

Um percurso reflexivo sobre o desenvolvimento de competências pessoais na Abordagem de Trabalho de Projeto na ótica das crianças

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Tavares Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Leiria, setembro de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Agradecimentos

Completando mais uma etapa gratificante da minha vida, cumpre-me agora o dever de destacar peças fundamentais e agradecer-lhes por todo o apoio, carinho, força, e amor que me transmitiram sem nunca vacilar.

Em primeira instância, aos meus pais por serem sempre o meu amparo e por terem acreditado sempre nas minhas capacidades. Através de uma educação repleta de amor, transmitiram-me valores primordiais que os praticarei para sempre. Obrigada por me fazerem acreditar que todo o esforço vale a pena, quando é acompanhado de muita humildade e amor. Ao meu irmão Daniel, que é igualmente importante na minha vida, está sempre do meu lado e que me lembra todos os dias que a vida deve ser vivida sempre com um sorriso bonito e contagiante. Grata também à restante família por me apoiar sempre com orgulho e por ter uma estrelinha que olha sempre por mim e guia o meu caminho.

Ao meu namorado, o André, pela paciência constante em todos os momentos e por me acompanhar incondicionalmente, sempre com muito amor, paz e segurança. És aquele abraço casa, que me conforta sempre de uma forma exímia e que desejo para sempre!

Às minhas meninas de Leiria que se tornaram família, em especial à minha Maria e à minha Diana por toda a amizade, disponibilidade e por terem sido os meus grandes pilares ao longo desta etapa. Obrigada, também à Beatriz e à Daniela por toda a força e companheirismo que vivemos, sem que ninguém desistisse e duvidasse do seu valor.

Ao meu par pedagógico, às crianças, aos cooperantes e a todos os professores que me permitiram amadurecer o meu olhar pela educação e mostrar que é, de facto, esta a profissão que me faz feliz.

À professora Clarinda Barata por todo o apoio incondicional, demonstrando uma disponibilidade, dedicação e amor muito importantes para mim. À professora Joana Luís por todas as orientações, reflexões e provocações cruciais para o meu crescimento. Um obrigado não chega para tamanha generosidade e amor que recebi e que me confortou ao longo deste caminho trilhado. Serei eternamente grata!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, entre os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024. Encontra-se dividido em duas partes. A primeira que concerne à dimensão reflexiva, relativa aos quatro contextos educativos de intervenção (creche, jardim de infância, 1.º ciclo do ensino básico) e a segunda que diz respeito à dimensão investigativa, em contexto de jardim de infância e 1.º CEB.

A primeira parte engloba, utilizando um pensamento encadeado, crítico e reflexivo, a essência de cada contexto, bem como o papel do educador e a construção articulada do saber emergente do ciclo: Observação, Planificação, Ação, Avaliação. Ao longo destes pontos de reflexão relatam-se alguns episódios vivenciados ao longo da prática, realizando um percurso reflexivo e conectado da teoria até à prática. No término de cada uma delas, destacam-se as premissas basilares ao longo de todo o meu percurso.

A segunda parte do relatório é vinculada ao ensaio investigativo que decorreu no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação é de natureza qualitativa, que se assume como um estudo-caso e que pretende responder à questão de partida definida: *Qual a perceção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais?* Este terá como objetivos: (i) Identificar a perceção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de competências pessoais; (ii) Comparar as opiniões das crianças em relação à Abordagem de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) Refletir sobre a agência e a voz da criança durante o projeto na valência de Jardim de Infância e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iv) Refletir sobre o papel da investigadora, enquanto também educadora e professora durante a Abordagem de Trabalho de Projeto.

Acompanhado de uma fundamentação teórica que sustenta todas as informações presentes no percurso investigativo encontra-se dividido em duas fases. Na primeira explanam-se os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento dos dois projetos. Já na segunda, analisam-se as perspectivas dos diferentes participantes, com base nas respostas aos inquéritos por questionário aplicados.

Para este estudo recorreu-se à observação direta e participante, aos registos fotográficos e em vídeo. Ainda foram realizados inquéritos por questionário às crianças. O estudo sugere que as crianças têm uma grande perceção acerca das vantagens da Abordagem de Trabalho de projeto, no desenvolvimento das suas competências pessoais, pelo que as evidências recolhidas corroboram as ideias defendidas pelos autores de referência.

Palavras-chave:

Abordagem de Trabalho de Projeto, Agência da Criança, Desenvolvimento, Competências Pessoais

Abstract

This report was produced within the scope of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Escola Superior de Educação e Ciências Sociais of Instituto Politécnico de Leiria, between the academic years of 2022/2023 and 2023/2024. It is divided into two parts. The first concerns the reflective dimension, related to the four educational contexts of intervention (nursery, kindergarten, 1st cycle of basic education) and the second concerns the investigative dimension, in the context of kindergarten and 1st CEB.

The first part encompasses, using a chained, critical and reflective thinking, the essence of each context, as well as the role of the educator and the articulated construction of the knowledge emerging from the cycle: Observation, Planning, Action, Evaluation. These reflection points report some episodes experienced throughout the practice, carrying out a reflective and connected path from theory to practice. At the end of each one of them, the basic premises throughout my entire career are highlighted.

The second part of the report is linked to the investigative essay that took place in Kindergarten and in the 1st Cycle of Basic Education. The research is of a qualitative nature, which is assumed as a case study and which aims to answer the initial question defined: What is the perception of children aged 4 to 7 years old about the contribution of the Project Work Approach in the development of their personal skills? It will have the following objectives: (i) Identify the perception of children aged 4 to 7 years old regarding the impact of the Project Work Approach on the development of personal skills; (ii) Compare the opinions of children in relation to the Project Work Approach in Kindergarten and in the 1st Cycle of Basic Education; (iii) Reflect on the agency and voice of the child during the project in the Kindergarten and Primary Education sectors; (iv) Reflect on the role of the researcher, as an educator and teacher during the Project Work Approach.

Followed by a theoretical foundation that supports all the information present in the research path, it is divided into two phases. The first explains the data collected throughout the development of the two projects. The second analyzes the perspectives of the different participants, based on the answers to the questionnaire surveys applied.

For this study, direct and participant observation, photographic and video records were used. Questionnaire surveys were also carried out with the children. The study suggests that children have a great perception of the advantages of the Project Work Approach in the development of their personal skills, so the evidence collected corroborates the ideas defended by the reference authors.

Keywords: Project Work Approach, Children's Agency, Development, Personal Skills

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iv
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Esquemas e Tabelas	ix
Índice de Abreviaturas.....	x
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo 1 – Educação de Infância.....	4
1.1. Reflexão relativa à experiência em Contexto de Creche	4
1.1.1. A Creche: a sua essência?.....	4
1.1.2. O papel do Educador	5
1.1.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação.....	7
1.1.4. As premissas basilares ao longo da minha ação	12
1.2. Reflexão relativa à experiência em Contexto de Jardim de Infância	13
1.2.1. O Jardim de Infância: a sua essência?	13
1.2.2. O papel do Educador	15
1.2.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação.....	22
1.2.4. As premissas basilares ao longo da minha ação	26
Capítulo 2 – 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
1.1. Reflexão relativa às experiências nas turmas de 1.º ano e 3.º ano.....	28
1.1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua essência?	28
1.1.2. O papel do professor.....	30
1.1.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação.....	33
1.1.4. As premissas basilares ao longo da minha ação	41
Parte II – Dimensão investigativa	46
Introdução à dimensão Investigativa.....	46
1. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo	46
2. Pertinência do estudo	47
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.....	48
1. Metodologias construtivistas – Abordagem de Trabalho de Projeto	48
1.1. Características e fases da Abordagem de Trabalho de Projeto	48
2. Desenvolvimento da criança na faixa etária dos 4 aos 7 anos.....	49
3. O papel do educador/professor.....	55
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação.....	58

1. Percurso investigativo	58
1.1. Características do estudo	58
1.1.1. Paradigma da Investigação	58
1.1.2. Contexto de estudo	59
1.1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	62
1.1.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados	63
1.2. Fase I – Projetos desenvolvidos	63
1.2.1. Projeto no JI - “O Mundo dos Animais e a sua Alimentação”	64
1.2.2. Projeto no 1.º Ciclo – “O Oceano e a sua importância”	66
2. Apresentação, análise e discussão dos dados	69
2.1. Fase I – Descrição e Análise dos Projetos desenvolvidos	70
2.1.1. Análise dos projetos desenvolvidos	70
2.2. Fase II – Perspetiva dos Intervenientes	83
2.2.1. Inquérito por questionário às crianças	83
3. Considerações finais do estudo	87
3.1. Limitações do Estudo	89
3.2. Sugestões para futuras investigações	89
Conclusão	90
Referências bibliográficas	94
Apêndices	101
Apêndice I – Reflexão individual da semana 7 de PES no contexto de Creche	101
Apêndice II – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de Creche	105
Apêndice III – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de JI	110
Apêndice IV – Reflexão individual da semana 4 de PES no contexto de JI	113
Apêndice V – Reflexão individual da semana 11 de PES no contexto de JI	116
Apêndice VI – Reflexão individual da semana 2 de PES no contexto de 1.º CEB	118
Apêndice VII – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de 1.º CEB	122
Apêndice VIII – Reflexão individual da semana 3 de PES no contexto de 1.º CEB	125
Apêndice IX – Diário de Bordo do projeto realizado no JI, com base nos vídeos recolhidos	129
Apêndice X – Diário de Bordo do projeto realizado no 1.º CEB, com base nos vídeos recolhidos	143
Apêndice XI – Dados recolhidos e organizados dos inquéritos por questionário realizados aos participantes do estudo	152

Índice de Figuras

Figura 1 Crianças a usufruírem de momentos de grande exploração	9
Figura 2 Saída ao exterior repleta de muita cor e glitter	9
Figura 3 Exemplo de uma mini-história	11
Figura 4 Momentos de carinho e encantamento	13
Figura 5 Realização de um projeto	15
Figura 6 Interajuda entre crianças	17
Figura 7 Autonomia e cuidado na limpeza do material	17
Figura 8 Registos de exploração das crianças	18
Figura 9 Brincar no espaço exterior	19
Figura 10 Visita da avó de uma criança à sala	21
Figura 11 Momento de relaxamento	22
Figura 12 Cantinho de As nossas memórias	25
Figura 13 Disposição das mesas na sala	29
Figura 14 Frases expostas na sala	29
Figura 15 Disposição da sala	30
Figura 16 Gaiola com pássaros	30
Figura 17 Cantinho com almofadas	30
Figura 18 Pesquisa no computador	31
Figura 19 Treino caligráfico das vogais que aprenderam	35
Figura 20 Treino caligráfico da letra “u” na caixa de areia	35
Figura 21 Livros trazidos pelas crianças	36
Figura 22 Alunos a ler durante a viagem de autocarro na visita de estudo	36
Figura 23 Situações problemáticas e desafios	37
Figura 24 Experiências lúdicas de contato com o alfabeto e as suas particularidades	38
Figura 25 Exploração da mensagem do dia	40
Figura 26 Exploração da neve artificial	42
Figura 27 Confeção dos crepes e da pizza	43
Figura 28 Jogos gramaticais em grupo	44
Figura 29 Exploração do exterior como um ambiente potenciador de descobertas	45

Índice de Esquemas e Tabelas

Esquema 1 Competências pessoais (Comellas, 2000, p. 93).....	53
Esquema 2 Evidências da situação desencadeante	64
Tabela 1 Cronograma das fases do projeto no JI datadas com as semanas de intervenção.....	65
Tabela 2 Esquematização das informações acerca do projeto desenvolvido.....	65
Tabela 3 Cronograma das fases do projeto no 1.º CEB datadas com as semanas de intervenção	68
Tabela 4 Esquematização das informações acerca do projeto desenvolvido.....	68

Índice de Abreviaturas

1.º CEB – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PP – Prática Pedagógica

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada emergiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, que decorreu nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024. Este documento espelha o percurso educativo e pedagógico vivenciado ao longo de dois anos, onde percorri quatro Práticas de Ensino Supervisionado (PES), realizadas em par pedagógico, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP). A primeira e segunda práticas foram realizadas, no ano letivo de 2022/2023, no contexto de Educação de Infância – na valência de Creche (numa instituição de rede privada) com um grupo de crianças de um ano de idade e na valência de Jardim-de-Infância (JI) (numa instituição de rede pública) com um grupo de crianças heterogéneo entre os 3 e os 6 anos de idade. Já a terceira e quarta práticas foram desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no ano letivo 2023/2024, em duas instituições de rede pública distintas, uma com uma turma de 1.º ano e outra com uma turma de 3.º ano.

Este relatório está organizado em duas partes: Parte I – *Dimensão Reflexiva* e a Parte II – *Dimensão Investigativa*. A primeira encontra-se dividida em dois capítulos, um destinado à componente da Prática Pedagógica em Educação de Infância e outro destinado à componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, estes dois capítulos subdividem-se em duas partes cada um, sendo que o primeiro contém uma reflexão relativa à experiência em contexto de creche e uma reflexão relativa à experiência em contexto de jardim de infância e o segundo contém uma reflexão relativa à experiência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeiro numa turma de 1.º ano e depois numa de 3.º ano. Ao longo das três reflexões são relatadas as diferentes experiências que foram vividas durante estes quatro contextos distintos. Desde a essência da valência que integra o contexto até ao papel do educador, emergindo em conceitos tão primordiais como a Observação, Planificação, Ação e Avaliação, viajamos num percurso reflexivo que percorre diferentes dimensões que refletem todas elas muitas descobertas, aprendizagens, encantos e, acima de tudo, muita felicidade e paixão. Importa ainda salientar que todas as reflexões no seu *términus* contêm o destaque de algumas premissas basilares que considero merecedoras de destaque ao longo da minha ação.

A segunda parte deste relatório apresenta o estudo investigativo desenvolvido ao longo do segundo semestre do primeiro ano e do primeiro semestre do segundo ano, nos anos

letivos 2022/2023 e 2023/2024, em contexto de Jardim de Infância, com oito crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade e em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com oito crianças, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Deste modo, esta parte encontra-se dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a fundamentação teórica acerca dos conteúdos basilares desta investigação. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia de investigação que está dividida em dois tópicos – *Percurso investigativo* e *Apresentação, análise e discussão dos dados* – ambos com o objetivo de responder à questão de investigação: *Qual a perceção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais?* A investigação qualitativa será a natureza deste estudo, bem como se assume como um estudo-caso.

A fim de melhor orientar este ensaio investigativo criaram-se objetivos que visam (i) Identificar a perceção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de competências pessoais; (ii) Comparar as opiniões das crianças em relação à Abordagem de trabalho de Projeto no Jardim de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) Refletir sobre a agência e a voz da criança durante o projeto na valência de Jardim de Infância e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iv) Refletir sobre o papel da investigadora, enquanto também educadora e professora durante a Abordagem de Trabalho de Projeto.

Este estudo procedeu-se por duas fases complementares. A primeira caracteriza-se pela realização, descrição e análise dos projetos desenvolvidos em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda fase foram realizados e analisados os inquéritos por questionário aplicados aos participantes do estudo – o grupo de crianças. Por fim apresenta-se as considerações finais da dimensão investigativa, bem como as suas limitações e recomendações.

Parte I – Dimensão Reflexiva

Nesta primeira parte do presente relatório encontra-se a dimensão reflexiva, onde se espelham, de uma forma fundamentada, o percurso de aprendizagens e desafios percorrido ao longo dos diferentes contextos educativos. Esta parte está dividida em dois capítulos. O capítulo 1 está direcionado para a Educação de Infância onde contempla as duas primeiras reflexões e o Capítulo 2 está centrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se encontra uma reflexão única que abrange as duas experiências.

As reflexões realizadas seguem todas a mesma estrutura, pelo que são divididas pelos mesmos subtítulos e integram também excertos das reflexões realizadas ao longo dos semestres, assim como contêm registos fotográficos que comprovam o descrito. Deste modo, a primeira PES realizada foi na valência de creche, com crianças de um ano de idade, numa instituição de rede privada, que se encontra situada num meio semiurbano pertencente a uma das freguesias do distrito de Leiria. Esta ocorreu no 1.º semestre do 1.º ano, integrada na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, entre os meses de setembro de 2022 e janeiro de 2023, com uma interrupção letiva de Natal de 19 de dezembro de 2022 a 2 de janeiro de 2023. Assim, este primeiro momento reflexivo encontra-se estruturado com vista a realizar um balanço do percurso trilhado demarcado por aspetos deveras significativos que são respondidos ao longo das seguintes questões: A creche: a sua essência?; O papel do Educador; A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação; As premissas basilares ao longo da minha ação.

A segunda PES, na valência de Jardim de Infância, com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, foi realizada numa instituição de rede pública, que se encontra situada no meio rural pertencente a uma das freguesias do distrito de Leiria. Esta decorreu no 2.º Semestre do 1.º ano, integrada na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, entre os meses de fevereiro e junho de 2023, com uma interrupção letiva da Páscoa de 3 a 11 de abril de 2023. Assim, neste segundo momento reflexivo procurei também realizar uma retrospeção sobre o meu percurso e para isso procurei responder às seguintes questões: O Jardim de Infância: a sua essência?; O papel do Educador; A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação; As premissas basilares ao longo da minha ação.

Na terceira e quarta reflexões, na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em duas turmas diferentes. Uma, na terceira PES, de 1.º ano, com crianças entre os 6 e os 7 anos de idade,

numa instituição de rede pública, pertencente ao concelho de Leiria. Esta ocorreu no 1.º semestre do 2.º ano, integrada na Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, entre os meses de setembro de 2023 e janeiro de 2024. Já a quarta PES, numa turma de 3.º ano, com crianças entre os 8 e os 9 anos, desenvolveu-se também numa instituição de rede pública, perto de Leiria, entre os meses de fevereiro e junho de 2024. Assim, refletirei de forma conjunta sobre estas duas experiências, com base na mesma estrutura utilizada e apresentada das reflexões anteriores.

Capítulo 1 – Educação de Infância

1.1. Reflexão relativa à experiência em Contexto de Creche

1.1.1. A Creche: a sua essência?

Um dia na creche é recheado de momentos e rotinas diferentes, com muitas intencionalidades, por vezes, idênticas. Vivemos um turbilhão de emoções, em que observamos inúmeras ações a acontecer, onde as horas passam num instante e que, por isso, a dinâmica e a magia são constantes. Inerente a tudo isto, visualizamos, também, uma presença crucial e constante dos afetos, do carinho, do amor, do amparo e do toque (Marques et al., 2024). Deste modo, “o acesso à creche não é apenas uma possibilidade que permite uma conciliação plena entre vida pessoal, profissional e familiar, é sobretudo uma oportunidade de desenvolvimento virtuoso para as crianças” (Marques et al., 2024, p. 6).

O momento em que a criança começa a frequentar a creche é sensível e delicado, pelo que é imprescindível que este processo educativo, que se inicia desde logo, seja estável, coerente e refletido, dado que “Apesar da imprevisibilidade inerente a todo o processo educativo, é possível criar uma base segura para suavizar o difícil processo de amadurecimento da criança rumo à idade adulta” (Martins, 2019, p. 154).

Fruto desta ideia e com base em Alves e Carvalho (2020), a creche é um espaço “onde se constroem aprendizagens, reflexões, autoavaliações e se planeiam novos rumos pedagógicos baseados nos interesses e nas necessidades das crianças” (p. 21), pelo que defendo a ideia de que esta experiência foi um grande estímulo para o desenvolvimento de novas aprendizagens, riquíssimas, repletas de muita reflexão e autoavaliação e que me permitirão desempenhar um papel cada vez mais maduro, refletindo o meu crescimento gradual, através das minhas escolhas e posturas.

Aprendi que é crucial adotar um olhar desperto, que me permita dar agência e voz à criança e, com base nesta ideia reiterada, surge-me uma frase de Wayne Dyer, quando

este afirma o seguinte: “Se mudar a forma como vê as coisas, as coisas para as quais olha mudam” (como citado em Martins, 2019, p. 13). Pois bem, se nos permitirmos utilizar frequentemente este olhar desperto, cauteloso e preocupado, conseguiremos observar e compreender melhor o mundo que nos rodeia e as realidades que nele existem que, por vezes, estão tão visíveis aos nossos olhos e não conseguimos observá-las com nitidez (Marques et al., 2024).

Tal como escutei num dos seminários riquíssimos que presenciei “Em creche trabalhamos o nosso olhar e a nossa observação. E, por isso, a minha intenção é o meu farol (Pereira, 2022). Para que consiga treinar o meu olhar e realizar uma observação proveitosa percebi que é essencial ter uma intenção e é através dela que conseguirei observar cada uma das crianças na sua essência, retirando delas muitas aprendizagens (Pereira, 2022).

1.1.2. O papel do Educador

Neste âmbito, muitos são os agentes que cooperam em prol do processo educativo de cada uma das suas crianças, todavia é o educador que desempenha um papel fulcral de sinergias entre os diferentes intervenientes (Marques et al., 2024). É ele que, imperativamente deve acreditar no poder transformador da educação, na criança, e tomando consciência do alcance que as suas funções desempenham, conseguirá promover um crescimento interior significativo da mesma, com vista à edificação de bases sólidas e coerentes que a auxiliem na relação consigo, com outros pares e com o mundo (Silva et al., 2016).

Em cooperação com o trabalho que é desenvolvido em casa pelas famílias, também o educador assume um impacto preponderante na formação e no processo de educação de cada uma das suas crianças, fortalecendo sinergias e relações fortes entre todos estes diferentes intervenientes. Tal como Martins (2019) afirma, “Educar não é uma ciência exata... é um processo contínuo, de tentativa erro ... que se renova todos os dias, com ... avanços e recuos. E cujos resultados, altamente subjetivos... só se medem (se é que podem medir-se) a longo prazo” (p. 154). Assim, através da ação do educador diariamente, seja na rotina, seja na proposta orientada, ou até mesmo em momentos de diálogo mais individualizados e intimistas com as crianças, este tem a possibilidade de educar, de fortalecer e consolidar os ideais e premissas inerentes a cada uma das suas crianças advindas da sua educação e personalidade (Marques et al., 2024).

Em conformidade com Martins (2019), “educar é um trabalho contínuo, interminável, que se renova a cada dia que passa (p. 29)” e para que tal aconteça é preciso que ocorra,

então, uma boa relação e cooperação entre os diferentes agentes educativos, nomeadamente, as famílias, dado que “Quanto mais funcional for essa ligação, melhores serão os resultados ... [pelo que] cada um dos agentes educativos deve assumir a sua responsabilidade e não ... desculpabilizar-se com a inação de outros para justificar a sua inércia ou insucesso” (Martins, 2019, p. 156). Tal é refletido também no seguinte excerto da reflexão 7:

Apesar das responsabilidades da família e da escola serem um pouco diferentes, segundo Bhering e Siraj-blatchford (1999), “há também responsabilidades e objetivos comuns a ambas as instituições. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos comuns das duas instituições” (p. 195). Este momento experienciado na instituição, no dia 31 de novembro, é um desses exemplos em que há, por parte de ambos estes dois pilares, uma forte intenção de estabelecer estas condições favoráveis para a criança e para a estimulação de muitas das suas competências e aprendizagens. (Reflexão Individual, semana 7 de PES, Anexo I)

Analogamente, percebi que fomentar a construção do processo educativo é como plantar uma árvore, dado que tal como Martins (2019) afirma, “é preciso colocar a semente na terra, regá-la todos os dias e colher os frutos mais tarde. Mas nem isso é garantido: porque, por mais cuidados que tenhamos, pode sempre aparecer um vendaval e destruir a colheita” (p. 29). Logo, este processo deve ocorrer de uma forma gradual, pensada e muito ponderada, a fim de colher os frutos, durante e à *posteriori* deste caminho.

Ao longo da PES promovemos algumas dinâmicas de integração da família no contexto, ainda assim as minhas expectativas eram um pouco superiores e, por isso, apesar de ter como objetivo dinamizar propostas diferentes e integradoras tornou-se difícil. O contexto ainda se encontrava a trabalhar em prol do melhoramento deste aspeto, pelo que, na minha perspetiva sugerida durante a PES, deviam de começar por permitir a entrada das famílias nas salas nos diferentes momentos, principalmente, no acolhimento e ao fim da tarde, dado que se manifestam bastante delicados para algumas crianças (Marques et al., 2024). Com base na minha perspetiva, procurarei nas próximas oportunidades fomentar estas sinergias com dinâmicas mais variadas e frequentes.

1.1.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação

Um educador de infância é um eterno estudante que “vai crescendo, aprendendo, refletindo e avaliando” (Ribeiro, 2021, p. 29). Ao longo deste percurso, uma das grandes aprendizagens que desenvolvi foi a de que “observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior” (Portugal, 2011, p. 14). Deste modo, existem quatro ações essenciais – Observar, Planear, Intervir, Avaliar – que o educador deve ter sempre em conta, com vista a aprimorá-las e a melhorá-las a cada dia que vivencia.

A observação é uma ação basilar que é independente e que impulsiona a ocorrência das seguintes, como forma de promover um processo de ensino-aprendizagem exímio. Tal defendo com base no que foi proferido por Parente (2012) quando este afirma que, é ao “Realizar observações significativas e escutar as crianças [que se] torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (p. 6).

Ao longo deste percurso, percebi que o ato de escutar deve ter uma maior relevância em relação ao ato de falar, dado que, tal como defende Leite (2022), “Temos duas orelhas e uma boca, logo temos de escutar mais e falar menos”. Muitas vezes quando verbalizamos tudo o que está a acontecer à nossa volta, perdemos muitos momentos importantes em que, só os conseguimos aproveitar na íntegra, se adotarmos uma postura de total observador, num local mais distante, em que a escuta e a observação são as grandes prioridades.

Ao me permitir vivenciar, frequentemente, estes momentos de escuta e de maior observação, percebi que é através deles que conseguimos, subjacente a uma intencionalidade para gerar algo, “provocar [na criança] aprendizagens significativas e verdadeiramente úteis ao longo da vida” (Oliveira et al., 2022, p. 15).

Associado a uma constante observação do espaço, dos materiais e das ações das crianças, deve ocorrer uma recolha de dados, para que possa colecionar registos e evidências valiosas que me possibilitarão ter uma intenção para as minhas ações e planear conforme o observado e registado (Marques et al., 2024). Estes registos podem surgir de diferentes formatos pelo que, ao longo do meu percurso, considero que foi essencial utilizar registos

fotográficos e em vídeo, dado que me permitiram rever episódios que, por vezes, não consegui observar na sua totalidade, em tempo real, por ser uma ação que se manifesta bastante exigente e que necessita de ser trabalhada. Tal também é reiterado por Marques (2008) quando este sublinha que é essencial que os educadores tenham um olhar desperto e que procurem, frequentemente, fomentar a necessidade de observar e de registar as evidências do processo de aprendizagem das crianças (p. 3).

A partir dos momentos de observação, seguem-se ações como a de planear e a de intervir (Marques et al., 2024). Em todas as planificações que realizei, procurei torná-las acessíveis, de fácil acesso e com uma descrição detalhada de cada um dos momentos da rotina.

Mais do que priorizar as propostas, devemos valorizar os momentos da rotina, tendo um olhar desperto para as transições entre os mesmos, de forma a minimizar episódios de insegurança e desconforto na criança (Marques et al., 2024). É essencial que sejamos sensíveis e tenhamos uma atenção especial para a intenção que delineamos para cada um desses momentos, como forma de permitirmos às crianças a superação dos desafios que enfrentam, sempre tendo a oportunidade de serem livres e autónomas.

Ao longo das planificações, as minhas intencionalidades foram bastante explícitas, tendo sempre por base as evidências que registava fruto de vários momentos de observação. Uma das intenções bem vincada foi a de garantir uma descoberta dos sentidos e a promoção do desenvolvimento da motricidade fina e grossa, através do movimento e da exploração livre e incondicionada do espaço e do meio, utilizando recursos e materiais de fim aberto, uma vez que no primeiro ano e meio, o bebé aprende mediante os seus sentidos e os seus movimentos no espaço (Papalia, 2013, p. 183). Delineei como prioridade esta minha intenção, dado que, tal como também argumenta Milhões (2007), uma exploração regular do meio proporciona um desenvolvimento fulcral dos sentidos, que potencia, na criança, um crescimento recheado de momentos fortes e significativos. Que, posteriormente, na vida adulta, lhe permitirão abrir janelas que, com os sentidos, proporcionarão grandes viagens na infância (p. 45).

Ao longo do meu percurso considerei crucial direcionar o meu foco para outras intencionalidades que defendo e que detêm um impacto fundamental no desenvolvimento holístico da criança, das quais destaco, promover um ambiente propício através da planificação do espaço e dos materiais da sala, através da cor, da luz, da sombra e do contacto com a natureza (Figura 1); permitir que a criança seja autêntica e se exprima de forma livre; promover saídas de campo, ao exterior, de contacto com a natureza e o meio envolvente; impulsionar a relação escola-família, cooperando em prol do bem estar da criança (Marques et al., 2024).



Figura 1 | Crianças a usufruírem de momentos de grande exploração

No que concerne a estas duas últimas intenções, reflito e percebo que coloquei mais em prática a primeira do que a segunda. Fiquei muito feliz por conseguir impulsionar várias saídas ao exterior, em que as crianças tiveram a possibilidade de colecionar memórias diferentes das habituais, com referências visuais, olfativas, auditivas e até táteis distintas (Figura 2). Sair do interior de quatro paredes e dar, às crianças, o mundo para descobrir, potenciando-lhes novas sensações foi muito gratificante “e essencial, pois é nas idas ao exterior que ganham consciência do mundo que os rodeia explorando com os sentidos. Têm oportunidade de observarem e ouvirem sons que dentro de uma sala não conseguem” (Ganhão, 2017, p. 42). Tal como é descrito na



Figura 2 | Saída ao exterior repleta de muita cor e glitter

reflexão 6:

A magia está presente ao longo de todo o meu dia de prática pedagógica, todavia, a 17 de outubro, esta magia preencheu o interior de pequenas garrafas sensoriais que permitiram, às crianças, mergulhar no seu mundo fantástico repleto de glitter, bolinhas e muito amor. Sair de um espaço

frequente onde as crianças passam a maior parte do seu tempo é, sem dúvida, algo extraordinário (...) dado que foi bastante notória a presença de foco e concentração, por parte das crianças, no decorrer da atividade, no pinhal.

(Reflexão Individual, semana 6 de PES, Anexo II)

Após planificar, ao intervir defendi a minha ideia de que uma planificação não é estanque e, por isso, assume um carácter moldável e ajustável (Marques et al., 2024). Ao longo do meu percurso e tendo em conta as planificações concebidas previamente, foram inúmeros os ajustes que tive de realizar no meu dia a dia. Porém, a meu ver, mais do que selecionar e justificar as mudanças que são necessárias fazer, devemos procurar uma forma de as concretizar e colocar em prática.

Mesmo elaborando uma planificação tendo em conta evidências recolhidas do nosso grupo de crianças, com intencionalidades bem direcionadas e específicas, na intervenção, com a exploração dos vários intervenientes, muitos são os caminhos que a proposta pode levar e, por isso, é essencial que como Pereira (2022) reitera, “A Planificação ... [seja ajustada] com a intenção”, pelo que esta deve-se basear não só nos dados recolhidos previamente, como também no *feedback* e nos interesses do grupo de crianças, no momento da execução da prática.

Durante as intervenções, usei ainda algumas estratégias que me auxiliaram, tais como, por exemplo, a utilização da música e da luz como recurso de retorno à calma, que me permitiu ajudar o grupo a relaxar e a preocupação constante de contextualizar todas as minhas ações, interagindo e falando com a criança.

Procurei utilizar uma postura de observadora, ao invés de interveniente, em que observei as explorações e interações de cada criança, sem condicionar o seu momento com a intenção do adulto, que em nada poderia corresponder com a da criança. Assim, foi desta forma que permiti uma total liberdade da criança, impulsionando nela uma grande construção do seu eu, da sua personalidade, das suas escolhas, entre muitas outras características.

Antes, durante e posteriormente à intervenção, o educador deve vivenciar momentos de grandes reflexões construtivas, pois são elas que lhes permitirão realizar autocríticas e heterocríticas. Refletindo não só sobre as suas ações, posturas e escolhas, como também

sobre as ideias e ações das crianças, conseguirá realizar uma avaliação detalhada do seu próprio amadurecimento como do desenvolvimento de cada uma das crianças do seu grupo (Marques et al., 2024).

Ao longo da prática, através de diferentes métodos e instrumentos de avaliação procurei realizar momentos de avaliação individuais, em pequenos grupos e em grande grupo. Com as posteriores reflexões que ia fazendo, percebi que avaliar em grande grupo, por vezes, era difícil, pois observar a totalidade do grupo com a mesma profundidade e ao pormenor é exigente. Assim, mediante as propostas planificadas, nalguns dias senti a necessidade de avaliar de forma individual as ações de cada criança e noutros em pequenos grupos, mediante critérios definidos, de forma que nesses dias o meu olhar direcionava-se para essas crianças e focava a minha observação nelas.

Se por um lado, Silva et al. (2016) defendem que, “O novo papel do educador passava então por uma observação intencional e planeada das crianças, não de todas em simultâneo, mas uma de cada vez, do seu comportamento, das suas interações [Sic], dos seus interesses, das suas dificuldades” (p. 18). Por outro lado, “No caso de grupos de crianças heterogéneos, os momentos em grande grupo revelam-se fulcrais, uma vez que as crianças mais velhas se oferecem para auxiliar as mais pequenas ou para trocar informações e recursos que trazem de casa” (Mendonça, 2002, como citado em Lopes, 2021, pp. 8-9).

Assim, é dever do educador delinear um equilíbrio entre os seus modos de avaliar, pelo que deve variar e experimentar inúmeras possibilidades, dado que se para uma proposta um instrumento pode-se manifestar crucial, para outra este pode já não resultar. Tal como Marques et al. (2024) afirmam, “não basta apenas observar e escutar, é necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação, isto é, converter o material recolhido em documentação pedagógica” (p. 34).

Ainda durante esta PES ousei em tentar construir mini-histórias que relataram pequenos momentos e acontecimentos vivenciados ao longo dos dias (Figura 3). Apesar de se tratar de algo novo para mim, manifesto um especial interesse em elaborar diferentes mini-histórias,

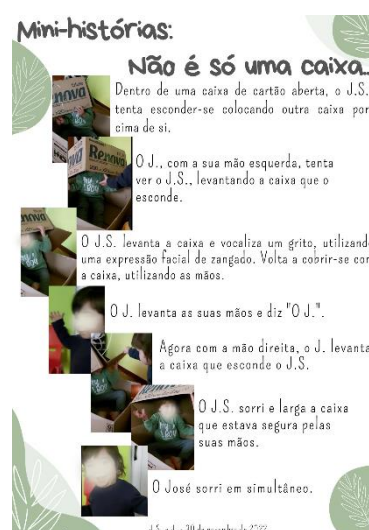


Figura 3 | Exemplo de uma mini-história

dado que, na minha opinião se torna bastante gratificante conseguir transparecer no papel, através de imagens, a magia vivida durante o momento experienciado.

1.1.4. As premissas basilares ao longo da minha ação

Com o *términus* de mais uma experiência, muito gratificante, de contacto com a minha futura profissão, concluo que é fulcral delinear algumas premissas que são merecedoras de destaque, por serem basilares e preponderantes em qualquer ação.

