e dos humanos. As informações dadas pelas crianças foram registadas (Fotografia 9 e Figura 4, página 22).



Fotografia 9: Registo escrito ideias apresentadas pelas crianças acerca das diferenças morfológicas existentes entre a sereia, o peixe e os humanos

	<i>Sereia</i>	<i>Peixe</i>	<i>Humanos</i>
TRANSCRIÇÃO	Criança L: <i>Metade humana e metade peixe.</i>	Criança G: <i>Cauda.</i>	Criança V: <i>Pés e pernas.</i>
	Criança I: <i>Sempre linda.</i>	Criança M: <i>Escamas.</i>	Criança G: <i>Cabeça.</i>
	Criança I: <i>Tem um soutien.</i>	Criança R: <i>Barbatanas.</i>	Criança A: <i>Braços e mãos.</i>
	Várias crianças: <i>Nadam.</i>	Criança R: <i>Nariz, olhos.</i>	Criança L: <i>Barriga.</i>
	Criança B: <i>Tem cabelo.</i>	Criança G: <i>Conseguem nadar.</i>	Criança E: <i>Joelhos.</i>
		Criança R: <i>São mais pequenos que os humanos.</i>	Criança A: <i>Pelos e pele.</i>
			Criança L: <i>Calcanhares.</i>
			Criança L: <i>Conseguimos andar.</i>
			Criança D: <i>Unhas.</i>
			Criança G: <i>Cotovelos.</i>
			Criança E: <i>Dedos.</i>

Figura 4: Transcrição do conteúdo da Fotografia 9

Com base em conhecimentos anteriores, as crianças mostraram saber distinguir os aspetos morfológicos externos básicos entre as sereias, os peixes e os humanos.

24 de abril de 2013

Jogo “Os tubarões e os peixinhos”

No período da tarde do dia vinte e quatro de abril, a investigadora questionou as crianças sobre quais os seres vivos que habitam no mar em abundância. A maioria das crianças respondeu ser os peixes. Assim, propôs-se às crianças a realização de um jogo em que algumas seriam os peixinhos e outras seriam um peixe de maior tamanho, o tubarão. Desta forma, explicou-se às crianças que aquelas que representavam os tubarões teriam que realizar uma contagem até dez, enquanto as que representavam os peixinhos se escondiam. Após a conclusão da contagem as crianças que representavam os tubarões procuravam as restantes, podendo estas últimas correr para não serem apanhadas. Assim que as crianças eram apanhadas teriam que permanecer imóveis. O jogo terminou quando todas as crianças tinham sido apanhadas.

Pretendia-se com esta atividade que as crianças percebessem o conceito de cadeia alimentar, em que os tubarões se alimentam de peixes de tamanho inferior ao seu.

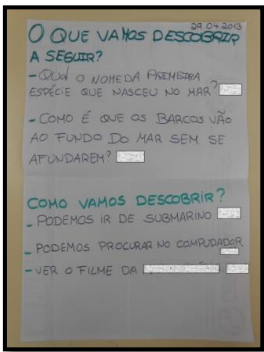
29 de abril de 2013

Conversa acerca do desenrolar do projeto

A presente atividade desenvolveu-se com a finalidade de as crianças refletirem acerca das aprendizagens realizadas com a implementação do projeto, visualizando e escutando os registos realizados aquando das várias atividades já implementadas.

Durante essa reflexão, as crianças identificaram as questões iniciais formuladas acerca do mar, as respostas já obtida, as questões ainda não respondidas e selecionaram as questões que queriam tratar de seguida e como as poderiam concretizar

(Fotografia 10 e Figura 5), pois “o trabalho de projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 72). Assim, deve partir-se do interesse na criança, pois ela possui a “capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 72).



T	O que vamos descobrir a seguir?
R	Criança G: <i>Qual o nome da primeira espécie que nasceu no mar?</i>
A	Criança N: <i>como é que os barcos vão ao fundo do mar sem se afundarem?</i>
N	Como vamos descobrir?
S	Criança V: <i>Podemos fazer uma viagem de submarino.</i>
C	Criança M: <i>Podemos procurar no computador.</i>
R	Criança M: <i>Podemos ver o filme da criança V.</i>
I	
Ç	
Ã	
O	

Figura 5: Transcrição do conteúdo da Fotografia 10

Fotografia 10: Registo das respostas fornecidas pelas crianças às questões “O que vamos descobrir a seguir?” e “Como vamos descobrir”

Nota: A criança G não esteve presente no dia em que se implementou a atividade que deu resposta à questão por ela colocada neste dia em que se procedeu ao registo acima transcrito. Como tal, procedeu-se à transmissão dessa informação oralmente, num momento posterior, de modo a esclarecer a criança.

29 de abril de 2013

Continuação da realização de representações gráficas no papel de cenário exposto na sala.

Num momento seguinte à atividade descrita anteriormente, as crianças mostraram interesse em continuar a decoração do papel de cenário exposto na sala, pois possuía espaços em que nada estava desenhado. Questionou-se então o grupo de crianças sobre qual a técnica de expressão plástica a utilizar para continuar a sua decoração, ao que a decisão foi a pintura com pincel e tintas e a pintura com canetas de feltro. Com esta decisão, as crianças manifestaram vontade de diversificar as técnicas plásticas presentes no papel de cenário, pois apenas tinha sido utilizada a pintura com lápis de cor até àquele momento (Fotografia 11 e 12).

Com a continuação do preenchimento do papel de cenário, as crianças representaram novas aprendizagens realizadas com o decorrer do projeto, como é o caso da representação de um cardume, elaborada por uma das crianças, que quando questionada pela investigadora sobre o que estava a desenhar respondeu ser um “cardume”, utilizando o termo técnico correto (Fotografia 13).



Fotografia 11: Continuação da representação gráfica do fundo do mar no papel de cenário exposto na sala



Fotografia 12: Produto final da representação gráfica do fundo do mar em papel de cenário



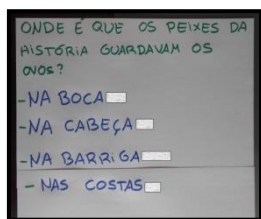
Fotografia 13: Parte da representação do fundo do mar em papel de cenário, em que a Criança J afirma ter representado um cardume

30 de abril de 2013

Conto da história “O Senhor Cavalo-marinho” (Carle, 2011)

Com base na informação de que o grupo de criança apreciava bastante a figura do cavalo-marinho, proporcionou-se às crianças um momento de escuta de uma história em que a personagem principal era um cavalo-marinho. Esta apresentava às crianças informações acerca de nomes e características de outros tipos de peixes.

Questionou-se as crianças acerca dos vários locais onde os peixes mencionados na história guardavam os seus ovos. As respostas facultadas pelas crianças foram registadas (Fotografia 14 e Figura 6).



Fotografia 14: Registo das respostas fornecidas pelas crianças, quando da exploração da história “O senhor Cavalo-Marinho” (Carle, 2011)

T R A N S C R I Ç ÃO	Onde é que os peixes da história guardavam os ovos?
	Criança E: <i>Na boca.</i>
	Criança N: <i>Na cabeça.</i>
	Criança V: <i>Na barriga.</i>
	Criança M: <i>Nas costas.</i>

Figura 6: Transcrição do conteúdo da Fotografia 14

30 de abril de 2013

Construção de um puzzle da figura de um cavalo-marinho, colagem e decoração desta em papel de cenário, e representação gráfica do seu habitat

No seguimento da atividade apresentada anteriormente, e tendo em conta que “às crianças devem ser proporcionadas atividades de natureza diversa, privilegiando as de cariz prático” (Martins *et al.*, 2009, p. 13), propôs-se às crianças a montagem de um puzzle, em grande grupo, em que as peças compunham a figura de um cavalo-marinho.

Após a construção do puzzle, algumas das crianças referiram que a peça correspondente à cabeça do animal estava trocada, pois correspondia à cabeça de uma girafa. Questionou-se então as crianças sobre como poderia ser aquele problema resolvido, ao qual responderam que seriam elas a desenhar a cabeça do cavalo-marinho.

Iniciou-se a colagem das peças em papel de cenário e a representação gráfica da cabeça do cavalo-marinho. Após a sua conclusão, questionaram-se as crianças acerca do modo como iriam decorar a figura, ao qual responderam que seria através de pintura com esponja. Algumas crianças iniciaram o processo, trocando posteriormente com as restantes.

Após a conclusão da decoração da figura do cavalo-marinho, as crianças mostraram interesse em representar graficamente o seu habitat e os seus “amigos”, mencionados durante a escuta da história acerca do cavalo-marinho (Fotografias 15 à 17).



Fotografia 15: Representação gráfica da cabeça do cavalo-marinho e decoração do puzzle do corpo deste, colado em papel de cenário



Fotografia 16: Representação gráfica do habitat do cavalo-marinho e dos animais marinhos que o rodeiam



Fotografia 17: Representação gráfica do cavalo-marinho e seu habitat, exposto do painel da sala de atividades

Com esta atividade, as crianças mostraram uma grande capacidade de resolução de problemas, ao proporem a representação da cabeça do cavalo-marinho realizada por elas. Também mostraram serem rigorosas, pois não aceitaram colocar uma peça no puzzle que não lhes parecia corresponder a uma cabeça de cavalo. Na seleção da técnica plástica a utilizar para decorar a figura

mostraram mais uma vez a vontade em diversificar. Também na representação do habitat do cavalo-marinho e dos seus “amigos” as crianças representaram informações retiradas da história escutada anteriormente, como é o caso da representação de um peixe-gato, realizada por uma das crianças (Fotografia 18).



Fotografia 18: Representação do peixe-gato presente na história, realizada por uma criança que a incluiu na representação do habitat do cavalo-marinho

30 de abril de 2013

Introdução de um peixe no aquário da sala de atividades

Ao final do dia, a mãe de uma das crianças deslocou-se até à sala de atividades e ofereceu a todo o grupo de crianças um peixe, para ser colocado no aquário. As crianças receberam com alegria o novo habitante da sala, referenciando que o local onde ele iria ficar já estava preparado para o receber.

06 de maio de 2013

As formas dos peixes

Esta atividade foi proposta surgiu a quando da continuação da exploração do livro “O Senhor Cavalo-Marinho” (Carle, 2011), durante o período da manhã, em que se pretendia que as crianças refletissem acerca das diferenças entre as formas dos peixes. Para tal, as crianças reuniram-se em grande grupo em redor da mesa e observaram fotocópias das imagens dos peixes contidos na história. Encorajou-se as crianças a observarem os peixes ali representados, tendo como objetivo que estas formassem com as imagens grupos, mencionando o critério utilizado. Ao fim de algumas trocas de ideias entre as crianças, estas decidiram criar três grupos: o grupo daqueles que eram “um bocado gordos” e que tinham “barbatanas e caudas”; o grupo dos que eram “compridos” e por fim o grupo de todos os que tinham “picos”. Para organização das ideias apresentadas, sugeriu-se às crianças a colocação das imagens sobre um papel de cenário, de acordo com os grupos formados. Foi ainda proposto pelas crianças a decoração das imagens (Fotografias 19 à 22, página 25 e 26).