Primeiramente, é primordial destacar a importância de respeitar a autenticidade de cada criança, em qualquer um dos momentos do dia, bem como atender às suas necessidades e aos seus interesses de forma individualizada. Para que as aprendizagens da criança sejam trabalhadas, é primordial que estas vejam as suas necessidades e interesses atendidos e respeitados, uma vez que só assim conseguirão ser elas mesmas e crescer sem receios. Tal como reitera Martins (2019), “Compreender a criança como um ser singular, diferente de todos os outros, é o primeiro passo para estabelecer uma ligação e para criar um elo indestrutível, que pode durar por toda a vida” (p. 59) e é através deste que as crianças agirão de uma forma distinta, pois “sentem[-se] melhor, quando se sentem valorizadas, ouvidas, quando sabem que a sua opinião conta” (Martins, 2019, p. 86).

A criança precisa também de ter tempo para realizar as suas explorações, pelo que, tendo em conta a sua autenticidade, é importante que o educador tenha sempre presente que no seu grupo existem personalidades e necessidades muito diferentes e que, por isso, é necessário que se permita, a cada criança, usufruir do tempo respeitoso que considerar necessário. Tal como afirma Einstein, “A falta de tempo é a desculpa daqueles que perdem tempo por falta de método” (como citado em Martins, 2019, p. 143), assim é imperativo que permitamos às nossas crianças que sejam autênticas, podendo usufruir de um tempo livre sem condicionamentos.

Outra das premissas que pretendo destacar já fui desmitificando ao longo desta reflexão, ainda assim considero que é essencial salientar que, quando estamos a planificar ou até mesmo a intervir, mais do que realçar o momento de exploração vivenciado por cada criança diariamente, defendo que a rotina detém um papel mais preponderante no seu desenvolvimento holístico. Tal como afirma Portugal (2011), “Os cuidados da rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9). A minha ideia coaduna-se com a defendida pela autora, quando esta reitera a sua opinião de que é com a rotina

que existe uma maior possibilidade de estabelecer relações mais próximas e dedicadas com a criança, pois esta requer que façamos um trabalho mais individualizado e autêntico para cada uma delas.

Por fim, reflito sobre a premissa que para mim é uma das mais essenciais que se depreende com o fato de vivermos os nossos dias priorizando sempre o amor, o carinho, o respeito, o encantamento, a harmonia produzida por uma corda de uma guitarra, a magia de uma boa história e o efeito de *uau*. Se tal acontecer, tudo será possível e exequível repleto sempre de muita magia e deslumbramento (Figura 4).



Figura 4 | Momentos de carinho e encantamento

Segundo Ribeiro (2021), “mais importante do que a rotina e as atividades, é o amor que depositamos naquilo que fazemos, o amor que lhes damos e o amor que recebemos, e isso não tem preço” (p. 30), tal como afirmo na reflexão 11:

O colo e o afeto são constantes nos nossos dias, dado que sempre que as crianças manifestam essa necessidade, eu estou pronta para as receber e as aconchegar com muito carinho e amor. (Reflexão Individual, Semana 6 de PES, Anexo II)

Concluo que os meus dias de intervenção foram o reflexo disto mesmo, recheados de muita magia, felicidade e aprendizagens, em que as crianças foram sem dúvida alguma as potenciadoras disso mesmo.

1.2. Reflexão relativa à experiência em Contexto de Jardim de Infância

1.2.1. O Jardim de Infância: a sua essência?

O Jardim de Infância é um contexto educativo que recebe crianças entre os três e os cinco anos. Neste espaço proporcionam-se diferentes competências impulsionadoras de aprendizagens significativas tanto educativas como sociais, onde as crianças vivenciam um processo de desenvolvimento holístico, num ambiente seguro, de muito conforto e empatia (Silva et al., 2016).

Normalmente, as salas recebem grupos heterogêneas, no que concerne à idade, e uma equipa educativa formada por diferentes intervenientes, tais como o educador de infância, as assistentes operacionais, o docente de educação especial e outros técnicos, quando aplicável, e os representantes dos encarregados de educação.

Com uma organização totalmente pensada e dedicada a cada grupo de crianças, o espaço do Jardim de Infância é preparado para que o educador tenha a possibilidade de realizar um acolhimento personalizado e respeitador de cada criança. Assim, no Jardim de Infância, o principal objetivo é, de uma forma progressiva e natural, que cada criança vivencie um processo de desenvolvimento global que lhe facilitará uma melhor integração na sociedade.

Todo este processo guiado pelo educador de infância é sustentado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que é um documento orientador da construção e gestão do currículo, que tem por base objetivos globais pedagógicos. Este constitui um guia fulcral orientador da prática do educador, pelo que, dentre todos os aspetos referenciados, é de destacar os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, bem como o previsto em cada Área de Conteúdo.

Baseado nas OCEPE, cada educador de infância tem uma bagagem de conhecimentos e formações que lhes permite defender determinadas ideologias e práticas no seu dia a dia. São várias as abordagens pedagógicas que os inspiram, pelo que estes se cultivam com o sumo das leituras e das referências bibliográficas que mais se identificam, formando assim os seus próprios princípios, que praticam com o seu grupo de crianças.

Em conformidade com o que explanei anteriormente, defendo a ideia de que, independentemente da formação de cada educador, este deve conseguir adaptá-la em conformidade com as características e as necessidades das crianças do seu grupo, de forma que estas possam vivenciar um processo de desenvolvimento holístico e, acima de tudo, respeitado e autêntico.

Neste sentido, a urgência da transformação, em inúmeras salas, surge basilarmente da carência de momentos de observação e de reflexão e, por isso, é fundamental que o contexto educativo disponha de um ambiente propício ao acolhimento de cada um dos seus intervenientes. Este ambiente estimulante deve englobar muitos fatores, desde a organização do espaço e do tempo, às rotinas, à agência dada à criança, entre outros.

Durante a minha PES, felizmente, tive a possibilidade de conhecer um exemplo de um educador exímio que não se baseia numa abordagem de trabalho específica, mas sim cruzando variadas possibilidades, procura, acima de tudo uma Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho et al., 2011), onde as crianças assumem um papel ativo e consciente das suas escolhas, necessidades e interesses. Com a Abordagem de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al. (2012), as crianças fomentam as suas aprendizagens e desenvolvem inúmeras das suas competências através da realização de diferentes projetos, mediante a valorização dos seus interesses e necessidades (Figura 5).



Figura 5 | Realização de um projeto

1.2.2. O papel do Educador

O educador de infância representa, sem dúvida, uma figura de segurança e conforto para cada uma das suas crianças e, por isso, deve procurar adotar um papel ativo, de constante observação e reflexão. Para que tal aconteça, é crucial que atue sempre em conformidade com o seu coração, delineando pormenorizadamente a sua intenção, tal como refleti na reflexão 6:

A perspetiva depende da visão e basta, apenas, acreditar e trabalhar com o coração, em prol do desenvolvimento holístico de cada uma das crianças do grupo. Deste modo, antes de sermos educadoras, fomos e somos pessoas com valores e com uma educação enraizada em cada uma de nós. Todavia, se nos tornarmos pessoas conscientes, revelar-nos-emos, na nossa prática, educadoras conscientes e promotoras de um futuro promissor das nossas crianças. (Reflexão Individual, semana 6 da PES, Anexo III)

Assim, com o coração e a sua intenção bem alinhados, o educador agirá sempre de forma consciente e alinhará a sua prática, permitindo às crianças vastos momentos de descobertas e experiências exímias para a vivência de um desenvolvimento holístico. Vejamos o excerto da reflexão 6 que se coaduna com a ideia refletida anteriormente:

Promover o bem-estar e um crescimento e desenvolvimento global, é a capacidade de dar à criança a oportunidade de vivenciar um processo de ensino-

aprendizagem pleno, que surge de uma chama do interior do coração que acende e é fomentada diariamente. (Reflexão Individual, semana 6 da PES, Anexo III)

E de que forma pode o educador de infância promover todo este bem-estar e plenitude que reflito? Pois bem, é importante realçar que os estímulos que as crianças vivenciam ao longo do seu percurso são cruciais para a sua formação e para o alicerce de bases futuras fundamentais, tanto ao nível pessoal, como profissional, social e até mesmo emocional. Assim, é importantíssimo que seja dada oportunidade à criança de crescer e desenvolver-se num destes ambientes estimulantes desde tenra idade. Para que tal seja possível, cabe ao educador, sempre em cooperação com os outros intervenientes, adotar um olhar desperto e audaz, ambicionando uma prática cada vez melhor em prol de um percurso livre e autêntico de cada criança.

O papel e a posição que a criança ocupa durante a sua formação é preponderante e moderadora do seu *eu* que transparecerá ao longo da sua vida. Assim, uma das particularidades da minha PES que, para mim, é merecedora de destaque é a agência e a voz que cada uma das crianças do grupo tem ao longo dos seus dias no contexto educativo. Como refleti na reflexão 4:

Cada uma das crianças do grupo é sujeito ativo das suas aprendizagens, dado que é mediante os seus interesses e contributos que ocorre a estimulação do processo de ensino-aprendizagem de cada uma delas. Segundo Oliveira et al. (2022), devem ser aspetos primordiais de qualquer prática uma “aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9). (Reflexão Individual, semana 4 da PES, Anexo IV)

Tendo com conta a abordagem pedagógica defendida pelo educador – Abordagem de Trabalho de Projeto – as crianças, de forma multidisciplinar e sem um carácter fragmentado, convertem as suas curiosidades e interesses em projetos que surgem e são desenvolvidos de forma livre e natural, potenciando múltiplos estímulos e a descoberta de inúmeras respostas. Tal como afirmam Oliveira et al. (2022), “As crianças ... [têm]

oportunidade de participar e envolver-se nas várias fases do processo de construção de um projeto, desde o planeamento à avaliação, colaborando na tomada de decisões” (p. 16).

Tudo se planeia no momento inicial do dia com um diálogo em grande grupo, onde se debatem as ideias e se organizam as explorações e os projetos a realizar, tendo em conta os interesses das crianças. A partir deste momento, as crianças investem nos projetos, cooperando e realizando as etapas necessárias. Incrivelmente, com esta prática já tão bem vinculada, estas já têm a capacidade de problematizar e solucionar os problemas que surgem. Como exemplo desta conclusão apresento um excerto da reflexão 4:

Eles mesmos já equacionam todas as adversidades e pensam como as poderão solucionar. Ao invés de ser o adulto a dar logo a resposta em primeira mão, é a criança que pensa e procura a solução. De forma a exemplificar esta ideia evidencio uma situação, do dia 13 de março de 2023, em que a criança transportou uma tesoura com o bico para fora e é-lhe apenas dito para pensar se estava a transportá-la da melhor forma. A criança parou, olhou e percebeu, pela cabeça dela, que assim poderia magoar um colega. (Reflexão Individual, semana 4 da PES, Anexo IV)

Neste âmbito, ao longo de todo o projeto, desde o início até ao fim, é dado às crianças total agência, visto que, para além de terem a possibilidade de tomarem todas as decisões necessárias, tal como já referido, são também elas que arrumam o espaço de trabalho



Figura 7 | Autonomia e cuidado na limpeza do material



Figura 6 | Interajuda entre crianças

(Figura 6) e ajudam as outras crianças, sempre em grandes momentos deliciosos de cooperação e respeito (Figura 7).

Os interesses e as necessidades das crianças devem ser sempre o grande foco e a preocupação por parte do educador, de forma que possa adequar as suas práticas e permitir

que a criança se sinta segura, compreendida e valorizada. Esta ideia coaduna-se com a que se reflete no excerto da reflexão 11:

Na minha opinião, estes interesses por parte das crianças devem ser bastante considerados e valorizados, dado que, caso a criança veja este seu interesse e a sua curiosidade minimizados, poderá sentir-se minorada e, conseqüentemente, sentir o seu processo de emergência da linguagem escrita, fragilizado e comprometido. Tal como defendem Martins e Niza (1998), “É através desta descoberta que se constrói e despertam os sentidos e as razões para a aprendizagem da escrita. A estes sentidos dá-se o nome de projeto pessoal de escritor” (p. 7). (Reflexão Individual, semana 11 da PES, Anexo V)

Com base no supracitado, reflito que é a partir de um processo livre de exploração e descoberta, que a criança tem a oportunidade de desenvolver competências ao nível das diferentes Áreas de Conteúdo. Por exemplo, com o contacto de diferentes formas escritas, ao longo dos dias, foram muitas as crianças que ousaram em transformar os sons que ouviam, frequentemente, em símbolos que, na sua intenção, imitavam o código escrito (Figura 8).



Figura 8 | Registos de exploração das crianças

Com esta evidência, percebemos que começam a surgir, no percurso destas crianças, a emergência da leitura e da escrita, pelo que defendendo a perspetiva de Horta (2010), manifesta-se crucial que o educador, adotando um olhar desperto, valorize estes momentos, a fim de potenciar experiências transformadoras na criança e, conseqüentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem, fomentando, por exemplo, o gosto pela leitura, a adoção de uma sensibilidade estética, uma facilidade em exteriorizar as emoções e os sentidos, entre outros (como citado por Mendes, 2017).

Agora importa também refletir sobre o brincar... O brincar é uma ação natural e espontânea, que surge de um comportamento ancestral observável em todos os animais. O ser humano, ao longo da sua infância, deve ter a possibilidade de brincar ínfimas vezes, a fim de desenvolver a sua imaginação, abrindo os seus horizontes para novos mundos, de uma forma constante. Quando uma criança brinca cria um mundo distinto e ideal aos

seus olhos, repleto de possibilidades e invenções tudo fruto do poder do sonho e da imaginação e é, também, através deste que é estimulada a inteligência (Cordeiro, 2019).

O espaço, tanto interior como exterior, é um dos principais recursos que estende e diversifica os momentos de exploração da criança no brincar, pelo que esta tem a possibilidade de testar o seu corpo e os seus limites, brincar sozinha e em cooperação, mergulhando numa perspectiva sempre para além de si própria fisicamente. O espaço é um ambiente em constante transformação e a criança tira partido disso mesmo, ao contactar, por exemplo, com as mudanças que são observáveis na natureza (Figura 9). Se esta provoca um efeito de relaxamento no adulto e influencia o seu desempenho, pensemos então qual será o impacto que a natureza terá na formação das nossas crianças.



Figura 9 | Brincar no espaço exterior

Münzer e Gruber (2020) defendem que, a natureza é um instrumento pedagógico que surge como uma folha branca, em que a criança tem a possibilidade de desenhar e reinterpretar as suas fantasias culturais, inspirando-se nela para desenvolver a sua criatividade. Tal coaduna-se com o proferido pelas duas oradoras do primeiro seminário referido, quando estas afirmam que “O adulto tem de olhar para o espaço exterior, com as lentes de criança e só assim conseguirá perceber as suas potencialidades” (Bernardo & Ramos, 2023).

No contexto onde desenvolvi a PES, defende-se que o papel do educador deve ser complexificar o brincar e sustentar o fio condutor dos projetos iniciados pela criança, moldando-se de acordo com o *feedback* prestado por cada uma delas. Distingue-se também o perigo do risco, pelo que se o primeiro deve ser evitado, o segundo é necessário, pois é ele que potenciará, fruto de inúmeros desafios, o desenvolvimento da criança. A grande flexibilidade que observámos na rotina das crianças, permitiu que não ocorresse uma exclusividade de tempo em que estas pudessem ir para o exterior. Não ficámos reféns da rotina, em detrimento da autenticidade de cada criança e, por isso, para além do período da manhã, também à tarde o espaço exterior era ocupado pelas crianças que assim o desejavam.

Neto (2020) sublinha que, “O brincar livre não se ensina, vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer lugar” (p. 23), por isto e muito mais,

metaforicamente, reflito que as marcas que deixamos numa folha de papel quando a amachucamos são iguais às marcas que deixamos na vida de uma criança. Assim, cabe-me a mim escolher quais são as marcas que quero gravar no percurso das crianças.

Com base nas observações e evidências registadas ao longo da PES, concluo que o brincar assumiu sempre uma posição central no currículo, potenciando inúmeras interações dos intervenientes. Mais do que a criança assumir um papel central, são as interações que esta estabelece que fomentam uma sinergia total entre todos os intervenientes – Comunidade, Educador, Criança, Família, Espaço.

Se já refletimos que o espaço mais do que um cenário ou plano de fundo, deve assumir uma responsabilidade exímia de terceiro educador, também as famílias têm uma função fulcral ao longo de todo este processo.

A relação com as famílias é deveras perceptível e essencial, dado que fortalece o vínculo do educador com a criança, potenciando-lhe mais segurança e conforto nos diferentes momentos do dia. Ao longo de toda a experiência, a relação e o vínculo estabelecido entre o educador, o grupo de crianças e as famílias manifestou-se bastante evidente, fruto das dinâmicas praticadas diariamente. Deste modo, a meu ver, é crucial que reflita sobre esta oportunidade exorbitante que as crianças têm e que assume um impacto surpreendente no crescimento de cada uma delas.

O vínculo relacional que é fomentado todos os dias entre a Escola e a família manifesta um impacto prestigioso para ambas as partes, mas, sobretudo, para as nossas crianças. Este deve ser estabelecido com a maior clareza possível, dado que a Escola e a família assumem características comuns que são, na opinião de Loureiro (2017), “a dinâmica no agir e na sua decisiva influência nas crianças” (p. 1). Na perspetiva de Cardona et al. (2021), “Os pais e famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e têm o direito de participar na vida do jardim de infância” (p. 73), visto que, apesar de contextos diferentes, ambas cooperam em prol do mesmo objetivo – o processo de ensino-aprendizagem da criança – seja ao nível afetivo e emocional ou no âmbito do desenvolvimento de competências e conhecimentos que a irão auxiliar no seu futuro profissional.

Deste modo, é primordial que sejam aceites e respeitadas as diferenças entre ambos os sistemas, como forma de estes se complementarem e contribuírem mutuamente para o

sucesso pessoal e profissional das suas crianças. É através destas sinergias com as famílias que o educador consegue ter um conhecimento mais detalhado e singular da criança adequando a sua ação, mediante a autenticidade de cada uma, perante os seus interesses e as suas necessidades.

Como exemplo desta relação temos, quando uma das crianças trouxe algumas bolachas que confeccionou com a mãe, em casa, no fim de semana, para distribuir e partilhar com os amigos na escola ou quando a avó de uma criança levou uma galinha à escola para que as crianças pudessem observá-la bem e depois reproduzi-la em três dimensões (Figura 10).



Figura 10 | Visita da avó de uma criança à sala

Para além deste momento de grande partilha, onde as crianças questionaram a avó acerca de todas as suas dúvidas, estas ainda tiveram a oportunidade de degustar, posteriormente, uma canja confeccionada pela senhora. Partilho um especial carinho por este momento, pois considero que é uma questão profundamente importante, nos dias de hoje, e que, por isso, é essencial que sensibilizemos as nossas crianças para que tenham a consciência, desde cedo, que as pessoas com mais idade são essenciais e detentoras de muitos saberes e promovem-nos grandes oportunidades de aprendizagem. Assim, é importante que priorizemos, nas escolas, a empatia e a sensibilidade desperta para estes temas socialmente muito fortes, pois são elas as futuras intervenientes da sociedade.

Findo este momento de reflexão sobre algumas evidências que, na minha perspetiva, são detentoras de um grande poder, quero salientar de uma forma ainda mais vincada que a Escola e a Família devem desenvolver um papel preponderante de cooperação, com vista à construção de uma sociedade plural, constituída por intervenientes questionadores, sensíveis e dinâmicos (Cotrim, 2014, como citado em Santos, 2021, p. 35). Na mesma linha de pensamento saliento Mata e Pedro (2021), quando estes defendem que “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo... [Logo vão] desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (p. 11).

1.2.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação

O educador de infância ao longo do seu percurso profissional tem a seu cargo muitas funções todas elas importantes e imprescindíveis. Quando recebe um grupo de crianças, deve promover-lhes momentos de grandes descobertas num ambiente calmo e harmonioso. Para que tal seja propiciado, é importante que o educador vivencie momentos de observação e de recolha de dados constantes, que sejam acompanhados de evidências que os comprovem. Segundo Parente (2011), a observação possibilita aos adultos “conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (como citado em Pinto, 2018, p. 3).

Deste modo, através da utilização de diferentes instrumentos de observação importantíssimos, conseguimos recolher informações cruciais, que nos possibilitarão adequar as nossas intencionalidades e direcionar as nossas práticas mediante as necessidades e os interesses de cada uma das crianças do grupo, de forma particular.

Ao planificar, é crucial que o educador siga uma linha de pensamento sustentada pelas suas evidências e notas de campo registadas nos momentos de observação, em paralelo com as suas convicções. Assim, mais do que planificar tudo discriminado, ousámos construir planificações que refletem a agência e a voz que as crianças tiveram ao longo do seu percurso. Tal como é defendido por Falk (2022), as crianças são capazes de realizar diversas explorações sem que estejam a seguir as indicações do adulto (p. 31), assim ao longo da nossa PES procurámos, acima de tudo, permitir que as crianças tivessem autonomia priorizando sempre valores como o respeito, a empatia, a humanização e o afeto.

Uma planificação não assume um carácter estanque, pelo que sofrer adaptações tanto no momento de a aplicar como quando é necessário planificar a semana seguinte. Muitos são os momentos que não são planificados, todavia atrevo-me a afirmar que são os mais deliciosos, livres e espontâneos.

Exemplificativamente, destaco os momentos de *Mindfulness* em que as nossas crianças, ao som de uma música com sons da natureza, colocam-se na posição que lhes é mais confortável fechando ou não os olhos e colocam uma toalhita em cima da cara para se refrescarem e relaxar (Figura 11).



Figura 11 | Momento de relaxamento

Na minha opinião, quando as crianças aprendem a serenar-se, após experiências de maior adrenalina, vivenciam momentos de introspeção sobre o conhecimento de si próprios, de respeito pela sua identidade e a dos outros e de intimidade e estabilidade emocional. De facto, se refletirmos e pensarmos, o nosso primeiro idioma é o silêncio, pelo que olhamos para ele muitas vezes como um refúgio dos nossos receios e incertezas. Deste modo, temos de possibilitar às nossas crianças momentos desta natureza, em que através do silêncio interior, com auxílio de um estímulo musical exterior, realizam uma viagem de autorregulação e redescoberta.

Ao implementarmos estas vivências na rotina, logo desde o jardim de infância, promovemos, *à priori*, um contacto das nossas crianças com as emoções e com comportamentos que não assumem um carácter visível e fácil de entender. Neste sentido, é na creche e depois no jardim de infância que as crianças estabelecem interações entre si e aprendem a viver socialmente, dado que “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33).

Neste sentido, tal como afirma Cardoso (2013), “cabe ao educador estar atento e favorecer atividades necessárias de forma que as crianças expressem as suas emoções, preparando-as para a vida” (p. 15). Todos estes comportamentos de autoconhecimento e de reflexão proporcionarão à criança, na vida adulta, uma facilidade exímia de gestão de conflitos e das suas emoções, de interagir umas com as outras, aprender a partilhar, a valorizar e a compreender o outro, de uma forma empática, humilde e respeitosa. Assim, esta prática logo desde os primeiros anos, desencadeará a formação de adultos competentes, fortes emocionalmente e com facilidade de solucionar as adversidades da vida, pois facilmente adotam um comportamento de introspeção e reflexão das suas ações, moldando o seu eu, conforme as montanhas da vida.

Após qualquer ação, a avaliação é imprescindível para que o educador reflita sobre inúmeros aspetos, como por exemplo, a sua prática, as interações que desenvolveu, a sua forma de problematizar, solucionar e até mesmo as estratégias que utilizou para aplicar os seus conhecimentos. Para além de realizar uma introspeção sobre o seu trabalho, também deve, em conjunto com os outros intervenientes, perceber os pontos fortes e a

melhorar das suas ações, bem como deve ocorrer um balanço em grande grupo de todo o processo que ocorreu, por exemplo, durante a concretização de um projeto.

Na nossa prática, de forma a promovermos estes momentos e fruto do diálogo com as crianças, percebemos que seria muito interessante, todas as semanas, reunirmos uma coletânea de registos fotográficos das descobertas da semana, acompanhá-los de breves descrições e expô-los nas paredes da sala. Como supracitado acima e a meu ver, é crucial que permitamos à criança este contacto com evidências das explorações realizadas anteriormente, como forma de lhe potenciar o reviver e relembrar dessas experiências, despoletando, também, o fomentar de novas descobertas. O facto de lermos e analisarmos em grande grupo, em primeira instância, o que será exposto no cantinho de “As nossas memórias...” é fundamental, dado que aqui as crianças tomam conhecimento das informações que constam para além dos registos fotográficos, bem como têm a possibilidade de salientar e partilhar, para o restante grupo, alguma particularidade que consideram pertinentes e que sejam benéficas para todas as crianças (Pinazza & Fochi, 2018).

Tendo em conta as inúmeras evidências de diálogos das crianças que tenho registadas junto deste cantinho das memórias, percebo que estas oportunidades de partilha em grande grupo detêm uma importância exímia no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das crianças que o constituem, dado que também como defende a Fundação Aga Khan Portugal (2021), estas conversas plurais que emergem da revisitação destes registos, permitem um aprofundamento e levantamento de ideias, que fomentam o desejo de aprender a aprender (p. 10).

Ainda como afirma o mesmo autor, “A devolução da documentação pedagógica à criança dá evidências da sua competência e agência na compreensão da sua própria jornada de aprendizagem” (Fundação Aga Khan Portugal, 2021, p. 50), pelo que é mesmo esse o meu suporte para implementar, em conjunto com todos os outros intervenientes, esta prática em sala. De uma forma espontânea e de livre vontade, as crianças param inúmeras vezes e retiram diferentes conclusões com a observação das diferentes evidências, por vezes sozinhas ou até mesmo estabelecendo diálogos com outras crianças.

Foram inúmeros os diálogos que observei e registei ao longo desta semana de intervenção, sendo que para além destes momentos serem recheados de partilhas e afetos, também observei a mobilização de conhecimentos outrora estimulados ou até mesmo da fomentação de novos (Figura 12).



Figura 12 | Cantinho de As nossas memórias

Para além destes momentos de avaliação, durante esta PES o meu foco foi também centrado na avaliação do processo de aprendizagem de uma criança do grupo, procurando realizar uma documentação criteriosa do desenvolvimento e crescimento da criança. De forma que tal fosse possível, dentre todos os meios de avaliação possíveis, selecionei o portefólio por ser um instrumento criterioso que visa a identificação da qualidade de um processo de evolução, tecido pelas mãos da criança (Shores & Grace, 2001). É uma forma de organizar a informação e os dados recolhidos, que permite olhar para a criança sob vários ângulos essenciais para acompanhar a evolução das suas aprendizagens e para potenciar momentos de reflexão e adequação tanto da criança como da prática do educador (Silva et al., 2016). Assim, neste trabalho a criança é o centro, pelo que é ela que decide o que consta no portefólio bem como tece comentários que acompanham essa seleção e documentação. Ainda associado a estes registos, surgem também anotações do educador e/ou das famílias, tendo como propósito contemplar também as suas visões e olhar sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em conta esta dimensão e refletindo sobre a agência que é dada à criança durante toda a construção do portefólio, posso concluir que este tipo de instrumento é fundamental, pois permite-lhe “participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 18). Logo, este instrumento assume paralelamente um carácter avaliativo da prática do educador, bem como do processo de aprendizagem da criança, uma vez que a sua utilização tem como intuito promover reflexões avaliativas das aprendizagens adquiridas pelas crianças, dando mais enfoque aos processos do que aos produtos obtidos.

Para além da criança, também o educador e as suas famílias vivenciam grandes momentos de reflexão, tomando consciência tanto do trabalho desenvolvido pela criança, como do

seu próprio envolvimento e evolução. Permite-lhes perceber e refletir sobre os seus pontos positivos e a melhorar ao longo do ano, bem como ajustar as suas práticas à *posteriori*.

1.2.4. As premissas basilares ao longo da minha ação

Antes de findar esta reflexão tão transparente e sincera do meu percurso ao longo desta PES, não poderia deixar de destacar algumas premissas substanciais que me guiaram durante este caminho de grande descoberta.

Inicialmente, foi para mim um desafio conhecer a metodologia de trabalho adotada pelo educador, dado que se manifestou ser um pouco diferente do que esperava. Inevitavelmente, pensei que ia vivenciar uma experiência com traços mais tradicionais. Felizmente, percebi rapidamente que estava a viver uma grande oportunidade de excluir essa minha formação inicial mais tradicional e permitir que estas crianças fossem livres e autênticas em tudo o que faziam/desempenhavam. Assim, o meu maior desafio nas primeiras semanas foi em descentrar-me das minhas bases escolares e centrar-me ao máximo na criança e nas suas motivações, saindo da minha zona de conforto e permitir-me mergulhar neste mundo libertador e encantado destas crianças.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., 2012) é, ainda, na minha opinião, uma abordagem pouco frequente nas salas de Jardim de Infância. Ainda assim, ao ingressar neste contexto onde desenvolvi a PES fiquei fascinada com a agência e voz que a criança tinha no seu processo de crescimento e desenvolvimento e, por isso, apesar do receio inicial por se tratar de uma realidade um pouco diferente, procurei envolver-me desde logo na dinâmica da sala, bem como perceber quais as estratégias e particularidades do educador. Incrivelmente, superado este receio inicial, vivenciei uma experiência magnífica, onde aprendi muito e fomentei alicerces na minha formação, de forma que tenha a possibilidade, futuramente, de promover estas oportunidades de crescimento e desenvolvimento ao meu grupo de crianças.

Dentro da sala observou-se uma magia constante em que tanto as crianças como os adultos aprenderam e cresceram de uma forma exorbitante, com este modo de pensar e de agir ao longo dos obstáculos que surgem. É fabulosa a agência que cada uma das crianças tem no seu percurso, sempre com a importância do brincar, do afeto e do respeito bem vincadas.

Sinto-me também grata por ter o privilégio de praticar alguns conhecimentos sobre esta abordagem pedagógica, desenvolvendo um projeto com este grupo tão especial. Fruto da

minha curiosidade, desafiei-me a trilhar um caminho um pouco fora da minha zona de conforto, à cerca desta abordagem diferenciada. Mais do que valorizar esse desafio que vivenciei é crucial destacar o impacto que a realização deste projeto teve no percurso das crianças que o desenvolveram. De uma forma lúdica e espontânea, as crianças desenvolveram todas as fases do projeto, onde tiveram a possibilidade de explorar diferentes livros, pesquisaram na internet, dialogaram com outras pessoas e realizaram uma saída de campo ao Jardim Zoológico, a fim de poderem observar todas as descobertas que realizaram através da pesquisa e, até mesmo, realizarem outras que ainda não fossem tanto do seu conhecimento. Nesta jornada priorizou-se a descoberta, a exploração através dos sentidos, o respeito, a cooperação, o diálogo, a empatia e a forma mágica da criança se descobrir a si, ao outro e ao mundo que a rodeia...

Em suma, eu defendo a ideia de que a educação guia cada um dos seus intervenientes recriando os seus corações e alavancando, conseqüentemente, mudanças sociais. A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança promovendo-lhe uma grande libertação e autenticidade. Assim sendo, na minha perspectiva e espelhando o meu coração, educar é símbolo de um semear exímio de sabedoria e de uma colheita crucial de valores e de intenções bem alinhadas.

Focando o meu pensamento em concordância com o meu coração, importa pensar agora qual o impacto que esta oportunidade de formação diferenciada terá na vida futura de todas estas crianças. Todas elas terão a possibilidade de se tornarem adultos que se destacarão na sociedade, dado que estão desde pequenos a trabalhar este seu sentido de sensibilidade, pensamento crítico, de autoconhecimento e defesa dos seus direitos. No fundo, têm a possibilidade de ser autênticas, livres, terem agência e agirem em conformidade com os seus interesses e necessidades.

Com esta reflexão, enquanto futura educadora, pretendo refletir sobre as marcas que pretendo deixar na vida de cada uma destas crianças, dado que mediante o tipo de prática, estas até podem sobreviver do ponto de vista biológico, porém a vertente psíquica é deveres bem mais delicada (Silva, 2023). Que se libertem as nossas crianças e o potencial de cada uma delas, pois livres e autênticas, com muita exploração através do brincar, conseguirão, certamente, transformar o mundo (Neto, 2020).

Considero, ainda, crucial revelar toda a vibração e transtorno interior que senti com este momento reflexivo, dado que me fez pensar como é que eu seria enquanto criança e como

vivi a minha infância. Permitiu-me mergulhar no passado e reviver momentos prazerosos de grande descoberta, onde o brincar ao faz de conta era uma constante, onde o único receio era o escuro, a minha única preocupação era proteger o meu brinquedo preferido e onde a minha única dor provinha da ferida do joelho esfolado.

Mergulhar no mundo encantado é também um meio de libertação, de criatividade e de expressividade e lembrar-me da minha infância é como reviver um sonho de inúmeras experiências com a minha família, associadas a diversas paisagens visuais guardadas. Serei eternamente grata por poder viver esta experiência tão enriquecedora e impactante para a minha formação tanto pessoal como profissional e por ter o privilégio de colecionar memórias com estes seres humanos tão especiais e genuínos - as crianças. Amor e gratidão são as duas grandes definições para esta jornada de aprendizagens e se eu já tinha uma ideia do seu simbolismo, estas crianças vieram ainda dar mais significado e cor a estas palavras tão pequenas, mas tão grandiosas também.

A gratidão é a memória do coração, é símbolo da sua bondade, é espontânea e singela e cada lágrima que soltei no último dia é símbolo disso mesmo. Obrigada por me fazerem sonhar, sentir, voar, crescer, rir, chorar, acreditar, partilha e, acima de tudo, viver sem filtros e apenas com a genuinidade, leveza e pureza do vosso mundo encantado de serem crianças.

Educar não é cortar as asas, mas sim orientar o voo (Neto, 2020)! Que vocês, crianças tão genuínas, tenham sempre profissionais de educação que prezem o vosso voo e vocês tenham sempre a ambição de voar sempre cada vez mais alto, priorizando a pureza, a firmeza e a intenção guiada pelo coração!

Capítulo 2 – 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Reflexão relativa às experiências nas turmas de 1.º ano e 3.º ano

1.1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua essência?

A longo destas Práticas Pedagógicas, as experiências desenvolveram-se em duas turmas, uma de 1.º ano e uma de 3.º ano. Com vista ao desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, existia uma vasta equipa que cooperou com base nos mesmos ideais definidos. Para além da promoção de competências básicas ao nível das áreas de conteúdo definidas, manifestou-se primordial que surgissem estímulos para a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade consigo próprio e para com o outro.

Com base nos ideais sustentados pelas Aprendizagens Essenciais em sinergias com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, defende-se que a transformação de um currículo prescritivo, uniformizador e compartimentado deve dar lugar, urgentemente, a “um currículo abrangente e flexível, que atenda às diferenças e necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar” (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 17).

No que concerne às metodologias de ensino, no 1.º ano observou-se um ensino com características um pouco mais tradicionais, pelo facto, provavelmente, de os alunos estarem a vivenciar um processo de alfabetização através da iniciação da leitura e da escrita e, por isso, não se observou uma liberdade tão grande. Já no 3.º ano, a realidade foi completamente diferente, na medida em que vivenciei totalmente um ensino centrado na criança, através da integração de abordagens lúdicas, interativas, práticas e experimentais.

A organização do espaço também foi algo muito notório em ambas as salas. No primeiro contexto, observou-se a utilização de estratégias comportamentais e rotineiras, onde se destaca, por exemplo, o mapa do comportamento ou o comboio das regras de sala de aula. A disposição das mesas era em u (Figura 13) o que promoveu, na minha opinião, uma boa comunicação e visibilidade entre os alunos.



Figura 13 | Disposição das mesas na sala

Já no segundo contexto, observei várias frases de motivação e respeito expostas pela sala (Figura 14), como forma de que os alunos as relembressem frequentemente. Para além disso, estes tinham uma gaiola na sala com vários passarinhos (Figura 15). A secretária do professor encontrava-se no fundo da sala (Figura 16), todavia as mesas estavam dispostas em filas, contrariamente à vontade do professor, mas por consequência da impossibilidade de visão dos alunos para o quadro por causa da exposição solar.



Figura 14 | Frases expostas na sala



Figura 15 | Gaiola com pássaros



Figura 16 | Disposição da sala

Importa ainda refletir sobre a transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, por se tratar de um momento crucial no desenvolvimento das crianças. Assim, manifesta-se crucial que este processo seja bem gerido, de forma a assegurar uma transição suave e positiva, minimizando perturbações ao nível emocional e social.

Na turma de 1.º ano, esta transição que os alunos vivenciaram foi deveras notável, pelo que, ao longo da prática, adotei diferentes estratégias de forma a colmatar estes sentires das crianças. Garantir uma continuidade curricular é muito importante e, por isso, mantivemos, por exemplo, o momento inicial de acolhimento das crianças no tapete, com almofadas, onde cantámos todos os dias de manhã uma música e de seguida realizámos um diálogo inicial de receção e partilha de ideias e experiências (Figura 17).

Para além disso, as idas à casa de banho foram frequentes e a dificuldade de se sentarem na cadeira também. Deste modo, promovemos inúmeras propostas e dinâmicas no exterior e até na área do tapete como forma a que os alunos vivenciassem esta transição com mais tranquilidade e de forma respeitosa.



Figura 17 | Cantinho com almofadas

1.1.2. O papel do professor

O professor deve, na minha opinião, assumir um papel de “protagonista e que acredita no protagonismo, competência e agência da criança, seja coerente na sua ação e forma como dá ... voz à criança” (Costa, 2021, p. 107), dado que é esta postura que marca a diferença na vida da criança e que, de facto, lhe dá agência e voz ao longo do seu processo de crescimento e desenvolvimento holístico. Neste sentido, o papel do professor é incentivar esta agência tão visível da criança “valorizando a sua capacidade para construírem as suas próprias aprendizagens” (Pina & Rodrigues, 2023, p. 148).

Os alunos têm um papel preponderante no decorrer da sua formação pessoal e profissional, pelo que são verdadeiros influenciadores do *eu*, tanto do presente como do

futuro. Neste sentido, o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos, ao longo das intervenções, espelha isso mesmo, priorizando a sua agência e voz (Oliveira et al., 2022).

Esta possibilidade de agenciar os alunos e de valorizar os seus interesses e necessidades, potenciando-lhes a oportunidade de tomarem decisões importantes permite-lhes “garantir ... experiências de aprendizagens planeadas e proporcionais [que] deem resposta” (Parente, s.d., p. 5). Por conseguinte, procurei sempre que as crianças fortalecessem a sua autonomia e o poder de expressão, de forma livre e autêntica.

Na turma de 3.º ano, por exemplo, esta agência e voz estiveram sempre bastante presentes ao longo de todas as dinâmicas que realizámos, bem como no desenvolvimento de tarefas mais particulares como o registo do comportamento dos alunos. Era uma criança que tinha essa função de estar atenta e registar os momentos em que os colegas estavam mais agitados. Ou seja, na minha opinião, estas experiências conferiam, aos alunos, responsabilidade e autonomia, mostrando que existiu um olhar para o aluno como um ser capaz e competente.

Neste seguimento, existiram também diferentes tarefas distribuídas pelos alunos, tais como a limpeza da zona com a gaiola dos pássaros, ligar o computador, distribuir os recursos necessários para o dia, entre outros.

Em ambos os contextos, as dimensões da abordagem de trabalho de projeto surgiram, por vezes, ao longo das nossas semanas. A problematização e o surgimento de alguns pontos de interesse comuns ocorreu várias vezes, pelo que, a partir daí, os alunos realizaram pesquisas e investigaram com recurso a diferentes fontes.

As pesquisas nos livros e nos suportes digitais (Figura 18) são potenciadores do contacto com o código escrito e com várias áreas do currículo. Durante as pesquisas, as crianças desafiaram-se e manifestaram-se bastante envolvidas e interessadas. Como tal, toda esta prática comprovou ainda mais a minha ideia de que se manifesta crucial valorizarmos a motivação e as perspetivas das crianças, valorizando as suas descobertas.



Figura 18 | Pesquisa no computador

Defendo que ainda há esperança na educação quando revisito estas práticas e relembro que o foco foi sempre o aluno e a satisfação das suas necessidades, sempre com a humanização, o amor, o respeito e a munição de ferramentas para a vida bem presentes.

Ao propiciarmos momentos de pesquisa e de procura de informação, por parte das crianças, permitimos, também, que estimulem a sua autonomia, a comunicação, o espírito crítico, a curiosidade e o poder de filtrar as informações e a sua coerência. Foram as crianças que, felizmente, tiveram a possibilidade de construir o seu próprio saber, pelo que nós, enquanto adultos, só surgimos de forma a guiar o caminho e a mediar alguns obstáculos que apareceram. Procurámos, sempre, escutá-las e colocá-las no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, usufruindo de uma participação ativa e respeitada.

Com esta abordagem sócio-construtivista, os alunos tiveram a possibilidade, ainda de viver experiências interdisciplinares, entre as diversas áreas de conteúdo, usufruindo de uma aprendizagem encadeada, que surgiu de forma natural e coerente, excluindo a possibilidade de surgir algo isolado. As informações articularam-se e a construção do saber resultou de uma interligação de vários conhecimentos, promotores de um desenvolvimento holístico duradouro e frutífero, tanto no presente como no futuro.

Neste sentido, cabe ao professor facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, mobilizando abordagens e ferramentas que lhe faça sentido e que sejam frutíferas para o mesmo. A par de tudo isto, é também oportuno salientar a importância do trabalho cooperativo com os outros profissionais de educação, na medida em que se vivermos vários momentos de partilha e de interajuda todos os intervenientes beneficiam. Tal é referido também no seguinte excerto da reflexão 2:

Oportunamente, é revelante ainda salientar que encontramos este recurso por sugestão de uma educadora, pelo que me permite refletir sobre a importância de trabalharmos coletivamente com os outros profissionais, de forma que possamos viver momentos repletos de partilha de ideias e ferramentas úteis para a nossa prática. Por vezes temos recursos tão precisos ao nosso dispor, à distância de uma pesquisa, que acabamos por nem usufruir. Assim, estes momentos de partilha são cruciais ao longo do nosso percurso, não só para conhecermos ferramentas novas, como também para partilharmos a nossa bagagem de conhecimentos.

(Reflexão Individual, semana 2 de PES, Anexo VI)

No dia a dia de um professor, a gestão é bastante frequente, por exemplo, tanto em questões curriculares, como pedagógicas, metodológicas, temporais, de grupo, estratégicas, entre muitas outras. Um professor tem como uma das principais tarefas realizar uma boa gestão de inúmeros aspetos cruciais, ao longo do seu percurso laboral. Se, por um lado, por vezes, a gestão da agitação do grupo foi desafiadora, fruto da azáfama provocada pelo fim de semana, por outro lado, também a gestão da participação dos alunos, bem como do tempo de acompanhamento individualizado se manifestaram um pouco afetadas. Neste sentido, tal como defendem Silva e Leite (2015), observa-se um “escasso nível de enquadramento e capacidade de gestão pedagógica dos professores perante o confronto com casos específicos de alguns alunos” (p. 48).

1.1.3. A construção articulada do saber: Observação, Planificação, Ação, Avaliação

Os momentos de observação são cruciais, na medida em que são eles que permitem que os contextos educativos disponham de um ambiente propício à integração de cada um dos seus intervenientes, nomeadamente ao nível da organização do espaço e do tempo, as rotinas, a agência dada à criança. Assim, é através da vivência destes momentos que o professor tem a possibilidade de planear com base nas características dos alunos, intervindo em conformidade com isso mesmo. A par disso, é primordial também que tenha sempre em vista que a observação é uma ação que deve assumir um papel assíduo na prática e, por isso, deve observar com regularidade, a fim de confrontar os novos dados com os já recolhidos, obtendo evidências sempre atualizadas, capazes de orientar a intervenção. Neste âmbito, ousou em dizer que, se mesmo com os momentos de observação que já vivenciámos, a nossa planificação ao longo das intervenções sofreu alguns ajustes, como seria se não tivéssemos a oportunidade de realizar um exercício de observação mais profundo, *à priori*?

O processo de ensino-aprendizagem do aluno é reflexo do “impulso natural ... para investigar o ambiente físico e social em seu redor desafiando uma abordagem interdisciplinar” (Leandro, 2013, p. 73). E, por isso, com este exercício constante de observação, o professor tem a possibilidade de motivar e entusiasmar as crianças, adequando a sua ação de forma a minimizar as suas inquietações (Oliveira et al., 2022, p. 17). Neste âmbito, o plano de observação que construimos foi muito importante, na medida em que guiou o nosso olhar a fim de recolhermos dados e evidências valiosas, permitindo a realização de uma observação mais detalhada e organizada. O professor deve

ser um eterno observador. Ao observar tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática, as suas planificações e até realizar uma reflexão e avaliação sobre a sua ação.

Através dos momentos de observação, o professor fica munido de ferramentas para planificar e, como tal, a planificação não deve assumir um carácter estanque, dado que o olhar do professor pode mudar e, por isso, as planificações devem espelhar isso mesmo. Ao longo das planificações construídas, concluo que realizámos várias alterações, procurando explicar as ideias de uma forma mais detalhada e realizar sempre semanas encadeadas e com um foco central na criança e nos seus interesses e necessidades. Procurámos, também, fundamentar de uma forma cada vez mais objetiva e clara, de forma a auxiliar-nos verdadeiramente como suporte para a atuação, a mobilizar e adequar com mais exatidão, as aprendizagens essenciais mediante os domínios e os conteúdos associados.

Durante a planificação e também, algumas vezes, durante a atuação, sentimos a necessidade de mobilizar diferentes estratégias para diversas situações. Tal aconteceu porque, para além de promovermos propostas diversificadas, manifestou-se crucial que mobilizássemos o *feedback* dos alunos a fim de conseguirmos ter uma melhor perceção do seu sentir. Tal como é descrito na reflexão 2:

Para além de promovermos propostas diferentes, é fundamental que recolhamos o feedback dos alunos, a fim de conseguirmos perceber quais as ideias e opiniões dos mesmos. Por vezes podemos planear uma proposta, pensando numa intencionalidade exímia e, depois, na realidade, com a observação e reflexão dos alunos, percebemos que o foco durante a proposta foi diferente e que as intencionalidades consideradas pelo aluno ficaram aquém das manifestadas no momento. Se tal acontecer, está tudo bem! É evidente que só a experimentarmos é que saberemos. O principal é que recolhamos sempre o balanço realizado pelos alunos, pois é ele que nos possibilitará melhorar. (Reflexão Individual, semana 2 de PES, Anexo VI)

A primeira estratégia que destaco foi uma que utilizei de retorno à calma em que as crianças, quando regressavam dos intervalos (períodos de maior agitação), foram

recepcionados com uma música tranquila associada a um vídeo da água de uma cascata a cair envolta num ambiente natural e verdejante. Ao longo das várias vezes que utilizei esta estratégia, foi bastante visível que esta promoveu, na criança, calma e tranquilidade em que, de uma forma autónoma, começaram a descansar a cabeça na mesa e a vivenciar um momento de relaxamento. Evidentemente, que cada aluno demorou o seu tempo e vivenciou este processo de retorno à calma, de forma autêntica e com o tempo necessário.

Apesar de no início alguns alunos demonstrarem alguma resistência a esta estratégia, esta, tal como todas as outras, deve ser fomentada ao longo dos dias, de forma que dê frutos a médio e a longo prazo. Impensável era ter considerado que se observaria um impacto instantâneo. Foi impreterível que se tenha dado tempo e espaço às crianças para que estas se fossem familiarizando e envolvendo com as diferentes estratégias que foram surgindo. Tal é verdade, dado que no final esta estratégias já resultava muito bem, tanto num contexto como noutro.

Na turma de 1.º ano, no início do processo de alfabetização e conhecimento das letras, tiveram a possibilidade de desenvolver a sua motricidade fina, através do treino caligráfico de algumas vogais, utilizando a caixa de areia (Figura 19), papel de alumínio, uma folha de lixa ou até mesmo a plasticina (Figura 20). Na minha opinião, esta possibilidade foi uma mais-valia que facilitou o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O ensino da dimensão caligráfica deve ocorrer fruto de um processo respeitado e ponderado. O treino caligráfico das letras, primeiramente, deve começar com uma preocupação com as curvas e desenhos das letras. Com esta visão, o treino caligráfico na areia,



Figura 20 | Treino caligráfico da letra "u" na caixa de areia



Figura 19 | Treino caligráfico das vogais que aprenderam

na plasticina ou noutros materiais idênticos, potenciam o impulso do desenvolvimento da coordenação motora fina, de capacidades sensoriais, noções de orientação espacial, lateralidade, ritmo, precisão e ajudam a criança a controlar a mão e a sua destreza ao nível dos movimentos.

Assim sendo, manifesta-se primordial que a criança, primeiro, domine os movimentos da mão e trace retas na horizontal, na vertical e na diagonal, estimulando todos os traços necessários e facilitadores para a aprendizagem da letra cursiva. Deste modo, defendi sempre, ao longo da minha prática, que estes estímulos que se proporcionam durante o

treino caligráfico, minimizam as dificuldades que as crianças podem sentir com o treino de imediato vulgar na folha de papel.

O livro (Figura 21) foi também, sem dúvida, uma ferramenta de auxílio enorme, tanto como mote para a iniciação de alguma temática, como de motivação de retorno à calma e estímulo de tranquilidade. A par disso, com as histórias, consegui muitas vezes promover momentos interdisciplinares relacionando, por exemplo, a introdução de um grafema e fonema novo com a linha condutora da semana.



Figura 21 | Livros trazidos pelas crianças

Assim, a leitura das histórias teve uma presença assídua ao longo das semanas, dado que tal como defende Sim-Sim (2009) “O sucesso na aprendizagem da decifração depende de variados factores [Sic]; entre eles, não será de menosprezar a vontade para aprender a leitura” (p. 19) e, por isso, é imprescindível que contactem com os livros e ouçam diferentes histórias. Na turma do 3.º ano, este gosto pelo livro e pela leitura foi bastante notório, logo desde os primeiros dias (Figura 22), pelo que vivenciámos inúmeros momentos de leitura e exploração dos mesmos. Para além disso, algo que para mim foi



Figura 22 | Alunos a ler durante a viagem de autocarro na visita de estudo

fabuloso, foi o contacto e o respeito que existiu com o livro.

Usufruíram de um momento de 20 minutos, em que as crianças trouxeram um livro de casa e procederam à leitura de um excerto, como forma a que pudessem munir-se de argumentos para aconselhá-lo aos seus colegas. Mais do que priorizar o poder de argumentação, aprenderam a mobilizar diferente vocabulário defendendo aquilo em que acreditavam e que defendiam. Hoje é por um livro, mas amanhã pode ser por uma posição laboral ou até mesmo referente a uma situação decisiva do seu quotidiano e, por isso, que bom que é terem a possibilidade de serem guiados, desde já, nesse sentido.

As situações problemáticas e as propostas em formato de desafio (Figura 23) foram também o foco, ao longo das semanas, na medida em que considero que promoveram uma maior motivação e interesse no aluno.

Baseada na perspectiva de Ribeiro et al. (2011), quando os alunos são convidados a resolver problemas, imergem num ambiente de aprendizagem, onde surgem ações como a de projetar, as ideias, desenhar o pensamento,

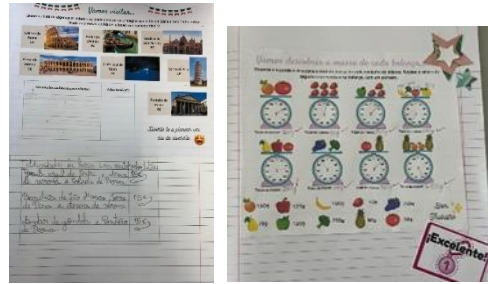


Figura 23 | Situações problemáticas e desafios

solucionar as questões e ilustrar a resposta. Mais do que o aluno conseguir chegar ao resultado esperado, na minha opinião, o problema assume um papel importante pelo impacto no desenvolvimento do conhecimento do aluno, tanto ao nível da observação, como da análise, do raciocínio lógico, crítico e científico.

Atualmente, a resolução de problemas assume uma importância muito elevada e uma presença assídua nos traços fundamentais ao longo dos documentos orientadores, durante todos os anos de ensino. Neste âmbito, o nosso foco, ao longo das semanas, foi a resolução de problemas onde, tal como referido, foram promovidos tanto momentos de trabalho individual como em grupo. Em conformidade com o relatado na reflexão 6:

Com base em Ponte (2005), o papel educativo dos problemas no ensino da Matemática é cada vez mais defendido pelos profissionais de educação. Assim, é dever do professor disponibilizar problemas desafiadores aos seus alunos, como forma de que estes se sintam desafiados e trilhem um caminho de descobertas, fomentando, conseqüentemente, o gosto pela Matemática e pela vontade de descobrir e explorar mais e mais (Vale et al., 2015). Se o professor não promover este contacto, dificilmente os seus alunos ficarão despertados para a Matemática e a sua essência, como meio de estimulação de inúmeras outras competências. Deste modo, é dever do professor criar ambientes propícios de exploração por parte dos seus alunos, promovendo-lhes o contacto frequente com problemas de diferentes naturezas. (Reflexão Individual, semana 6 de PES, Anexo VII)

No que concerne ao contacto com alfabeto e as suas particularidades, promovemos inúmeras experiências lúdicas em que os alunos desenvolveram aprendizagens complexas

que ainda não dominavam (Figura 24), de uma forma interessada, com grande concentração e foco. A imagem, o grafema e o fonema estiveram sempre presentes, pelo que deste modo os alunos treinaram a consciência fonémica, a silábica e da palavra.

Quando uma criança aprende através do jogo mergulha num mundo encantado, onde tudo é possível, onde o erro é normal e onde tem a possibilidade de revelarem quem são, o que sentem o que vivem, os seus medos, os seus potenciais, as suas preferências e as suas limitações.



Figura 24 | Experiências lúdicas de contato com o alfabeto e as suas particularidades

A utilização do jogo como meio de construção do processo de ensino aprendizagem, não permite só à criança aprender, permite-lhe vivenciar um grande processo de estimulação com alegria e interesse. Brincar para aprender é um alicerce na vida da criança e, por isso, no âmbito da construção da aprendizagem, os jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos, bem como eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

O lúdico é fulcral para a saúde física, emocional e intelectual de qualquer ser humano. Brincar não é apenas uma ação divertida, “é algo muito mais sério, e quando se trata de brincar pedagógico, este requer um planeamento bem mais elaborado, considerando que através da brincadeira a criança se reequilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de conhecer” (França, 2016, p. 16, como citado em Souza, 2021, p. 20). O brincar é, portanto, uma grande forma de pesquisa, construção e fomentação do seu eu. Ludicamente, os alunos vivenciam novas aprendizagens e fomentam as já adquiridas.

Por outro lado, na turma do 3.º ano, os momentos de escrita criativa também marcaram presença assídua ao longo dos nossos dias, uma vez que todos os dias os alunos perguntavam ansiosamente se iam realizar esse momento. Com base em Matos (2005), a escrita é uma competência de uma língua que “é muito mais do que *grafar*” (p. 43), é um estímulo exímio da criatividade, da concentração, do rigor e de muitas outras competências cruciais para o presente e para o futuro de qualquer criança. Nalgumas experiências, foi interessante desmitificar a ideia de que não precisam de ter sempre como fonte de inspiração um título, mas sim podem inspirar-se numa frase que lhes permitam criar cada um o seu título. Tal como é comprovado na reflexão 3:

Os momentos de escrita criativa não podem faltar ao longo da nossa semana, uma vez que, ainda que nós já tivéssemos planeado, todos os dias os alunos perguntaram ansiosamente se iam escrever o texto. (Reflexão Individual, semana 3 de PES, Anexo VIII)

Matos (2005) reitera que “Procurando soluções para uma melhor pedagogia da escrita, constata-se que não se ensina a escrever e a ler de uma só forma: cada turma tem um contexto, cada aluno tem as suas especificidades e cada professor o seu mundo” (p. 43). Durante todas estas propostas, vivenciámos momentos serenos, onde as crianças escreveram e ilustraram com rigor e criatividade. No fim, cada um apresentou o seu texto e mostrou a ilustração realizada.

Os momentos de apresentação dos textos foram bastante críticos, dado que os alunos teceram sempre comentários bastante ponderados e construtivos, reflexo de um olhar criterioso e bastante responsável dos alunos. Tanto ao nível dos constituintes e da formação do texto, às ilustrações e até na expressividade da leitura, os alunos realizaram, com frequência, comentários muito objetivos e ricos. Com os vários exercícios de escrita criativa, individual ou em grupo, os alunos mobilizaram diferentes estratégias, pelo que, na minha opinião foram cruciais para o despertar da curiosidade, para a mobilização de diferente vocabulário, para mergulharmos no mundo da imaginação e viajarmos até ao futuro ou até ao passado. Aprenderam também a esquematizar o raciocínio, a partilhar as suas ideias, a respeitar o outro e a gerir os próprios conflitos e dos outros.

A par de todas estas descobertas, considero que existem outras propostas merecedoras de destaque, onde se observou o interesse, a motivação e a capacidade de síntese, à hora das novidades, onde os alunos partilhavam as suas experiências familiares, à mensagem do dia (Figura 25) e até mesmo aos momentos ínfimos de criatividade.



Figura 25 | Exploração da mensagem do dia

Mais na turma de 1.º ano do que na de 3.º ano, senti alguma dificuldade de gestão dos diferentes ritmos da turma. Neste sentido, procurei, ao longo da prática, ter sempre um plano B para que os alunos que terminassem mais cedo pudessem ter outra fonte de estímulo desafiadora. Com base em Silva e Leite (2015), os alunos ao não conhecerem as propostas demoram mais tempo no momento da sua execução, pelo que iniciando todos ao mesmo tempo, cada um deve ter a oportunidade de usufruir do seu tempo com autenticidade e tranquilidade. Acompanhar os diferentes ritmos de uma sala de aula foi sempre uma das grandes dificuldades e, na minha opinião, esta estratégia minimizou este obstáculo.

Por fim, tanto num contexto como noutra, a relação com a família esteve sempre bastante presente, pelo que foi notório o impacto deste vínculo no sucesso das crianças. Uma boa cooperação e coadjuvação entre escola-família é e sempre será, sem dúvida, uma mais-valia para o sucesso de todos os intervenientes.

Finalmente, durante e após qualquer ação surgiram inúmeras reflexões, sendo que, na minha perspetiva, foram importantíssimas para perspetivar novas estratégias nas práticas seguintes. Para além de no momento, por vezes, ter ajustado a minha prática mediante algumas reflexões e avaliações momentâneas, as que tive a oportunidade de fazer, posteriormente, foram deveras importantes.

No que diz respeito às grelhas de avaliação anexadas à planificação, estas também sofreram ajustes, na medida em que deixaram de conter apenas três níveis de avaliação e passaram a ter quatro, alargando assim a escala e facilitando o momento de avaliação, minimizando a possibilidade de atingir sempre o nível intermédio e pouco revelador da ação da criança. A avaliação tem como objetivo analisar o progresso dos alunos, ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo os ajustes necessários.

Alicerçadas às grelhas de observação que construí e apliquei, vivenciei também uma observação constante tanto dos alunos como do meio, reforçando, frequentemente, com um constante feedback contínuo. Mais do que uma avaliação sumativa, onde a cada aluno lhe é destinada uma nota, a avaliação formativa permitiu ao adulto observar a individualidade de cada aluno, garantindo-lhe uma continuidade num processo de aprendizagem autêntico.

1.1.4. As premissas basilares ao longo da minha ação

Após o *términus* desta experiência reflexiva que espelha o meu percurso nos dois contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, cabe-me agora o dever de salientar algumas premissas basilares destacáveis ao longo destes dois semestres. O caminho faz-se trilhando um percurso, muitas vezes, tempestuoso e cabe a cada um de nós olhar para os obstáculos como uma possibilidade de crescimento, convertendo-os em aprendizagens superadas.

Assim, logo no primeiro contexto o desafio foi, sem dúvida, moldar a minha prática e centrar-me nas mudanças que, inevitavelmente, existem entre as valências de Jardim de Infância e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após um semestre a colecionar momentos no Jardim de Infância, com características e rotinas diferentes, desafiei-me e considero que foi uma experiência igualmente gratificante e prazerosa, dado que, tal como aconteceu da valência de creche para Jardim de Infância, saí, também, da minha zona de conforto e trilhei um caminho de descobertas e experiências enriquecedoras.

Alicerçada a qualquer expectativa existe sempre um receio, ainda que goste de os encarar não como obstáculos difíceis de derrubar, mas como desafios fáceis de ultrapassar. Assim, ao deparar-me com este desafio, percebi logo que bastaria abrir o meu coração e mergulhar no mundo encantado do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que, com ele, tinha a possibilidade de descobrir a sua magia e o seu encantamento.

Mais na turma do 3.º ano, a gestão da participação dos alunos como forma de perceber se estavam todos a acompanhar, dado que se, por um lado, os alunos mais espontâneos respondiam logo de imediato quando se colocava alguma questão, por outro lado, não podemos esquecer que existem crianças mais introvertidas que só quando se chama é que respondem. Assim sendo, é dever do professor gerir esta participação canalizando-a para momentos proveitosos de aprendizagem. Para além disso, fui percebendo que existiam alguns alunos que afirmavam ter percebido, contudo, isso não tinha acontecido e, por isso,

procurei reforçar sempre a ideia de que é essencial que questionem quando não percebem, sem medo e hesitação.

A gestão do tempo dedicado a cada aluno foi, no início, também desafiadora, uma vez que existiam alunos que não prescindiam, de todo, de um acompanhamento mais individualizado, ou porque não compreenderam de imediato a proposta ou porque precisam de um reforço positivo constante. Com base em Silva e Leite (2015), estes defendem que as “dificuldades na gestão do tempo decorrem, pelo menos em parte, do tipo de estratégias utilizadas” (p. 57) e, como tal, procurei sempre diversificar a minha prática, a fim de acolher todas as necessidades presentes na sala, por parte dos alunos.

Defendo e reconheço, cada vez mais, a importância da construção do conhecimento a partir dos momentos de exploração e manuseamento, através da observação no concreto e da mobilização de aspetos do quotidiano. Deste modo, orgulho-me de dizer que foram inúmeras as explorações, onde se priorizou o movimento, a utilização do espaço e dos sentidos e o deslumbramento, através do sentir, do toque e do respeito. No 1.º ano os alunos tiveram a experiência de exploração da neve artificial, através da sua criação (Figura 26).



Figura 26 | Exploração da neve artificial

Primeiramente, importa salientar que considero que foi importante os alunos perceberem que existem momentos para tudo e, por isso, tiveram total liberdade para explorar e no final houve também espaço para arrumar e limpar tudo. Manifestou-se bastante notória a diferença dos que gostaram e estão habituados a explorar e dos que não sentiram um grande à-vontade para tocar e até sujar as mãos. Não houve qualquer problema, pelo que sem qualquer obrigação, estes alunos que não revelaram tanto interesse tiveram também a curiosidade de experimentar e terminaram quando entenderam, sem haver qualquer constrangimento.

Já na turma de 3.º ano, dentre muitas explorações, destaco a possibilidade de os alunos confeccionarem crepes e pizza (Figura 27), onde para uma melhor análise do conceito de massa, os alunos exploraram diferentes balanças, através de um trabalho livre e colaborativo, em grupos. Defendo a ideia de que esta opção metodológica foi uma mais-valia, na medida em que os alunos sustentaram e clarificaram algumas das suas ideias prévias, bem como fomentaram conhecimentos novos. Assim sendo, o ensino

exploratório permitiu, sem dúvida, que os alunos colham frutos riquíssimos, vivenciando momentos de sinergias e exploração de ideias com os colegas. Como descrito na reflexão 6:

Mais do que as crianças realizarem a atividade, na minha opinião, o primeiro ponto importante depreende-se com o facto de terem-na realizado a pares. Tal como Lopes e Silva (2009) afirma, “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 3). Por isso, para além das potencialidades da proposta estimuladas, muitas outras também tiveram a possibilidade de ser no âmbito do trabalho colaborativo.

(Reflexão Individual, semana 6 de PES, Anexo VII)



Figura 27 | Confeção dos crepes e da pizza

A organização do espaço foi um dos aspetos curiosos para mim, dado que, contrariamente à minha preferência, não estava à espera de que uma sala de 1.º CEB resultasse de uma imersão de algumas práticas do Jardim de Infância, como por exemplo, a existência de alguns cantos na sala e as mesas organizadas em U.

Para além disso, de duas em duas semanas os alunos trocavam de lugar para que aprendessem a desenvolver um trabalho cooperativo com todos os colegas. Esta prática também me chamou à atenção, pelo facto de nunca ter observado. Mais se acrescenta que se observa a estimulação, nas crianças, de atitudes responsivas e de respeito pelos animais, dado que tal como Neto (2020) afirma “Criar conexão com a Natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta ... e sustentável, construindo conhecimento através ... de uma empatia socioemocional [Sic] entre pares que permanece para o resto da vida” (p. 152). Com base no mesmo autor, a oportunidade destes alunos terem uma horta e vários espaços verdes é

fulcral, dado que deve ser uma oportunidade assistida a todas as crianças, onde, na escola, o contacto direto com a Natureza é mais valioso do que a existência de espaços asséti­cos, cimentados e repletos de materiais sintéticos.

Por fim, destaco também uma das particularidades que para mim é muito importante, a existência das seguintes frases expostas na parede – “Ajuda hoje, amanhã podes ser tu a precisar...”, “O amor é o teu maior tesouro...”, “Acredita na tua coragem...”, “o amigo protege o amigo...”. Na minha opinião, estes elementos são dos mais importantes, pelo papel de formação e construção que assumem, sempre que o leitor os observa, lê e interpreta.

Considero fulcral salientar também o papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como ferramenta estimulante e prazerosa. De uma forma lúdica e descontraída, os alunos vivenciam momentos promotores de aprendizagens enriquecedoras e essenciais para o seu desenvolvimento global (Figura 28).

Curiosamente, foi interessante observar que com o passar do tempo e com a possibilidade de usufruir de várias experiências neste sentido, os alunos foram aprendendo a moderar o volume da voz e, pouco a pouco, foram moldando a sua postura em dinâmicas desta natureza. Mais do que minorar estes momentos ao longo das semanas de intervenção, procurámos planificá-los cada vez com mais frequência, permitindo que as crianças conseguissem aprender a trabalhar em equipa e



Figura 28 | Jogos gramaticais em grupo

percecionando as caraterísticas e maneiras de estar nestes momentos.

Sustento a minha ideia baseando-me na perspetiva de Lopes e Gomes (2016), quando estes afirmam que “O professor, ao optar pelo jogo para ensinar, irá proporcionar uma forma diferente de abordar os conteúdos programáticos, motivando os alunos” (p. 7). A emoção da criança ao estar a jogar transmite-lhe uma sensação de mais atenção e interesse, colocando-a mais recetiva à aprendizagem e ao querer saber. O melhor estímulo para que a criança realize a proposta é através da possibilidade de esta se sentir desafiada, onde o seu foco é atingido por meio do lúdico.

Comprovei também a minha ideia de que as diferentes metodologias resultam mediante as necessidades e exigências curriculares que cada ano acarreta. No 3.º ano, o trabalho em grupo foi uma grande constante ao longo das semanas, pelo que a interdisciplinaridade esteve sempre presente.

Ao longo da elaboração da planificação e, posteriormente, na prática, priorizámos sempre uma ligação entre as diferentes Áreas de Conteúdo, contrariando o processo pedagógico de ensino-aprendizagem tradicional que subentende a fragmentação dos conteúdos. Assim sendo, com base em Roja et al. (2014), é fulcral que o professor adote um olhar desperto neste âmbito e que estimule a sua capacidade de relacionar os diferentes conteúdos, através de propostas integradoras e multidisciplinares em que, para além das aprendizagens realizadas, importa também todo o processo de descobertas percorrido. Vários autores defendem também que ao assumir características interdisciplinares, o ensino promove um processo de ensino-aprendizagem diferenciado e bem mais vantajoso. Tal acontece dado que, com uma proposta de trabalho, os professores têm a possibilidade de realizar sinergias entre as diferentes áreas, potenciando aos alunos um desenvolvimento holístico e adequado à realidade.

Alicerçada a esta prática, surgiu-nos inúmeras possibilidades, no segundo contexto, de realizarmos as propostas no exterior (Figura 29). No exterior, o ambiente é mais livre e descontraído, pelo que os alunos participam mais, por se tratar de um espaço fora do comum (Leite, 2022). Sem que ninguém lhes pedisse, os alunos tiveram autonomia para trazer toalhas de casa e organizarem-se no chão, partilhando as mesmas de forma que desse para todos, tendo o cuidado de que ninguém se sentasse no chão.

Defendi ainda mais a minha ideia de que o ambiente exterior permitiu também que as crianças se sentissem mais envolvidas e motivadas, dado que a mudança de cenário, juntamente com atividades lúdicas puderam aumentar o interesse e a vontade de querer saber mais e melhor. Para além disso, ocorreu uma profunda conexão do aluno com a natureza, que promoveram um bem-estar físico e mental favorável para um melhor sucesso das propostas realizadas (Neto, 2020).



Figura 29 | Exploração do exterior como um ambiente potenciador de descobertas

Parte II – Dimensão investigativa

Introdução à dimensão Investigativa

A segunda parte do relatório de investigação contempla a dimensão investigativa. Esta contém *à priori* as características basilares do estudo, tais como: a problemática, a questão de investigação e os objetivos do estudo e, de seguida, divide-se em dois capítulos. O primeiro que é composto pela fundamentação teórica. E o segundo onde se apresenta a metodologia de investigação que é composta pelo percurso investigativo, pela análise dos dados e apresentação dos resultados e, por fim, pela reflexão do estudo. Ainda, no percurso investigativo explicita-se as características do estudo, nomeadamente a sua pertinência, o seu paradigma de investigação, técnicas e instrumentos de análise de dados, entre outros; a Fase I do projeto, onde se realiza uma descrição dos projetos e das suas fases; e, por fim, a Fase II que contém uma descrição do processo realizado acerca das opiniões dos intervenientes.

O presente estudo visa perceber qual a perspetiva das crianças dos 4 aos 7 anos de idade, participantes no estudo, acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais. Para que tal fosse possível analisou-se os dois projetos realizados pelas crianças e pelos alunos e os inquéritos por questionário aplicados aos participantes do estudo – crianças e alunos – a fim de responder à questão de investigação, bem como aos objetivos que foram definidos.

1. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

Com base em Fortin (1996), uma investigação inicia-se com a seleção de um domínio de interesse e com a sua transformação para a questão em estudo (p. 59). Assim, com base nos interesses já explanados, a problemática que constitui o cerne deste estudo é *a perceção de crianças sobre a Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de competências pessoais*.

Como forma de procurar respostas para esta problemática desenvolveram-se dois projetos, em dois anos letivos, com intervenientes distintos, provenientes de contextos diferentes.