Fotografia 19: Crianças decidem quantos grupos podem formar com as imagens dos peixes e quais os critérios que os definem



Fotografia 20: Pintura das imagens dos peixes



Fotografia 21: Elaboração de um painel com os grupos de peixes formados pelas crianças



Fotografia 22: Registo do trabalho final resultante da criação de grupos com as imagens de peixes presentes na história “O Senhor Cavalo-Marinho” (Carle, 2011)

O resultado final do trabalho realizado foi posteriormente exposto no *hall* da sala de atividades (Fotografia 22 e Figura 7).

T R A N S C R I Ç Ã O	Várias crianças: <i>Os peixes não são todos iguais.</i>
	Criança R: <i>Porque têm a forma do corpo diferente.</i>
	Criança R: <i>Mas existem alguns peixes que têm a forma do corpo parecida.</i>
	Criança V: <i>Estes são um bocado gordos, têm todos barbatanas e caudas.</i>
	Criança E: <i>Estes são compridos.</i>
	Criança V: <i>Todos estes têm picos.</i>

Figura 7: Transcrição do conteúdo da Fotografia 22

Uma vez que “ a experiências das histórias, possibilita à criança alargar o vocabulário e usar criativamente a linguagem” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 74) é de salientar a capacidade de relembrar, por parte das crianças, os nomes dos peixes representados nas imagens da história “O Senhor Cavalo-Marinho” (Carle, 2011).

07 de maio de 2013

Jogo dramático exploratório “No fundo do mar”

Através desta atividade, implementada no período da manhã, pretendeu-se que as crianças expressassem através de movimentos corporais, o modo como alguns animais marinhos e outros seres se comportam no fundo do mar. No espaço exterior da instituição, começou por pedir-se às crianças que imaginassem estar numa praia, e posteriormente no mar. Seguidamente, a investigadora sugeriu às crianças encarnarem diversos seres marinhos deslocando-se pelo mar, exemplificando. Pediu-se, em seguida, às crianças que fossem as próprias a exemplificar movimentos de outros seres vivos existentes no mar.

Com este jogo, as crianças encarnaram diversas personagens, representando acontecimentos e sentimentos, exprimindo-os de forma livre. Foi possível observar a forma como as crianças consideravam que se comportavam os diversos animais.

07 de maio de 2013

Exploração do livro “Cria e combina os teus animais” (Top that! Publishing place, 2012) e criação de uma criatura marinha, através da técnica analogia inusual

A presente atividade decorreu no período da manhã, em que foi permitido às crianças, em grande grupo, a exploração do livro acima referido. Como tal, o grupo formou vários animais imaginários, em que as partes do seu corpo correspondiam a três partes do corpo de um animal diferente. Após a criação, as crianças eram desafiadas a criarem um nome para aquele animal, utilizando partes dos nomes dos três animais que o constituíam. Seguidamente as crianças observaram a criatura elaborada pela investigadora, em que as partes do corpo pertenciam a três animais marinhos diferentes. Questionou-se as crianças acerca do que havia de diferente naquela criação, ao qual uma das crianças respondeu que aquelas partes eram todas de animais marinhos. No seguimento desta ideia, propôs-se às crianças a criação de diferentes criaturas, utilizando exclusivamente partes

correspondentes a animais marinhos. Dividiu-se o grupo de crianças em grupos de três elementos heterogêneos em relação às idades, pois “as crianças têm que ter em atenção o trabalho uma das outras, devem dividir tarefas e colaborar entre si” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 64).

Em reflexão com as crianças decidiu-se realizar o projeto de cada criatura inicialmente, representando-o graficamente, e posteriormente construir a sua maquete em cartolina esponjosa.

Após a conclusão da tarefa por parte de todos os grupos, as crianças apresentaram aos colegas, na área do tapete, as suas criações (Fotografias 23 à 32).



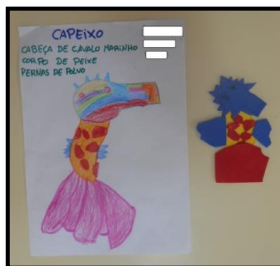
Fotografia 23: Elaboração do projeto da criatura marinha, em pequenos grupos



Fotografia 24: Realização da criatura marinha em cartolina esponjosa, em pequenos grupos



Fotografia 25: Apresentação dos projetos e das criaturas marinhas aos restantes grupos



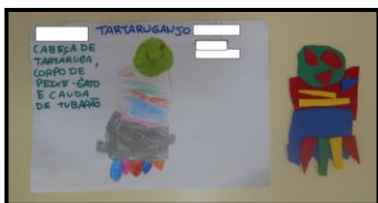
Fotografia 26: Projeto e criatura “Capeixo”



Fotografia 27: Projeto e criatura “Perfituga”



Fotografia 28: Projeto e criatura “Tupolvoba”



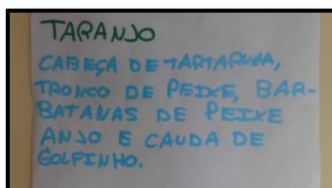
Fotografia 29: Projeto e criatura “Tartaruganjo”



Fotografia 30: Projeto e criatura “Goltarpei”



Fotografia 31: Projeto e criatura “Taranjo”



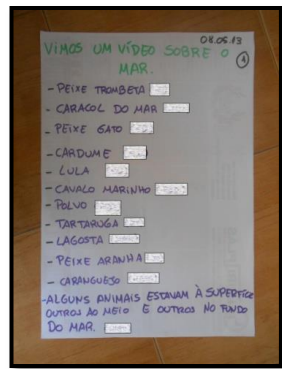
Fotografia 32: Verso da folha do projeto da criatura “Taranjo”

Com esta atividade, pretendeu-se estimular a imaginação das crianças, proporcionando-lhes o contacto com uma técnica plástica desconhecida por elas até então.

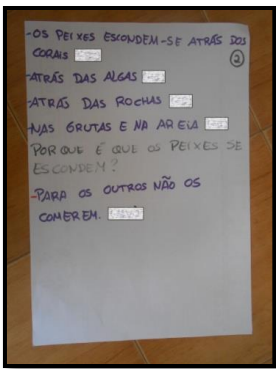
08 de maio de 2013

Visualização e exploração do filme “A Vida Marinha 2013 – imagens inéditas do fundo do mar” (Studio SEE, 2013)

A atividade decorreu na sala polivalente da instituição, durante o período da manhã. Pretendia-se que as crianças, ao visualizarem o vídeo, observassem o comportamento dos animais no fundo do mar e reconhecessem alguns já explorados anteriormente no grupo. Após a visualização do filme, fez-se o levantamento das informações recolhidas pelas crianças durante a projeção do filme (Fotografias 33 e 34 e Figura 8).



Fotografia 33: Registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “A Vida Marinha 2013 – imagens inéditas do fundo do mar” (Studio SEE, 2013)



Fotografia 34: Continuação do registo das ideias retiradas pelas crianças da visualização do filme “A Vida Marinha 2013 – imagens inéditas do fundo do mar” (Studio SEE, 2013)

T R A N S C R I Ç Ã O	Fotografia 33:	Fotografia 34:
	Várias crianças: <i>Vimos um vídeo sobre o mar.</i>	Criança R: <i>Os peixes escondem-se atrás dos corais.</i>
	Criança J: <i>Peixe trombeta.</i>	Criança G: <i>Atrás das algas.</i>
	Criança V: <i>Caracol do mar.</i>	Criança E: <i>Atrás das rochas.</i>
	Criança E: <i>Peixe-gato.</i>	Criança M: <i>Nas grutas e na areia.</i>
	Criança V: <i>Cardume.</i>	Porque é que os peixes se escondem?
	Criança D: <i>Lula.</i>	Criança V: <i>Para os outros não os comerem.</i>
	Criança B: <i>Cavalo-marinho</i>	
	Criança B: <i>Polvo</i>	
	Criança R: <i>Tartaruga</i>	
	Criança M: <i>Lagosta</i>	
	Criança J: <i>Peixe-aranha</i>	
	Criança G: <i>Caranguejo.</i>	
	Criança M: <i>Alguns animais estavam à superfície, outros no meio e outros no fundo do mar.</i>	

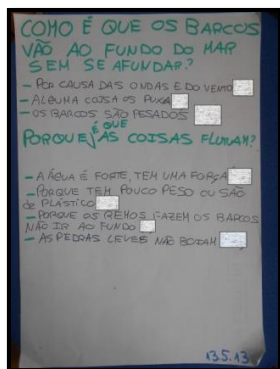
Figura 8: Transcrição do conteúdo das Fotografias 33 e 34

Refere-se a capacidade de algumas crianças de reconhecimento de alguns animais marinhos, bem como do seu nome científico correto. Evidencia-se ainda a capacidade de observação e conjugação com aprendizagens anteriores realizadas no decorrer do projeto, quando a criança V afirma que os animais se escondem “para os outros não os comerem”.

13 de maio de 2013

Levantamento e registo de ideias das crianças acerca da questão “Como é que os barcos vão ao fundo do mar sem se afundarem?”

Pretendeu-se, com esta atividade, que se realizou no período da manhã, tomar consciência das ideias das crianças acerca do modo como os barcos vão ao fundo do mar sem se afundarem. Fez-se o levantamento das ideias das crianças (Fotografia 35 e Figura 9).



Fotografia 35: Registo de ideias das crianças acerca da questão “Como é que os barcos vão ao fundo do mar sem se afundarem?”

T	Como é que os barcos vão ao fundo do mar sem se afundar?
R	Criança L: <i>Por causa das ondas e do vento.</i>
A	Criança J: <i>Alguma coisa os puxa.</i>
N	Criança V: <i>Os barcos são pesados.</i>
S	Porque é que as coisas flutuam?
C	Criança V: <i>A água é forte. Tem uma força.</i>
R	Criança N: <i>Porque tem pouco peso e são de plástico.</i>
I	Criança L: <i>Porque os remos fazem os barcos não ir ao fundo.</i>
Ç	Criança M: <i>As pedras leves não boiam.</i>
Ã	
O	

Figura 9: Transcrição do conteúdo da Fotografia 35

Refere-se que algumas crianças parecem estar a confundir a submersão com a flutuação, pois fornecem respostas onde mostram estar um pouco confusas em relação aos dois conceitos. Talvez o facto de a pergunta estar mal formulada tivesse favorecido a confusão entre os dois conceitos.