Para o estudo desta problemática foi necessário formular uma questão de investigação que, segundo Fortin (1996), “é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (p. 51).

Deste modo, a questão de investigação que estuda esta problemática e que, por isso, direciona esta investigação é: *Qual a percepção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais?*

Através da formulação da questão de investigação, definiram-se também os objetivos investigativos, a considerar neste estudo. Estes indicam o porquê do momento investigativo, dado que são “um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão” (Fortin, 1996, p. 100).

Assim, de forma a corresponder à problemática, bem como à questão de investigação, enunciaram-se os seguintes objetivos:

- i. Identificar a percepção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de competências pessoais.
- ii. Comparar as opiniões das crianças em relação à Abordagem de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- iii. Refletir sobre a agência e a voz da criança durante o projeto nas valências de Jardim de Infância e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- iv. Refletir sobre o papel da investigadora, enquanto também educadora e professora durante a Abordagem de Trabalho de Projeto.

2. Pertinência do estudo

A Abordagem de Trabalho de Projeto foi sempre uma abordagem que me suscitou um especial interesse e curiosidade, pela agência e voz que a criança assume no seu processo de formação. Apesar de conhecer, nunca tive a possibilidade de observar e aplicá-la na prática, porém, fruto da observação e intervenção no contexto, foi notória esta abordagem pedagógica diferenciada, que era adotada pelo educador na sua prática suscitando-me ainda mais interesse e curiosidade. Assim, a junção do meu fascínio à *priori*, com o facto de ser uma abordagem ainda pouco comum em muitas salas de Jardim de Infância e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, levou-me a procurar saber mais sobre o impacto desta metodologia no desenvolvimento holístico de crianças, a fim de aplicá-la futuramente, se possível.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

1. Metodologias construtivistas – Abordagem de Trabalho de Projeto

1.1. Características e fases da Abordagem de Trabalho de Projeto

A Abordagem de Trabalho de Projeto é uma pedagogia que consiste, basicamente, na concretização de um projeto, pelo que se define por Katz e Chard (1997), como sendo um meio pelo qual uma ou várias crianças estudam, de forma detalhada, inovadora e flexível, uma questão do seu interesse e que consideram necessário e vantajoso adquirirem um conhecimento mais detalhado e pormenorizado.

A realização de projetos auxilia as crianças no seu processo de desenvolvimento, uma vez que, de uma forma natural, possibilita a integração de diferentes competências, através da concretização de várias explorações e descobertas, no decorrer das suas diferentes fases: *Fase I – Definição do problema*, momento em que a criança problematiza, questiona-se e questiona o mundo ao seu redor; *Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho*, momento em que a criança antecipa as estratégias a usar e define os processos; *Fase III – Execução do projeto*, momento em que a criança realiza as suas experiências de descoberta; e, por fim, *Fase IV – Divulgação e Avaliação*, momento em que ocorre a divulgação do projeto e a sua avaliação, ou seja, é revisto todo o processo, as dificuldades que surgiram e as aprendizagens realizadas (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Esta abordagem pedagógica é cada vez mais defendida e praticada, visto que se distancia do método tradicional, que é centrado na transmissão de conhecimentos do profissional para as crianças, sem qualquer possibilidade de terem agência e voz, de acordo com a perspectiva de Silva (1998). A Abordagem de Trabalho de Projeto é, então, centrada nas necessidades e interesses de cada criança, permitindo-lhe o seu envolvimento no processo de desenvolvimento e na articulação e conjugação das diversas competências, assumindo um olhar amplo através de inúmeros momentos de resolução de problemas.

Um projeto pode ser desenvolvido apenas por um pequeno grupo de crianças da sala, dado que este surge mediante os interesses das crianças demonstrados por determinada problemática (Katz et al., 1998). Os autores afirmam que, a Abordagem de Trabalho de Projeto é uma ferramenta pedagógica que visa a ideia da criança como ser competente e capaz de interrogar e pesquisar mediante os seus interesses e necessidades, estimulando, cada vez mais a sua autonomia, durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este tipo de abordagem pedagógica propicia um íntimo contacto da

criança com o mundo, em que as aprendizagens surgem naturalmente da experiência, do viver e do sentir da criança durante um processo de grande agência e voz (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Focando o olhar nesta perspectiva construtivista, defende-se uma construção progressiva do conhecimento fruto de uma interação constante do sujeito com o meio. Do interior para o exterior, o conhecimento é fomentado pela criança através da atribuição de significado e estabelecimento de relações (Marujo & Neto, 2004). Deste modo, uma escola que defenda este ensino, deve procurar incentivar uma prática que parta das necessidades e interesses das crianças, coadjuvando-as com os seus conhecimentos prévios e levando-as a construir o seu próprio conhecimento. Uma escola com uma prática desta natureza procura que a criança desenvolva o aprender a aprender e faça aprendizagens que lhe sejam verdadeiramente significativas. O grande objetivo da escola atual não deve, nem pode ser a de ensinar os conteúdos, mas sim priorizar um desenvolvimento global de competências cruciais para o sujeito no presente e no futuro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

2. Desenvolvimento da criança na faixa etária dos 4 aos 7 anos

Olhar para as crianças como agentes fundamentais de mudança no mundo é o caminho e o olhar que devemos seguir, na medida em que são elas que são o reflexo do passado e a visão do futuro, carregando sempre as suas origens, os seus ideais e os seus valores. As suas características do desenvolvimento e das aprendizagens são primordiais para o seu crescimento e, conseqüentemente, manifesta-se crucial que olhemos para cada criança de forma autêntica, pois, tal como afirma Martins (2019), “Compreender a criança como um ser singular, diferente de todos os outros, é o primeiro passo para estabelecer uma ligação [mais vincada]” (p. 59), propiciando, assim, um desenvolvimento nas infâncias mais preponderante e estimulado.

Tendo em conta a faixa etária dos participantes do estudo, conclui-se que estes se encontravam a vivenciar a segunda infância, período esse compreendido entre os três e os seis anos (Piovesan et al., 2018). Já a criança com sete anos encontrava-se no período de transição entre esta fase e a seguinte, dado que tinha celebrado há pouco tempo os sete anos.

A par das mudanças de aparência, observa-se um desenvolvimento das capacidades mentais, que promovem uma complexificação da personalidade de cada um. Nestas idades, recorrem com mais frequência à memória e começam a perceber e a identificar

com mais facilidade a existência de diferentes sentimentos e a forma como os podem gerir (Piovesan et al., 2018, p. 49).

O brincar deve ter um papel primordial e fundamental, dado que através desses momentos lúdicos, vivenciam aprendizagens riquíssimas. Tal como afirma também Piovesan et al. (2018), o brincar desenvolve a autonomia, as emoções, a imaginação, a criatividade, a memória, as competências físicas e as sociais (pp. 50-51), o que também é defendido por Cordeiro (2015, pp. 330-334) e por Papalia & Feldman (2013, p. 296). O brincar é, portanto, um direito da criança e um “modo poderoso de as crianças aprenderem tarefas importantes nesta idade (Brazelton, 2018, p. 251).

Com base em vários autores, o desenvolvimento ocorre, gradualmente, em diversos níveis, como por exemplo, o físico, o cognitivo e o psicossocial.

A motricidade globalmente, nestas idades, evolui significativamente e as crianças começam a realizar diversas atividades com mais flexibilidade e rigor, como por exemplo, correr e saltar. Tal acontece também com a motricidade fina, dado que começam a agarrar o lápis ou a atar os atacadores dos sapatos com mais facilidade. Neste âmbito, também importa realçar que vai aumentando o gosto pela utilização do traço, no desenho, e por contornar diferentes formas, na folha, pelo que ocorre uma evolução progressiva do aperfeiçoamento do traço (Tavares et al., 2007, p. 52). Tudo se justifica fruto do desenvolvimento cerebral que ocorre de uma forma rápida, promovendo a estimulação de uma aprendizagem mais complexa, o aperfeiçoamento da motricidade e da lateralidade.

À medida que vai crescendo, a criança desenvolve rápidas respostas aos estímulos e aos seis anos, o cérebro atinge, sensivelmente, 95% do seu volume total, pelo que o crescimento mais rápido ocorre nas áreas frontais que regulam o planeamento e a organização de ações (Papalia & Feldman, 2013, p. 249). Já com o *términus* desta etapa, as crianças revelam uma personalidade mais madura, começando a adotar uma postura mais “autocrítica, de julgamento e internalizadora [Sic] das regras morais transmitidas pelos pais e pela sociedade” (Tavares et al., 2007, pp. 56-57).

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo e em conformidade com o defendido por Papalia e Feldman (2013), as crianças situam-se, segundo a classificação de Piaget, no estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos), onde “A criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações desse estágio. O

pensamento ainda não é lógico” (p. 62). Tal como sublinha Piovesan et al. (2018), no final deste estágio, “A criança já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações... [sendo] constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo” (p. 80).

Para além disso, nesta faixa etária, as crianças “fazem avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe” (Papalia & Feldman, 2013, p. 272). Se aos três anos, esta em “média sabe e pode usar de 900 a mil palavras. Aos 6 ... tem um vocabulário (fala) expressivo de 2,6 mil palavras e entende mais de 20 mil” (p. 272). Sentem mais facilidade em associar os nomes de objetos (substantivos) do que os nomes de ações (verbos), dado que são menos concretos. Na perspetiva de Cordeiro (2015), é essencial que as crianças possam, com recurso à expressão, falar “sobre ideias e observações; resolver problemas em conjunto; ... crescente valorização de si própria; promover a socialização e a relação com os outros; exercitar a concentração e a atenção; aprender valores que não se ensinam, mas que se «vivem»” (p. 374). Para que tal aconteça, é função do educador preparar um ambiente propício e garantir à criança a possibilidade de ser livre e autêntica ao longo do seu percurso.

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento do nível psicossocial, conclui-se que “A criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico” (Tavares et al., 2007, p. 55). É, portanto, nesta faixa etária que se observa um aumento do autoconhecimento, fruto do fomento da autoestima, através de uma melhor compreensão das emoções. Para além disso ainda ocorre um aumento da “independência, [da] iniciativa, [do] autocontrole e [dos] cuidados consigo mesmo” (Piovesan et al., 2018, p. 44).

A criança aprende ainda “regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida” (Tavares et al., 2007, p. 55), pelo que a criança integra nela a imagem de como os outros a veem (Papalia & Feldman, 2013, p. 285). Tudo isto acontece se a criança tiver a oportunidade de conviver e estabelecer relações com o outro, tal como defende Tavares et al. (2007) ao afirmar que, “tornam-se cada vez mais importantes as experiências com outras crianças da mesma idade” (p. 55), dado que só assim se conseguirá promover um maior desenvolvimento relativamente à socialização da criança, ainda que esta considere sempre a família o foco da vida social.

As competências, de acordo com Martins et al. (2017) “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p. 16). A competência é um conceito utilizado em inúmeros contextos, em âmbitos distintos. Surge cada vez mais ligado à educação, sustentando-se pelos diferentes saberes inerentes ao indivíduo. O conceito de competência é conhecido como algo inerente a uma construção autêntica e singular de um indivíduo (Roldão, 2003). Neste âmbito, um cidadão tem a capacidade de reunir adequadamente os seus conhecimentos prévios, bem como selecioná-los e aplicá-los mediante a realidade em causa.

A competência, com base em Comellas (2000), é a capacidade desenvolvida pelo sujeito de articulação e sinergia dos seus diferentes conhecimentos, valores e comportamentos. Ou seja, consiste num leque de saberes, de ações e de atitudes que são mobilizados e aplicados sempre que necessário. Tendo em conta Perrenoud (1999), este afirma também que, uma competência não é mais do que a capacidade completa de ação que permite ao indivíduo agir de forma eficaz, perante uma situação, com características diversas, através da mobilização de diferentes conhecimentos encadeados e pensados estrategicamente, associados a valores, atitudes, motivações e comportamentos.

O indivíduo adquire competências, tanto de uma forma natural e informal, como de forma formal. Logo, desde criança, este observa comportamentos, hábitos e costumes que lhes dão grandes estímulos, sem que lhes seja necessária qualquer aprendizagem dirigida e específica para uma determinada competência a desenvolver. Tal acontece pela vida fora, nomeadamente em contexto educativo, tanto de forma informal, com as relações e experiências do quotidiano; como de forma formal, através de experiências planeadas para esse fim, onde as crianças desenvolvem ações como a de raciocinar, solucionar, dialogar com o outro e tomar decisões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta a perspetiva de Simão (2005), é ao fazer, ao explorar e ao refletir que o indivíduo constrói as suas aprendizagens. Aprende com o confronto reflexivo do seu eu, das suas escolhas e partilhando-as com o outro, debatendo-as e promovendo uma sinergia riquíssima de ideias e conhecimentos. Empenhar e esforçar-se promovem, sem dúvida, grandes aprendizagens onde este aprende a resolver os desafios, bem com a equacionar todas as possibilidades, integrando saberes, métodos, riscos e possibilidades.

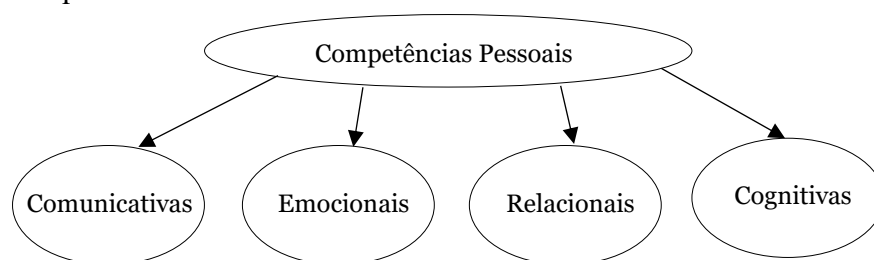
No contexto educativo, é primordial que se defenda uma educação baseada em princípios construtivistas, pois só assim será possível uma promoção efetiva da aquisição de

competências (Simão, 2005). Perspetiva-se para um indivíduo competente, aquele que tem a capacidade de enfrentar uma realidade inesperada, mediante diferentes comportamentos cognitivos motores e afetivos, reunindo e unificando saberes, ações e estratégias. Ou seja, este será competente se mobilizar e colocar em prática diferentes capacidades e saberes, conducentes e ajustados de forma a responder à situação em causa (Comellas, 2000).

Com base no mesmo autor, este distingue também competência de capacidade, afirmando que a primeira é mais global que a segunda. Uma pessoa competente “En el momento en que podemos afirmar que una persona es competente en un campo determinado, es porque pone en juego diferentes capacidades y saberes necesarios para dar una respuesta global, adecuada y óptima a la situación que se le plantea” (Comellas, 2000, pp. 89-90).

Uma competência pode assumir diferentes tipos, mediante o autor em análise. Segundo Comellas (2000), existem competências pessoais, profissionais, entre outras.

As competências profissionais são aquelas que são necessárias mobilizar durante o quotidiano da profissão, não se tratando apenas da aquisição de conhecimentos teóricos, mas sim de competências que requerem ação, como a capacidade de realizar, de ponderar, de tomar decisões em situações mais exigentes (Comellas, 2000). Contudo, o foco desta investigação é sobretudo as competências pessoais que são constituídas pelas competências comunicativas, emocionais, relacionais e cognitivas, tal como se pode observar no Esquema 1.



Esquema 1 | Competências pessoais (Comellas, 2000, p.93)

As competências comunicativas são basilares e assumem um impacto preponderante em qualquer âmbito ao longo da vida de um indivíduo. Uma boa comunicação e a utilização de um discurso plausível e coerente é fulcral para qualquer cidadão, onde, para além de se expressar, é crucial que tenha a capacidade de escutar. Comunicar é uma ação que excede o ato de falar, esta pressupõe uma comunicação e análise dos pensamentos, uma estruturação e relação das informações, uma forma de respeito para com o outro e é, por isso, uma das ferramentas mais preciosas do ser humano, pois é ela que lhe permite

estabelecer o contacto e viver em comunidade, compreendendo o mundo que a rodeia (Comellas, 2000).

No que concerne às competências emocionais, estas relacionam-se com a gestão de emoções e de sentimentos, fruto das experiências vividas, bem como do amadurecimento e do equilíbrio afetivo e psicológico, mediador de possíveis transtornos. São, portanto, um elemento-chave, na medida em que permitem ao sujeito um desenvolvimento da sua personalidade, bem como vivenciar um processo de amadurecimento pessoal que lhe permitirá atuar equilibradamente, mediante as vivências e as suas tensões, emergindo numa construção contínua da sua própria identidade, estimulando o seu autocontrolo, a sua autoestima e a sua bagagem de valores sociais e éticos (Comellas, 2000).

Relativamente às competências relacionais, inerentes às apresentadas anteriormente, e com base em Comellas (2000), estas constituem o cerne dos momentos de socialização dos indivíduos, munindo-os de ferramentas de gestão e resolução de conflitos, através do fomento da empatia, da cumplicidade, da interajuda e de atitudes positivas, cooperadas e respeitadas. Esta é uma das competências primordiais que o sujeito deve desenvolver, de forma a facilitar a sua integração na sociedade que se move através da relação com o outro.

Por fim, as competências cognitivas permitem que o sujeito adeque os seus comportamentos e ações, mediante a análise que fez do contexto, bem como das reflexões e tomadas de decisões mediante o momento em que se encontra e estabelecendo um paralelismo com os semelhantes que já vivenciou. Permite que realize uma compreensão mais elaborada do mundo, através do estabelecimento de relações, analogias entre diferentes situações e a mobilização de diferentes conhecimentos, construindo outros novos, promotores de vastas situações de resolução de problemas (Rey, 1996, como citado em Comellas, 2000).

Em suma, as competências pessoais relacionam-se, então, com a capacidade que o sujeito tem de gestão dos seus recursos, bem como da sua otimização, permitindo ter uma melhor perceção de si e do outro, em prol do seu bem-estar e da estabilidade da sua saúde mental. Todas estas competências refletem-se ao longo dos dias, tanto nas relações estabelecidas, como na forma autêntica de ser e de fazer de cada um. Cada indivíduo vive uma constante autoformação e regulação das suas competências a fim de se tornar um cidadão cada vez mais maduro. Através das competências pessoais, o sujeito desenvolve as relações

internas e externas a si, a forma como olha para o mundo e a capacidade de se expressar e escutar, construindo gradual e naturalmente o seu *eu*.

Assim, para que ocorra a estimulação das competências pessoais, tal como já refletido, é crucial que as crianças tenham a possibilidade de vivenciar e usufruir de um processo de desenvolvimento e aprendizagem respeitoso e alicerçado numa pedagogia ativa baseada em ideias construtivista, onde a agência e a voz do indivíduo são o foco. Este processo deve ser visto como uma atividade tanto cognitiva, como emocional. Com base em Katz et al. (1998), a Abordagem de Trabalho de Projeto é, então, uma abordagem que olha para a criança como ser competente capaz de desenvolver, durante a realização de projetos, as suas competências pessoais, dado que esta forma prática de descoberta e de construção de conhecimento promove, através da ação, a interação da criança com o mundo que a rodeia (Comellas, 2000).

Analisando as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, esta deve ter a possibilidade de assumir um papel dinâmico e ativo, dado que desde o nascimento as crianças são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al., 2016, p. 9). Deste modo, é urgente que se olhe para a criança como principal agente do seu processo educativo, valorizando os seus saberes e competências, reconhecendo-a assim, como sujeito competente e capaz, que é escutado (Silva et al., 2016).

Também com base em Martins et al. (2017), no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, “O grande objetivo da escola atual não deve, nem pode ser a de ensinar os conteúdos, mas sim priorizar um desenvolvimento global de competências cruciais para o sujeito no presente e no futuro” (p. 5). O indivíduo tem de ter a possibilidade de usufruir de um ambiente propício à formação do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvendo competências a mobilizar para responder às exigências da sociedade, demarcada por tempos imprevisíveis e mudanças rápidas (Martins et al., 2017).

3. O papel do educador/professor

A Escola, tal como Freire defende, não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos. Advinda desta frase surgem inúmeras questões: Será que é à Escola que se deve dirigir,

como possibilidade de englobar todos os intervenientes, ou importa mesmo destacar esta comunidade escolar e não escolar, refletindo sobre a sua missão e papel exímios? Como pode o papel de um profissional de educação condicionar ou impulsionar esta transformação crucial? Até que ponto uma prática com determinada diretriz condiciona ou não o futuro de uma criança? Estas foram algumas das questões que surgiram e que se considera que a resposta é bastante visível.

A educação é a arma mais poderosa que existe para mudar o mundo e se os alunos de hoje forem educados em prol de um mundo melhor, constituído por cidadãos mais empáticos e transformadores, urge a possibilidade de evitar a punição dos adultos de amanhã. O percurso que o aluno trilha ao longo da sua vida é crucial para a sua formação e para o alicerçar de bases fundamentais para o seu futuro e, por isso, é importante que tenhamos essa consciência, de forma a propiciarmos esses mesmos ambientes. Este olhar desperto dos professores, sempre em cooperação com os diferentes intervenientes, proporciona o crescimento holístico do aluno, sem vivenciar um percurso de vida condicionado e conturbado.

Ser aluno é ser cientista, explorador, escritor, artista, importante, respeitado, autêntico... Ser professor é acreditar na liberdade e plantar conhecimento, vislumbrar além do tempo e não desistir do poder da transformação, na educação. É acreditar que os nossos alunos são pássaros e, acima de tudo, através da educação, ter a possibilidade de os ensinar a voar, abrindo-lhes possibilidades para um voo longínquo e próspero. Cada professor pode ser autêntico e adequar as suas práticas mediante o contexto e as características da sua turma delineando, com a experiência, diferentes estratégias que vai encontrando ao longo do seu percurso.

Tal é defendido por Anastácio et al. (2022), quando estes afirmam que o professor deve ser “capaz de dar voz às crianças, demonstrar a sua agência e dar visibilidade ao processo de descoberta, às aprendizagens, às capacidades e competências de cada criança envolvida” (p. 39). Assim, manifesta-se primordial que o professor enquanto “protagonista e que acredita no protagonismo, competência e agência da criança, seja coerente na sua ação e forma como dá ... voz à criança” (Costa, 2021, p. 107), dado que uma prática centrada na participação, interdisciplinaridade e agência, marca a diferença na vida da criança ao longo do seu processo de crescimento e desenvolvimento holísticos (Costa, 2021).

Neste sentido, o papel do professor é incentivar esta agência tão visível da criança “valorizando a sua capacidade para construírem as suas próprias aprendizagens” (Pina & Rodrigues, 2023, p. 148).

Um professor que prioriza uma prática desta natureza, defende também a importância do trabalho colaborativo, que com base em Pinto e Leite (2014) estimula a “autonomia ... institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas ... curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns” (p. 146).

Para além disso, os projetos devem partir sempre dos interesses das crianças, tornando as experiências vivenciadas mais relevantes e aplicáveis à vida real. Tal também é defendido por Ribeiro et al. (2006) quando estes afirmam que o professor deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens, mobilizando e atualizando os conhecimentos que a criança já possui, dado que permite que esta se sinta mais motivada e detentora de saber significativo que é considerado e utilizado como a base do momento de descobertas.

Um professor que priorize uma prática com base em metodologias participativas, como a Abordagem de Trabalho de Projeto, procura, entre muitos aspetos: priorizar uma aprendizagem centrada no aluno, onde se incentiva a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa dos alunos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, atua como um facilitador e não como uma fonte de transmissão de conhecimentos, procurando incentivar os alunos a encontrar soluções para os problemas que surgem.

A par disso, defende que esta metodologia constitui um incentivo à criatividade e à inovação, bem como a uma conjugação de saberes que surge naturalmente (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Este professor não tem medo do desconhecido, ousa em sair da sua zona de conforto e permite-se mergulhar num mundo de descobertas em conjunto com os seus alunos.

Nada é impeditivo, independentemente dos obstáculos, quando se partilha os dias com crianças que têm sede de beber e uma vontade extrema de cultivar cada vez mais o seu saber. Deste modo, ao adotar uma prática desta natureza, o professor permite que os alunos sejam empenhados, envolvidos, responsáveis e capazes de resolver todos os

problemas que surjam, desenvolvam o seu pensamento crítico, a cooperação e o diálogo com o outro.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

Este capítulo integra a metodologia de investigação e encontra-se esquematizado em três pontos. No primeiro retrata-se o percurso investigativo, que integra as características do estudo e as duas fases que este engloba. Ainda neste ponto é realizada uma explicitação da pertinência do estudo e do paradigma da investigação, é feita uma caracterização de cada contexto e dos participantes e ainda são explanadas as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados.

No segundo ponto, intitulado de apresentação, análise e discussão dos resultados, procede-se a uma análise dos dados recolhidos em cada uma das fases – Projetos desenvolvidos pelas crianças/alunos e Opinião dos Intervenientes com base nos inquéritos por questionário aplicados.

No terceiro ponto é apresentada uma reflexão como forma de balanço sobre o estudo, salientando perspetivas exploradas nas duas fases anteriores identificadas.

1. Percurso investigativo

1.1. Características do estudo

1.1.1. Paradigma da Investigação

A presente investigação segue os traços de um paradigma do tipo construtivista ou interpretativo. Este paradigma é caracterizado pelo seu carácter múltiplo de realidades, em que o investigador fomenta os seus conhecimentos, através de um conjunto de processos metodológicos naturalistas, num determinado contexto de estudo (Fortin, 1996, pp. 18-19). Tal como afirma Amado (2014), o ponto “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações ... que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (pp. 40-41), dado que a motivação central do investigador é a de particularizar as situações, bem como representar as conclusões, social e teoricamente (Amado, 2014, p. 44).

Esta investigação será de carácter qualitativo, dado que se pretende investigar a temática em estudo através de observações e interpretações das interações, diálogos e ações das crianças participantes. Na investigação qualitativa, os dados são fruto direto do ambiente natural, em que o investigador assume um papel central de observador e tem maior interesse pelo processo, ao invés do resultado (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Para além desta investigação ser de natureza qualitativa, a mesma é do tipo descritivo, que se entende por “descrever um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (Fortin, 1996, p.164). Assim, esta investigação é do tipo descritivo, pelo que os dados são analisados indutivamente (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 48-50).

Mais especificamente, esta investigação é constituída por dois estudos de caso. Com base em Yin (1988), este é “uma abordagem empírica que: investiga um fenómeno actual [Sic] no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 234). Este tipo de estudo é ainda conhecido por estudar detalhadamente um indivíduo ou um conjunto deles, com o objetivo de responder às indagações de um acontecimento, uma teoria ou a evolução de um determinado fenómeno (Fortin, 1996, pp. 164-165). Neste tipo de investigação, manifesta-se uma necessidade fulcral da existência de um rigor e uma atenção máxima no que concerne à validade e à fiabilidade do processo trilhado, de forma que os dados recolhidos se apresentem em conformidade com as perspetivas e as ações dos indivíduos (Carmo & Ferreira, 2008).

1.1.2. Contexto de estudo

1.1.2.1. Caracterização do contexto educativo e da sala

O presente estudo investigativo desenvolveu-se, primeiro, num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Leiria. A recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2022/2023, entre 27 de fevereiro de 2023 e 7 de junho de 2023, período no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. O contexto é de carácter público e reúne crianças entre os 3 e os 6 anos. Quando se realizou o estudo, o coordenador desta era o educador da sala onde se desenvolveu esta investigação.

A sala deste Jardim de Infância onde se desenvolveu o estudo e que engloba o grupo de participantes selecionado para a presente investigação, acolhia 26 crianças de idade pré-escolar, mais detalhadamente, entre os 3 e os 6 anos. Deste grupo de crianças, 12 são raparigas e 14 são rapazes, pelo que no início do ano letivo, três crianças tinham 3 anos, 12 tinham 4 anos e 11 tinham 5 anos.

A sala dispunha de diversas áreas com intencionalidades inerentes a cada uma delas: a Área da Expressão Plástica, a Área do Jogo Simbólico, a Área da Biblioteca, a Área das

Construções, a Área da Experimentação, da Matemática e das Letras; a Área da Conversa. Estas são áreas que são consideradas essenciais, dado que o educador as define como adequadas à faixa etária e às necessidades das crianças do seu grupo e estavam devidamente equipadas com materiais específicos, que permitiam à criança brincar, de forma livre e autónoma.

Posteriormente, o presente estudo investigativo desenvolveu-se, também, no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho de Leiria. A recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024, entre 18 de setembro de 2023 e 10 de janeiro de 2024, período no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I. O contexto era de caráter público e a coordenadora desta era a professora cooperante, ou seja, a titular da sala onde se desenvolveu esta investigação.

A sala da turma de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se desenvolveu o estudo, acolhe 26 alunos com idades entre os 5 e os 7 anos. Deste grupo de crianças, 15 são raparigas e nove são rapazes. No que concerne às idades, este grupo, no início do ano letivo, tinha cinco crianças com 7 anos e 19 com 6 anos. É, de realçar, que no grupo existia um aluno com autismo e um aluno com daltonismo.

A sala era espaçosa e luminosa e no centro encontrávamos as mesas dispostas em formato de U, com a secretária da professora cooperante numa das pontas e, ainda, no interior encontravam-se dispostas três mesas com seis cadeiras. Assim, face a esta disposição, todos os alunos se encontram de frente para o quadro sem grande dificuldade na visualização deste. É de realçar que existe também um cantinho da leitura onde, frequentemente, para além de os alunos usufruírem de diferentes momentos de leitura, exploram também outras diferentes propostas. A organização da sala vai ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo, dado que todos têm uma boa visibilidade para o quadro e conseguem realizar uma circulação adequada pela sala.

1.1.2.2. Caracterização dos Participantes do estudo

A escolha dos participantes do estudo foi um processo de seleção de um conjunto de pessoas com o objetivo de reunir informações relativas a uma problemática (Fortin, 1996, p. 202). Esse grupo de participantes, segundo o mesmo autor, “é um sub-conjunto [Sic] de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É, de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população alvo” (Fortin, 1996, p. 202). Dado que o grupo de crianças era constituído por um número considerável, a recolha

e análise de dados incidiu somente num grupo de crianças tendo as mesmas sido alvo de uma seleção.

O grupo de participantes desta investigação é formado por um grupo de 8 crianças do JI, dos quais 5 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Ainda se acrescenta que existem 2 crianças com 4 anos, 4 com 5 anos e 2 com 6 anos de idades. Para além disso, é constituído também por um grupo de 8 do 1.º CEB, maioritariamente, todos com 6 anos e apenas um com 7 anos, dos quais 4 são do sexo masculino e 4 são do sexo feminino.

Estas crianças foram selecionadas para o grupo, tendo por base uma escolha intencional (Carmo & Ferreira) dado que, mediante o tema do projeto em desenvolvimento, foram as que demonstraram interesse e revelaram evidências espontâneas da sua curiosidade neste âmbito. Com base em Katz e Chard (1997), nesta abordagem observamos um investimento do cerne do “próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens [lhes] despertam ... Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de forma que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor” (p. 23). Tendo sempre em conta os interesses demonstrados pelas crianças, dentro desse leque, procurou-se selecionar estas crianças de forma a poder ter uma variedade tanto na faixa etária como no sexo.

O grupo de crianças do JI revelou ser muito autónomo, prestável, respeitador, afável e cordial, estabelecendo as suas relações tanto de adulto-criança como criança-criança, sempre com um olhar de respeito e empatia pelo outro. Era já parte integrante do seu quotidiano a partilha de experiências e descobertas, em grande grupo, através dos diálogos que desenvolviam frequentemente. O brincar sempre foi constante no dia a dia destas crianças, pelo que era através dele que realizavam inúmeras descobertas promotoras de um desenvolvimento global exorbitante. Toda a rotina, pensada pelo educador em conjunto com as crianças, era promotora de inúmeras situações estimulantes, acompanhadas de um feedback positivo constante e fulcral nesta faixa etária (Papalia, 2013).

Os alunos do grupo do 1.º CEB caracterizam-se por serem muito acolhedores e carinhosos, visto que não sentiam qualquer dificuldade em demonstrar afeto e carinho seja na interação com outros alunos ou com os adultos. Revelavam ser autónomos, dado que facilmente tentavam resolver os problemas que surgiam. Demonstravam também curiosidade por realizar diversas explorações e propostas, pois existia uma grande

vontade de descobrir, explorar, questionar e realizar por si mesmos sem receios. A criatividade e a imaginação também foram duas características muito evidentes nas observações dos diálogos estabelecidos com os alunos ou através da observação dos seus momentos de brincadeira.

Em primeira instância, interrogaram-se as crianças acerca do seu interesse em participar neste estudo e, só após o seu consentimento, procedeu-se à recolha das autorizações dos encarregados de educação, salvaguardando o consentimento informado. Nas autorizações entregues foram salvaguardados tanto os dados das crianças, bem como o uso de imagens que seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos e investigativos.

Importa salientar que ao longo de todo o estudo investigativo salvaguarda-se o anonimato, sempre que ocorre referência aos participantes, omitindo ou utilizando nomes fictícios, bem como no momento de transcrição das evidências e dos dados recolhidos.

1.1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No momento de recolha dos dados para a investigação, utilizou-se como técnicas a observação naturalista participante, registos fotográficos e em vídeo, inquéritos por questionário às crianças. Consequentemente, como instrumentos de recolhas de dados utilizei um suporte digital fotográfico e os esboços dos inquéritos.

Carmo e Ferreira (2008) defendem que “observar é seleccionar [Sic] informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111). Deste modo, observar é uma ação minuciosa que requer uma atenção peculiar e meticulosa, guiada por um objetivo, que lhe tem associado um objeto de recolha de dados.

Hamel (1998) afirma que, “A observação participante é uma espécie de ‘descida ao poço’ (*descente dans le puits*), consistindo numa imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e pensamentos” (p. 121, como citado em Amado, 2014, 151). Assim, num processo de observação, o investigador de forma presente e direta, observa as interações e os comportamentos da amostra, a fim de recolher dados que lhe possibilitarão retirar conclusões, à *posteriori* (Fortin, 1996, p. 241; Traqueia et al., 2021, pp. 44-45).

Os meios audiovisuais – fotografia e vídeo – foram tidos em conta de igual forma, no momento de recolha de dados, salvaguardando a maior verosimilidade possível do estudo, facilitando uma captação mais detalhada dos participantes, bem como das suas interações,

ao longo do desenvolvimento do projeto, completando as notas de campos registadas. Assim, “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 183). Tornando-se, assim como um autêntico instrumento de observação que replica, honestamente, o observado, de forma fidedigna e integral.

Ainda foi utilizado um inquérito por questionário aplicado a todas as crianças intervenientes. Segundo Wolcott (1993), os inquéritos por questionário são uma ferramenta exímia na observação participante, quando é objetivo de o investigador conhecer alguma característica específica dos participantes (como citado em Amado, 2014, p. 151). Assim, estes potenciam uma recolha e análise de informação facilitada, dado que consistem no preenchimento de uma coletânea de perguntas basilares, claras e concisas (Traqueia et al., 2021, p. 44). Os inquéritos por questionário, maioritariamente, são constituídos por perguntas fechadas, todavia, contém também algumas de carácter mais aberto. Importa realçar que esta técnica de recolha de dados está também ancorada aos momentos de observação, a fim de completar os dados recolhidos.

1.1.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

A Técnica de Análise de Dados é um processo que procura reunir de forma organizada e dividida todos os dados recolhidos, com a utilização de todos os Instrumentos de Recolha de Dados, com o intuito de os analisar, procurando padrões e aspetos comuns, de forma a serem retiradas conclusões plausíveis (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

As Técnicas de Análise de Dados apropriadas para aplicar nos dados recolhidos é a Análise Especulativa.

A Análise Especulativa permite realizar uma interpretação pessoal, em relação aos dados qualitativos observados e registados, tanto com base nas notas de campo, como nos registos fotográficos e em vídeo. Esta técnica de análise potencia, não só, a execução de uma descrição e compreensão das informações transmitidas pelos dados recolhidos, bem como da realização de inferências e conclusões cruciais para o estudo (Cavalcante et al., 2014, p. 14).

1.2. Fase I – Projetos desenvolvidos

Na fase I do presente ponto do percurso investigativo e assumindo um carácter sucinto, explanam-se as etapas percorridas ao longo dos dois projetos, tendo em conta o respetivo procedimento e as suas fases.

Com a sua leitura, podemos concluir que este ponto se subdivide em dois subpontos. No primeiro consta uma descrição esquemática do percurso durante a realização do projeto realizado na valência de Jardim de Infância e no segundo realiza-se o mesmo processo para o projeto realizado no âmbito do contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.1. Projeto no JI - “O Mundo dos Animais e a sua Alimentação”

1.2.1.1. Descrição do projeto, mediante as suas fases

Com base na Abordagem de Trabalho de Projeto, importa salientar que a escolha das propostas apresentadas foi concedida pelas crianças, mediante os seus interesses e necessidades. A natureza é, frequentemente, um colecionador de elementos fascinantes para as crianças, manifestando um especial interesse pelo facto de estes terem a possibilidade de explorar e realizar novas descobertas (OCEPE, 2016). Neste sentido, o mote deste projeto foi o grande interesse das crianças pelos animais, mediante algumas evidências registadas.

Assim, as crianças deram início ao projeto intitulado de *O Mundo dos Animais e a sua Alimentação* no dia 17 de abril de 2023 e encerraram-no no dia 7 de junho de 2023. O grupo de crianças elaborou as diferentes fases do projeto durante os dias da PES – segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Tendo em conta que a saída de campo se realizou num outro dia da semana oportuno para todos os intervenientes, o projeto teve uma duração de 22 dias.

A situação desencadeante aconteceu, no âmbito da Páscoa, no dia em que a avó de uma criança levou uma galinha à sala (17 de abril) e estes evidenciaram um interesse e uma curiosidade exímia (Esquema 2).

Situação desencadeante	“O que come a galinha?” “Como é que elas põem tantos ovos?” “O que é que este caracol come?” “Ontem eu vi uma cabra e chamei-lhe ervinha porque eu acho que ela come erva”
------------------------	---

Esquema 2| Evidências da situação desencadeante

Desta grande oportunidade, surgiram outras intervenções no âmbito dos animais, maioritariamente, no que concerne à sua alimentação e, por isso, mediante este especial interesse que as crianças tiveram, sentiu-se que poderia emergir um projeto sobre a alimentação dos animais.

De seguida apresentam-se dois quadros, o primeiro que contém o cronograma das fases do projeto desenvolvido, bem como os dias de intervenção em que se desenrolou (Tabela

1) e o segundo que apresenta informações complementares, tais como as explorações realizadas ao longo das diferentes fases, bem como os seus intervenientes presentes no momento (Tabela 2).

Tabela 1 | Cronograma das fases do projeto no JI datadas com as semanas de intervenção

Fases da Abordagem de Trabalho de Projeto	Semanas de Intervenção	Dias de Intervenção
Fase I – <i>Definição do problema</i>	8. ^a Semana	17, 18 e 19 de abril de 2023
Fase II – <i>Planificação e Desenvolvimento do projeto</i>	9. ^a Semana	24 e 26 de abril de 2023
Fase III – <i>Execução do projeto</i>	10. ^a , 11. ^a , 12. ^a , 13. ^a , 14. ^a Semanas	2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 29, 30, 31 de maio de 2023
Fase IV – <i>Divulgação e Avaliação</i>	15. ^a Semana	5, 6, e 7 de junho de 2023

Tabela 2 | Esquematização das informações acerca do projeto desenvolvido

Fases da ATP	Semana de Intervenção	Data	Propostas	Intervenientes
I – <i>Definição do Problema</i>	8. ^a Semana	17 de abril de 2023	Após o despoletar do projeto, mediante a visita de um familiar com uma galinha à sala, ocorreu um Brainstorming (chuva de ideias). No exterior, construiu-se uma teia de ideias com os contributos das crianças relativamente às seguintes questões: <i>O que sabem sobre a Alimentação dos Animais? O que querem descobrir sobre a Alimentação dos Animais?</i>	Grupo de crianças; Investigadora.
		18 de abril de 2023		
		19 de abril de 2023		
II – <i>Planificação e Desenvolvimento do projeto</i>	9. ^a Semana	24 de abril de 2023	Continuação da construção da teia de ideias com os contributos das crianças: <i>O que vamos fazer, onde e como vamos pesquisar? O que queremos fazer?</i> As crianças decidiram que propostas queriam realizar ao longo do projeto.	Grupo de crianças; Investigadora.
		26 de abril de 2023		
III – <i>Execução do projeto</i>	10. ^a Semana	2 de maio de 2023	As crianças recolheram a informação através de livros e da internet, com vista à obtenção das respostas às questões consideradas.	Grupo de crianças; Investigadora.
		3 de maio de 2023		
III – <i>Execução do projeto</i>	11. ^a Semana	8 de maio de 2023	As crianças recolheram a informação através de livros, da internet e do diálogo com as famílias, com vista à obtenção das respostas às questões consideradas.	Grupo de crianças; Investigadora; Famílias.
		9 de maio de 2023		
		10 de maio de 2023		
III – <i>Ex</i>	12. ^a Semana	15 de maio de 2023	As crianças decidiram construir um pop-up representativo do	

		16 de maio de 2023 17 de maio de 2023	cenário de cada tipo de animais, consoante a sua alimentação: herbívoros, carnívoros, omnívoros. Pretendiam construir um jardim zoológico em três dimensões. Para isso decidiram todos os pormenores, bem como os materiais necessários.	Grupo de crianças; Investigadora.
III – Execução do projeto	13. ^a Semana	23 de maio de 2023 24 de maio de 2023	<i>Términus</i> da construção do pop-up representativo do cenário de cada tipo de animal, consoante a sua alimentação: herbívoros, carnívoros, omnívoros.	Grupo de crianças; Investigadora.
		26 de maio de 2023	<u>Saída de campo:</u> As crianças deslocaram-se ao Jardim Zoológico de Lisboa para conhecerem: os diferentes animais, a sua alimentação, bem como outras das suas características.	Grupo de crianças; Investigadora; Educador Cooperante; Assistente operacional.
		29 de maio de 2023 30 de maio de 2023 31 de maio de 2023	Crianças exploraram e brincaram com o pop-up representativos do cenário de cada tipo de animal, consoante a sua alimentação: herbívoros, carnívoros, omnívoros. A investigadora auxiliou as crianças no preenchimento dos inquéritos por questionário.	Grupo de crianças; Investigador.
III – Execução do projeto	14. ^a Semana	29 de maio de 2023 30 de maio de 2023 31 de maio de 2023	Crianças exploraram e brincaram com o pop-up representativos do cenário de cada tipo de animal, consoante a sua alimentação: herbívoros, carnívoros, omnívoros. A investigadora auxiliou as crianças no preenchimento dos inquéritos por questionário.	Grupo de crianças; Investigador.
IV – Divulgação e Avaliação	15. ^a Semana	5 de junho de 2023 6 de junho de 2023 7 de junho de 2023	A investigadora durante e no final do desenvolvimento do projeto, através de diálogos, colocou pequenas questões às crianças: <i>O que aprendeste com o projeto? O que mais gostaste de fazer? O que menos gostaste de fazer?</i> As crianças que participaram no projeto partilharam, em grande grupo, o que fizeram e o que aprenderam, utilizando como recurso a documentação pedagógica construída e exposta na sala ao alcance de todos. A investigadora continuou o processo de auxílio das crianças no preenchimento dos inquéritos por questionário <i>Términus</i> do projeto.	Todo o grupo de crianças; Investigadora.

1.2.2. Projeto no 1.º Ciclo – “O Oceano e a sua importância”

1.2.2.1. Descrição do projeto, mediante as suas fases

À semelhança do contexto anterior, o presente trabalho teve por base a Abordagem de Trabalho de Projeto e as suas quatro fases de realização de um projeto (Vasconcelos et

al., 2012, p. 17). Para tal, desenvolveu-se um no âmbito da Literacia dos Oceanos, com base nas preocupações com o Planeta salientadas pelas crianças inerente ao projeto já existente na sala – *O Futuro nas nossas mãos*.

Ao longo de todo o projeto, tivemos sempre como foco principal o papel e a posição que o aluno assume ao longo da sua formação, valorizando a agência que cada um dos mesmos têm ao longo dos dias, em prol de uma construção do seu *eu* em cooperação com outros intervenientes. Cada um dos alunos da turma é um sujeito ativo nas suas aprendizagens, dado que é mediante os seus interesses, os seus contributos e as suas necessidades que ocorre a estimulação do processo de ensino-aprendizagem de cada uma deles (Oliveira et al., 2022, p. 9).

Assim, os alunos deram início ao projeto intitulado de *O Oceano e a sua importância* no dia 13 de novembro de 2023 e encerraram-no no dia 15 de novembro de 2023. A turma elaborou as diferentes fases do projeto durante os dias da PES – segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, o que fez um total de três dias, a duração do projeto. Em comparação com o projeto de JI, a curta durabilidade do projeto de 1.º CEB deveu-se ao facto dos alunos estarem a começar o processo de iniciação à Leitura e à Escrita e haver uma grande pressão para o cumprimento do currículo existente.

A situação desencadeante surgiu no âmbito de um projeto já existente na escola “O Futuro nas nossas mãos” em sinergias com a grande temática da Literacia dos Oceanos. Assim, a motivação para este projeto, intitulado de *O Oceano e a sua importância*, foram as preocupações com o Planeta salientadas pelas crianças, como se pode verificar através de algumas evidências – “O Planeta Terra está doente! Temos de reciclar!”, “Reutilizar as coisas velhas”, “Deitamos lixo para o chão e para o mar!”, “Temos de o respeitar”, “O que acontece ao polvo para deitar uma tinta?”, “Como podemos cuidar do mar?”.

Todo o projeto visou a sensibilização, através de momentos vivenciados mediante os interesses das crianças sustentadas por evidências reais que se salientam de seguida – interesse nos livros - “Quando é que vamos ouvir outra história”; em desenvolver e realizar projetos - “Podemos apresentar o nosso projeto que fizemos no intervalo”; formar música através de diferentes objetos; transformar materiais. Deste modo, interligando todos estes aspetos e com vista à clarificação de algumas dúvidas das crianças, mediante os seus interesses, realizou-se um projeto.

De seguida, apresentam-se dois quadros, tal como no projeto anterior, o primeiro que esquematiza o cronograma das fases do projeto desenvolvido, associado aos dias de intervenção em que se desencadearam (Tabela 3) e o segundo que evidencia informações complementares, tais como as explorações realizadas ao longo das diferentes fases, bem como os seus intervenientes presentes no momento (Tabela 4).

Tabela 3 | Cronograma das fases do projeto no 1.º CEB datadas com as semanas de intervenção

Fases da Abordagem de Trabalho de Projeto	Semana de Intervenção	Dias de Intervenção
Fase I – Definição do problema	9.ª Semana	13 de novembro de 2023
Fase II – Planificação e Desenvolvimento do projeto	9.ª Semana	13 de novembro de 2023
Fase III – Execução do projeto	9.ª Semana	13 e 14 de novembro de 2023
Fase IV – Divulgação e Avaliação	9.ª Semana	15 de novembro de 2023

Tabela 4 | Esquematização das informações acerca do projeto desenvolvido

Fases da ATP	Semana de Intervenção	Data	Proposta	Intervenientes
I – Definição do Problema	9.ª Semana	13 de novembro de 2023	Após o surgimento da possibilidade de realização do projeto <i>O Oceano e a sua importância</i> , mediante o interesse e as preocupações das crianças – Como podemos cuidar do mar? - registados anteriormente no âmbito do projeto do <i>Futuro nas nossas mãos</i> , ocorreu um Brainstorming (chuva de ideias). Na sala, construiu-se uma teia de ideias com os contributos das crianças relativamente às seguintes questões: <i>O que já sabem? O que querem descobrir?</i>	Grupo de participantes; Investigadora.
II – Planificação e Desenvolvimento do projeto	9.ª Semana	13 de novembro de 2023	Continuação da construção da teia de ideias com os contributos das crianças: <i>O que vamos fazer, onde e como vamos pesquisar? O que queremos fazer?</i> As crianças decidiram que descobertas e explorações queriam realizar ao longo do projeto. Escutaram uma história intitulada de “A Baleia que Queria Mais”, fruto do interesse de uma criança em trazer o livro para mostrar aos colegas, e exploraram-na em grande grupo, sentados nas almofadas em círculo.	Grupo de participantes; Investigadora.
III – Execução do projeto	9.ª Semana	13 e 14 de novembro de 2023	As crianças, analisaram diferentes livros e exploraram-nos, de forma a dar resposta às questões abordadas. Cada criança levou também para casa uma questão no caderno, resultante das dúvidas salientadas pelas mesmas,	Grupo de participantes; Investigadora.

			<p>como forma de dar resposta com o auxílio das famílias.</p> <p>Organização de trabalho colaborativo onde, em pares, os alunos criaram animais marinhos com a utilização de materiais reciclados e preencheram o cartão de identificação do seu animal.</p> <p>Realizou-se também o planeamento da narrativa, reunindo os elementos necessários para a elaboração da narrativa sobre os animais criados pelas crianças.</p> <p>Elaboração da narrativa sobre os animais marinhos criados pelas crianças, com base no planeamento.</p> <p>Realização e organização das ilustrações para a narrativa, pelos alunos.</p> <p>Construção de instrumentos musicais, utilizando materiais reciclados.</p> <p>Criação de uma melodia com os instrumentos realizados, que acompanhou a narrativa.</p> <p>Momento lúdico, onde as crianças jogaram um jogo de tabuleiro, com questões sobre os cuidados com o mar, o treino do léxico e a resolução de problemas.</p> <p>A investigadora iniciou o processo de auxílio dos alunos no preenchimento dos inquéritos por questionário.</p>	
IV – Divulgação e Avaliação	9.º Semana	15 de novembro de 2023	<p>A investigadora durante e no final do desenvolvimento do projeto, através de diálogos, realizou de pequenas questões às crianças: <i>O que aprendeste com o projeto? O que mais gostaste de fazer? O que menos gostaste de fazer?</i></p> <p>A turma construiu a exposição, num espaço público da escola, para toda a comunidade escolar poder ver o que fizeram e o que aprenderam, expondo os animais marinhos criados, o cartão de identificação de cada um, bem como a narrativa elaborada pelos alunos.</p> <p>A investigadora continuou o processo de auxílio das crianças no preenchimento dos inquéritos por questionário.</p> <p><i>Términus</i> do projeto.</p>	Grupo de participantes; Investigadora; Comunidade escolar.

2. Análise dos dados e Apresentação dos resultados

Este ponto onde se apresentam, analisam e discutem os dados, divide-se em dois subtópicos um direcionado para a análise das evidências recolhidas nos projetos

desenvolvidos (ver Apêndices IX e X) e outro focado na análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados às crianças participantes dos diferentes contextos do estudo (ver Apêndices XI).

2.1. Fase I – Descrição e Análise dos Projetos desenvolvidos

2.1.1. Análise dos projetos desenvolvidos

Recolhidos e organizados os dados e as evidências registados durante a realização do projeto (ver Apêndices IX e X), procedeu-se à sua análise e interpretação. Organizou-se este subtópico em quatro pontos, percorrendo as fases de realização de um projeto mediante o defendido por Vasconcelos et al. (2012). Para cada uma das fases do projeto foram apresentadas as evidências acerca das competências estimuladas que se puderam inferir dos dados recolhidos, à luz da fundamentação teórica convocada. Importa salientar que se procurou tratar os dados estabelecendo um paralelismo constante entre os dois contextos de estudo, apresentando-os e analisando-os de forma síncrona.

2.1.1.1. Definição do problema - Fase I do projeto

Nesta primeira fase do projeto, as crianças construíram teias de ideias, de forma a reunirem as informações necessárias. As evidências recolhidas, ao nível das competências pessoais (Comellas, 2000) desenvolvidas foram idênticas nos dois contextos, tanto de JI como de 1.º CEB.

No que concerne às competências comunicativas (Comellas, 2000) observou-se, em ambos os contextos, por exemplo, a utilização de uma boa comunicação, através de um discurso plausível, claro e coerente e, por vezes, recorrendo a uma linguagem corporal. Para além disso, revelaram a capacidade de escutar ativamente a intervenção do outro, bem como a sua opinião; colocaram o dedo no ar e perceberam que não podiam falar todos ao mesmo tempo, dado que assim desrespeitaria a resposta e o tempo do outro.

Já em relação às competências emocionais (Comellas, 2000), o encantamento – “M.B.: Eu quero descobrir o tesouro do mar” e a felicidade em participar e contribuir com uma intervenção também estiveram bastante presentes. Estimulou-se, também, um equilíbrio afetivo e psicológico, onde as crianças se manifestaram recetivas à compreensão das emoções dos outros, apoiando-as, com flexibilidade e com um grande poder de adaptação.

Destaca-se, no âmbito das competências relacionais (Comellas, 2000), também a amizade – “M.A.: Podes nadar com os animais e devemos de ser amigo deles”; a empatia para com os outros e a preocupação para que todos acompanhem – “P.: A A. e a M. não ouviram a pergunta, podes repetir, se faz favor” (Pede cordialmente); o sentido de sensibilização

para com os outros e o sentido interventivo de sensibilização nas ruas – “P: E temos de dizer a toda a gente, se calhar podemos fazer várias mensagens a dizer na rua parem de pôr lixo no chão e no mar, na cidade toda”.

A empatia esteve também presente quando, por exemplo, uma criança alertou os colegas para que fizessem silêncio dado que precisavam de ouvir o adulto – “L: Meninos a professora quer falar, façam silêncio”. A par disso, as dúvidas de uns foram os conhecimentos de outros – “L: Que queria saber porquê que o polvo deita aquela coisa preta”, “A: Olha porque quando tem medo ele ataca para se defender”.

Para além da firmeza nas respostas – “L.: É um animal marinho porque anda no mar” e da partilha e experiências que se vivenciou – “L: Eu vejo em casa com o meu avô um programa que tem animais selvagens e domésticos”, é importante destacar o impacto social das ações dos outros nas crianças bem evidente com a seguinte intervenção por parte de uma criança – “D: Um dia eu estava a passear com a minha avó e ela deitou lixo para o chão. Eu disse que isso não se fazia, mas ela disse deixa estar”. Até que ponto esta atitude do adulto comprometeu o processo de educação desta criança?

Por fim, no que diz respeito às competências cognitivas (Comellas, 2000), destacou-se a vontade de saber mais – “D.: Mas não me podes dizer já que eu assim ficava já a saber”; o prazer em partilhar as suas ideias – “P: Eu quero dizer como é que vou fazer o meu polvo”; e a criatividade – “I: O mapa mental parece um polvo”.

Os dados recolhidos corroboram as ideias defendidas por Comellas (2000), ao nível das competências pessoais, pelo que com base nas evidências recolhidas e analisadas, estas foram estimuladas durante esta fase em ambos os projetos. Como particularidades destaca-se o facto de que as crianças de JI já estavam mais habituadas não foi preciso uma explicação tão grande das características da realização de um projeto. Deste modo, os participantes do contexto de JI responderam com mais exatidão às questões iniciais do projeto, já os de 1.º CEB, por não terem tanta experiência neste âmbito, sentiram mais dificuldade e foi preciso que o adulto guiasse mais o discurso, lembrando quais as questões que estavam a responder, de forma que percebessem se as suas intervenções respondiam ou não.

2.1.1.2. Planificação e desenvolvimento do trabalho - Fase II do projeto

Nesta segunda fase do projeto continuou-se o trabalho iniciado na fase anterior e, por isso, as competências foram igualmente desenvolvidas. Todavia, no 1.º CEB, após toda

esta experiência inicial e fruto dos seus interesses manifestados pelos alunos escutaram uma história trazida por uma criança, como forma de partilhar com a turma, intitulada de “A Baleia que Queria Mais” e exploraram-na em grande grupo. Sentados em círculo, no chão, inicialmente escutaram a leitura da história e, posteriormente, interpretaram-na destacando os aspetos principais, bem como algum vocabulário desconhecido.

No âmbito das competências comunicativas (Comellas, 2000) destacou-se o enriquecimento do vocabulário: *deambulante*, *pavor*, *melodia* – “M.A.: Melodia é uma música”, *destroços* – “C.: Isso é o lixo do mar”, “M.H.: Pedacos que não são assim muito bons”, *plástico* – “P.: Há muito plástico no mar e começa com a letra p”; a partilha de conhecimentos – “P.: Há barcos próprios que têm um tubo gigante para apanhar o lixo”, “P.: Eu já vi uma que apanhou tanto lixo que ficou encravado”; a ajuda constante, por parte dos colegas, em tornar coerente as respostas dos colegas – “M.H.: Eu já fui a Portugal”, “D.: Não... Tu estás em Portugal”; escuta da história; e a utilização de uma comunicação adequada, procurando não interpelar a participação do outro.

Já em relação às emocionais (Comellas, 2000) manifestou-se bastante evidente a empatia para com os colegas e as suas diferentes ideias, bem como no projeto do 1.º CEB revelaram um olhar empático para com a baleia. A par disto, destaca-se, também uma, em ambos os projetos, uma gestão emocional para que conseguissem esperar, serenamente, pela sua vez, o respeito pelas suas emoções e a manifestação de um interesse genuíno e uma preocupação pelo bem-estar dos outros e dos animais.

Inerente às competências relacionais (Comellas, 2000), os alunos revelaram ter vivências e conhecimento da vida, através da experiência quotidiana – “P.: Houve um incêndio na Vieira porque havia muito lixo”, “D.: Sempre que vou à praia eu vejo o lixo e meto logo no caixote do lixo”, “M.A.: O Oceano atlântico é ao pé das Berlengas que eu já fui lá”. Para além disso foram inúmeras as evidências de respeito e empatia pelo outro, em ambas as experiências – “L.: Temos de respeitar a M.A. que está com dor de ouvidos”, “M.A.: A L.S. pediu para não fazer barulho e vocês estão a fazer o oposto”, “A.: O que é o oposto?”, “M.H.: O oposto é quando uma pessoa diz uma coisa e nós ouvimos o oposto”, “L.S.: Eu já não sei o que ia dizer com esta barulheira esqueci-me”.

Por fim, no que concerne às competências cognitivas (Comellas, 2000), observou-se uma grande concentração durante os momentos em ambos os projetos, todavia, mais especificamente, no de 1.º CEB, destacou-se na escuta da história, na mobilização de

ideias fomentadas com a escuta da história e de diferentes conhecimentos – “I: Pacífico vocês conhecem?”, “M: Pacífico é um oceano”, “I: E onde é que ele fica?”. A par disso, foram várias as vezes em que os alunos procuraram transpor a história que ouviram para o real – “P: A baleia queria mais e eu também queria jogar mais hóquei”, “P: Eu já vi umas pessoas que puseram lixo no mar e ele levou para dentro”, “M.B.: Temos de deitar o lixo no sítio certo”, “L.S.: Nós podemos utilizar o lixo para fazer coisas novas como nós... Usámos o lixo e fizemos um gatinho”, “D: Pois eu também usei uma caixa velha de sapatos da minha mãe e fiz um campo de futebol”, “C.: Eu acho que podemos ser como a baleia Umberto e apanhar o lixo do mar. Quando vou à praia com os pais nós apanhamos”, “P: Tive uma ideia... Fazemos cartazes a dizer Parem de meter o lixo no mar, têm de o tirar. Podemos ir para a rua fazer uma manifestação, assim as pessoas viam”.

Concluindo, nesta fase deu-se continuidade ao desenvolvimento das competências pessoais, pelo que as evidências corroboram as ideias defendidas por Comellas (2000) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Mais se acrescenta que, as crianças de JI tiveram como mote a vinda de uma galinha à sala e como não surgiu a presença de uma história, não foi um interesse manifestado pelo grupo. Já no 1.ºCEB, este momento de escuta ocorreu em grande grupo, mediante a vontade de uma criança em partilhar o livro que trouxe para partilhar com os colegas, no âmbito do projeto. Fruto dos interesses manifestados pelas crianças do JI, não vivenciámos o momento de leitura, pelo que tal só aconteceria se o grupo manifestasse esse interesse, tal como aconteceu no 1. CEB. Por isso, as ideias corroboram vários autores, tais como Silva et al. (2016) e Martins et al. (2017), dado que afirmam que os interesses e as necessidades da criança devem ser o foco e, como tal, os projetos devem surgir sempre tendo essas premissas basilares em conta.

2.1.1.3. Execução do projeto - Fase III do projeto

Na terceira fase do projeto, tal como planeado pelas crianças, experienciaram-se vários momentos repletos de experiências diferentes nos dois contextos. Deste modo, apresenta-se de seguida, primeiro as experiências em JI e, de seguida, as de 1.º CEB.

No JI, as crianças realizaram várias recolhas de informação através dos livros, onde as competências pessoais (Comellas, 2000) foram trabalhadas de uma forma global. Em relação às competências comunicativas (Comellas, 2000), destacam-se as diferentes formas de expressão, através da palavra, do número, dos gestos – “N: E sabes onde se segura o cordão quando estamos na barriga da mãe, é aqui no umbigo”, “L: E eu vi o meu mano com ele aqui” (aponta para o umbigo), “N: Pois é onde a comida sai”, criança imitou

a tromba do elefante – “L.M.: O elefante guarda água na tromba e depois *splash*. Os elefantes têm de ter uma tromba muito grande para conseguirem beber muita água. Olha eu a imitar”. Para além disso, as crianças dirigiram-se ao adulto pelo nome, como forma de ter uma intervenção mais direta: “L.P.: Catarina, sabes que os ouriços dormem numa bola?”. Por fim, destacam-se as formas cordiais de pedir por favor, com a seguinte evidência – “L: Então eu posso contar os teus cavalos, por favor?”.

No que concerne às competências emocionais (Comellas, 2000), destacam-se o interesse - “N: Eu também quero fazer o projeto” e as emoções e o envolvimento em ter a possibilidade de participar e explorar ainda mais o conhecimento – “L.: Eu já vi este, este e este. Porquê que trouxeste estes livros todos” “I: Amanhã trago outros queres? L: Sim para eu ver!”; “L: Podes sentar aqui ao pé de mim se quiseres”.

Já em relação às competências relacionais (Comellas, 2000) destacam-se vários momentos de relação com o outro – “N: Oh L., é melhor tu olhares para aqui!”, “N: É uma vaca com uma cara de coelho”, “L: Não, não isso são porcos”; de amor e ternura para com o outro e para com os animais: “L.M.: Este cão é tão fofinho que até gostava de dar um miminho”, “L.M.: Olha aqui tão fofo”, “L.M.: Oh passarinhos tão fofos”, “L: Isto é tão bonito que até gostava de dar miminho”; forma ternurenta de revelar uma das suas fragilidades “L.M.: O que eu ainda não percebi é andar de patins”.

Para além disso as diferentes estratégias de trabalho em equipa também são merecedoras de destaque – partilha “N: Agora nós trocamos, eu vejo o teu livro e tu vêes o meu”; cada criança explorou um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que tanto viu o seu livro e partilhou as suas descobertas, como observou as descobertas do colega do lado. Quando terminaram, trocaram os livros e exploraram-nos de novo – “L.M.: O meu livro já acabou, queres que eu te ajude?”, “L.P.: L.M. não te lembras a festa foi dos peixinhos”. “M.J.: A L.P não me deixa ver...”, “L.P.: Agora aqui como não há tubarão vou mudar”.

A preocupação com o outro também foi bastante notória – “F.: Cobras!!! Vão morder-te a cara” “L.M.: L.P. encontrei uma cobra, vamos esconder”, “L.M.: Vamos tirar esta cobra daqui”, “L.M.: Esconde-te L.P., esta cobra pode ser venenosa”, bem como o momento em que uma criança perguntou à outra “L.M.: Não queres ver a minha história do amor? Fui eu que fiz?”, manifestando o seu interesse em mostrar um trabalho que fez com orgulho.

Por fim, em relação às competências cognitivas (Comellas, 2000), as crianças demonstraram interesse em conhecer melhor os animais presentes no livro – “Como se chama este animal T.?”, “T. estas girafas comem folhas e chegam até às árvores”, “L.P.: Sabes que as girafas têm um pescoço muito grande, olha aqui é maior que o meu dedo”; partilha de outros conhecimentos “L: Queres saber o que é que este livro tem? Tem uma capa, lombada, contracapa, dentro do livro”; “L: A tartaruga come camarões, sabes porquê que eu sei? Porque a minha avó tem uma. Ela tem uma carapaça onde às vezes esconde a cabeça e anda no chão e também na água”; “L.: A ovelha come erva e as vacas também, por isso são herbívoros, sabias N.?”; F.: Olha o peixe-palhaço”; “F.: Olha o Leãooooo... Está aqui o Rei da Selva!! E ele come carne de outros animais!!”.

Para além do contacto com o código escrito e com o livro e todas as suas potencialidades, quando por exemplo, uma criança folheou o livro e levantou-o para uma melhor leitura, bem como a capacidade das crianças em estarem concentradas na sala, mesmo com o barulho, dos outros colegas que estavam a brincar, estes revelaram interesse e motivação durante a partilha – “M.: Eu conheço este número é o 315. Até sei o quatro, o cinco e o zero é o 450”, “M.: Aqui em Portugal, ninguém pode dar comida para os peixes porque dá doença. No Brasil é a mesma coisa. Eu até já vi uma placa dessas”, “M.: Naquele parque eu já vi um buraco todo desenterrado e tinha lá uma toupeira”, “L.M.: Olha aqui o senhor a cortar o pelo à ovelha. Eles cortam o pelo para fazer aquela coisa para coser” (utilizou as mãos e exemplificou o novelo de lã); “L.M.: Olha uma joaninha tão bonita”; “L.M.: Isto estão a por uma coisinha de ferro para eles poderem andar muito bem” (apontou para o pé para exemplificar a pata do cavalo);

Durante a recolha da informação através da pesquisa no computador, as competências pessoais (Comellas, 2000) foram também visíveis, pelo que se destaca um ou dois exemplos de cada uma, de seguida – competências comunicativas: prova de que as imagens reais tiveram mais significado para a criança “N: Isso nem tem nada, é uma imagem a brincar”; interajuda e momentos de correção do colega “N: Aqui é o estôgamo do cavalo”, “L: Não é estôgamo é estômago”; poder da imitação – Criança imitou o canguru “L.P.: Ele salta muito alto”, “L.P.: L. Isto são cobras venenosas” (criança apontou para ilustrar o que estava a falar e, de seguida, imitou no chão o rastejar da cobra). Em relação às competências emocionais: sensibilidade emocional para com os animais – “N: Olha este cavalo é tão pequenino...”, “N.: Não comas o sapo, ele é tão fofinho”; “L.: Não, não comas o teu filho!!”; a gestão de emoções e dos medos – “N.: Eu tenho muito medo

de bichos”; “L.P.: Oh que fofo”. L.P.: Oh L. tu queres ver esta cobra comigo?”, “L.P.: Aiii eu tenho muito medo”; e o prazer em partilhar com o outro os seus receios superados “L.P.: Cobras tenho medo...” “K.: Eu também tinha...”.

No que concerne às competências relacionais (Comellas, 2000), destaca-se o interesse para continuar a vivenciar o momento – “N.: Vou lá para fora brincar, não vou não, que eu quero acabar isto”; uma aprendizagem ao nível da gestão de conflitos e da relação com o outro – “L.P.: Eles não me deixam utilizar”; a possibilidade de o outro poder escolher – “L.P.: R. queres qual agora? Este? Pode ser este? Queres este?”; “N: Agora vamos por este”, “L: Este, este”, “N: Ok, pode ser esse”. Finalmente, no que diz respeito às competências cognitivas destaca-se: o contato com o computador e todas as suas potencialidades; a estimulação da memória, da atenção e do pensamento criativo; partilharam outros conhecimentos – “N.: Eu já fui ao Jardim Zoológico e, por isso sei”, “L: Sabias que a mulher do cavalo é a égua e o filho é o potro”, “N: Isto é feno, vamos parar, vamos parar, isto é feno”, “L.P.: Olha aqui o ninho com a palha”,” L.P.: Depois quando os filhotes estão no ovo, ele abre e eles nascem”.

No momento de construção do pop-up representativo do cenário acerca da alimentação dos animais, as inúmeras intervenções esclarecedoras foram reflexo de uma das competências comunicativas (Comellas, 2000) – “L.: Aqui é a carne para o Leão”, “N.: Precisamos de mais verde que é a erva”; “L.P.: Com esta cola e o pincel é mais fácil”. Em relação às competências emocionais (Comellas, 2000) salienta-se o prazer em comunicar os seus sentimentos e opiniões: “M.J.: Uau eu adoro a nossa savana porque assim podemos brincar com os animais como se estivessem no Jardim Zoológico”, “L.: Ainda bem que fizemos este parque para os animais, assim a baleia já pode ir para a água”.

Em relação às competências relacionais (Comellas, 2000), evidenciou-se a interajuda – um segurou no papel crepe e outro cortou tiras, depois fizeram bolas; a relação com o outro – “F: Tu queres ficar com esta? Então posso ficar com esta?”; e os respeito pelo outro – “M.: Podes-me emprestar a tesoura, se faz favor?”. E em relação às competências cognitivas, os alunos exploraram, cortaram, dialogaram, cooperaram, sorriram, organizaram, trabalharam em equipa, entreajudaram-se, colaram, identificaram, analisaram e preencheram. O trabalho foi realizado em equipa e por etapas: escolheram que material utilizar; mobilizaram o material necessário; decidiram que cores utilizar, quais as mais coerentes e que faziam lógica para todos; manusearam uma tesoura para

cortar “L: Vamos precisar de tesouras, eu vou já buscar”; realizaram bolinhas com papel crepe; agruparam as bolinhas por cores (realizaram conjuntos com a categoria cor) – L.P. contou o total de cada grupo; contaram quantas bolas havia em cada grupo; viram quantas faltavam num grupo para ambos terem o mesmo número de bolas; organizaram as cores pelos lugares corretos na base; limparam o material depois de utilizar.

Para além disso a facilidade na resolução de problemas esteve também bem evidente – “L.: Ah também precisamos do azul que é a água, se não depois têm sede”, “F.: Ahhh e falta aqui uma cor, o azul! Os animais também têm de beber água e a água é azul”, “L.M.: Ahh temos de fazer uns bifos para os animais carnívoros”, “K.: Como é que vamos fazer isso?”, “L.M.: Tive uma ideia, vamos usar cartão e pintamos de vermelho”, resolveram os problemas que surgiram: arranjaram uma forma de armazenar as bolas que faltavam, de as colar no tabuleiro, concluíram sobre quantos pincéis precisavam dado que tinham 4 pessoas a colar, noção de espaço e organização coerente do trabalho – associação das bolas verdes aos herbívoros e vermelhas aos carnívoros, estimulação da motricidade fina e do movimento de pinça com os dedos para agarrar a tesoura e as bolas.