14 de maio de 2013

Exploração da Lengalenga “O Senhor Capitão”

Com a presente atividade, realizada na área do tapete durante o período da manhã, pretendeu-se que as crianças aprendessem uma lengalenga relacionada com a temática do mar. Esta retratava a ação de um capitão que navegava a bordo do seu navio. As crianças revelaram uma grande capacidade de memorização e demonstraram empenho em conseguir uma memorização rápida. Através da exploração desta lengalenga abordaram-se vários modos de expressão oral. Posteriormente dividiu-se o grupo de crianças em dois, um constituído pelas crianças de três e quatro anos e o outro pelas crianças de cinco e seis anos. Este último permaneceu na área do tapete, onde se abordou com as crianças a divisão silábica e a rima. O grupo de crianças de três a quatro anos deslocou-se às mesas de trabalho, onde preencheram com vários tipos de papéis a figura de um capitão e de um navio (Fotografia 36).



Fotografia 36: Preenchimento dos contornos da figura de um capitão e de um navio com colagem de bolinhas de papel

14 de maio de 2013

Atividade experimental “Flutua ou não flutua?”

Esta atividade decorreu no período da tarde, em que as crianças se reuniram em volta das mesas de trabalho, observando os materiais colocados sobre elas. Num momento seguinte, o grupo teve oportunidade de explorar os materiais e de os identificar. Uma vez que “devem-se encontrar formas de registo das ideias prévias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada situação” (Martins *et al.*, 2009, p. 19) as crianças foram questionadas acerca do que aconteceria a cada um dos objetos quando colocado no recipiente com água que se encontrava sobre a mesa. As crianças formaram assim dois grupos: o dos materiais que pensavam que flutuavam e o dos que pensavam que não flutuavam. Fez-se o registo das respostas das crianças.

Seguidamente as crianças colocaram os materiais dentro do recipiente com água, um de cada vez, observando o resultado e registando-o (Fotografias 37 à 39).



Fotografia 37: Registo das previsões das crianças



Fotografia 38: Verificação das hipóteses



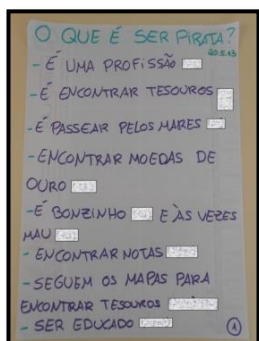
Fotografia 39: Registo dos resultados

No final, compararam-se as previsões com os resultados finais, pois segundo Martins *et al.* (2009) é fundamental fazer-se a comparação entre a previsão e os resultados finais porque “permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão porque essas ideias se confirmaram ou não” (Martins *et al.*, 2009, p. 23). Assim, deve-se “encontrar formas de registo das ideias prévias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada situação ” (Martins *et al.*, 2009, p. 23).

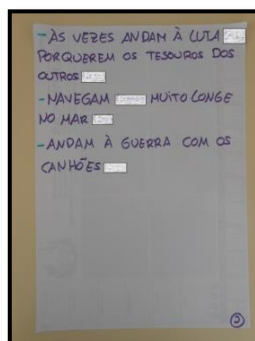
20 de maio de 2013

Conto da história “Os Piratas pedem por favor” (Knapman, 2012)

Direcionando o projeto um pouco para a área da fantasia e imaginação das crianças, decidiu-se abordar a temática dos Piratas. Como tal, as crianças escutaram a história acima referida, que reforçava a ideia de que as regras de boa educação são necessárias à boa convivência em sociedade. Após a leitura do conto da história, questionou-se as crianças acerca do que é ser pirata, de modo a compreender as ideias das crianças, sendo estas informações registadas (Fotografias 40 e 41 e Figura 10, página 31).



Fotografia 40: Registo de ideias das crianças acerca do que é ser Pirata



Fotografia 41: Registo de ideias das crianças acerca do que é ser Pirata (continuação)

T R A N S C R I Ç Ã O	Fotografia 40:	Fotografia 41:
	O que é ser Pirata?	Criança V: <i>Às vezes andam à luta. Porque querem os tesouros dos outros.</i>
	Criança G: <i>É uma profissão.</i>	Criança G: <i>Navegam</i> Criança D: <i>Muito longe no mar.</i>
	Crianças V, F e D: <i>É encontrar tesouros.</i>	Criança A: <i>andam à guerra com os canhões.</i>
	Criança R: <i>É passear pelos mares.</i>	
	Criança I: <i>Encontrar moedas de ouro.</i>	
	Criança N: <i>É bonzinho.</i> Criança R: <i>E às vezes mau.</i>	
	Criança A: <i>Encontrar notas.</i>	
	Crianças V e D: <i>Seguem os mapas para encontrar tesouros.</i>	
	Criança A: <i>Ser educado.</i>	

Figura 10: Transcrição do conteúdo das Fotografias 40 e 41

Esta atividade serviu de ponto de partida para todas as outras que se realizaram no mesmo dia.

20 de maio de 2013

Elaboração de um chapéu de Pirata

Através da implementação da atividade, questionou-se as crianças acerca da hipótese de também elas serem piratas por um dia, procurando um tesouro pela instituição. Como tal, encaminhou-se o grupo a refletir sobre a necessidade da existência de objeto que as identificasse como piratas, sendo um chapéu de pirata a opção escolhida.

As crianças decoraram um chapéu de pirata construído com cartolina. Para tal, as próprias selecionaram a técnica plástica que desejavam utilizar. As técnicas escolhidas foram a colagem de papéis, a pintura com lápis de cor e caneta de feltro, e a pintura com tinta e pincel, existindo assim decorações bastante diversificadas (Fotografias 42 e 43).



Fotografia 42: Decoração dos chapéus com lápis de cor



Fotografia 43: Decoração dos chapéus com colagem de papéis

20 de maio de 2013

Jogo “Caça ao Tesouro”

A presente atividade decorreu ao longo de todo o período da tarde, envolvendo toda a comunidade escolar, bem como todos os espaços da instituição. Reuniu-se as crianças de ambas as salas do jardim de infância na sala polivalente e formaram-se grupos de cinco elementos, previamente escolhidos. A cada equipa foi atribuída uma cor, bem como um adulto acompanhante, que levava consigo um mapa do tesouro com as pistas que devia seguir. As equipas partiram uma de cada vez, deixando um tempo significativo de intervalo entre si, de forma a não se cruzarem nos espaços. Seguindo a pista, chegariam a um local onde teriam que encontrar uma peça de um puzzle com a cor da sua equipa. Para partirem para o próximo local, teriam que seguir a pista seguinte, e o processo repetia-se até percorrerem todos os locais, ficando no total com as seis peças do puzzle.

Após todas as equipas terem terminado, juntaram-se novamente na sala polivalente, e ao sinal da investigadora, tentaram construir o puzzle, que correspondia ao local onde estava o tesouro. A equipa que concluiu primeiro deslocou-se ao local e transportou a arca do tesouro para o centro da sala polivalente. As crianças abriram a arca que continha moedas de chocolate e distribuíram por todos os presentes (Fotografias 44 e 45, página 32).



Fotografia 44: Uma das equipes procurando as peças do puzzle

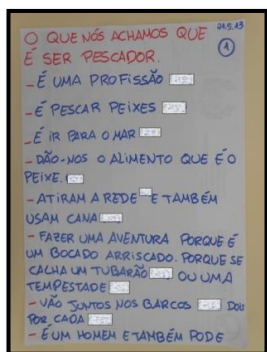


Fotografia 45: Reunião de todos para abrir a arca do tesouro

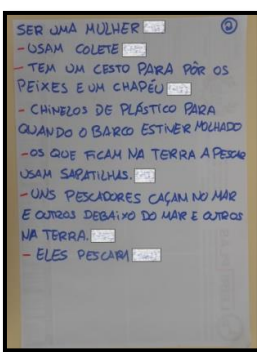
21 de maio de 2013

Levantamento de ideias das crianças acerca do que é ser pescador e em que consiste a pesca

No seguimento da atividade anterior, em que as crianças interpretaram um pescador a pescar um peixe, esta atividade procurou elucidar a investigadora acerca das ideias prévias que as crianças tinham sobre o pescador e a pesca (Fotografias 46 e 47 e Figura 11).



Fotografia 46: Registro de ideias das crianças acerca do que é ser pescador



Fotografia 47: Continuação do registro de ideias das crianças acerca do que é ser pescador

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 46:	Fotografia 47:
	O que nós achamos que é ser pescador.	Criança M: <i>é um homem. E também pode ser uma mulher.</i>
	Criança M: <i>É uma profissão.</i>	Criança M: <i>Usam colete.</i>
	Criança V: <i>É pescar peixes.</i>	Criança M: <i>Têm um cesto para pôr os peixes e um chapéu.</i>
	Criança F: <i>É ir para o mar.</i>	Criança B: <i>Chinelos de plástico para quando o barco estiver molhado.</i>
	Criança R: <i>Dão-nos o alimento que é o peixe.</i>	Criança M: <i>Os que ficam na terra a pescar usam sapatilhas.</i>
	Criança V: <i>Atiram a rede. Criança M: E também usam cana.</i>	Criança M: <i>Uns pescadores caçam no mar, outros debaixo do mar e outros na terra.</i>
	Criança R: <i>Fazer uma aventura. Porque é um bocado arriscado se calha um tubarão. Criança N: Ou uma tempestade.</i>	Criança P: <i>Eles pescam.</i>
	Crianças G: <i>Vão juntos nos barcos. Criança M: Dois por cada um.</i>	

Figura 11: Transcrição do conteúdo das Fotografias 46 e 47

21 de maio de 2013

Conto da história “Uma ida à pesca diferente...” (Itaya, 2012) e criação de um final diferente

A atividade surge, no período da manhã, de modo a dar continuidade ao tema iniciado com as atividades anteriores: a pesca e o pescador. Porém, a investigadora não contou a parte final da história. Desafiou-se as crianças a criarem um final para a

história, em grupos de três elementos, todos eles com idades diferentes, de modo a que as crianças cooperassem entre si, auxiliando as crianças de menor idade.

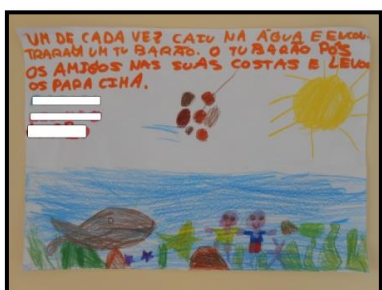
Após a conclusão da tarefa, as crianças partilharam, em grande grupo, os finais criados por si (Fotografias 48 à 55), pois as crianças deverão ter “oportunidade de partilhar e discutir o trabalho realizado (...) deverá propor-se-lhes, valorizando o desenvolvimento de capacidades de comunicação, que partilhem com os colegas a atividade realizada pelo seu grupo” (Martins *et al.*, 2009, p. 23).