Posteriormente, da exploração e momentos lúdicos através da utilização do pop-up, as crianças exemplificaram as suas ideias, com gestos e utilizando também os animais de brincar (competências comunicativas); o interesse “M.: Catarina, eu também quero brincar com o N.”, “M.: A vaca está a dar um beijinho ao cavalo” (competências emocionais); exploração do recurso no interior e no exterior, brincando ao faz de conta “N.: Queres casar comigo? M.: Sim! N.: Então bora” e respeito pelo outro “L.: Podes usar tu que eu uso o outro” (competências relacionais); com a exploração dos animais no tabuleiro as crianças inventaram histórias, representaram diferentes personagens e brincaram ao faz de conta, desenvolveram inúmeros diálogos em que as personagens principais circulavam sob o tabuleiro – “N.: O elefante vai para aqui comer a erva”, “L.M.: Vamos por as focas no lago”, “M.J.: A tartaruga mãe está a levar a filha”, resolveram problemas: “N.: Mas o pai dele não fica em pé não faz mal. Ficam aqui deitados a dormir”, “L.: Ohh já não há mais animais”, “N.: Eu vou buscar mais”.

A experiência do JI foi enriquecida com uma saída de campo ao Jardim Zoológico, em que as crianças adequaram sempre as suas práticas e os diálogos, mediante o contexto em que se encontravam (competências comunicativas); manifestaram interesse “M.J.: Eu quero ver o livro para não me esquecer de nenhum animal” e revelaram uma gestão cada

vez melhor dos sentimentos e emoções durante as descobertas (competências emocionais).

A par de tudo isso, revelaram prazer em partilhar as suas opiniões com os outros – “L.M.: Gosto muito deste livro porque assim conseguimos ver os animais”, “K.: Este livro é importante porque assim podemos confirmar os animais que já vimos”, esperaram pela sua vez e respeitaram o tempo e espaço do outro (competências relacionais); fizeram uma relação do que viram com o projeto desenvolvido ao longo das semanas – “L.P.: A zebra está a comer e eu vi elas naquele livro do projeto dos animais”, “M.J.: Os macacos estão a comer bananas, lembraste que vimos isso no projeto”; importância do livro como guia – “F.: Posso ver o livro para ver que animais já vimos?”; promoção de outros conhecimentos – “M.: Olha o mapa do mundo”, “F.: Vamos ver onde estamos aqui no mapa”, “K.: As girafas têm um pescoço muito grande para chegarem às árvores”; utilizaram uma boa comunicação, com um discurso plausível, claro e coerente, através da mobilização de um vocabulário adequado; utilizaram uma grande flexibilidade cognitiva em toda a visita (competências cognitivas).

Focando agora o olhar nas propostas realizadas no âmbito do projeto desenvolvido no 1.º CEB, considera-se essencial selecionar apenas algumas para não tornar este ensaio investigativo demasiado extenso.

Assim, os alunos começaram por explorar diferentes livros onde as competências pessoais (Comellas, 2000) foram trabalhadas e, em casa, realizaram pesquisas com a família. Nelas fomentaram a relação familiar e revelaram uma grande motivação e envolvimento dos diferentes intervenientes, dado que os pais escreveram o conteúdo das pesquisas dos filhos, imprimiram desenhos representativos e algumas crianças ilustraram a pesquisa. Para além disso propiciaram-se vários momentos de vivências familiares, potenciadoras de inúmeras aprendizagens e partilha de experiências intergeracionais - “L.S.: Como dia 16 é dia do mar, o meu pai disse que vamos comprar um peixe para substituir o outro que morreu”, “C.: Enquanto estávamos a pesquisar, a minha mãe contou-me que já foi para a praia apanhar lixo com um grupo”, “P.: O meu pai disse que temos de dar sempre o exemplo. Por exemplo, quando vamos para a praia, o meu pai leva sempre um saco para apanhar o lixo”.

A criação dos animais marinhos com materiais reciclados foi uma experiência também frutífera ao nível das competências pessoais (Comellas, 2000). No que concerne às

competências comunicativas (Comellas, 2000), o diálogo e a comunicação foram ferramentas essenciais – “M.A.: As patas têm de ser maiores...”, “C: Não sei se não devíamos fazer as patas diferentes”, “M.A.: Temos de fazer uma estrutura”, “C: Nós estamos a fazer um peixe-palhaço”, “P: M. passa aí a tua tesoura se faz favor”; a interajuda esteve bastante presente “M.H.: Calma que nós temos de ver o comprimento”, “M.B.: Eu ajudo-te a cortar”, “M.A.: Põe aqui a cola se faz favor”; bem como adequaram, por vezes, o diálogo de forma a que o colega percebesse – “M.H.: Temos de escolher o nome.” “L.F.: Então pode ser animal” “M.H.: Não porque eu sou uma pessoa, mas o meu nome é M.H. não é pessoa. Temos de escolher um nome verdadeiro” “L.F.: Ahh eu já percebi o que estás a dizer”; “C.: Eu acho que a M.A. não percebeu o que eu disse. Eu disse para ele se chamar caranguejo ermita”, “C.: Mas isso é o que ele é, um caranguejo ermita não é o nome”.

No que concerne às competências emocionais (Comellas, 2000), manifestou-se bem evidente as diferentes personalidades das crianças – “D.: isto só está a correr tudo mal” “L.S.: Não está nada isto vai dar. Isto vai ser a tinta, isto vai ser a tinta que ele deita”, bem como a felicidade quando encontraram o que precisavam “C: Ya levamos estas duas, vá”, o orgulho no trabalho desenvolvido – “M.H.: A nossa tartaruga vai ficar muito gira não achas?”, “M.A.: Ahhh a formiguinha voltou para ver o nosso trabalhinho, está lindo não está?”, “L.S.: Posso mostrar aos meninos?” e a sensibilidade com os animais e a adoção de uma atitude responsiva, quando apareceu uma formiga e uma criança disse “M.A.: Não mates, faz parte da natureza”.

As competências relacionais (Comellas, 2000) estiveram também muito sólidas ao longo desta experiência, através da partilha dos materiais para os colegas – “P+M: Vamos dar isto. Alguém quer isto que nós não precisamos”; das características do trabalho colaborativo – “P: Tu estás a trabalhar sozinha?” “L: Não estou a trabalhar com a M.” “P: Mas ela nem está a falar contigo...”, “P: Então quem é que vai levar o animal és tu ou a M.” “L: Somos nós os dois”; da empatia “P: Devia de ser a M. a levar o animal porque ela é mais pequenina”, “L: Mas ela tem 6 anos como eu” “P: Pois, mas tu fizeste primeiro por isso ela é mais pequenina”; da divisão de tarefas e do respeito e gestão dos materiais “M: Não podemos levar as coisas todas, tem de dar para deixar também para os outros”.

Por fim, no que diz respeito às competências cognitivas (Comellas, 2000), salienta-se a interdisciplinaridade com a matemática – “M.B.: Se vamos fazer a pares vamos ter 12

animais diferentes, porque somos 24”; a concentração; a conjugação das ideias e a capacidade de as colocar em prática. Além do mais, resolveram os problemas e os obstáculos que surgiram – “L.F.: Temos um problema, era para furar aqui, mas não conseguimos.” “C: Queres ajuda?” “L.F.: Sim, por favor. É um círculo porque nós estamos a tentar fazer um caranguejo. É muito difícil fazer um caranguejo e tem 4 sílabas”, “M.H.: Não achas que é melhor pormos aqui mais fita cola? L.F.: Sim é melhor”; sempre com humildade e resiliência – “C.: Nós enganámos a cortar, mas não faz mal já estou a fazer de novo”.

Durante a construção da narrativa, os alunos contactaram com o código escrito (competências comunicativas), manifestaram orgulho e interesse em partilhar as suas ideias e em contribuir com as ilustrações – “M.A.: Posso pôr o meu?”, “M.A.: É a segunda fui eu que fiz essa” (competências emocionais); manifestaram uma grande preocupação em incluir toda a comunidade – “P.: Podemos escrever também para as auxiliares e as professoras” e salientaram bem a importância das regras de sala de aula e de democracia – “L.F.: Eu sou o único que tenho o dedo no ar” (Uma criança afirmou quando estavam todos a falar ao mesmo tempo), “M.B.: Todos concordam com a ideia da L.S.” (competências relacionais). Por fim, em relação às competências cognitivas, os alunos perceberam quais são as ideias que melhor se conjugam e são coerentes – “D.: Se são animais marinhos não os podemos por no parque”, “L.S.: Acham que um golfinho podia estar num campo de futebol? Não porque é terra!”; manifestaram a importância do foco e concentração – “P.: Mas calma que eu não estou a perceber nada”; organizaram as ilustrações mediante a história, utilizando uma linha do tempo – “M.H.: A primeira tem de começar com uma linha do tempo”, “M.A.: Nessa linha começa-se da esquerda para a direita”; e revelaram bastante persistência e perfeccionismo “D.: Ele ficou com 5 e eu queria que ficasse com 8 tentáculos”.

Através das evidências desta fase do projeto, conclui-se que estas corroboram as ideias defendidas por Silva et al. (2016), dado que a criança assumiu um papel dinâmico e ativo, sendo sempre a principal agente do seu processo educativo. Para além disso, ocorreu uma evolução preponderante das competências pessoais, comprovando as premissas defendidas por Comellas (2000). Observou-se essa estimulação nos dois contextos, todavia com mais intensidade no 1.º CEB, talvez pelo facto de estes terem vivenciado, pela primeira vez, uma experiência desta natureza. Exploraram e viveram um momento de encantamento tão grande que emergiram evidências mais significantes. As crianças de

Jl vivenciaram igualmente, ainda assim como já tinham outras experiências anteriores no âmbito da abordagem de projeto, não foi uma novidade e, por isso, as evidências surgiram de forma mais subtil e sólida.

As evidências comprovam também a opinião de Perrenoud (1999) e Simão (2005), quando estes afirmam que é através da exploração e do confronto reflexivo do seu eu com as suas escolhas em sinergia com os outros, partilhando, debatendo e refletindo sobre os conhecimentos. A par destas premissas, as evidências corroboram também Tavares et al. (2007), revelando a personalidade mais autocrítica e reflexiva da criança e Piovesan et al. (2018), ao afirmar que no estágio pré-operatório as crianças já revelam mais facilidade de compreensão do outro.

Com base nas evidências registadas, percebeu-se também que as crianças promoveram o seu autoconhecimento, através do fomentar da autoestima, fruto de uma melhor compreensão e gestão das emoções. Estas ideias corroboram o defendido por Tavares et al. (2007), bem como as reiteradas por Cordeiro (2015), na medida em que os alunos revelaram uma grande capacidade de resolução de problemas em conjunto, promoveram a socialização e a relação como os outros, exercitando a concentração e a atenção, propiciando o contato com valores que se vivem e experienciam.

2.1.1.4. Reflexão e Avaliação - Fase IV do projeto

Na última fase do projeto, as crianças do Jl realizaram uma partilha do trabalho desenvolvido, em grande grupo e, posteriormente, exploraram a documentação pedagógica sempre que desejaram.

No âmbito das competências comunicativas (Comellas, 2000), destaca-se o facto de terem sido as crianças a pedir silêncio enquanto realizaram a apresentação aos colegas mediante os seus interesses. Perceberam também que se deve adequar a postura quando se fala em público – “L.M.: Ahh pois vou-me virar para eles ouvirem mais”.

Em relação às competências emocionais (Comellas, 2000), as crianças revelaram uma grande preferência e gosto pela documentação pedagógica – “L.P.: Eu gosto muito deste livro gigante porque posso levá-lo para o chão e vê-lo confortável”, “L.: Tem muitas fotos que eu gosto de ver”; bem como uma alegria e encantamento a explorar o livro – “L.P.: Eu gostei de fazer este projeto. E gostei muito de ver os animais”.

As competências relacionais (Comellas, 2000) foram também trabalhadas através da partilha de descobertas com o outro – “D.: Ahhh, olha aqui nós no Jardim Zoológico”, “L.: Ahh olha aqui foste tu que fizeste? Estavas a brincar?”, “C.: Agora é por aqui D., por aqui amiga”, “M.: Isto é um livro com o que fizemos”, “L.: Mas os dinossauros agora querem comer” (L.P. olha para o L. e respeita a ideia do colega), “L.P.: Posso mostrar aquilo para o L. ver é que ele não viu e vai gostar. Espera aí que eu vou mostrar-te L.”, “L.: Tive uma ideia” “L.P.: Yeahhh, boa assim já estão todos na água”; da partilha do espaço – “C.: Este é o meu lugar podes-te chegar para o lado por favor?”.

Por fim, no que diz respeito às competências cognitivas (Comellas, 2000), observei vários momentos de exploração da documentação – “M.: Aqui eu estava a ver o cérebro dos macacos”, “L.P.: Que animal é este?”, “L.P.: Vamos puxar quando eu disser 3. Um, dois, três. Vai abrir, puxa L. Um, dois, três, agora fechar, empurra L.”, “L.P.: Aqui é a água, ali é a erva e isto é a carne”, “L.P.: Olhem aqui os animais que andam na água”; uma grande criatividade durante a exploração – “D.: A porta desta viagem está aberta”, “L.P.: Estamos dentro da história dos animais”, “D.: Estamos a fazer uma pintura e a descobrir”, “C.: O barquinho anda, anda... O barquinho anda, anda” (Criança canta dentro do barco e realiza o gesto do remo a remar no exterior, com o braço), “C.: Vamos encontrar um tesouro aqui”, “C.: O vento abriu o nosso barco”, “D.: Já chegámos, abre a porta para irmos buscar o tesouro”, “L.P.: Não L. Tens de tocar à campainha e eu tenho de dizer quem é para entrares” (L. entra e partilham o espaço formado pela documentação pedagógica).

Para além disso, revelam orgulho em explorar a documentação e mostrar onde se encontram – “L.P.: Ohh L. tu sabes onde é que eu estou? Aqui, olha!” “L.: O teu cabelo está perfeito” “L.P.: Olha isto foi quando nós vimos a história que os animais eram venenosos”.

Por outro lado, no 1.ºCEB, não houve oportunidade, por escassez de tempo, de construir a documentação pedagógica, ainda assim os alunos construíram uma exposição como forma de partilhar, com a comunidade escolar, o projeto que desenvolveram. Assim, através do diálogo e da partilha, perceberam o que correu bem e o que podiam melhorar (competências comunicativas); sentiram felicidade em partilhar as suas descobertas com os outros (competências emocionais); sentiram uma grande preocupação e revelaram um sentido de responsabilidade em divulgar o que fizeram com a comunidade, partilhando a história e os conhecimentos como forma de que os outros também possam ter a

oportunidade (competências relacionais); por fim, fomentaram a criatividade, os autores ao partilharem com os colegas as suas descobertas trabalharam ainda mais a sua autoestima, a forma de comunicação e a sua criatividade e os observadores ao observarem o trabalho realizado valorizam os autores, perceberam a linha de pensamento e ainda equacionaram novas possibilidades e explorações.

Por fim, conclui-se que o *términus* do projeto do JI ocorreu com mais exatidão, dado que houve a possibilidade de construção e grande exploração da documentação pedagógica. Os alunos do 1.º CEB não tiveram a oportunidade de a construir, todavia, realizaram uma exposição que serviu igualmente de divulgação e partilha do caminho trilhado. Esta escassez ao nível do tempo que condicionou a durabilidade do projeto do 1.º CEB resultou do facto de haver um currículo e ter sentido uma grande pressão para o cumprimento do mesmo, de forma rígida e sem grandes oscilações para estas metodologias construtivistas.

Em suma, tendo em conta as evidências recolhidas e analisadas, defende-se que as competências pessoais foram desenvolvidas e corroboram as ideias defendidas pelos vários autores mobilizados ao longo da fundamentação teórica, nomeadamente, Comellas (2000) e Piovesan et al. (2013).

2.2. Fase II – Perspetiva dos Intervenientes

2.2.1. Inquérito por questionário às crianças

No presente subtópico realiza-se uma apresentação dos dados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário aplicados às crianças participantes (ver Apêndices XI). Pretende-se compreender as perspetivas das crianças relativamente aos contributos da Abordagem de Trabalho de Projeto face ao desenvolvimento de competências pessoais.

Globalmente, os resultados obtidos evidenciam uma clara coerência entre as opiniões dos participantes e o quadro de referência teórico mobilizado, nomeadamente, ao nível das potencialidades desta abordagem no desenvolvimento de competências pessoais primordiais para as crianças.

Relativamente à primeira questão acerca do *gosto pela realização de projetos no JI/na Escola*, as respostas foram unânimes, dado que tanto num contexto como noutro, todas as crianças responderam de forma afirmativa (ver Apêndices XI, tabela 1). Estas evidências confirmam a ideia defendida por Katz e Chard (1997), pelo que as crianças têm preferência por pedagogias que lhes permitam viver momentos autênticos e agenciados, onde os seus interesses e necessidades são atendidos.

A segunda questão onde as crianças através de uma escala de 1 a 6, no JI onde o 1 significava *Não aprendo nada* e o 6 *Aprendo muito* e numa escala de 1 a 5, no 1.º CEB, onde o 1 representava o *Não aprendo nada* e o 5 representava o *Aprendo muito*, localizaram as suas aprendizagens entre o 5 e o 6, o que permitiu concluir que todas entenderam, de facto, que houve aprendizagens significativas que emergiram do contacto com o desenvolvimento de projetos. Tal comprova o proferido por Oliveira-Formosinho et al. (2011), quando afirmam que as aprendizagens surgem naturalmente das experiências, do viver e do sentir da criança, pelo que esta tem essa perceção e sensibilidade.

Nas duas questões seguintes *Consideras que exploras diferentes informações com o desenvolvimento de um projeto?* e *Gostas de realizar projetos em conjunto com os outros colegas?* também, em ambos os casos, as respostas foram unanimemente afirmativas, pelo que as crianças mostraram que consideram que aprendem diferentes informações com o desenvolvimento de um projeto e que gostam de realizar os projetos em grupo e não de forma individualizada. Tal como Katz et al. (1998) afirma, os projetos podem ser realizados em pequenos grupos e, de facto, estas evidências comprovam essa possibilidade, onde os intervenientes consideram que o trabalho cooperativo é uma mais-valia.

Em relação à questão *O que é que aprendes com eles?* foi bastante perceptível uma distinção entre os dois indicadores, um mais direcionado para aprendizagens mais ao nível de competências pessoais e outro mais ao nível de competências profissionais (ver Apêndices XI, tabela 2). Estas evidências são previstas nos diferentes conceitos definidos por Comellas (2000), pelo que estas são suscetíveis de serem integradas em dois tipos de competências: pessoais e profissionais. Estes dados, sugerem que se observa o desenvolvimento das competências base do estudo.

No que concerne à *preferência e oportunidade de escolha da temática a estudar* que foi dada à criança todas afirmaram que gostam de ter a oportunidade de escolha e todas justificaram a sua preferência pelo facto de ao escolherem terem a certeza de que estão a trabalhar uma coisa que gostam (ver Apêndices XI, tabela 3). Tal comprova as ideias defendidas por Silva (1998), dado que é notório o impacto de as crianças terem a possibilidade de escolher, agenciando-se com base nas suas necessidades e interesses.

Em relação às propostas desenvolvidas ao longo do projeto, as perguntas foram construídas de forma diferente para os dois contextos, dada a idade dos participantes de cada um dos grupos. Com base em Simão (2005), é importante que a criança tenha a possibilidade de fazer, confrontar-se com o seu eu e com as suas escolhas, refletindo-as e, por isso, essas questões serviram para isso mesmo. Assim, no Jardim de Infância, à questão *O que mais gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto*, as crianças evidenciaram que gostaram maioritariamente de ler os livros e procurar no computador. E ainda, quando foi solicitado aos alunos que justificassem o porquê de terem gostado de determinada parte do projeto *Porque é que é essa a parte do projeto que gostas mais de fazer?*, estes justificaram, maioritariamente, pelo facto de terem um especial interesse pelos animais e pela pesquisa, obtendo algumas respostas como, por exemplo “Porque eu gosto dos animais e assim vi; Porque eu adoro pesquisar e fazer construções; Porque eu quando vejo as fotos fico apaixonado e os meus olhos ficam em corações; Porque nós pesquisamos no computador e eu gosto e em casa também, tenho um computador; Porque consegue pesquisar mais coisas”.

Por outro lado, também se analisou *o que menos gostaram de fazer* durante o desenvolvimento do projeto, com a questão *O que menos gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto?*, pelo que se obteve respostas mais diversificadas, salientando-se *Organizar as ideias que já sabemos* e *Dizer, aos outros, o que aprendi*. Com a questão *Porque é que é essa a parte do projeto que gostas menos de fazer?*, as justificações foram maioritariamente por não gostar, onde se destacam as seguintes afirmações “Porque eu não consigo de estar muito tempo; Porque eu não gostei; Porque não, não gosto assim tanto de falar, tenho vergonha”.

Já no 1.º CEB recorreu-se a uma escala com recurso a cinco *smiles* “Odiei, Não gostei, Indiferente, Gostei e Adorei” e percebemos que os alunos gostaram praticamente de todos os momentos assinalando os *smiles* mais positivo. Pode-se concluir que o momento que foi menos apreciado pelos alunos foi *Ouvir a música, construir e tocar com os instrumentos*. Foram ainda questionados sobre como é que eles consideravam que tinha corrido o projeto onde participaram, ao qual as respostas são suscetíveis de serem divididas em dois sentimentos (ver Apêndices XI, tabela 4). Silva et al. (2016) reiteram que a criança deve assumir um papel dinâmico e ativo, sendo vista como um sujeito capaz e como o principal agente do seu processo educativo. Terem a possibilidade de refletir

sobre as suas aprendizagens e as suas preferências estimula todas essas características, dando-lhes agência e voz.

Para a pergunta seguinte também se utilizou dois formatos diferentes, um para cada contexto, pelo que em ambos reconheceram que realizaram várias aprendizagens em todos momentos.

Quando se questionou *sobre O que querias ter explorado mais, ao longo deste projeto?* (ver Apêndices XI, tabela 5), as crianças do JI revelaram-se muito mais satisfeitas e concretizadas afirmando que “Fiz tudo o que eu queria; Fiz tudo, até dei mimos aos animais no jardim zoológico; Nada, fiz tudo”.

Já no 1.º CEB (ver Apêndices XI, tabela 5), fruto possivelmente de terem realizado um projeto com menos tempo de duração, só houve um aluno que manifestou estar totalmente concretizado, os outros salientaram algumas outras possibilidades a desenvolver no futuro, tais como “Podíamos fazer o mar; Explorar mais o mar e aprender a nadar; Fazer polvos; Uma foca; Queria fazer uma tartaruga; Gostava de ir à pesca; Uma baleia, mas o P. não deixou”. Por outro lado, pode-se interpretar também não por ser uma questão de insatisfação, mas sim de envolvimento de, portanto, desejaram querer e fazer mais, suscitando assim a ideia de que prazer e gosto pelo projeto desenvolvido.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que com estas experiências as crianças desenvolvem inúmeras ações como a de questionar, de equacionar diferentes possibilidades, de estabelecer relações e, por isso, desenvolvem as suas competências pessoais.

No que concerne às últimas perguntas *Falaste com a tua família, em casa sobre o projeto desenvolvido?* e *Realizaste algumas pesquisas com a família?*, percebeu-se que em ambos os contextos, todas as crianças falaram com os pais sobre o projeto e apenas uma no JI não falou. Três realizaram pesquisas com a família e cinco não fizeram, no JI, todavia, no 1.º CEB todos realizaram pesquisas com a família.

Por fim, em ambos os casos, todos responderam afirmativamente, por um lado, se a visita de estudo foi benéfica, com base na *questão Consideras que, na ida ao Jardim Zoológico, vais observar algumas ideias que descobriste com o desenvolvimento do projeto?* Por outro, com a *questão Consideras que a realização da exposição é importante?*, todos responderam de forma afirmativa. No 1.º CEB acrescentou-se a particularidade de os

alunos terem de justificar o porquê, obtendo-se afirmações riquíssimas, (ver Apêndices XI, tabela 6). Estas evidências comprovam o desenvolvimento de competências pessoais fundamentais, previstas por Comellas (2000) e percebe-se também que com a realização de projetos é possível observar-se o desenvolvimento de competências importantes para o sujeito (Martins et al., 2017).

3. Considerações finais do estudo

O presente estudo resultou da observação e vontade de descobrir mais sobre a Abordagem de Trabalho de Projeto e o seu contributo para as crianças. Após algum enriquecimento do conhecimento com as pesquisas e leituras realizadas, procurou-se direcionar o olhar e focar em alguns aspetos chave para a investigação. Assim, procurou-se dar resposta à seguinte questão de partida: *Qual a percepção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais?*

Para tal, foram quatro os objetivos do estudo que sustentaram esta questão: i) identificar a percepção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de competências pessoais; ii) comparar as opiniões das crianças em relação à Abordagem de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) refletir sobre a agência e a voz da criança durante o projeto na valência de Jardim de Infância e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e iv) refletir sobre o papel da investigadora, enquanto também educadora e professora durante a Abordagem de Trabalho de Projeto.

Os resultados obtidos permitem dar resposta à questão de partida formulada norteada pelos objetivos da investigação que foram delineados.

No que concerne à questão de partida, o estudo sugere que as crianças revelaram ter uma grande certeza dos contributos das Abordagem de Trabalho de Projeto para o desenvolvimento das suas competências pessoais. Com a realização dos projetos, foi possível identificar várias evidências da estimulação dessas competências, com base nas diferentes ações e diálogos das crianças. Para além disso, sempre através de um olhar comparativo entre as duas experiências vivenciadas, analisou-se as opiniões das crianças e identificou-se que em ambos os contextos, as percepções foram idênticas convergindo todas na ideia de que se trata de uma abordagem bastante vantajosa.

Para além disso, defende-se que a agência e a voz da criança foram sempre o foco em ambos os projetos, pelo que os momentos respeitosos de autenticidade que vivenciaram são o reflexo disso mesmo. Todas as experiências vividas foram sempre mediante os seus interesses e necessidades, usufruindo de momentos livres, sem restrições, por exemplo ao nível do tempo ou das ações a realizar.

Por fim, as evidências analisadas refletem também sobre a posição que assumi enquanto investigadora, mas também no papel de educadora e de professora durante a Abordagem de Trabalho de Projeto. Sempre com o foco na criança, adotou-se uma posição de mera observadora, procurando intervir apenas em casos de extrema necessidade.

Na experiência com o JI, conclui-se que se interveio com mais regularidade, contudo com intervenções pouco relevantes e decisivas para a investigação. Tal aconteceu por estar a gravar as interações que observava de perto e, por isso, inevitavelmente, as crianças procuraram interagir também com o adulto. Estas interações no JI também aconteceram de forma mais individualizada do que no 1.º CEB, facto esse que também justifica esta diferença. Todavia, procurou-se sempre utilizar uma postura de mera observadora, defendendo, em conformidade com os autores de referência, que é esta a postura promotora de uma análise de evidências reais e coesas, durante o estudo.

Este estudo permitiu solidificar ainda mais a suspeita de que esta abordagem cada vez deve ser mais defendida, de forma a surgir com mais frequência nos contextos educativos, a fim de que as crianças e os alunos possam, desde já, começar a usufruir das suas vantagens. Para além disso, importa também salientar que estes dois projetos são a prova de que quando as crianças veem que os seus interesses e preferências são tidos em conta, envolvem-se e interessam-se de uma forma grandiosa. Quando os projetos são das crianças e para as crianças observa-se a promoção de um desenvolvimento de aprendizagens e competências significativas, resultantes de vivências ao longo de um processo natural, fluído e, acima de tudo, respeitado.

Por fim, considera-se importante refletir sobre esta experiência no seu todo, como algo inovador, tanto para mim enquanto investigadora, educadora e professora, como para os alunos do 1.º CEB. Com base na questão de partida, as diferenças não foram visíveis, pelo que as perceções destacadas foram idênticas em ambos os contextos. Todavia, ao longo da realização dos projetos foram notórias algumas diferenças, como por exemplo, ao nível do conhecimento desta abordagem e das fases de realização de um projeto. Deste modo,

urge-se a possibilidade de os profissionais de educação enriquecerem o seu conhecimento acerca desta ou de outra metodologia construtivista, a fim de mergulharem nelas e permitir que as suas crianças e alunos usufruam das suas inúmeras vantagens.

3.1. Limitações do Estudo

Ao longo da realização deste estudo, surgiram alguns aspetos que podem, de alguma forma, ter limitado os dados recolhidos e sua posterior análise. O primeiro surgiu fruto da inexperiência enquanto investigadora, que condicionou a minha visão no terreno e uma posterior recolha dos dados mais exata e da realização de uma análise mais criteriosa. O segundo prende-se com a existência de uma duração variável dos dois projetos realizados. Tal aconteceu, pelo facto de no 1.º CEB ter sentido uma grande pressão pelo cumprimento do currículo, sem grandes possibilidades de mergulhar por outras metodologias construtivistas, o que promoveu uma limitação ao nível do tempo. Deste modo, o projeto de JI teve uma durabilidade maior e, como tal, surgiram alguns condicionalismos durante a recolha dos dados no 1.º CEB. Por fim, a terceira limitação relaciona-se com a literatura existente no momento da investigação. Não existe assim tanta bibliografia de referência, bem como, ainda, não é uma abordagem que surge assim com tanta frequência nos contextos educativos.

3.2. Sugestões para futuras investigações

Com base nas limitações apresentadas sugere-se, para futuras investigações, que os projetos sejam realizados com a mesma durabilidade, a fim de que os resultados possam ser comparados de uma forma ainda mais coesa. Para além disso, propõem-se também a possibilidade de realização desta investigação em dois grupos de JI ou em duas turmas de 1.º CEB, com a possibilidade de análise dos dados obtidos em duas valências iguais. Também surge a possibilidade de completar a investigação com a realização de inquéritos por questionário aos pais, a fim de recolher a sua perceção acerca das vantagens desta abordagem para as crianças.

Conclusão

Com o *términus* deste relatório, culmino uma das etapas mais importante da minha vida, imprescindível para o meu crescimento e amadurecimento tanto pessoal como profissional. A concretização de todo este relatório permitiu-me refletir e recordar experiências e momentos, que assumiram um papel preponderante de desenvolvimento de novas aprendizagens e competências.

Ao longo do exercício reflexivo, tive a possibilidade de lembrar os diversos contextos onde intervim, os cooperantes e as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, bem como todos os professores e colegas da ESECS que acompanharam sempre o meu percurso e me auxiliarem de forma extraordinária. Quando iniciei esta aventura, ingressando na licenciatura em Educação Básica, não tinha uma perceção do percurso que tinha de trilhar, repleto de descobertas e alguns obstáculos. Todavia, agora, sou grata por todas as conquistas e superações que consegui enfrentar, pois foram elas que me possibilitaram crescer e fomentar o meu *eu*, tanto ao nível pessoal, como a nível profissional, descobrindo em mim várias capacidades e habilidades que até então tinham sido pouco exploradas.

Refletindo sobre todo o percurso trilhado, concluo que dei sempre o meu melhor, procurando realizar todos os meus compromissos com rigor e profissionalismo. Sou grata por todo este caminho, pois foi ele que me permitiu fomentar ainda mais a minha paixão pela educação, desencadeando em mim, uma vontade ainda maior de contribuir para a sua transformação. Como profissional de educação, cabe-me a mim olhar para o verdadeiro impacto da educação na vida de cada criança que, futuramente, integrará uma sociedade em constante transformação. Percebi que o meu papel nessa transformação é fundamental e de tamanha responsabilidade, pelo que será também muito enriquecedor e gratificante.

Este relatório retrata todo o meu percurso de crescimento, dado que procurei apresentar, de forma ilustrativa, as minhas vivências articuladas com a minha perspetiva reflexiva. No que concerne às vivências em contexto de Creche, defendo que estas foram marcadas pelas explorações sensoriais, repletas de muita cor e magia. Através de inúmeros momentos de descobertas, as crianças iniciaram um longo processo de conhecimento e desenvolvimento do seu *eu*, das suas capacidades, interesses e necessidades. Foram, sem dúvida, agentes ativos no seu processo de aprendizagem, pelo que comprovei ainda mais

a ideia de que é dever do educador observar e refletir, a fim de preparar um ambiente educativo rico e estimulante, mediante as características e necessidades do grupo.

O contexto de Jardim de Infância marcou-me pela abordagem utilizada pelo educador, o trabalho por projeto. Estas crianças revelaram-se muito felizes, motivadas e respeitadoras do outro e de si mesmas. Foi fascinante observar o interesse constante das crianças em querer saber mais, bem como a dedicação, a humildade e a empatia. Foi graças a esta experiência de contactar com um cooperante diferenciado, que me despertou a vontade de realização do estudo neste âmbito. Para além disso, foi gratificante vivenciar todos os dias o interesse demonstrado pelas crianças em pesquisar, procurar respostas para as suas questões e solucionar os obstáculos que foram surgindo, sempre com uma capacidade relacional exímia. Para além disso, a documentação pedagógica foi também um dos focos que considero muito importante.

No contexto de 1.º CEB, as experiências foram idênticas, pelo que na turma de 1.º ano foi gratificante acompanhar as crianças e o seu processo de iniciação à leitura e à escrita, observando a sua felicidade e orgulho em si mesmas e no seu desenvolvimento. A experiência com a turma de 3.º ano marcou-me muito também, por sentir já um grande à-vontade ao longo das intervenções e por conseguir que as aprendizagens dos alunos surgissem muito fruto da realização de projetos, de desafios e do trabalho em grupo.

Os quatro contextos foram todos igualmente importantes, na medida em que me permitiram ampliar a minha visão relativamente à forma como devemos olhar para a criança, bem como o seu papel na construção articulada do saber, tendo em conta o ciclo - Observação, Planificação, Ação, Avaliação. Esta deve ser um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e, como tal, precisa que lhe permitam ter voz e realizem as suas ações de forma autêntica e respeitosa.

Ao longo das experiências nos diferentes contextos, fui tendo uma perceção da minha transformação, todavia ao realizar uma retrospectiva de todo este percurso e ao refleti-lo neste relatório, consegui ter ainda uma maior consciência. Basicamente, ser educador e professor é isso mesmo, adotar uma posição reflexiva constante, tanto sobre a sua prática como sobre os interesses e necessidade das suas crianças, a fim de realizar um paralelismo constante entre a observação e a ação, adequando a sua prática e o contexto educativo, mediante as circunstâncias. Em todos os contextos, tive sempre como objetivo criar momentos lúdicos e didáticos, de grande exploração e liberdade, promotores de grandes

descobertas e da estimulação de competências e valores fundamentais para o futuro. Esta possibilidade de contacto com todos os contextos foi benéfica, na medida em que me permitiu alargar o meu conhecimento, a minha perspetiva e a minha visão, permitindo-me adequar sempre a prática à faixa etária do grupo/turma.

Assumir o papel de investigadora foi, inevitavelmente, um desafio. Ainda assim, defendo que um educador/professor deve tanto refletir como investigar e, como tal, se os profissionais já reconhecem a importância da reflexão no seu dia a dia, a investigação deve assumir a mesma importância. Através dela temos a possibilidade de olhar para uma questão de forma mais aprofundada e retirar conclusões importantíssimas que se podem refletir na ação pedagógica e ter um impacto preponderante na mesma.

Foi no contexto de JI e de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano, que desenvolvi a minha investigação e considero que os resultados espelham uma mensagem muito importante que deve ser, cada vez mais, o foco dos educadores/professores. Para mim, foi uma experiência nova, muito gratificante e frutífera. Para além de ter permitido inúmeras experiências às crianças, incluindo saídas de campo, estas viram que os seus interesses e necessidades foram sempre o foco. Para além disso, sensibilizei-as sobre a importância deste tema, dando-lhes sempre tempo e espaço para experimentarem, se exprimirem e fomentar o seu conhecimento e aprendizagens. Sem dúvida que esta dimensão investigativa me forneceu ferramentas e estratégias para o meu futuro seja como Educadora de Infância ou como Professora do 1.º CEB.

Destaco ainda que, na minha opinião, foi uma mais-valia a possibilidade que tive de publicar parte desta investigação, em forma de artigo, a meio do último semestre, no XIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE 2024). Para além de ter a possibilidade de validação do trabalho que estava a desenvolver e vivenciar um momento de apresentação oral idêntico ao que vivenciarei na defesa, senti um conforto e uma motivação acrescida para terminar o relatório. Foi sem dúvida uma experiência importantíssima para mim, de grandes aprendizagens e superações.

Em sinergias com tudo isto, importa destacar que os seminários, as conferências e as reuniões de reflexão semanais foram também primordiais, dado que me permitiram viver constantes momentos de retrospectiva do meu *eu*, abrindo novas oportunidades de melhoria da minha prática, tanto profissional como pessoal.

Em suma, todo este trabalho possibilitou-me a consolidação de aprendizagens e o fortalecimento da minha perspectiva, delineando de forma bem clara a profissional que desejo ser. Acredito que o *términus* desta etapa, não é o fim, mas, apenas, o início de um percurso muito bonito, enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, onde os meus ideais e educação serão sempre o meu farol, dando primazia à resiliência, dedicação, humildade e interajuda. Apostarei sempre numa formação contínua, na medida em que há ainda tanto para aprender, para crescer, para refletir e para melhorar.

Serei eternamente grata por todas estas experiências, por todas as crianças e profissionais da educação, equipas pedagógicas e comunidades educativas que se cruzaram no meu caminho. Foram, sem dúvida, uma conjugação de alicerces importantes para o meu percurso de crescimento, tanto profissional como pessoal. Vivi momentos onde abri o meu coração, ousei e arrisquei e descobri-me como pessoa e como profissional, sempre com base nos meus ideais, valores e crenças! Com confiança e pensamento positivo, tudo é possível! Acreditei em mim e nas minhas capacidades enquanto pessoa e profissional de educação e permiti-me voar. Tenho total certeza de que ainda agora o meu percurso começou e, por isso, pretendo continuar a realizar voos longínquos, a fim de conseguir contagiar outros voos, com um objetivo sempre bem definido – possibilitar às crianças um percurso educativo estimulante e repleto de valores em prol da promoção de uma sociedade respeitada, empática e interventiva.

Referências bibliográficas

- Alves, C. I., & Carvalho, S. V. (2020). Construção de portefólios de aprendizagens: Incentivar pedagogias diferenciadas. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 21-24.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastácio, C., Machado, V., & Oliveira, M. (2022). PROJETO – Pegadas, de quem são e onde encontrá-las? Uma lógica projetual em Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *A voz e a Agência da Criança – Abordagem de projeto na formação de Educadores de Infância* (pp.33-42). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Bernardo, J., & Ramos, R. (2023). *Uma viagem (trans)formadora até à Noruega: experiências, dilemas e desafios vivenciados por duas educadoras de infância numa Nature and Outdoor Kindergarten*. [PowerPoint]. ESECS – Instituto Politécnico de Leiria.
- Bodgan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, C. I. C. (2013). *As Vivências das Emoções em Contexto Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9176/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Est%C3%A1gio%20revisto.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem 2.ª Edição*. Universidade Aberta
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Informação & Sociedade*, 24(1), 13–18. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, (27), 87-101.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos livros.

- Cordeiro, M. (2019). *O Grande Livro do Bebê – O primeiro ano de vida*. A Esfera dos livros.
- Correia, I. (2008). Formação e Contributos - O Ensino da matemática: (entre)cruzar áreas, saberes, experiências... *Cadernos de Educação de Infância*, (85), 20-21.
- Correia, I. C. & Santos, H. (2009). Dinâmicas formativas com pais/famílias de crianças nos primeiros anos de idade, A atitude dos pais face aos contextos educativos e à escolaridade. *Cadernos de Educação de Infância*, (87), 10-13.
- Costa, M. R. (2021). OuVer: escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp.100-109). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 31-39.
- Figueiredo, C. M., Serra, R. M., & Silva, T. C. (2009). Formação e Contributos - Uma escola, um novo lema: Ler por prazer. *Cadernos de Pesquisa*, (87), 43-45.
- Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do centro Infantil Olivais Sul*. <https://www.centro-olivais.com/lista-de-publicacoes/?pageno=3>
- Ganhão, A. R. F. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Eds.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e*

- criatividade* (pp. 73-80). Folheto Edições e Design e Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Leite, B. (2022). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância* [Seminário Presencial]. ESECS.
- Leite, G. (2022). *Aprender ao ar livre porque não?* <https://blog.exed.novasbe.pt/artigos/aprender-ao-ar-livre-porque-nao>
- Lopes, J. & Silva, S. H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, M. J. M., & Gomes, A. (2016). O jogo do dominó e as múltiplas representação do número. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 7, 5-15. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52626>
- Lopes, P. O. (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação no Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/37418>
- Loureiro, M. A. (2017). *Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?*. O Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encaração, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, N. P. (2019). *Educar Pela Positiva: Um Guia Para Pais e Educadores*. Bertrand Editora.
- Marujo, H., & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Editorial Presença.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, J. C. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo*, (2), 37-43. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf

- Mendes, S. (2017). *Abordagem à Leitura e à Escrita: Práticas Pedagógicas do/a Educador/a* [Dissertação de mestrado]. ESEF-Escola Superior de Educação de Fafe. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27805/1/Abordagem%20%C3%A0%20Leitura%20e%20%C3%A0%20Escrita-%20Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20do%20Educador.pdf>
- Milhões, M. (2007). Ler com os 5 sentidos – A qualidade das leituras dentro do verbo QUERER. *Cadernos de Pesquisa*, (80), 45.
- Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Edições Asa.
- Münzer, A., & Gruber, J. (2020). Criar Raízes. *Infância na Europa Hoje: Migrantes e crianças refugiadas na europa*, (3), 9-13. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/infancia-na-europa-hoje-3>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.^a ed.). AMGH Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a Criança*. Casa se Trabalho.
- Pereira, I. (2022). *Crescer a Educar na educação de infância*. [Seminário Presencial]. ESECS.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.
- Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>
- Pinto, A., I., F. (2018). *Aprender com as crianças: Um percurso da creche ao jardim de infância* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3368/1/Relat%C3%B3rio%20Final_%20Ana%20Pinto.pdf

- Pinto, C. L. L., & Leite. C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(3), 143-170. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>
- Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_PsicologiadoDesenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte_GTItarefas-gestao.pdf
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. F. (2011). *A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico*. Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (AISTI). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12920>
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027180002.pdf>
- Ribeiro, M. (2021). Aprender a ser educadora e professora: primeiros passos. *Cadernos de Educação de Infância*. (122), 29-32.
- Rodrigues, P. F. (2008). Artigo - Tradições musicais portuguesas – na poética da educação e da arte?. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 14-17
- Roja, J., Ferreira, F. M. N. S., Hammes, C. C., & Amaral, K. C. C. (2014). Interdisciplinaridade na Educação: Desafios e Perspectivas. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*, 1(1), 170-181. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deja_etaria_fa_anexo3.pdf
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.

- Santos, F. (2021). Artigo - Cor de pele de quem? *Cadernos de Educação de Infância*, (122), 35-36.
- Schneider, K. & Gruber, J. (2020). Histórias de acolhimento. Construir pontes através de histórias de aprendizagem. *Infância na Europa Hoje*, (3), 19-22
- Shores, E. & Grace, C (2001). *Manual de portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Artes Médicas
- Silva, A. & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.
- Silva, D. (2023). *Diálogos com a Abordagem de Emmi Pikler – Contributos para a melhoria das práticas*. [PowerPoint]. ESECS – Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Simão, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (263-287). Edições Relógio D'Água.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Souza, A. S. (2021). *O Lúdico na Prática pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão – Brasil* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37141>
- Tavares, J., Pereira A. S., Gomes A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Traqueia, A., Pacheco, E., Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. In A. I. Andrade, F. A. Costa, J. F. Maros, L. Oliveira, & R. M. Vieira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de*

Investigação: métodos (Vol.1) (pp. 33-50). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Apêndices

Apêndice I – Reflexão individual da semana 7 de PES no contexto de Creche

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual, acerca da última semana de intervenção – de 31 de outubro a 2 de novembro – da qual referenciarei e articularei alguns momentos de reflexão vivenciados com o grupo de crianças, com alguns aspetos sobre o Seminário que serão merecedores do meu destaque.

Deste modo, para a realização desta reflexão individual, optarei por selecionar a opção A – sobre a semana de intervenção educativa – pelo que considero interessante relacionar estes momentos com algumas das reflexões que o seminário me permitiu fazer, ou seja, articularei também algumas ideias debatidas na opção B – sobre o conteúdo do seminário à luz do contexto educativo.

Ao longo desta reflexão individual procurarei, através de um encadeamento das ideias, referenciar alguns dos pontos fortes e fracos desta semana de intervenção, bem como algumas das dificuldades que procurei minimizar. Ainda considero oportuno refletir sobre alguns momentos marcantes destes dias, refletindo sobre os alicerces que tenho vindo a fortificar tanto com as crianças, como com o par pedagógico e com os outros intervenientes. É importante destacar que todas estas vivências ao longo desta semana de intervenção se transformam em aprendizagens riquíssimas tanto para as crianças como para mim, a mestranda.

Após vivenciar a tradição do *Dia do Bolinho*, no passado dia 31 de novembro, creio que será pertinente evidenciar alguns dos seus pontos fortes, uma vez que, mais do que experienciar uma tradição, na minha opinião é fulcral, com a sua desmitificação, selecionar dela intencionalidades educativas bastante valiosas para as nossas crianças.

O fortalecimento da relação escola-família, neste dia, foi bastante notório dado que as famílias tiveram a possibilidade de vivenciar este momento no exterior, com os seus filhos. Através da interação com a família, a instituição fomentou esta relação fundamental de grande proximidade, dado que “O envolvimento de pais não só contribui com todo o processo escolar ... como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças)” (Bhering & Siraj-blatchford, 1999, p.192).

Apesar das responsabilidades da família e da escola serem um pouco diferentes, segundo Bhering e Siraj-blatchford (1999), “há também responsabilidades e objetivos comuns a ambas as instituições. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos comuns das duas instituições” (p.195). Este momento experienciado na instituição, no dia 31 de novembro, é um desses exemplos em que há, por parte de ambos estes dois pilares, uma forte intenção de estabelecer estas condições favoráveis para a criança e para a estimulação de muitas das suas competências e aprendizagens.

Para além do contacto com a família, neste dia, também foi bastante notório o contacto que se estabeleceu com a comunidade vizinha da instituição, pelo que a existência deste intercâmbio entre a comunidade e a escola é fundamental, dado que se “Por um lado, a escola beneficia do envolvimento da comunidade em prol de um funcionamento bem-sucedido ... por outro, potencia a sua capacidade de resposta aos desafios da contemporaneidade” (Sanders, 2003 & Veloso et al., 2013 como citado em Silva & Silva, 2018, p.33). Assim, com estas ligações, as crianças conhecem outras pessoas e, conseqüentemente, outros contextos, outras realidades e outros costumes que lhes proporcionarão momentos verdadeiramente autênticos e únicos.

Ainda sobre esta experiência, considero importante destacar que foi bastante visível a entreaajuda que as crianças demonstraram umas com as outras, maioritariamente das mais velhas para com as mais novas. Sendo um momento fora do habitual e ainda por cima no exterior, foi interessante observar esta preocupação mais evidente e destacada.

Durante os momentos de observação e até nalguns de intervenção foram algumas as crianças que se dirigiram até mim e apontaram para um dos desenhos que tenho no bibe ou para um objeto, como forma de saber qual era a cor que estava representada. Fruto de um grande “padrão de comportamentos repetitivos” (Leite, 2022) – foco da criança

em saber as cores dos objetos – posso afirmar que ao longo destas semanas desenvolvemos um trabalho que suporta algumas ideias subentendida do trabalho por projeto. Desta forma, com a temática das cores, fomos ao encontro dos interesses das crianças e, dando-lhes voz, promovemos-lhes a mobilização de conhecimento estimulados outrora.

Tendo em conta o trabalho encadeado ao longo das últimas intervenções sobre esta temática, nesta semana preparámos o contexto com um circuito de diferentes jogos, em que, de uma forma lúdica, as crianças conseguiram despoletar as suas aprendizagens, dado que tal como defendeu Bruno Leite no seminário (2022), que ocorreu no dia 2 de novembro, “Brincar é o grande trabalho da criança”.

Na minha opinião, tanto a existência de várias atividades dentro do circuito sensorial como a realização deste em pequenos grupos, promoveu-lhes uma diversidade de oportunidade e de experiências (fig.1). Dado que, se por um lado as crianças tinham várias atividades para explorar, com modos de fazer diferentes, por outro a interajuda que se observou, no início, nos grupos foi bastante notória. Como os elementos mais novos do grupo agiram por imitação do elemento mais velho (fig.2), posso considerar que esta forma de realizar o circuito foi bastante satisfatória, uma vez que “em pequenos grupos ... [as crianças ajudaram-se] mutuamente” (Trindade, 2007, p.13). Assim e tal como defende também Mendoça (2002), “o funcionamento em pequeno grupo fortalece a partilha de ideias, o respeito por cada um e o envolvimento numa vida democrática” (p.75, como citado em Lopes, 2021, p.8), dado que, segundo o mesmo autor, “No caso de grupos de crianças heterogéneos, os momentos em grande grupo revelam-se fulcrais, uma vez que as crianças mais velhas se oferecem para auxiliar as mais pequenas ou para trocar informações e recursos que trazem de casa” (como citado em Lopes, 2021, p.8-9).

Ainda neste âmbito, defendo a ideia de que foi bastante evidente uma discrepância na identificação das cores por parte dos elementos mais velhos e mais novos, dado que, para além de demonstrarem mais dificuldades, também o foco e a permanência numa atividade são diferentes. As crianças mais novas tiveram mais facilidade em realizar as atividades que continham objetos maiores, que requeriam menos precisão e um comportamento mais minucioso, pelo que as mais velhas manifestaram um maior à-vontade e interesse na realização do circuito, nomeadamente na atividade que exigia uma maior precisão e concentração. Foi incrível observar os momentos em que as crianças paravam, antes de dar uma resposta assertiva, e usufruíam de algum tempo para pensar e estimular o seu desenvolvimento cognitivo (fig.3).

No que concerne a esta intervenção, no dia 2 de novembro, o ponto fraco que destaco é a utilização de pedrinhas no interior dos balões para promover uma estimulação sonora ao longo da atividade. Se, por um lado, o facto dos balões terem pedrinhas despertou o interesse nalgumas crianças, por outro, após refletir, percebo que noutras tirou-lhes o foco na atividade, revelando um maior interesse em percorrer a sala com o balão, de forma a produzir um som no interior do mesmo (fig.4). Para além disto, logo no início algumas crianças rebentaram os balões e, por isso, espalharam-se algumas pedras. Apesar de ter conseguido apanhar todas as pedras do chão, após momentos de reflexão, percebo que num grupo maior e com menos possibilidade de supervisão da sua totalidade teria de arranjar outra estratégia para produzir o som, dado que esta não seria viável.

Tal como esta possibilidade de ter pedrinhas nos balões poderia não ter sido praticável também outras poderiam correr menos bem, por isso, tenho procurado estimular esta minha dificuldade, pois considero pertinente e bastante fundamental pensar em todas as ideias que temos e, antes de as planificar, pensar se são adequadas e exequíveis, dado que por exemplo a ideia dos balões, de facto era estimulante, no entanto se eu não conseguisse ter recolhido as pedrinhas todas poderia ter sido perigoso.

Outra das dificuldades que se tem manifestado ao longo dos meus dias de prática é o facto de ter a possibilidade de registar notas de campo no momento real em que este acontece, dado que só assim conseguirei descrevê-lo com grande exatidão. Apesar de ainda ter algumas dificuldades em fazê-lo durante o dia, no contexto, espero que esta, com a experiência, se torne uma aprendizagem que conseguirei executá-la com mais facilidade. Tal é defendido também por Marques (2008), quando este afirma que os profissionais consideram fundamental estimular a

necessidade “de observar, registar evidências do progresso das aprendizagens das crianças e de evidências da eficácia e eficiência das organizações e dos serviços de Educação de Infância” (p.3).

Fruto desta estimulação, ao longo dos meus dias permiti-me experienciar mais momentos de observação acompanhados de um registo imediato e exato de notas de campo.

O primeiro momento que é merecedor do meu destaque decorreu no dia 3 de novembro quando, com a leitura de uma história, a estagiária disponibilizou às crianças uns corações exemplificativos mediante o desencadear da história. Assim, neste âmbito considero que a utilização dos corações como imagens ilustrativas da história foi uma mais-valia para cativar e despertar a atenção e concentração das crianças (fig.5).

Foi durante esta atividade que registei uma situação preciosa de partilha entre duas crianças, em que uma delas agarrou em dois corações ao mesmo tempo e a estagiária perguntou se esta não queria partilhar um dos corações com a amiga ao lado que não tinha nenhum. De uma forma serena, a criança agarra num dos corações e dá à colega. Este acontecimento é fundamental, dado que demonstra que este poder de partilha está a ser estimulado e que, fruto do desenvolvimento de cada criança, já se observa alguma evolução (fig.6).

Também neste dia, após o momento do lanche, na sala, uma criança empilha as almofadas e começa a cavalgar em cima delas. Após alguns minutos a realizar esta ação, a criança aponta para o cavalo de madeira e, através deste gesto, indica que está a baloiçar como faz nesse cavalo.

Por fim, também considero importante destacar um momento mais individualizado que vivenciei com uma criança na altura da muda da fralda, ao final do dia 3 de novembro. Com esta oportunidade percebi que apesar de contrariarmos o trabalho rotineiro no momento da higiene antes do lanche, com uma interação dinâmica com a criança ao longo desta ação, considero que, por termos as outras crianças à espera do seu momento, não conseguimos aproveitá-lo tão bem. Assim, espero poder usufruir, no futuro, de mais momentos idênticos a este, em que consigo disponibilizar um maior tempo de qualidade à criança e em que ocorre uma relação de um para um, onde priorizo a individualidade, as interações calorosas, a proximidade, a reciprocidade e atenção exclusiva. Todos estes aspetos que tive a oportunidade de vivenciar neste momento, creio que são primordiais, dado que proporcionam o fortalecimento de um vínculo e de uma relação afetiva fundamental para ambos.

Ao longo da satisfação desta necessidade da criança, através de uma grande interação verbal, decidi fazer-lhe cocegas na barriga e esconder a minha cara entre os pés dela. Esta ficou tão fascinada com o momento que, a certa altura já era ela que movia os pés para que eu continuasse esta interação comunicativa. Tal como o momento relatado por Portugal (2000), também este é um dos exemplos que podem fazer a diferença no desenvolvimento da criança, sendo que “Várias interações deste género permitem a construção de uma verdadeira relação de companheiros, onde relações afectivas [Sic] positivas se instalam” (p.89-90).

Concluindo, eu defendo que todos estes momentos são possíveis dado que fornecemos algum espaço à criança e que permitimos que escutamos os seus sinais e necessidades. Tal como dizia Bruno Leite, no seminário que decorreu no passado dia 2 de novembro, nós “Temos duas orelhas e uma boca, logo temos de escutar mais e falar menos”. Assim sendo, na minha prática, tenho-me permitindo, cada vez mais, vivenciar esta ideia de forma a obter momentos tão riquíssimos como os explanados há pouco. Tal como defendem também Oliveira et al. (2022), é através da “escuta e da intencionalidade para gerar raízes fortes”, que é possível “provocar aprendizagens significativas e verdadeiramente úteis ao longo da vida” (p.15).

Para além da interação que tenho fortificado com as crianças, julgo que também é essencial destacar a interação com os outros intervenientes, essencialmente com o par pedagógico e com a educadora cooperante. A meu ver, todas estas interações têm-se vindo a acentuar com o passar do tempo, permitindo-me ter outro desempenho com o grupo, promovendo-lhes experiências mais enriquecedoras.

No que concerne à interação com o par pedagógico, considero que, com esta experiência em conjunto, temos fortalecido a nossa ligação, pelo que isso é visível, nas nossas intervenções. Reforço a minha ideia de que é fundamental que esta prática seja partilhada com o nosso par pedagógico, dado que me promove um maior crescimento enquanto

futura educadora. Ao longo do nosso trabalho priorizamos a equidade, o respeito e muitos outros valores que, na minha perspectiva facilitam o nosso trabalho.

Não podia terminar, também, sem deixar de refletir sobre a importância que tem tanto o auxílio da professora cooperante, durante todas as intervenções, como os *feedbacks* prestados pela professora supervisora, dado que são fulcrais para o meu crescimento e amadurecimento.

Finalizando, considero que as nossas intervenções foram bastante satisfatórias e que, apesar de termos tido menos tempo para realizar as atividades pedagógicas fruto da existência de um feriado, considero que foi algo benéfico, uma vez que me permitiu reforçar a ideia de que mais do que o momento da atividade, devemos enfatizar os momentos da rotina, algo que é fundamental para o desenvolvimento integro da criança. Assim, reitero a ideia de que os momentos de reflexão são cruciais para que consiga crescer enquanto futura profissional de educação, por isso, é crucial que me permita, ao longo do meu percurso, ter estes momentos com mais frequência, profundidade e precisão.

Doravante, sustento a ideia de que estes conhecimentos que fomento ao longo da minha prática detêm um papel essencial no meu futuro. Por isso, reflito que esta possibilidade de contactar com este contexto repleto de histórias e afetos é crucial, pois fornece-me ferramentas que me permitem construir a minha própria bagagem que será exímia para o meu futuro.

Referências Bibliográficas

- Bhering, E., & Siraj-blatchford, I. (1999). A Relação Escola-Pais: Um Modelo de Trocas e Colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010>
- Leite, B. (2021). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância* [Seminário Presencial].
- Lopes, P. O. (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação no Politécnico de Coimbra]. RCAPP. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37418/1/PATRICIA_LOPES.pdf
- Marques, A. (2008). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 3.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (1), 85-106. https://ead.ipleiria.pt/2022-23/pluginfile.php/992258/mod_folder/content/0/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20beb%C3%A9s.pdf?forcedownload=1
- Silva, A. M., & Silva, S. M. (2018). Relação entre Escola, Local e Comunidade em Regiões de Fronteira de Portugal Continental. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 29-46. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.73>
- Trindade, A. R. (2007). Formação e Contributos – “Uma viagem através do corpo – ioga para crianças”. *Cadernos de Educação de Infância*, (80), 12-13.

Anexos



Figura 1 – Circuito sensorial



Figura 2 – Agir por imitação



Figura 3 - Momento de pensamento da criança



Figura 4 - Interesse em produzir o som no interior dos balões



Figura 5 - Imagens ilustrativas da história



Figura 6 - Momento da partilha do coração

Apêndice II – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de Creche

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual, acerca das últimas duas semanas de intervenção – de 17 a 19 e 24 a 26 de outubro – da qual planifiquei as atividades orientadas para o grupo da Sala dos Trevos, que tem uma faixa etária compreendida entre um e dois anos.

Através da utilização de um pensamento encadeado, pretendo refletir sobre as minhas vivências ao longo destas semanas de intervenção, referenciando alguns aspetos positivos da planificação, bem como da sua implementação no contexto, tendo em conta algumas das mudanças que realizámos e a sua justificação. Ainda considero oportuno refletir um pouco acerca das interações que se foram fortificando ao longo destas semanas, nomeadamente com as crianças, com o par pedagógico e com os outros intervenientes. Por fim, será crucial destacar os frutos destas últimas semanas de intervenção, refletindo sobre as aprendizagens desenvolvidas tanto pelas crianças como pela mestrandia.

A magia está presente ao longo de todo o meu dia de prática pedagógica, todavia, a 17 de outubro, esta magia preencheu o interior de pequenas garrafas sensoriais que permitiram, às crianças, mergulhar no seu mundo fantástico repleto de glitter, bolinhas e muito amor. Sair de um espaço frequente onde as crianças passam a maior parte do seu tempo é, sem dúvida, algo extraordinário “e essencial, pois é nas idas ao exterior que ganham consciência do mundo que os rodeia explorando com os sentidos. Têm oportunidade de observarem e ouvirem sons que dentro de uma sala não conseguem” (Ganhão, 2017, p.42). Deste modo, este é um dos pontos fulcrais do dia 17 de outubro, dado que foi bastante notória a presença de foco e concentração, por parte das crianças, no decorrer da atividade, no pinhal (fig.1). Ainda neste âmbito, é importante destacar que as missangas e os pompons também desempenhar um papel fulcral, na medida em que despertaram o interesse e a curiosidade da criança (fig.2).

Toda este envolvimento na exploração dos frascos sensoriais e do espaço envolvente ocorreu fruto de uma grande utilização dos sentidos (fig.3), devido ao facto de, no primeiro ano e meio, o bebé aprender mediante os seus sentidos e os seus movimentos no espaço (Papalia, 2013, p.183).

Na minha opinião, é importante que o trabalho desenvolvido, ao longo das semanas, seja encadeado e, por isso, considero que o paralelismo que desenvolvemos entre as cores e a alimentação foi benéfico para as crianças. Assim, com a utilização de algumas sementes de alimentos com diferentes cores e com a sua inserção no interior das diferentes garrafas, conseguimos estimular a diversidade das cores trabalhadas outrora (fig.4).

Ainda no âmbito da temática das cores, elaborámos uns sacos sensoriais em que as crianças tiveram a possibilidade de explorar utilizando diversas partes do corpo. Para além de ter sido visível uma grande estimulação da motricidade fina, quando a criança, no dia 19 de outubro, utilizou a ponta do seu dedo para mover as missangas que estavam submersas na tinta, no interior do saco (fig.5), reflito e percebo que, ao realizarmos a atividade em grupo, possibilitámos uma maior diversidade de experiências. Para além de cada criança ter o seu saco sensorial, esta teve a oportunidade de explorar os dos outros amigos (fig.6), o que promoveu uma interação e cooperação entre as crianças e, conseqüentemente, possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens mais ricas e diversificadas (Silva et al., 2016, p.10).

Por último, considero pertinente destacar mais um aspeto positivo que, após refletir me surgiu – a importância de, para além de vivenciarmos as tradições, procurar nelas as suas potencialidades e intencionalidade educativas para uma criança de um ou dois anos. É certo que para elas, não é relevante nem necessário que ocorra um momento de

decoração de um saco para o *Dia do Bolinho*, todavia importa, nestes momentos, evidenciar a forma como conseguimos transformar uma tradição numa atividade potenciadora de grandes aprendizagens e intencionalidades educativas. No caso do dia 24 de outubro, através da utilização da técnica da carimbagem, reflito e concluo que observámos uma estimulação ao nível da motricidade fina, da concentração e do sentido crítico e estético da criança.

Ainda deste momento, creio que é imprescindível salientar a importância de termos utilizado elementos reais para a utilização desta técnica. Para além das crianças poderem utilizar os carimbos com as imagens ilustrativas dos alimentos, puderam compará-los ao contactar diretamente com as texturas, a cor e cheiro dos alimentos naturais ao seu dispor (fig.7).

Ao longo da minha prática e tendo em conta as planificações concebidas previamente, são inúmeros os ajustes que temos de fazer no nosso dia a dia. Porém, a meu ver, mais do que selecionar e justificar as mudanças que são necessárias fazer, devemos procurar uma forma de as concretizar e colocar em prática.

No dia 17 de outubro, todo o momento de grande exploração, tal como referido anteriormente, sucedeu-se no pinhal e, com as condições climatéricas presentes, foi necessário que as crianças utilizassem galochas e parcas. Apesar de estes elementos serem uma novidade e, por isso, despertarem na criança uma grande curiosidade, reflito que devemos de adaptar as situações às condições e interesses das crianças. Tal como defende o Ministério da Educação (1998), cada criança, implicitamente, desenvolve “um projecto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender. Este projecto é influenciado pelo meio em que vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar” (p. 100). Posto isto, é nesta linha de pensamento que considero que a adaptação é fundamental, dado que foi bastante visível a dificuldade que as crianças que ainda estão num período de aquisição da marcha muito primordial tiveram ao deslocar-se (fig.8).

Ainda também no mesmo espaço exterior – o pinhal – realizámos, no dia 18 de outubro, uma atividade de pintura, num lençol, utilizando meias de vidro. Após o *términus* desta atividade, foram muitos os momentos de reflexão que tive, pelo que percebi que a relação escola-família é fundamental e deve estar bem definida, dado que segundo Correia e Santos (2009), “A escola deve ser promotora de políticas/ estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola, envolvendo os pais de diferentes formas” (p.11).

Neste caso, a atividade foi condicionada pela falta de recursos, por parte das crianças, dado que, como não tinham uma roupa mais velha ou uma parca impermeável, não puderam usufruir e explorar livremente a atividade. Na minha opinião, momentos destes detêm um forte potencial e promovem grandes aprendizagens nas crianças, uma vez que foi notória a alegria e entusiasmo das mesmas, nesta atividade. Ainda assim, para que tal aconteça, pensámos que a melhor solução será arranjarmos nós roupas que possam ser utilizadas para essa finalidade ou então construir uns fatos, com um saco, por exemplo.

Ao longo das nossas intervenções, não planeámos previamente a introdução de elementos sonoros no momento do decorrer das atividades, com o intuito de que as crianças tivessem a oportunidade de apreciar todo o seu meio envolvente. Todavia, nos momentos de maior agitação, temos utilizado como recurso a música, dado que se tem manifestado um fator preponderante de concentração e foco, nas crianças (fig.9). Tal é defendido também por Rodrigues (2008), na medida em que este afirma que “Comunidades em que a criança se integre desde cedo na utilização intuitiva e quotidiana da música potenciam a estruturação de um sentimento de pertença emotiva” (p.16). Assim sendo, o papel do educador é fundamental, dado que, se acreditarmos no poder transformador da educação, na criança, e se percebermos o alcance que as nossas funções têm na sua vida, tomamos consciência que “poderemos contribuir significativamente para o crescimento interior da criança, para a edificação de bases sólidas e coerentes que ajudem a criança a encontrar a sua forma de relacionamento consigo e com o mundo” (Rodrigues, 2008, p.17).

Para que as aprendizagens da criança sejam estimuladas, é primordial que estas vejam as necessidades e interesses correspondidos. Neste contexto, no 19 de outubro, com a exploração dos sacos sensoriais, foi essencial o ajuste que realizámos ao longo da intervenção. Inicialmente, colámos os sacos no chão (fig.10), de forma que pudessem explorar livremente, não obstante, quando as crianças começaram a perder o foco, percebemos que teríamos de agir

para ir ao encontro dos interesses das crianças e imediatamente descolamos os sacos do chão, permitindo, assim, que as crianças os manipulassem de outra forma. Esta estratégia foi bastante benéfica, dado que foi notória que, uma vez atendidas as necessidades e interesses das crianças, conseguiram focar e estabelecer mais um momento de maior concentração (fig.11).

Com o decorrer das intervenções e após momentos de reflexão, considero que é extremamente gratificante observar e acompanhar a evolução das crianças, pelo que a nossa interação com elas também se torna cada vez mais vinculada. Como exemplo temos no dia 27 de outubro, em que uma criança, até no seu momento de brincadeira livre em cima do cavalo de madeira (fig.12), estabeleceu o contacto comigo, através da produção do som do cavalo e do contacto visual, com a intenção de ouvir também uma produção sonora minha. Tal aconteceu, também, no dia 24 de outubro em que duas crianças estavam a empilhar as almofadas e, posteriormente, saltaram para cima delas. Neste momento ocorreu um contacto visual com a estagiária, pelo que comprova, mais uma vez que esta interação com o adulto, com o passar do tempo, tem se vindo cada vez a evidenciar e fortificar mais (fig.13).

Para além da interação que tenho vindo a estabelecer com as crianças, julgo que também é essencial destacar a interação com os outros intervenientes, nomeadamente com o par pedagógico e com a educadora cooperante. Na minha opinião, todas estas interações têm-se vindo a reforçar com o passar do tempo, pelo que me possibilita ter outro desempenho com o grupo, promovendo-lhes experiências mais dinâmicas.

No que concerne à interação com o par pedagógico, considero que com a prática temos fortalecido a nossa ligação, pelo que isso é notório, cada vez mais, na nossa dinâmica enquanto par. Na minha opinião, é bastante vantajoso que esta evolução, ao longo da prática, seja partilhada com o nosso par pedagógico, de forma a facilitar o nosso crescimento enquanto futuras educadoras. Ao longo do nosso trabalho priorizamos e valorizamos muito a equidade, o respeito, a cooperação e a interajuda, o que facilita a nossa produtividade e a obtenção de ideias para a estimulação e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Por outro lado, também é fundamental destacar que tanto o auxílio da professora cooperante, durante todas as intervenções, como os *feedbacks* prestados pela professora supervisora são merecedores do meu destaque, dado que são preponderantes para o meu crescimento enquanto futura educadora.

Após este momento de grande reflexão sobre a prática, nas últimas semanas, acredito que não podia terminar sem pensar nas aprendizagens desenvolvidas tanto pelas crianças como por mim.

No que se refere às aprendizagens das crianças, julgo que existem algumas que são merecedoras do meu destaque - a exploração do espaço através dos sentidos e da motricidade fina, a estimulação da espera pela sua vez, o poder de partilha com o outro e a utilização da técnica da carimbagem através do contacto com os elementos da natureza.

Relativamente às minhas aprendizagens, considero importante salientar que mediante o trabalho que vamos desenvolver, devemos definimos a forma como o pretendemos idealizar – em grupo ou individualmente – dado que, como exemplo no dia 24 de outubro, pelo trabalho ser tão minucioso e meticoloso, fruto das características dos materiais que utilizámos, tivemos de realizar um trabalho mais individualizado (fig.14).

Outra das aprendizagens foi ao nível da elaboração da planificação, dado que a partir destas semanas modificámos a estrutura da nossa, com o objetivo de tornar a sua leitura mais precisa e menos exaustiva. Tal aconteceu fruto de momentos de reflexão, visto que segundo Cardona et al. (2021), “Planificar atividades sem refletir sobre as estratégias e as finalidades que estão subjacentes ao seu desenvolvimento origina práticas de trabalho rotineiras, que as crianças desempenham de forma automática e pouco estruturada” (p.37).

Para além das aprendizagens já destacadas, considero que será essencial salientar o nosso reajuste na avaliação, dado que tentámos, nestas semanas, realizá-la em pequenos grupos, visto que, com base na perspectiva de Silva et al. (2016), “O novo papel do educador passava então por uma observação intencional e planeada das crianças, não de todas em simultâneo, mas uma de cada vez, do seu comportamento, das suas interações [Sic], dos seus

interesses, das suas dificuldades” (p.18). Deste modo, para as atividades orientadas planificadas nesta semana, fez todo o sentido utilizar este tipo de avaliação, uma vez que pudemos observar com mais exatidão cada criança.

Ainda com a prática comprovei a minha ideia de que é essencial que tenhamos sempre um plano B, uma vez que é com ele que terei, sempre, a possibilidade de solucionar um eventual imprevisto que poderá acontecer. Por exemplo, no dia 26 de outubro elaborámos uma atividade de recurso que utilizámos após o *términus* das atividades que concluímos dos dias anteriores (fig.15).