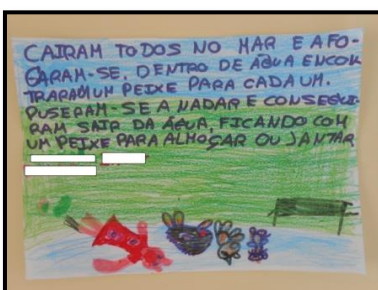
Fotografia 48: Grupo de crianças cria um final para a história



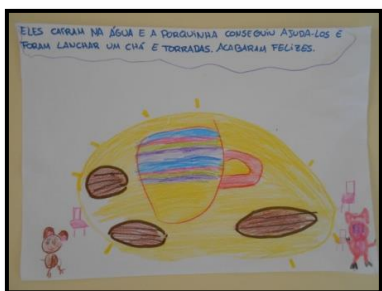
Fotografia 49: Grupo de crianças apresenta aos colegas o final por si escolhido para a história



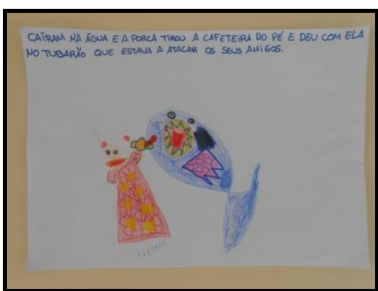
Fotografia 50: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 1



Fotografia 51: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 2



Fotografia 52: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 3



Fotografia 53: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 4



Fotografia 54: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 5



Fotografia 55: Representação gráfica legendada do final para a história, escolhido pelo grupo 6

Pretendeu-se assim que as crianças desenvolvessem a capacidade de trabalhar em grupo, partilhando e discutindo ideias, bem como a capacidade de imaginação, uma vez que “o momento de trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 85).

21 de maio de 2013

Representação gráfica de um pescador a pescar

Esta atividade surge, no período da tarde, de modo a poder levantar as ideias das crianças acerca da figura do pescador e da arte de pescar, através da representação gráfica de um pescar a pescar.

27 de maio de 2013

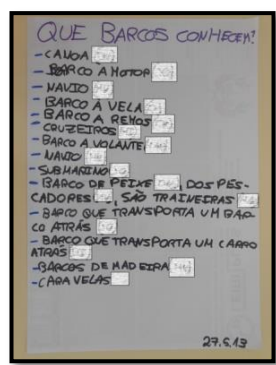
Conto da história “Franklin anda de canoa” (Bourgeois e Clark, 2005)

Foi contada, ao grupo de crianças, durante o período da manhã, a história acima referida, de modo a continuar a temática relativa aos barcos, que estava a ser investigada pela colega de prática pedagógica da investigadora.

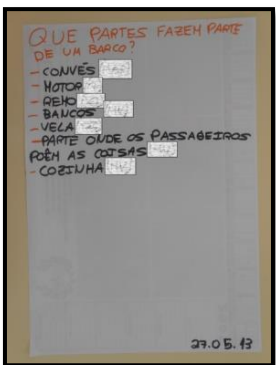
27 de maio de 2013

Levantamento e registo de ideias das crianças acerca dos barcos que existem e quais as partes que os constituem

No seguimento da atividade anterior, questionou-se as crianças acerca dos barcos que pensam existir e das partes que os constituem (Fotografias 56 e 57 e Figura 12).



Fotografia 56: Registo de ideias das crianças acerca das tipologias de barco que conhecem e das partes que constituem os mesmos



Fotografia 57: Registo de ideias das crianças acerca das tipologias de barco que conhecem e das partes que constituem os mesmos (continuação)

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 56:	Fotografia 57:
	Que barcos conhecem?	Que partes fazem parte de um barco?
	Criança D: <i>Canoa.</i>	Criança M: <i>Convés.</i>
	Criança J: <i>Barco a motor.</i>	Criança R: <i>Motor.</i>
	Criança V: <i>Navio.</i>	Criança J: <i>Remo.</i>
	Criança B: <i>Barco à vela.</i>	Criança V: <i>Bancos.</i>
	Criança M: <i>Cruzeiros.</i>	Criança N: <i>Vela.</i>
	Criança M: <i>Barco a volante.</i>	Criança V: <i>Parte onde os passageiros põem as coisas.</i>
	Criança V: <i>Navio.</i>	Criança V: <i>Cozinha.</i>
	Criança J: <i>Submarino.</i>	
	Criança D: <i>Barco de peixe.</i> Criança V: <i>Dos pescadores.</i> Criança M: <i>São traineiras.</i>	
	Criança J: <i>Barco que transporta um barco atrás</i>	
	Criança D: <i>Barco que transporta um carro atrás.</i>	
	Criança V: <i>Barcos de madeira.</i>	
	Criança B: <i>Caravelas.</i>	

Figura 12: Transcrição do conteúdo das Fotografias 56 e 57

27 de maio de 2013

Atividade experimental “E se moldarmos uma canoa?”

Esta atividade decorreu no período da manhã, em que as crianças se reuniram em volta das mesas de trabalho, observando um pedaço de plasticina e um recipiente com água colocados sobre as mesas. Questionou-se as crianças acerca do aconteceria se aquele pedaço de plasticina fosse colocado dentro do recipiente, ao que responderam que afundava. Colocou-se então o pedaço de plasticina dentro do recipiente, confirmando a previsão das crianças. Num momento seguinte questionou-se o grupo acerca da possibilidade de a plasticina flutuar, se fosse moldada na forma de uma canoa. Algumas crianças afirmavam que flutuava, outras que afundava. De modo a esclarecer o grupo, foi distribuído um pedaço de plasticina a cada duas crianças, pedindo-se que o moldassem na forma de uma canoa. Após a conclusão desta tarefa, todos os pares tiveram oportunidade de colocar a sua “canoa” dentro do recipiente, observando que os mesmos flutuavam (Fotografias 58 e 59).



Fotografia 58: Crianças experimentam colocar a sua canoa no recipiente com água



Fotografia 59: Criança regista os resultados

Com esta atividade, pretendeu-se que as crianças entendessem que a tipologia do material não é suficiente para determinar se algo flutua ou não, pois é no jardim de infância, que as crianças devem “vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia” (Martins *et al.*, 2009, p. 12).

27 de maio de 2013

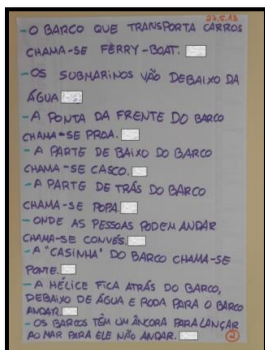
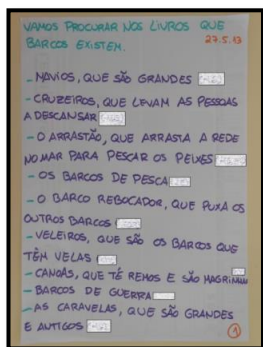
Pesquisa em documentos retirados da internet e em livros, e registo das informações recolhidas, sobre as tipologias de barcos existentes e as partes que os constituem

Uma vez que, “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 11), pois “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 11), propôs-se às crianças a presente atividade. Atendendo às sugestões que estas apresentaram no início do projeto como forma de recolha de informação, acrescentou-se à pesquisa em livros documentos impressos, retirados da internet, acerca do tema. Não foi possível serem as crianças a realizarem a pesquisa no computador pois aquele que se encontrava na escola estava inativo devido a problemas técnicos.

Optou-se pela divisão do grupo de crianças em dois, em que a heterogeneidade em relação às idades foi privilegiada, devido à complexidade de algumas informações, como por exemplo a utilização de alguns termos científicos por parte das famílias, contidos na informação enviada por elas.

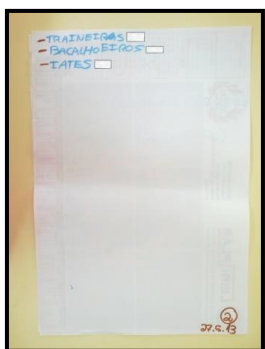
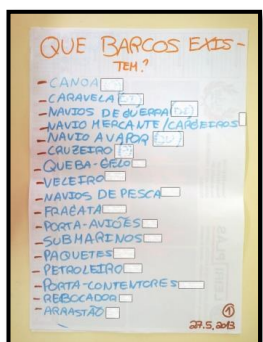
Para uma melhor organização de toda a informação, a mestranda que acompanhava o grupo lia a informação contida nos livros e nos documentos tirados da internet e, à medida que ia sendo selecionada pelas crianças, era registada. Após esse registo, as crianças de cada grupo trocaram essas mesmas folhas de registo, de modo a partilharem a informação.

Refere-se que esta atividade decorreu com os dois grupos simultaneamente, em que a investigadora estava a acompanhar um grupo e a sua colega de estágio acompanhava outro (Fotografias 60 à 63 e Figuras 13 e 14, página 36 e 37).



Fotografia 60: Registo da informação seleccionada pelas crianças do grupo 1, como sendo pertinente, acerca das várias tipologias de barcos existentes, retirada através da pesquisa em livros

Fotografia 61: Registo da informação seleccionada pelas crianças do grupo 1, como sendo pertinente, acerca das várias tipologias de barcos existentes, retirada através da pesquisa em livros (continuação)



Fotografia 62: Registo da informação seleccionada pelas crianças do grupo 2, como sendo pertinente, acerca das várias tipologias de barcos existentes, retirada através da pesquisa em livros

Fotografia 63: Registo da informação seleccionada pelas crianças do grupo 2, como sendo pertinente, acerca das várias tipologias de barcos existentes, retirada através da pesquisa em livros (continuação)

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 60:	Fotografia 61:
	Vamos procurar nos livros que barcos existem.	Criança M: O barco que transporta carros chama-se ferry-boat.
	Criança G: Navios, que são grandes.	Criança S: Os submarinos vão debaixo da água.
	Criança G: Cruzeiros que levam as pessoas a descansar.	Criança V: A ponta da frente do barco chama-se proa.
	Criança V: O arrastão, que arrasta a rede no mar para pescar os peixes.	Criança J: A parte de baixo do barco chama-se casco.
	Criança L: Os barcos de pesca.	Criança V: A parte de trás do barco chama-se popa.
	Criança J: O barco rebocador, que puxa os outros barcos.	Criança G: Onde as pessoas podem andar chama-se convés.
	Criança V: Veleiros, que são os barcos que têm velas.	Criança J: a casinha do barco chama-se ponte.
	Criança V: Canoas, que têm remos e são magrinhas.	Criança G: A hélice fica atrás do barco, debaixo de água, e roda para o barco andar.
	Criança J: Barcos de guerra.	Criança G: Os barcos têm uma âncora para lançar ao mar para ele não andar.
	Criança V: As caravelas, que são grandes e antigas.	

Figura 13: Transcrição do conteúdo das Fotografias 60 e 61

T R A N S C R I Ç Ã O	Fotografia 62:	Fotografia 63:
	Que barcos existem?	Criança A: <i>Traineiras.</i>
	Criança B: <i>Canoa.</i>	Criança D: <i>Bacalhoeiros.</i>
	Criança N: <i>Caravela.</i>	Criança B: <i>Iates.</i>
	Criança N: <i>Navios de guerra.</i>	
	Criança B: <i>Navio mercante/Cargueiros.</i>	
	Criança D: <i>Navio a vapor.</i>	
	Criança R: <i>Cruzeiro.</i>	
	Criança R: <i>Quebra gelo.</i>	
	Criança R: <i>Veleiro.</i>	
	Criança A: <i>Navios de pesca.</i>	
	Criança A: <i>Fragata.</i>	
	Criança N: <i>Porta-aviões.</i>	
	Criança A: <i>Submarinos</i>	
	Criança D: <i>Paquetes.</i>	
	Criança R: <i>Petroleiro.</i>	
	Criança D: <i>Porta-contentores.</i>	
	Criança A: <i>Rebocador.</i>	
	Criança B: <i>Arrastão.</i>	

Figura 14: Transcrição do conteúdo das Fotografias 62 e 63

Refere-se a complexidade do tema e da informação fornecida, para crianças destas faixas etárias, pois a maioria delas revelou dificuldade em compreender os termos técnicos utilizados para definir as tipologias de barco e as partes que os constituem.

27 de maio de 2013

Construção de puzzles representativos das várias tipologias de barcos existentes

Para a implementação desta atividade, durante o período da tarde, optou-se por dividir as crianças em grupos de três elementos, sendo estes constituídos por crianças de diferentes idades, promovendo assim a cooperação entre elas pois, em educação de infância, “a experiência precisa de ter carácter social, sem o qual será pobre e escassa” (Kilpatrick, citado por Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 63).

Cada um dos grupos recebeu um puzzle com a imagem de um tipo de barco, que colaram numa folha de papel após estar devidamente construído. Num momento seguinte foi pedido a cada grupo que identificassem a tipologia do barco, bem como as partes que o constituíam (Fotografias 64 e 65).

É de salientar a dificuldade mostrada pelas crianças em identificarem as partes dos barcos.



Fotografia 64: Crianças constroem o puzzle com a imagem de um barco e colam numa folha de papel



Fotografia 65: Grupo de crianças apresenta a tipologia de barco presente na imagem do seu puzzle

28 de maio de 2013

Visualização do filme “O Carteiro Paulo e os Piratas”

Pretendeu-se, com esta atividade realizada no período da manhã, que as crianças relembassem alguns animais marinhos analisados em momentos anteriores, bem como as tipologias de barcos, presentes no filme.

Esta atividade serviu de ponto de partida para a que realizou seguidamente.

28 de maio de 2013

Construção de uma composição artística a partir da obra de arte “Boats” de Dimitris Mytaras

Durante o período da manhã, as crianças observam a fotografia do pintor acima referido, bem como a fotografia da sua obra “Boats”. Com a implementação desta atividade, desafiou-se o grupo de crianças a recortarem/picotarem, de uma fotocópia da obra de arte, um ou dois barcos e colarem numa folha de papel, decorando o meio envolvente a esses barcos a seu gosto.

Para tal, as crianças utilizaram os materiais e as técnicas plásticas à sua escolha, pois o “contacto simultaneamente aberto e repetido da vivência da arte poderá ter impacto na formação estética da criança” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 69).

Salienta-se a representação de vários elementos marinhos explorados em atividades anteriores, como se pode observar na composição da criança V, em que esta afirma ter representado os corais no fundo do mar (Fotografia 66).



Fotografia 66: Composição elaborada pela criança V, em que esta representou corais no fundo do mar

Os trabalhos finais realizados pelas crianças foram posteriormente expostos no *hall* da sala de atividades. Destaca-se a diversidade de materiais e técnicas utilizadas pelas crianças (Fotografias 67 à 69).



Fotografia 67: Crianças destacam a figura dos barcos através da técnica do picotado



Fotografia 68: Criança decora com vários tipos de papel o ambiente envolvente do seu barco



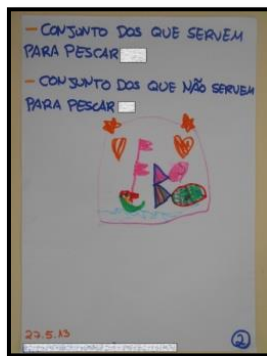
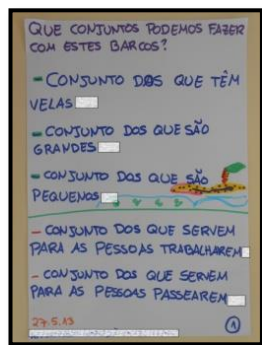
Fotografia 69: Resultados finais de todas as crianças expostos no painel do *hall* da sala de atividades

28 de maio de 2013

Formação de conjuntos com imagens de várias tipologias de barcos

Aquando desta atividade, optou-se pela divisão do grupo de crianças em dois, em que a heterogeneidade em relação às idades foi privilegiada, de modo a que as crianças cooperassem entre si.

A cada grupo de crianças foi distribuído um conjunto de sete imagens representativas de vários tipos de barcos. Questionou-se as crianças sobre como se poderiam organizar as imagens em grupos, estabelecendo critérios de seleção. As várias hipóteses apresentadas pelas crianças foram registadas em cada um dos grupos (Fotografias 70 à 72 e Figuras 15 e 16, página 39).

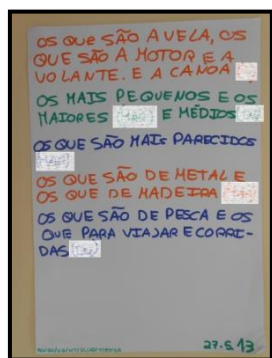


Fotografia 70: Registo das hipóteses de formação de grupos, com as imagens das várias tipologias de barcos, apresentadas pelas crianças do grupo 1

Fotografia 71: Registo das hipóteses de formação de grupos, com as imagens das várias tipologias de barcos, apresentadas pelas crianças do grupo 1 (continuação)

TRANSCRIÇÃO	Fotografia 70:	Fotografia 71:
	Que conjuntos podemos fazer com estes barcos?	Criança L: <i>Conjunto dos que servem para pescar.</i>
	Criança V: <i>Conjuntos dos que têm velas.</i>	Criança L: <i>Conjunto dos que não servem para pescar.</i>
	Criança V: <i>Conjunto dos que são grandes.</i>	
	Criança A: <i>Conjunto dos que são pequenos.</i>	
	Criança G: <i>Conjunto dos que servem para as pessoas trabalharem.</i>	
	Criança L: <i>Conjunto dos que servem para as pessoas passearem.</i>	

Figura 15: Transcrição do conteúdo das Fotografias 70 e 71

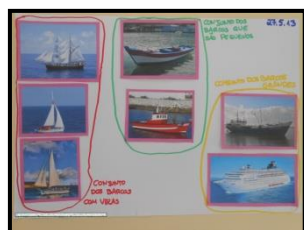


Fotografia 72: Registo das hipóteses de formação de grupos, com as imagens das várias tipologias de barcos, apresentadas pelas crianças do grupo 2

TRANSCRIÇÃO	Criança R: <i>Os que são à vela, os que são a motor e volante, e a canoa.</i>
	Criança D: <i>Os mais pequenos e os maiores. Criança R: E os médios.</i>
	Criança M: <i>Os que são mais parecidos.</i>
	Criança M: <i>Os que são de metal e os que são de madeira.</i>
	Criança D: <i>Os que são de pesca e os que são para viajar e fazer corridas.</i>

Figura 16: Transcrição do conteúdo da Fotografia 72

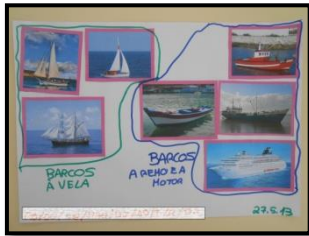
No final, cada grupo de crianças escolheu os critérios que desejou e colou as imagens numa folha de papel, formando grupos segundo esses critérios escolhidos (Fotografias 73 e 74 e Figura 17 e 18, página 39 e 40).



Fotografia 73: Registo dos conjuntos formados pelas crianças do grupo 1, com as imagens das várias tipologias de barcos

TRANSCRIÇÃO	Conjuntos selecionados:
	<i>Barcos com velas; barcos que são pequenos; barcos grandes.</i>

Figura 17: Transcrição do conteúdo da Fotografia 73



Fotografia 74: Registro dos conjuntos formados pelas crianças do grupo 2, com as imagens das várias tipologias de barcos

T R A N S C R I Ç Ã O	Conjuntos selecionados:
	Barcos à vela; barcos a
	remos e a motor.

Figura 18: Transcrição do conteúdo da Fotografia 74

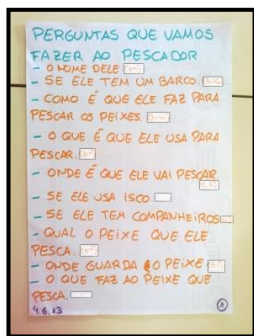
Refere-se que esta atividade decorreu com os dois grupos simultaneamente, em que a investigadora estava a acompanhar um grupo e a sua colega de estágio acompanhava outro. O grupo de crianças decidiu que os trabalhos referentes às Fotografias 73 e 74 (página 39 e 40) seriam colados nas páginas do Diário de Bordo.

04 de junho de 2013

Elaboração das questões a colocar ao pescador

Após a notícia de que um pescador iria visitar o grupo de crianças, durante a implementação da atividade, elucidou-se as crianças para a necessidade de preparar atempadamente as questões a serem colocadas, de modo a serem esclarecidos os pontos essenciais da sua curiosidade.

As questões selecionadas pelas crianças foram registadas (Fotografia 75 e Figura 19).



Fotografia 75: Registro das questões selecionadas pelas crianças a colocar ao pescador

T R A N S C R I Ç Ã O	Criança L: <i>Perguntas que vamos fazer ao pescador.</i>
	Criança R: <i>O nome dele.</i>
	Criança B: <i>Se ele tem um barco.</i>
	Criança V: <i>Como é que ele faz para pescar os peixes.</i>
	Criança R: <i>O que é que ele usa para pescar.</i>
	Criança I: <i>Onde é que ele vai pescar.</i>
	Criança M: <i>Se ele usa isco.</i>
	Criança R: <i>O que faz ao peixe que pesca.</i>

Figura 19: Transcrição do conteúdo da Fotografia 75

04 de junho de 2013

Elaboração de um presente a entregar ao pescador

No seguimento da atividade anterior, levou-se o grupo de crianças a refletir sobre a generosidade do pescador, ao deslocar-se à sala de atividades para lhes transmitir os seus conhecimentos. Como tal, conduziu-se as crianças à necessidade de o presentear com algo elaborado por elas. A decisão foi a oferta de um certificado de presença, decorado por todas (Fotografias 76 e 77).



Fotografia 76: Criança elabora um desenho no certificado a oferecer ao pescador



Fotografia 77: Certificado a oferecer ao pescador decorados por todas as crianças

Com esta atividade transmitiu-se às crianças a necessidade do agradecimento a que nos é de alguma forma prestável em algo.

04 de junho de 2013

Conto da história “Dora e a aventura dos piratas” (Valdes, 2010) através do manuseamento de um fantoche

Durante o período da tarde, as crianças assistiram ao conto da história acima referida, através do manuseio de um fantoche. É de salientar o momento de interação criado entre as crianças e o objeto, desencadeador de diálogos e situações imaginadas, pois “utilizando um fantoche, o rosto do professor desaparece diante da presença do boneco e produz um impacto particular entre as crianças” (Arribas *et al.* 2008, p. 190).

Esta atividade serviu de ponto de partida para a que se segue.

04 de junho de 2013

Jogo dramático orientado “Procurando o tesouro na ilha”

No seguimento da atividade anterior, as crianças partiram para a situação imaginária em que percorriam uma ilha em busca de um tesouro, guiadas pelo capitão do navio que as trouxera até lá, sendo essa personagem representada pela investigadora. Assim, as crianças seguiram atrás da investigadora, percorrendo o espaço exterior da instituição, simulando diversas ações como passar por uma ponte estreita, beber água de uma cascata, fugir de um pirata e encontrar um tesouro, entre outras.

Refere-se que todas as ações representadas ao longo da atividade foram sugeridas pelas crianças, em que a criatividade e a capacidade de adaptação das situações pertinentes ao contexto esteve presente. Sendo assim, o trabalho de projeto é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem parte do mundo da criança” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 49), como por exemplo a necessidade mostrada pelo grupo de criar situações de faz-de-conta, atendendo também “às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p. 49), como é o caso de formar crianças criativas, com capacidade de resolução de problemas.

É de salientar ainda o entusiasmo das crianças em representar as ações propostas em conjunto com a investigadora, tornando-a como personagem do seu jogo (Fotografias 78 à 81).



Fotografia 78: Crianças fornecem sugestões de ações a dramatizar



Fotografia 79: Crianças procuram o tesouro



Fotografia 80: Abertura da caixa do tesouro

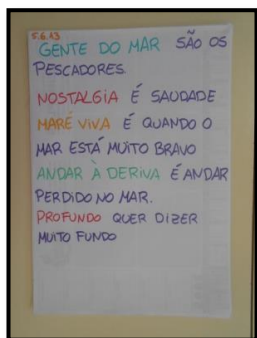


Fotografia 81: Crianças exploram os acessórios contidos na caixa do tesouro

05 de junho de 2013

Aprendizagem e exploração da canção “Gente do mar”, traduzida do original “Gente di mare” (Umberto Tozi e Raff, 1987)

A presente atividade implementou-se com o objetivo de trabalhar com as crianças um gênero musical para além do infantil. Como tal, a investigadora propôs ao grupo a aprendizagem da canção acima referida. Dado que a canção era composta por uma letra um pouco complexa para as faixas etárias das crianças, explorou-se esses significados num momento inicial, sendo essa informação registada (Fotografia 82 e Figura 20).



Fotografia 82: Registo dos significados das palavras complexas presentes na letra da canção “Gente do mar”

TRANSCRIÇÃO	<i>Gente do mar</i> são os pescadores.
	<i>Nostalgia</i> é saudade.
	<i>Maré viva</i> é quando o mar está muito
	bravo.
	<i>Andar à deriva</i> é andar perdido no mar.
	<i>Profundo</i> quer dizer muito fundo.

Figura 20: Transcrição do conteúdo da Fotografia 82

11 de junho de 2013

Canto e exploração da canção “Gente do mar”, traduzida do original “Gente di mare” (Umberto Tozi e Raff, 1987)

De modo a perceber se as crianças relembravam aprendizagens anteriores, voltou-se ao canto da canção acima referida, bem como à exploração da sua letra. As crianças revelaram uma grande capacidade de memória, ao referirem todas as informações prestadas pela investigadora na semana anterior acerca dos significados de algumas palavras.

Mais tarde as crianças decidiram que o canto desta canção devia ser inserido na festa final de ano letivo, revelando assim a importância que a aprendizagem desta teve para elas, lembrando, ao longo dos ensaios, os significados das palavras aprendidos neste dia.

11 de junho de 2013

Conversa acerca do desenrolar do projeto, escutando a leitura dos registos contidos no Diário de Bordo e visualizando algumas fotografias das várias atividades desenvolvidas

Através desta atividade, realizada durante o período da manhã, pretendeu-se lembrar com o grupo de crianças as várias atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, de modo a preparar a atividade que se segue.

11 de junho de 2013

Avaliação do projeto por parte das crianças

Com a implementação desta atividade, proporcionou-se espaço às crianças de mostrarem a sua opinião quanto ao projeto desenvolvido. Já que “para a criança, a avaliação será uma viagem de “retorno” ao interior do projeto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 79), este momento concretizou-se em grupos de quatro e cinco elementos, de modo a facilitar a participação de todas as crianças.

12 de junho de 2013

Elaboração de uma representação gráfica do fundo do mar

Esta atividade implementou-se tendo como objetivo fazer a comparação da representação pictográfica realizada neste dia, com aquela que se realizou no início do projeto, procurando assim perceber se as crianças registavam informações recolhidas

durante o projeto, revelando as aprendizagens feitas no decurso do mesmo. Para se analisar de uma melhor forma, as representações foram descritas e legendadas pelas crianças.

17 de junho de 2013

Reconto da história “O Ratinho Marinheiro” (Soares, 2011), realizado pelo grupo de crianças

A investigadora apresentou às crianças o livro acima referido, recordando o dia em escutaram aquela história pela primeira vez e propôs-se às crianças serem elas próprias a contarem a história, recorrendo às ilustrações.

É de salientar os pormenores apresentados pelas crianças ao longo do conto da história, em que reproduziram informações pertinentes e por vezes partes de texto descritas de forma igual ao contido na história (Fotografia 83).



Fotografia 83: Reconto da história “O Ratinho Marinheiro” realizado pelo grupo de crianças

17 de junho de 2013

Elaboração de um desenho intitulado “O que gostei mais no projeto “Descobrir os Tesouros do Mar”.”

No seguimento da avaliação do projeto, solicitou-se às crianças, através da atividade implementada, a representação pictográfica da atividade que mais apreciou ao longo do desenvolvimento do projeto. Desta forma, pretendia-se ficar a conhecer quais as atividades mais enunciadas pelas crianças. Para se analisar de uma melhor forma, as representações foram descritas e legendadas pelas crianças.

Anexo III: Transcrição das vozes captadas na reflexão em grupo após a visualização do vídeo “Documentário sobre a pesca de Peniche” (Sousa, 2010)”

Criança L: *Oh Mariana no filme havia carapaus.*

Investigadora: *O que é um carapau?*

Criança L: *É um peixe.*

Criança R: *E também havia sardinhas.*

Investigadora: *O que é que as sardinhas têm agarradas à pele?*

Criança R: *Escamas.*

Investigadora: *Muito bem.*

Investigadora: *Então vocês aprenderam coisas novas com este filme?*

Várias crianças: *Sim!*

Investigadora: *E podemos escrever essas coisas nesta cartolina?*

Várias Crianças: *Sim!*

Criança J: *E podemos por na nossa sala.*

Criança L: *E podemos desenhar aí o que nós aprendemos?*

Investigadora: *Sim, eu acho que é uma boa ideia. O que é que vocês acham?*

Várias Crianças: *Sim!*

Criança D: *Boa ideia!*

Investigadora: *O que podemos escrever primeiro?*

Criança L: *Aprendemos coisas novas com o filme.*

Investigadora: *Muito bem. Já temos um título. Então e o que é que aprendemos?*

Criança D: *Os barcos vivem sobre o mar. E alguns peixes também.*

Investigadora: *O que é que quer dizer os barcos vivem sobre o mar?*

Criança R: *Que os barcos andam muitas vezes no mar.*

Investigadora: *E andam em que sitio do mar?*

Criança L: *Na superfície.*

Investigadora: *Muito bem. E os peixes andam em que sitio do mar?*

Criança D: *Na superfície.*

Investigadora: *Ah sim?*

Criança R: *Alguns sim. O que nós temos na nossa sala anda muito tempo à superfície.*

Investigadora: *Muito bem. Alguns peixes andam perto dos barcos, perto da superfície do mar. Mais coisas que aprenderam?*

Criança V: *Alguns pescadores têm acidentes.*

Investigadora: *Como é que se chamam esses acidentes? Quem se lembra?*

Criança V: *Naufrágio.*

Investigadora: *O que é que acontece nesses acidentes?*

Criança V: *Escorregam.*

Investigadora: *Escorregam por causa de quê?*

Criança R: *Por causa da água.*

Criança V: *E estavam lá muitos caranguejos no barco e os pecadores pisavam. E os barcos e os pescadores podem afundar-se por causa de uma onda muito grande.*

Investigadora: *Muito bem.*

Criança N: *Isso é um tsunami.*

Investigadora: *Então quando há um acidente e o barco vai ao fundo chama-se?*

Criança R: *Afundar.*

Investigadora: *Sim o barco afunda, mas qual é o nome desse acidente?*

Criança R: *Naufrágio.*

Investigadora: *Vamos lá dizer todos juntos (Pronunciam a palavra acompanhando com palmas, dividindo silabicamente a palavra).*

Investigadora: *E mais coisas que podemos escrever aqui?*

Criança A: *Os pescadores pescam os peixes com a rede.*

Investigadora: *Como é que eles usam a rede?*

Criança J: *Atiram ao mar e depois tiram-na com peixes.*

Investigadora: *E como é que eles a tiram do mar depois?*

Criança J: *Puxam.*

Investigadora: *E depois o que acontecia?*

Criança R: *Os peixes estavam sempre a saltar porque queriam voltar para o mar.*

Criança V: *E o pescador estava triste porque não tinha peixes. E porque tinha perdido muitos amigos em naufrágios.*

Investigadora: *Exatamente.*

Criança R: *Eu quero dizer outra coisa.*

Investigadora: *Podes dizer.*

Criança R: *Os acidentes de barco são muito importantes porque o peixe dá-nos saúde.*

Investigadora: *É verdade que o peixe faz bem à nossa saúde. Mas se houver um acidente eles trazem peixe?*

Criança R: *Não.*

Investigadora: *Então os acidentes são importantes? Não estou a perceber muito bem. Explica melhor a tua ideia.*

Criança R: *O peixe faz bem à saúde.*

Investigadora: *Sim. E quem traz o peixe para nós?*

Criança R: *Os pescadores.*

Investigadora: *Então é importante que eles tenham acidentes?*

Criança R: *Não.*

Investigadora: *Porquê?*

Criança R: *Porque se eles tiverem acidentes não trazem o peixe para nós.*

Investigadora: *Muito bem. Então o que achas que podemos escrever aqui?*

Criança R: *Sem os pescadores nós não tínhamos peixes para comer. E o peixe faz bem à saúde.*

Investigadora: *Então e vocês já viram que estes pescadores enfrentam o mar, as ondas grandes, e podem ter um naufrágio só para trazer peixe para nós comermos? Então eles são o quê?*

Criança A: *Corajosos.*

Investigadora: *Isso mesmo.*

Após uma pequena reflexão com a professora supervisora, percebeu-se que não tinham sido abordadas com as crianças algumas informações pertinentes transmitidas no vídeo. Assim, a exploração deste continuou num momento posterior, de modo a tratar essas informações.

Investigadora: *No filme que vocês viram antes do lanche, o que é que os pescadores estavam a fazer?*

Criança N: *Estavam a pescar.*

Investigadora: *E o que é que eles estavam a usar para pescar?*

Criança A: *Uma rede.*

Investigadora: *E como é que eles faziam? Quem me sabe explicar?*

Criança V: *Os pescadores desenrolavam a rede e o barco andava, deixando a rede para trás.*

Investigadora: *E essa rede era pequena?*

Criança R: *Não. Era enorme.*

Investigadora: *E para voltar a puxar a rede para o barco como é que eles faziam? Lembram-se?*

Criança R: *Puxavam com as mãos.*

Investigadora: *Sim. Algumas vezes puxavam com as mãos. E sem ser com as mãos como é que faziam?*

Criança V: *Como uma corda.*

Investigadora: *Muito bem. Mas essa corda era puxada por uma coisa. Lembram-se como se chama?*

Várias Crianças: *Não.*

Investigadora: *Então vamos lá pensar. O barco era a motor?*

Várias crianças: *Sim.*

Investigadora: *Muito bem. E como se chama o barco a motor que leva os pescadores? Lembram-se desse nome?*

Criança J: *Traineira.*

Investigadora: *Muito bem. Então, no outro dia, estivemos a falar das traineiras e falámos que elas tinham uma coisa atrás que puxava a rede. Lembram-se como se chamava essa coisa?*

Criança V: *Sim! Era uma coisa que rodava e puxava a rede carregada de peixe. Era de ferro.*

Investigadora: *Muito bem. Quando a rede é muito grande e trás muitos peixes, os pescadores não tem força para a puxar. E precisam do quê para os ajudar? O que era aquela coisa?*

Criança V: *Uma manivela.*

Investigadora: *Que faz o quê?*

Criança V: *Que roda. Eles põem a mão e fazem força e ela roda.*

Investigadora: *Então e vocês lembram-se onde é que eles guardavam o peixe depois?*

Criança R: *No chão do barco, onde eles andavam, havia um quadrado que se abria e eles guardavam lá.*

Investigadora: *Então e lembram-se de o pescador dizer que uma vez veio uma onda muito grande e levou uma caixa que tinha uma coisa muito importante?*

Criança L: *Peixes pequeninos!*

Investigadora: *E esses peixes pequeninos eram o quê? O que é que ele chamava a esses peixes?*

Silêncio.

Investigadora: *Eu vou dizer: era o isco. Sabem o que é o isco?*

Várias crianças: *Não.*

Investigadora: *Eu vou explicar. Os pescadores prendiam às redes por exemplo minhocas e peixes pequeninos para os outros peixes que andam no mar cheirarem e irem lá para comer e assim ficam presos à rede e os pescadores conseguem apanhá-los. A esses peixes pequeninos ou minhocas ou até outros animais marinhos que eles usam nas redes chama-se isco. É a comida para os peixes que eles querem apanhar. Perceberam?*

Várias Crianças: *Sim!*

Investigadora: *Então o que é que os pescadores prendiam na rede?*

Criança E: *Comida. Os pescadores metem comida na rede para os peixes ficarem lá.*

Investigadora: *E qual é o nome dessa comida?*

Criança J: *Isco.*

Anexo IV: Transcrição das vozes captadas na reflexão em grupo realizada após a visita do pescador à sala de atividades

Investigadora: *Então o que e que nos ficamos a saber com a visita do pescador?*

Criança I: *O pescador utiliza uma cana.*

Investigadora: *Para quê?*

Criança I: *Para pescar.*

Criança V: *Uma cana e com um anzol.*

Investigadora: *Então o pescador de hoje usava uma cana, e vocês lembram-se do vídeo que eu mostrei ontem? Os pescadores também pescavam com canas?*

Várias crianças: *Não.*

Investigadora: *Então era com o quê?*

Criança M: *Com uma rede.*

Criança V: *Então os pescadores podem pescar com redes e com canas.*

Investigadora: *Muito bem. E mais coisas que aprenderam?*

Criança V: *Ficamos a saber como é uma cana de pesca.*

Investigadora: *Então e como é que é uma cana de pesca?*

Criança G: *Tem um fio e um carroto para pôr o fio para trás e para a frente.*

Investigadora: *Muito bem.*

Criança R: *E a cana é comprida para chegar ao mar.*

Criança B: *E ele usa um colete quando está frio e tem muitos bolsos para guardar coisas.*

Criança L: *Tinha um chapéu para quando está sol.*

Criança B: *E tinha uma lanterna para pescar à noite. E botins para ir para o mar.*

Criança V: *Ele pesca no rio.*

Criança R: *E na praia.*

Criança G: *E nas rochas.*

Criança A: *Quando ele pesca no rio vai para uma ponte.*

Investigadora: *Muito bem. E mais coisas que aprenderam?*

Criança G: *Também está preso um peso no fio.*

Investigadora: *Para que é que servia o peso?*

Criança G: *Para o fio ir mais fundo.*

Investigadora: *E o que é que vai lá ao fundo também?*

Criança M: *O anzol.*

Investigadora: *E há outra coisa que vai com ele.*

Criança V: *É a minhoca.*

Investigadora: *E como é que isso se chama lembram-se?*

Várias crianças: *Isco.*

Investigadora: *Então vocês viram o peixe preso a cana, qual era a parte do corpo em que o anzol fica preso?*

Criança G: *Na boca.*

Investigadora: *Então porquê? Consegues-me explicar porque e que o peixe fica preso ao anzol pela boca?*

Criança G: *Porque o peixe vê a comida.*

Investigadora: *Vê a comida e faz o quê?*

Criança G: *Come-a.*

Investigadora: *Come-a e acontece o quê depois?*

Criança G: *Fica preso ao anzol porque mete lá a boca para comer.*

Investigadora: *Então e depois de ficar preso no anzol o que acontece?*

Criança B: *O pescador levanta a cana.*

Investigadora: *Então o pescador levanta a cana e o peixe vem logo parar às nossas mãos? O que é que ele tem que fazer?*

Criança B: *Puxar.*

Investigadora: *Puxa o quê?*

Criança B: *O fio.*

Investigadora: *Boa. E onde e que ele guarda o peixe, lembram-se?*

Criança M: *Num balde.*

Investigadora: *Onde e que os pescadores do vídeo de ontem guardavam os peixes? Era em baldes?*

Várias crianças: *Não.*

Investigadora: *Então eram onde?*

Criança R: *Era numa caixa no chão.*

Investigadora: *Era numa caixa?*

Criança R: *Era num quadrado.*

Investigadora: *Num quadrado que estava onde?*

Criança R: *Estava perto do casco.*

Investigadora: *Então os pescadores dos barcos do vídeo guardavam os peixes num...?*

Criança A: *Num buraco.*

Investigadora: *Num buraco no...?*

Criança B: *No barco.*

Investigadora: *E o pescador de cana guardava os peixes...?*

Criança I: *Num balde.*

Investigadora: *E mais coisas que tenham aprendido?*

Criança A: *A minhoca enfia-se pela cabeça.*

Investigadora: *A minhoca que é o quê?*

Criança A: *O isco.*

Investigadora: *E enfia-se onde?*

Criança A: *No anzol.*

Investigadora: *E porque é que dá para enfiar a minhoca no anzol? Porque o anzol na pontinha tem um...?*

Criança A: *Um pico...*

Investigadora: *E mais alguma coisa?*

Criança E: *Temos que ter cuidado para não espetar o dedo.*

Investigadora: *Exatamente.*

Anexo V: Transcrição das vozes captadas durante a implementação da atividade: Jogo dramático orientado “A viagem de Navio”

Investigadora: *Estão bem dispostos?*

Várias crianças: *Sim!*

Investigadora: *Eu sou a capitã deste navio, e quero convidar-vos para virem fazer uma viagem comigo. O que acham?*

Várias crianças: *Sim nós queremos!*

Criança N: *O barco é gigante.*

Criança M: *É de avião?*

Investigadora: *Então se eu sou a capitã, vamos viajar onde?*

Criança M: *Num barco.*

Investigadora: *Ah muito bem!*

Criança M: *O barco é a motor?*

Investigadora: *Vamos ver se alguém sabe. Então se é um navio é um barco pequenino ou grande?*

Várias crianças: *Grande!*

Investigadora: *Então será que precisa de um motor ou podemos ir a remar?*

Criança G: *Precisa de um motor.*

Criança J: *Tem um volante.*

Investigadora: *Então e se temos um volante o barco é a motor ou a remos?*

Criança A: *A motor!*

Criança V: *Há cozinheiro?*

Investigadora: *Há sim!*

Criança V: *Boa!*

Investigadora: *Podemos iniciar a nossa viagem?*

Criança: *Sim!*

Investigadora: *O senhor capitão vai-se sentar no seu cadeirão, para conduzir este barco enorme.*

Criança M: *Onde é que está o volante?*

Investigadora: *Faz de conta que está aqui. Boa viagem a todos os passageiros.*

(Investigadora finge que o motor do navio não funciona) *Olhem o motor na funciona.* (representa dar pancadas no volante para tentar solucionar o problema. Crianças riem e o navio “começa a andar”).

Várias crianças: *Já está a andar.* (batem palmas)

Investigadora: *Estamos a balançar com as ondas do mar.... Muito devagarinho.* (todos representam o gesto de balançar o corpo lentamente para a direita e para a esquerda)

Criança E: *O sol está a aparecer.*

Criança R: *Eu estou a ver um tubarão!*

Investigadora: *Ai um tubarão que medo! Vamos esconder-nos.* (todos se baixam)

Investigadora: *Vou rodar o volante muito depressa e o navio quase que vira.* (todos representam a ação de quase cair da cadeira). *E consegui segurar o volante novamente e ficou tudo bem outra vez.*

Criança N: *E olha uma baleia azul!*

Investigadora: *Então quer dizer que o barco vai...*

Várias crianças: *Balançar muito!* (todos representam o movimento de balançar para a esquerda e para a direita, desta vez mais exagerado)

Criança D: *Uma alforreca ali! Não se pode mexer nela! É venenosa!*

Investigadora: *Agora passar numa zona em que está muito, muito frio.* (todos representam estar a tremer de frio)

Investigadora: *Já passámos!*

Criança V: *Capitã Mariana posso dizer uma coisa?*

Investigadora: *Pode.*

Criança V: *Eu acho que vi ali uns golfinhos.*

Investigadora: *Há que bom! Vamos todos olhar para os golfinhos. Que bonito... Vamos tirar uma fotografia.* (todos representam a ação de tirar fotografias)

Criança M: *Ai eu esqueci-me da minha máquina em casa!*

Educadora: *Eu depois empresto-te as minhas fotografias.*

Criança L: *Também estão ali peixinhos e cavalos-marinhos.*

Investigadora: *Olha que bonito. Agora vamos filmar os peixinhos e os cavalos-marinhos.* (todos representam a ação de filmar). *Olha daquele lado também há.*

Criança T: *E estrelas também!*

Investigadora: *Agora está muito calor! Nós temos muito calor.* (todos representam sentir calor) *E à vossa direita está uma garrafa de água, podem beber.* (todos representam a ação de beber água). *E como está muito calor e um sol muito forte, vamos espalhar protetor solar no corpo para não nos queimar-mos.* (todos representam a ação de espalhar protetor solar)

Criança R: *E agora vêm umas ondas muito, muito grandes.* (todos representam o movimento de balançar para a esquerda e para a direita, exageradamente)

Investigadora: *Então e o que é que nos aconteceu por causa das ondas grandes? Ficámos como?*

Criança M: *Ficámos tontos!*

Educadora: *Eu estou agoniada, estou quase a vomitar.* (representa a ação de vomitar e as crianças imitam)

Agente de ação educativa: *Eu vou limpar!* (passa com uma esfregona no chão)

Educadora: *Ai que bom agora cheira a limpinho.*

Investigadora: *Vamos todos cheirar.* (todos inspiram)

Educadora: *E cheira a mar, cheira a maresia.*

Várias crianças: *Hum... Cheira bem.*

Criança N: *Está ali uma medusa morta.*

Investigadora: *Pois está!* (expressa nojo e as crianças imitam)

(Criança R sussurra uma ideia à investigadora.)

Investigadora: *Olhem há aqui uma ideia! Diz lá.*

Criança R: (Voltando-se para os colegas) *Vocês querem pescar?*

Várias crianças: *Sim!*

Educadora: *Temos canas para todos?*

Criança D: *Estão aqui no banco!*

Criança M: *Quero apanhar um tubarão!*

Investigadora: *Vamos fazer silêncio para podermos pescar.* (representam a ação de pescar à linha)

Criança G: *Apanhei uma baleia azul.*

Criança A: *Apanhei um peixe-gato.*

Criança I: *Apanhei uma alforreca.*

(Educadora finge que cai ao mar e uma criança ajuda-a a levantar. Volta a sentar-se na cadeira.)

Criança J: *O peixe da professora era tão grande que ela caiu ao mar. E eu tenho aqui um peixe para assar para o almoço.*

Várias crianças: *Eu também!*

Agente de ação educativa: *Então eu vou já começar a cozinhá-los.* (passa pelas crianças com um recipiente para “colocarem os peixes”)

Criança L: *Tu és a cozinheira do navio que faz o almoço para os passageiros!*

Investigadora: *O barco agora vai andar muito depressa porque estamos atrasados.* (representam a ação de navegar a grande velocidade) *E agora vai virar para a esquerda! E agora à direita!* (representam a inclinação alternada) *E acalmou.*

Criança M: *Finalmente acabou. Parecia uma tempestade.*

Investigadora: *O almoço vai ser servido agora, e nós vamos comer porque temos muita fome.* (representam a ação de comer)

Criança E: *E temos um sumo!*

Investigadora: *Agora vamos continuar a viagem, calmamente... Mas de repente somos atacados por gaivotas, que nos querem puxar os cabelos.* (representam a ação de espantar as gaivotas, sacudindo os braços energicamente)

Criança L: *Devem achar que temos peixe para comer.*

Investigadora: *Olhem agora ali ao fundo. O que se está a começar a ver?*

Criança V: *Terra à vista!*

Criança J: *Estamos a chegar!*

Investigadora: *Estamos quase, quase... Já chegámos!*

(Crianças batem palmas)

(Investigadora levanta-se)

Investigadora: *Muito boa tarde senhores passageiros, espero que tenham gostado de viajar no meu navio. Peço desculpa pelos incidentes que aconteceram, algumas coisas menos boas, mas, apesar disso, penso que foi uma viagem boa. O que é que vocês acham?*

Algumas crianças: *Muito boa! Muito divertida! Obrigada!* (palmas)

Anexo VI: Transcrição das vozes captadas no decorrer da atividade em que foi relembrado vocabulário, apresentado às crianças aquando da exploração da letra da canção “Gente do mar”

Colega da Investigadora: (dirige-se à criança R) *Lembras-te desta música?*

Criança R: *Sim.*

Colega da Investigadora: *Lembras-te desta música de quando?*

Criança R: *A Mariana trouxe um papel que tinha escrito algumas partes da canção, e ela leu e nos repetimos e cantámos.*

Colega da Investigadora: *E vocês lembram-se desta folha?* (mostra a folha de registo dos significados de algumas palavras).

Criança M: *É das palavras.*

Colega da Investigadora: *É das palavras que a Mariana ensinou lembram-se?*

Várias crianças: *Sim.*

Colega da Investigadora: *Lembram-se quem era a gente do mar?*

Criança M: *São os pescadores.*

Colega da Investigadora: E depois havia uma palavra um bocadinho difícil: nostalgia.

Criança A: *Que quer dizer ter muitas saudades.*

Colega da Investigadora: *E os pescadores tinham saudades de quê?*

Criança R: *De lá voltar.*

Colega da Investigadora: *Mas lá voltar onde?*

Várias crianças: *Ao mar.*

Colega da Investigadora: *E depois há aqui outra palavra: maré viva. O que significa maré viva?*

Criança V: *Quando as ondas são muito grandes.*

Colega da Investigadora: *E assim o mar fica muito quê, lembram-se?*

Criança E: *Bravo.*

Colega da Investigadora: *O que é que significa bravo?*

Criança: *Mau, com muita força.*

Colega da Investigadora: *E depois falaram de outra coisa: andar à deriva. O que é andar à deriva?*

Criança V: *É andar perdido no mar.*

Colega da Investigadora: *Quem e que andava perdido no mar?*

Criança M: *Os pescadores.*

Colega da Investigadora: *E a última palavra é profundo. O que é que significa profundo?*

Criança D: *O mar é muito fundo.*

Criança R: *E tem outro significado. Profundo pode ser também de eles gostarem muito do mar.*

Colega da Investigadora: *E eles dizem que o mar sempre foi o irmão deles. O que é que isso significa?*

Criança M: *Que eles gostam muito do mar, como nós gostamos muito dos nossos irmãos.*

Anexo VII: Transcrição das vozes captadas no decorrer da avaliação do projeto desenvolvido

Grupo 1:

Colega da Investigadora: *Dá o exemplo de algumas coisas que aprendemos.*

Criança R: *O que e que os peixes comem.*

Criança R: *Como e que os animais marinhos nascem.*

Criança M: *Descobrimos que os peixes-gatos têm bigodes.*

Criança M: *Descobrimos o nome de vários animais marinhos.*

Criança R: *Pois, o peixe pedra, peixe folha...*

Colega da Investigadora: *O que e que vocês acham que foi mais difícil durante o projeto?*

Criança M e R: *As partes do barco.*

Criança R: *Os nomes dos peixes.*

Colega da Investigadora: *O que é que gostaram mais de fazer durante o projeto?*

Criança R: *Eu gostei mais quando nós fizemos o diário.*

Criança M: *Eu gostei de dizer as ideias para por no diário.*

Criança T: *Dos desenhos.*

Colega da Investigadora: *A quem e que pediram ajuda durante o projeto?*

Crianças M e T: *Aos pais, avós, tios, à família, aos irmãos.*

Colega da Investigadora: *O que e que nos podíamos ter feito durante o projeto mas que não fizemos?*

Crianças R e M: *Podíamos ter feito mais desenhos sobre o mar, trabalhar mais e podíamos ter feito histórias sobre o mar.*

Grupo 2:

Colega da Investigadora: *O que e que vocês acham que aprenderam com o projeto?*

Criança J: *Consegui aprender quais eram as duas formas dos animais nascerem.*

Criança V: *Eu também aprendi que há várias espécies de peixes no mar.*

Criança G: *Há muitos peixes diferentes.*

Colega da Investigadora: *O que e que vocês acham que foi mais difícil durante o projeto?*

Criança I: *Descobrimos estas coisas todas*

Várias crianças: *Os barcos.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês gostaram mais de fazer durante o projeto?*

Criança I: *Aprender todas as coisas sobre o mar.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês não gostaram nada de fazer durante o projeto?*

Criança V: *Nada.*

Colega da Investigadora: *E durante o projeto a quem e que pediram ajuda?*

Criança V: *Ao pescador.*

Criança J: *Aos pais. Nos tínhamos que perguntar o que e que os peixes comiam.*

Colega da Investigadora: *O que e que nos podíamos ter feito durante o projeto mas não fizemos?*

Criança G: *Podíamos ter ido a praia ver alguns peixes.*

Grupo 3:

Colega da Investigadora: *O que é que vocês acham que aprenderam com o projeto?*

Criança L: *O nome dos animais marinhos.*

Colega da Investigadora: *O que e que vocês acham que foi mais difícil durante o projeto?*

Criança L: *Os nomes dos peixes.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês gostaram mais de fazer durante o projeto?*

Criança L: *Os desenhos.*

Criança A: *Procurar coisas do mar nos livros.*

Criança L: *Falar com o pescador.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês não gostaram nada de fazer durante o projeto?*

Crianças L e A: *Nada.*

Colega da Investigadora: *E durante o projeto a quem e que pediram ajuda?*

Criança L: *Ao pescador.*

Criança A: *Aos pais.*

Criança L: *À Mariana e a ti.*

Colega da Investigadora: *O que e que nos podíamos ter feito durante o projeto mas não fizemos?*

Criança L e A: *Nada.*

Grupo 4:

Colega da Investigadora: *O que é que vocês acham que aprenderam com o projeto?*

Criança B: *Como é que os pescadores fazem para pescar.*

Criança E: *Os nomes dos peixes: peixe-pedra, peixe-gato, tubarão.*

Colega da Investigadora: *O que e que vocês acham que foi mais difícil durante o projeto?*

Criança D: *As partes dos barcos.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês gostaram mais de fazer durante o projeto?*

Criança B: *Ouvir o pescador.*

Colega da Investigadora: *Então e o que e que vocês não gostaram nada de fazer durante o projeto?*

Criança: *Nada.*

Colega da Investigadora: *E durante o projeto a quem é que pediram ajuda?*

Criança E: *Ao pescador.*

Criança I: *Aos avós.*

Criança E: *À Mariana e a ti.*

Colega da Investigadora: *O que e que nos podíamos ter feito durante o projeto mas não fizemos?*

Criança B: *Saber os animais todos que há no mar.*