Ao longo das observações nos momentos de atividade livre da criança percebi que estas ainda manifestam muito a necessidade de vivenciar momentos de brincadeira individualizada, como exemplo temos no dia 24 de outubro um momento em que uma criança se encontra num momento próprio e peculiar de brincadeira (fig.16).

Finalmente, ao longo destas semanas, aprendi também que é fundamental fomentar o interesse e o gosto pelos livros e pelas histórias, promovendo uma grande diversidade de oportunidades, dado que as crianças revelam uma especial atenção, prazer e sensibilidade neste âmbito (fig.17).

Em suma, considero que as nossas intervenções foram bastante satisfatórias, no entanto, mais do que relembrar o que correu bem, devo perceber o que correu menos bem para que consiga crescer cada vez mais, no meu percurso. Com base em Alves e Carvalho (2020), a creche é um espaço “onde se constroem aprendizagens, reflexões, autoavaliações e se planeiam novos rumos pedagógicos baseados nos interesses e nas necessidades das crianças” (p.21). Assim, reitero a ideia de que esta prática pedagógica tem sido um grande estímulo para o desenvolvimento das minhas aprendizagens neste âmbito, dado que me permite desempenhar um papel cada vez mais maduro, reflexo do meu crescimento gradual, através das minhas escolhas e postura.

Os momentos de reflexão são cruciais para que consiga crescer enquanto futura profissional de educação, deste modo é fundamental que me permita, ao longo do meu percurso, ter momentos desta natureza com grande regularidade e de uma forma fundamentada e precisa.

Doravante, pretendo, utilizar todos estes conhecimentos que fomento ao longo da minha prática, visto que esta detém um papel crucial no meu futuro, já que é ela que me possibilita a oportunidade de contactar com estas novas vivências e me fornecesse ferramentas que constituem uma bagagem exímia para o meu futuro enquanto educadora/professora.

Referências Bibliográficas

- Alves, C. I., & Carvalho, S. V. (2020). Artigo - Construção de portefólios de aprendizagens: Incentivar pedagogias diferenciadas. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 21-24.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Correia, I. C. & Santos, H. (2009). Artigo – Dinâmicas formativas com pais/famílias de crianças nos primeiros anos de idade, A atitude dos pais face aos contextos educativos e à escolaridade. *Cadernos de Educação de Infância*, (87), 10-13.
- Ganhão, A. R. F. (2017). Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª ed.). AMGH Editora.
- Rodrigues, P. F. (2008). Artigo - Tradições musicais portuguesas – na poética da educação e da arte?. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 14-17
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/oc>

Anexos



Figura 1 - Concentração das crianças



Figura 2 - Elementos que despertam a curiosidade



Figura 3 - Utilização dos sentidos



Figura 4 – Frascos com sementes de alimentos



Figura 5 – Estimulação da motricidade fina



Figura 6 – Trabalho de cooperação



Figura 7 – Elementos naturais e carimbos



Figura 8 – Criança que já tinha retirado as galoças por falta



Figura 9 – Concentração com a utilização da música



Figura 10 – Sacos sensoriais colados no chão



Figura 11 – Sacos sensoriais soltos



Figura 12 – Criança a andar no cavalo de madeira



Figura 13 – Crianças a brincar com as almofadas



Figura 14 – Atividade individual



Figura 15 – Atividade de recurso



Figura 16 – Momento de brincadeira individualizada



Figura 17 – Gosto pelos livros

Apêndice III – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de JI

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foime proposta a elaboração de uma reflexão individual que evidencie, através de um carácter reflexivo e fundamentado, os aspetos marcantes e os desafios que senti ao longo desta terceira semana de intervenção com o grupo de crianças da Sala 2, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

No decorrer deste momento de maior retrospeção e reflexão sobre o percurso trilhado ao longo desta semana, procurei utilizar um pensamento encadeado e fundamentado com base em vários autores, em que refletirei sobre uma particularidade essencial que, na minha perspetiva, é merecedora de um grande enfoque, pelo impacto preponderante que assume no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das crianças do grupo.

O contacto das crianças com evidências das suas descobertas e vivências é crucial para o seu desenvolvimento, pelo que na nossa prática temos procurado promover-lhes esses momentos riquíssimos. Fruto do diálogo com as crianças, percebemos que seria muito interessante, todas as semanas, reunirmos uma coletânea de registos fotográficos, acompanhá-los de breves descrições e expô-los nas paredes da sala.

Tal como afirmam Pinazza e Fochi (2018), “A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento [e] de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas” (p.14, como citado em Fochi, 2016). Como supracitado acima e a meu ver, é crucial que permitamos à criança este contacto com evidências das explorações realizadas anteriormente, como forma de lhe potenciar o reviver e relembrar dessas experiências, despoletando, também, o fomentar de novas descobertas.

Deste modo, na primeira semana que iniciámos esta experiência, diferente dos momentos contemplados na rotina da criança, colámos os três registos (Figura 1), estrategicamente, na porta por se tratar de um sítio de passagem frequente por parte da criança e na semana seguinte, logo no dia 28 de março de 2023, pensámos em nomeclar o nosso cantinho, com o intuito de o tornar mais alegre e acolhedor (Figura 2).

Este momento foi delicioso e despoletou uma curiosidade enorme nas crianças, pelo que começámos por colar as letras, na porta e, de seguida, lemo-las, de forma pausada, reproduzindo o nome do nosso cantinho – “As nossas memórias...”. De seguida, perguntei “Alguém sabe o que é que é uma memória?”, ao que uma criança me responde “Uma memória é as nossas lembranças do que fizemos antes”. De facto, eu poderia ter disponibilizado, antemão, a minha perspetiva de memória, mas ainda bem que permiti à criança contribuir com a sua ideia, uma vez que promoveu um momento mais rico e interessante para todos os intervenientes.

Na minha opinião, também o facto de lermos e analisarmos em grande grupo, em primeira instância, o que será exposto no cantinho de “As nossas memórias...” é fundamental, dado que aqui as crianças tomam conhecimento das informações que constam para além dos registos fotográficos, bem como têm a possibilidade de salientar e partilhar, para o restante grupo, alguma particularidade que considere pertinente e que seja benéfica para todas as crianças.

Como exemplo desta ideia, considero que é importante salientar o momento em que, no dia 29 de março de 2023, uma criança ao ver as evidências da galinha na sala, lembrou-se de outra experiência que vivenciou em ambiente familiar e partilhou com o restante grupo: “Eu ontem fui ver uma cabrinha com o meu avô. Eu dei-lhe o nome de ervinha porque ela come erva”. Com esta intervenção, percebo que estas oportunidades de partilha em grande grupo detêm uma importância exímia no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das crianças que o constituem, dado que também como defende a Fundação Aga Khan Portugal (2021), estas conversas plurais que emergem da revisitação destes registos, permitem um aprofundamento e levantamento de ideias, que fomentam o desejo de aprender a aprender (p.10).

Ainda como afirma o mesmo autor, “A devolução da documentação pedagógica à criança dá evidências da sua competência e agência na compreensão da sua própria jornada de aprendizagem” (p.50), pelo que é mesmo esse o meu suporte para implementar, em conjunto com todos os outros intervenientes, esta prática em sala. De uma forma

espontânea e de livre vontade, as crianças param inúmeras vezes e retiram diferentes conclusões com a observação das diferentes evidências, por vezes sozinhas ou até mesmo estabelecendo diálogos com outras crianças.

Como exemplo desta interação estabelecida entre as crianças destaco um diálogo entre duas, no passado dia 27 de março de 2023, em que a criança A aponta para a imagem da senhora que trouxe a galinha à sala e diz “Quem é esta?”, ao que a criança B responde “É a avó dela”, pelo que a criança A diz “Boa” (aponta para a galinha e diz), “É a galinha. Ela voou, voou muito!”. Faz um compasso de espera e diz “Olha aqui tu! És tu, criança B!” (Apontar para a imagem dele). As duas crianças ficaram em silêncio e eu perguntei “O que é que estavas a fazer ali?”, pelo que a criança A responde prontamente “Ele estava a apanhar pedras, não é?” e ainda acrescenta “E aqui sou eu a encher a panela!”, em que a criança B pergunta “Onde estás?”, ao que a criança A diz “Estou aqui, esta sou eu”. Este diálogo termina com as duas crianças a abraçarem-se (Figura 3).

Foram inúmeros os diálogos que observei e registei ao longo desta semana de intervenção, sendo que para além destes momentos serem recheados de partilhas e afetos, também observei a mobilização de conhecimentos outrora estimulados ou até mesmo da fomentação de novos. Por exemplo, uma criança ao observar as evidências das colegas a realizarem o seu copo, lembraram-se que quando estiveram a fazer o delas, tiveram a oportunidade de consultar um recurso fora do seu quotidiano - o jornal (Figura 4).

Ou outro exemplo, em que uma criança ao ver os registos da brincadeira livre na cozinha de lama, recordou o seu momento em que virou alguns tachos para baixo e organizou-os do maior para o mais pequeno (Figura 5). Eu considero esta situação muito interessante, dado que a criança teve a oportunidade de recordar a sua experiência de mobilização de diferentes Área de Conteúdo num episódio de brincadeira livre, na cozinha de lama.

Para além de todos os benefícios que a mobilização destes registos e destas evidências proporcionam à criança no seu processo de crescimento e aprendizagem, ainda “torna o trabalho pedagógico concreto e visível [sendo, por isso,] essencial ao processo de documentação pedagógica” (Marques, 2018, p.53, como citado em Dahlberg et al., 2003), dado que este material é o *input* para que o educador, em conjunto com os outros intervenientes, possam refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano com cada uma das crianças.

Deste modo, para além da documentação ser, como afirma Marques (2018), “um processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, é considerada como pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem, pois permite ao/à educador/a conhecer os percursos de aprendizagem da criança” (p.52, como citado em Malaguzzi, 1999). Para além disso, é fundamental porque permite, não só “envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, mas também toda a comunidade envolvente da criança” (Rodrigues et al., 2022, p.89).

Na minha opinião, este processo e trabalho do educador, como interveniente observador, tem de ser estimulado, de forma a tornar-se cada vez mais intuitivo e rigoroso. A utilização destes registos é a chave promissora para atear a chama e sensibilizar todos os intervenientes, de forma que todos tomem consciência do seu contributo neste caminho educativo, a trilhar. Deste modo, “Documentar torna-se um suporte fundamental do caminho percorrido e vivido” (Gonçalves, 2021, p.125).

Neste sentido, para que as crianças tenham a oportunidade de colecionar e reviver as suas vivências e experiências, é necessário que o educador assuma um papel ativo, de constante observador e que disponha desse tempo, semanalmente, para reunir as evidências para que as possa partilhar com as crianças no cantinho de “As nossas memórias...”. Tal como em toda a sua prática e também na promoção destas experiências às suas crianças, é importante que trabalhe, sempre, com o coração, definindo bem a sua intenção, sempre alinhado, como reiterado por Marta Quatorze Pereira, no seminário intitulado de “O educador consciente, um impulsionador para o sucesso das Aprendizagens numa perspetiva sistémica”, presenciado no passado dia 29 de março de 2023.

A perspetiva depende da visão e basta, apenas, acreditar e trabalhar com o coração, em prol do desenvolvimento holístico de cada uma das crianças do grupo. Deste modo, antes de sermos educadoras, fomos e somos pessoas com valores e com uma educação enraizada em cada uma de nós. Todavia, se nos tornarmos pessoas

conscientes, revelar-nos-emos, na nossa prática, educadoras conscientes e promotoras de um futuro promissor das nossas crianças.

Assim, é crucial que consideremos sempre o nosso mapa-mental, de forma que possamos pensar sempre na solução, ao invés de valorizarmos o problema. Esta ideia é crucial no nosso percurso, dado que apesar de termos de enfrentar muitos obstáculos no nosso futuro, as aprendizagens que elas nos provocam interiormente, serão sempre compensatórios.

Findo este momento de reflexão sobre a intervenção desta semana, concluo que é crucial que o educador haja de forma consciente, sempre com o coração direcionado para uma intenção bem definida. Se tal acontecer, conseguirá alinhar a sua prática, potenciando o contacto das crianças com os seus registos evidenciais, promovendo-lhes um leque de descobertas e experiências fulcrais para o seu desenvolvimento holístico. Promover o bem-estar e um crescimento e desenvolvimento global, é a capacidade de dar à criança a oportunidade de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem pleno, que surge de uma chama do interior do coração que acende e é fomentada diariamente.

Em suma, fico muito grata por termos a ousadia de arriscar e de experimentarmos, propiciando oportunidades diferentes ao nosso grupo. É bastante notória a satisfação deles de relembrar o vivido outrora, mobilizando conhecimentos que lhes serão fulcrais doravante. Deste modo, de forma consciente e afetuosa, todos os intervenientes estimulam uma bagagem exímia de conhecimentos e ferramentas primordiais para o futuro, que certamente será promissor e gratificante.

Referências Bibliográficas

Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do centro Infantil Olivais Sul*. <https://www.centro-olivais.com/lista-de-publicacoes/?pageno=3>

Gonçalves, N. (2021). O segredo da raposa: desocultar o invisível. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 122-138). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes, (Orgs.), *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (51-58). Edições ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>

Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>

Rodrigues, C. Bugalhão, T., & Gamboa, M. J. (2022). Capítulo V: Projeto – Crescer e aprender com as sementes. Uma aventura nos trilhos da germinação. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (pp. 77-91). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Anexos



Figura 1 – Cartazes com fotografias e evidências dos momentos vivenciados ao longo da semana de 13 a 15 de março



Figura 2 – Cantinho da sala com os registos



Figura 3 – Demonstração de afeto depois do diálogo entre duas crianças



Figura 4 – Exploração de um material novo, o jornal



Figura 5 – Organização dos tachos

Apêndice IV – Reflexão individual da semana 4 de PES no contexto de JI

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual que espalhe, através de um caráter reflexivo e fundamentado, os aspetos marcantes e os desafios que senti ao longo desta primeira semana de intervenção com o grupo de crianças da Sala 2, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

Ao longo deste momento de maior introspeção e reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo desta semana, procurarei utilizar um pensamento encadeado e fundamentado, em que refletirei sobre um aspeto primordial e que, na minha opinião, é merecedor do meu destaque, pelo caráter preponderante que assume no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das crianças do grupo.

O percurso estimulante que a criança percorre ao longo da sua vida é crucial para a sua formação e para o alicerçar de bases fundamentais para o seu futuro pessoal, profissional, social e até emocional. Assim, é fundamental que tenhamos essa consciência e que a criança tenha a possibilidade de frequentar um destes ambientes propícios desde tenra idade. Para que tal aconteça, o educador, sempre em cooperação com as famílias, deve ter este olhar desperto, procurando sempre fazer mais e melhor, pois só assim conseguirá promover um crescimento holístico da criança, sem vivenciar um percurso de vida condicionado e conturbado.

O papel e a posição que a criança assume ao longo da sua formação é preponderante e influenciadora do *eu* que esta revelará ser durante a sua vida. Neste sentido, a particularidade presente na sala – “O Nosso Sótão” – e que, na minha opinião, é merecedora de destaque nesta primeira semana de intervenção é a agência que cada uma das crianças têm ao longo do dia, em prol de uma estimulação do seu *eu* em cooperação com outros intervenientes.

Cada uma das crianças do grupo é sujeito ativo das suas aprendizagens, dado que é mediante os seus interesses e contributos que ocorre a estimulação do processo de ensino-aprendizagem de cada uma delas. Segundo Oliveira et al. (2022), devem ser aspetos primordiais de qualquer prática uma “aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9).

É mesmo esta ideia que se pratica no nosso sótão, onde a magia acontece de forma constante. De um modo multidisciplinar sem adquirir um caráter fragmentado, as curiosidades e os interesses das crianças convertem-se em projetos que surgem e desenvolvem-se livre e naturalmente. Tal como afirma Leandro (2013), o processo de ensino-aprendizagem da criança resulta do seu “impulso natural ... para investigar o ambiente físico e social em seu redor desafiando uma abordagem interdisciplinar” (p. 73).

Na metodologia defendida pelo educador em sala – metodologia de trabalho de projeto – é essencial que, segundo Oliveira et al. (2022), “As crianças ... [tenham] oportunidade de participar e envolver-se nas várias fases do processo de construção de um projeto, desde o planeamento à avaliação, colaborando na tomada de decisões” (p.16). Como exemplo desta ideia, posso destacar o planeamento que ocorreu no diálogo inicial do dia 13 de Março de 2023, dado que através de um momento de votação, as crianças decidiram quais são os elementos do projeto da transformação do castelo que vão começar a realizar em primeira instância. Nesta votação, ocorreu uma grande discrepância de ações, dado que se muitas foram as crianças que levantaram o dedo duas vezes, outras nem votaram em nenhuma das opções.

Da ação das crianças, surgiu um grande momento de reflexão em que, através do diálogo, estas perceberam a importância do voto e qual o seu impacto na vida futura.

Curiosamente, o educador permitiu que, quem tinha exercido o seu direito ao voto fosse brincar, porém reuniu as restantes crianças e fê-las perceber que na vida não podemos deixar que votem ou que falem por nós, dado que é um direito que todos temos. Assim, pediu que cada uma delas votasse, de forma que percebessem que a opinião de todas é fundamental para o projeto. No diálogo final de balanço do dia com as crianças, percebemos em conjunto que, mais importante do que realçar os pormenores que ficaram decididos sobre o projeto naquele dia, é sublinhar a importância de exercer o voto e de nos fazermos ouvir ao longo da vida.

Deste exemplo, posso concluir que é crucial que aproveitemos todos os momentos para educar e formar as nossas crianças. Se por um lado poderíamos recolher só os votos das crianças que se demonstraram interessadas, por outro ainda bem que pedimos a todas as crianças que votassem. Mesmo que *à posteriori* não revelem, pontualmente num ou outro dia, vontade para realizar algum elemento do projeto, estas ideias definidas inicialmente são importantíssimas e é fundamental que estas percebam que todas têm de exercer o seu voto, para que ninguém o faça por elas.

Uma aprendizagem que retiro desta experiência é que os próximos momentos de votação têm de ser diferentes. Pedimos que levantassem a mão na opção que pretendiam escolher, ainda assim torna-se difícil observar se todos votam ou não. Por isso, a melhor estratégia, que utilizámos como plano B na intervenção, foi a de registar o nome das crianças em cada uma das opções.

Após este momento de planeamento das ideias, as crianças começaram a colocar as mãos à obra e, ao longo desta semana, foram inúmeras as ideias que retive e observei da ação das crianças.

Eles mesmos já equacionam todas as adversidades e pensam como as poderão solucionar. Ao invés de ser o adulto a dar logo a resposta em primeira mão, é a criança que pensa e procura a solução. De forma a exemplificar esta ideia evidencio uma situação, do dia 13 de março de 2023, em que a criança transportou uma tesoura com o bico para fora e é-lhe apenas dito para pensar se estava a transportá-la da melhor forma. A criança parou, olhou e percebeu, pela cabeça dela, que assim poderia magoar um colega.

O reforço positivo por parte do adulto também é contante, em que se valoriza todas as ideias e ações das crianças. Também no dia 13 de março de 2023 uma criança solucionou um obstáculo para a realização dos copos (elemento egípcio do projeto) e foi ela que decidiu as estratégias para solucionarmos as adversidades. Ao surgir um copo muito idêntico ao idealizado, é dada à criança a oportunidade de subir a uma cadeira em frente ao grupo e explicar como fez, demonstrando com o material necessário.

O reforço positivo que esta criança recebeu foi magnífico, tanto por parte do adulto como por parte das restantes crianças do grupo. Este momento foi muito importante dado que, tal como Oliveira et al. (2022) afirma, para além de seguirmos um interesse da criança, é crucial que consigamos “motivá-la e entusiasamá-la para encontrar respostas para as suas questões e inquietações” (p.17).

Ao longo de todo o projeto, desde o início até ao fim, as crianças têm total agência, pelo que, para além de serem elas que tomam todas as decisões, tal como já referido, são também elas que arrumam o espaço de trabalho, ajudam as outras crianças respondendo às suas dúvidas, sempre com cooperação e respeito.

Durante esta semana, observei isso mesmo, dado que as crianças foram integradas em todas as etapas do processo, incluindo a de arrumar e limpar a sala. No dia 14 de março de 2023, surgiu isso mesmo quando uma criança após ter terminado de usar o pincel na pintura, teve a total autonomia de ir lavar (fig.1) ou até mesmo quando terminaram de lixar os pedaços de madeira, tiveram o cuidado de limpar a mesa (fig.2).

Para além disso, também a cooperação está sempre no nosso dia a dia, quando por exemplo uma criança perguntou, no dia 14 de março de 2023, “O que é uma lixa?” e a outra responde “A lixa é para lixar a madeira”. Sem que ninguém lhe pedisse, a criança esclareceu logo a outra, de uma forma intuitiva e direta. Também deste dia observei a cooperação que existiu entre as crianças, no momento de cortar os pedaços de madeira com a serra tico-tico (fig.3)

ou a lixá-las sem qualquer receio (fig.4). Nos momentos de brincadeira livre também se observa essa cooperação, quando, por exemplo, ajudam-se no transporte das caixas de lego para o exterior, onde estão a brincar (fig.5).

Por fim, também o respeito assume uma posição assídua na nossa bolha de amor, em que as crianças têm bem presente o respeito que têm pelo outro. De forma a exemplificar esta ideia, no dia 14 de março de 2023, temos uma situação em que uma criança estava a brincar e eu agarrei num objeto para brincar com ela e esta me disse “Não podes mexer no brinquedo, perguntaste a ele se podias mexer, ele é que é o dono”. De facto, é impressionante, a empatia e o respeito que eles têm uns pelos outros e pelos seus pertences.

Findo a explanação destes exemplos, posso concluir que a agência que é dada a cada uma destas crianças, de facto, é fabulosa e provoca-lhes um impacto alucinante no seu percurso de formação e construção. Assim, com base em Oliveira et al. (2022), é fundamental destacarmos a “importância da escuta e da intencionalidade para gerar raízes fortes e provocar aprendizagens significativas e verdadeiramente úteis ao longo da vida [de uma criança]” (p.15).

O desenvolvimento de uma criança processa-se, de forma holística, como um todo, nas diversas dimensões interligando-se e atuando em conjunto (Silva et al., 2016, p.10) e, por isso, é crucial que o educador aproveite todos estes momentos para refletir e promover na criança uma formação enquanto futura cidadã de uma sociedade em constante mudança. Deste modo, não devemos minimizar um comportamento, em detrimento de outra ação, dado que até uma mínima conclusão pode fazer a diferença neste processo de educar e formar uma criança em constante construção.

O meu maior desafio desta semana foi em descentrar os meus gostos e interesses e centrar-me ao máximo na criança e nas suas motivações, dado que é uma prática que já está bastante enraizada em nós. A meu ver é um desafio sair da zona de conforto e ir para o terreno sem saber ao certo como vai ser o nosso dia. Ainda assim, apesar de desafiante, considero que é mais gratificante e prazeroso pesquisar e procurar as respostas com as crianças, dando-lhe agência e voz de forma total.

Com o *términus* desta primeira reflexão individual concluo que esta oportunidade tem sido fantástica. Dentro desta sala acontece uma magia constante em que tanto as crianças como o adulto aprendem e crescem de uma forma exorbitante, com este modo de pensar e de agir ao longo dos obstáculos que surgem. É fabulosa a agência que cada uma das crianças tem no seu percurso, sempre com muito afeto e carinho. Fico grata por poder colecionar memórias com estes seres humanos tão especiais e genuínos - as crianças.

Referências Bibliográficas

- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Eds.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 73-80). Folheto Edições e Design e Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe>

Anexos



Figura 1 – Lavar o pincel



Figura 2 – Limpar a mesa depois de lixar a madeira



Figura 3 – Cortar pedaços de madeira com a serra tico-tico



Figura 4 – Lixar a madeira



Figura 5 – Cooperação a transportar a caixa dos legos para o exterior

Apêndice V – Reflexão individual da semana 11 de PES no contexto de JI

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual que evidencie e reflita, através de um carácter fundamentado, sobre um dos aspetos marcantes durante esta última semana de intervenção com o grupo de crianças da Sala 2, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Ao longo das últimas semanas e especialmente nesta última, a emergência da escrita foi bastante visível por parte de algumas crianças do grupo, com a necessidade de observarem as palavras que reproduzem convertidas em letras com significado. De forma a percebermos e refletirmos sobre esta necessidade que começa a ser bastante evidente nalgumas crianças, importa, *à priori*, organizarmos e estruturarmos o nosso pensamento.

Com base nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, podemos observar que ao longo da sua organização, existem três Áreas de Conteúdo diferenciadas, mas interligadas e indissociáveis – Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. Esta última Área de Conteúdo é conhecida com uma das áreas basilares, dado que reúne as diferentes formas de linguagem todas articuladas (Silva et al., 2016).

Dentre todos os domínios que constituem esta Área de Conteúdo – Área de Expressão e Comunicação – importa, para este momento reflexivo, destacar o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Segundo Silva et al. (2016), “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (p.6). Assim, é neste âmbito que emerge a linguagem escrita, fruto de um contacto e uso frequente do código escrito, em momentos reais do dia-a-dia da criança (Silva et al., 2016).

Com base no mesmo autor, podemos concluir também que, “As competências vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 60). Assim, o processo de aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, é fulcral, dado que é nele que se estimula uma das aprendizagens basilares do desenvolvimento cognitivo (Papalia & Feldman, 2013).

Ao longo das semanas, muitas têm sido as crianças que têm revelado o seu gosto e necessidade para garatujar, tentando imitar o seu nome (Figura 1) ou até mesmo números que vêm reproduzidos nalgum local, durante o seu quotidiano. Muitas vezes também tentam imitar palavras escritas pelo adulto, reproduzindo formas idênticas ao que observam. No passado dia 9 de maio, uma criança pediu-me para escrever alguns números e até mesmo o nome do irmão. Passado um pouco, chegou ao pé de mim com a folha (Figura 2) e disse-me “Virei a folha e imitei o que tu escreveste. Já consigo escrever o nome do mano, podes enviar para a minha mãe ver? Ela vai ficar contente” (Figura 3).

Na minha opinião, estes interesses por parte das crianças devem ser bastante considerados e valorizados, dado que, caso a criança veja este seu interesse e curiosidade minimizados, poderá sentir-se minorada e, conseqüentemente, sentir o seu processo de emergência da linguagem escrita, fragilizado e comprometido. Tal como defendem Martins & Niza (1998), “É através desta descoberta que se constrói e despertam os sentidos e as razões para a aprendizagem da escrita. A estes sentidos dá-se o nome de projeto pessoal de escritor” (p.7).

Com base no supracitado, é através deste processo de exploração e descoberta variada, que a criança tem a possibilidade de contactar com diferentes formas de escrita, aproximando-se desta vertente e iniciando a sua oportunidade de significar o código escrito, mediante o seu percurso ritmado pelas suas necessidades e interesses.

Neste âmbito, importa também refletir sobre o papel que deve assumir o educador durante o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças, no jardim de infância. Tal como defende Horta (2010), no seu percurso profissional, são muitas as funções que desempenhado, todavia, todas devem ser promotoras de um desenvolvimento da criança, de forma positivo, abrangendo todas as suas diferentes vertentes – social, emocional e cognitiva (como citado por Mendes, 2017). Este ainda afirma que as condições e oportunidades que promovemos durante o percurso da criança são decisivas

para a sua formação e vida futura, como cidadão que emerge, num terminado momento, numa sociedade com ideais já bastante enraizados.

Se o educador tiver um olhar desperto e sensível para estes momentos de maior interesse por parte da criança, potenciar-lhe-á experiências que fomentam o prazer pela leitura, a adoção de uma sensibilidade estética, uma facilidade em exteriorizar as emoções e os sentidos, entre outros. Tudo isto vai ao encontro do que refletimos frequentemente, em que o ajuste das práticas pedagógicas deve ocorrer de forma constante, mediante as necessidades, os interesses e o nível de desenvolvimento de cada criança.

Em suma, apesar de este ser um aspeto que já tenho observado ao longo das últimas semanas, esta última é merecedora do meu destaque pela necessidade que senti por parte de uma criança em transformar os sons que ouve produzidos, frequentemente, para símbolos que, na sua intenção, imitam o código escrito. É assim que surge a emergência da leitura e da escrita no jardim de infância e é crucial que se valorizem estes momentos, a fim de potenciar experiências transformadoras na criança e, conseqüentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Findo este momento de reflexão, concluo que apesar de ter conseguido adotar um olhar desperto para estas situações refletidas, saliente que existirão uma panóplia de muitas outras descobertas que acontecem no dia-a-dia do jardim de infância. Ainda assim, não tenho a oportunidade de as observar de forma tão detalhada, pelo caráter tão rico e diversificado de acontecimentos que vivenciam, as crianças, no seu dia.

Assim, fico grata por ter esta oportunidade de aprofundar um pouco mais os meus conhecimentos nesta vertente tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No entanto, doravante, espero ter a oportunidade de vivenciar momentos diversificados desta natureza, dado que são eles que me possibilitarão treinar e educar os meus olhos, a fim de conseguir observar, com mais detalhe, estes momentos de exploração. Todas estas competências do educador só se constroem caminhando e trilhando um percurso no terreno e, felizmente, é esse o meu papel todos os dias – trilhar um caminho potenciador de descobertas promotoras de um crescimento e amadurecimento, tanto ao nível profissional como pessoal.

Referências Bibliográficas

- Ferreira, L. (2013). *A Supervisão e as Narrativas Supervisivas como estratégia para a Melhoria dos Resultados de alunos, do 5º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Ciências Educativas.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30754/1/Trabalho%20final%20de%20mestrado%20em%20SPFF%20Laura%20Ferreira%202012-13.pdf>
- Martins, M. A., & Niza I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mendes, S. (2017). *Abordagem à Leitura e à Escrita: Práticas Pedagógicas do/a Educador/a* [Dissertação de mestrado]. ESEF-Escola Superior de Educação de Fafe.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27805/1/Abordagem%20%C3%A0%20Leitura%20e%20%C3%A0%20Escrita-%20Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20do%20Educador.pdf>
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª ed.). AMGH Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação

Apêndices



Figura 1 – Crianças a tentar escrever o seu nome

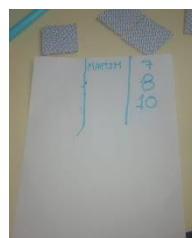


Figura 2 – Palavras e números que a criança pediu que eu escrevesse

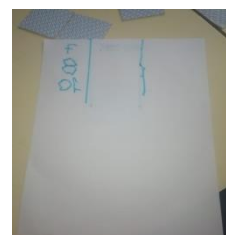


Figura 3 – Imitação que a criança fez, no verso da folha

Apêndice VI – Reflexão individual da semana 2 de PES no contexto de 1.º CEB

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual que espalhe, através de um caráter reflexivo e fundamentado, os aspetos marcantes e os desafios que senti ao longo desta primeira semana de intervenção, com o grupo de alunos da Sala 1BAA, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade.

Ao longo deste momento de maior introspeção e reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo desta semana, procurei utilizar um pensamento encadeado e fundamentado, em que refletirei sobre alguns aspetos primordiais e que, na minha opinião, são merecedores do meu destaque, pelo caráter preponderante que assumem no processo de ensino-aprendizagem tanto de cada aluno como de mim própria como profissional de educação em constante formação.

Primeiramente, considero importante destacar o papel essencial dos momentos de observação vivenciados nas semanas anteriores, pois são eles que me possibilitam planear com base nas características dos alunos, intervindo em conformidade com isso mesmo. Para além desses dados recolhidos, é primordial também que tenha sempre em vista que a observação é uma ação que deve assumir um papel assíduo na minha prática e, por isso, devo observar com regularidade, a fim de confrontar os novos dados com os já recolhidos, obtendo evidências sempre atualizadas, capazes de orientar a minha prática.

Neste âmbito, ousei concluir que se mesmo com os momentos de observação que já vivenciámos, a nossa planificação ao longo da intervenção sofre alguns ajustes, como seria se não tivéssemos a oportunidade de realizar um exercício de observação mais profundo, *à priori*. No decorrer desta semana, tal como referido, ocorreram alguns ajustes ainda que o mais preponderante, na minha opinião, foi termos lido uma história (ver Apêndices, fig.1) e utilizado um recurso digital como mote ou até motivação para o início das contagens, no âmbito da Área de Conteúdo da Matemática.

Pois bem, no momento da realização da planificação, com a incerteza de que se conseguiríamos ou não encontrar o livro físico para lermos a história, decidimos não planear o momento, ainda que tivéssemos a certeza de que o íamos fazer à mesma se até à data conseguimos arranjá-lo. E assim foi, de um momento incerto, conseguimos transformá-lo numa proposta deliciosa de interdisciplinaridade e recheada de características valiosas para o desenvolvimento holístico de cada aluno do grupo.

Após a leitura do livro *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares, recorremos a um recurso digital constituído por diferentes jogos, onde os alunos desenvolveram um trabalho colaborativo, de interajuda e de respeito pelo outro e pela sua opinião, sendo que esta pode ser igual ou diferente.

Com base em Moraes e Varela (2007), “Hoje já se sabe que a motivação é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la” (p.6). Deste modo, o interesse estimula a atenção e “A motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros” (Moraes & Varela, 2007, p.6).

Tendo em conta os autores supramencionados, defendo a ideia de que o aluno tem de se sentir motivado para se envolver numa proposta, aproveitando-a ao máximo. Neste sentido, na minha opinião, este momento de leitura do livro e de exploração de jogos didático-pedagógicos, num ambiente lúdico e descontraídos, serviu de motivação para as crianças mergulharem no mundo dos números, mais especificamente nas contagens (ver Apêndices, fig. 2).

Oportunamente, é relevante ainda salientar que encontrámos este recurso por sugestão de uma educadora, pelo que me permite refletir sobre a importância de trabalharmos coletivamente com os outros profissionais, de forma que possamos viver momentos repletos de partilha de ideias e ferramentas úteis para a nossa prática. Por vezes temos recursos tão preciosos ao nosso dispor, à distância de uma pesquisa, que acabamos por nem usufruir. Assim, estes momentos de partilha são cruciais ao longo do nosso percurso, não só para conhecermos ferramentas novas, como também para partilharmos a nossa bagagem de conhecimentos.

Agora considero fulcral refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos da planificação, após a intervenção, pois são eles que me permitem adequar as práticas futuras, impulsionando tanto o desenvolvimento dos alunos, como o meu.

Deste modo, logo o primeiro que me surge é a caixa de areia. Na caixa de areia, as crianças tiveram a oportunidade de estimular a sua motricidade fina, através do treino caligráfico de algumas vogais (ver Apêndices, fig.3). Na minha opinião, é fundamental que estas tenham esta possibilidade sempre que iniciam a aprendizagem de um grafema novo, uma vez que ao treinarem com o dedo na areia (ver Apêndices, fig.4), sentirão mais facilidade em treinar a caligrafia da letra no papel (ver Apêndice, fig.5). Ainda neste âmbito, ousei em perguntar aos alunos o que sentiram e como foi a experiência, na qual destaco algumas das respostas obtidas – “Eu gostei porque assim treinei o dedo e agora com o lápis é mais fácil.”, “Com o dedo e o pau é diferentes. O dedo fica mais fundo e é mais fresquinho.” (ver Apêndices, fig.6), “Com o pau não tocamos na areia, mas a letra não fica tão marcada na areia.” (ver Apêndices, fig.7).

Para além de promovermos propostas diferentes, é fundamental que recolhamos o *feedback* dos alunos, a fim de conseguirmos perceber quais as ideias e opiniões dos mesmos. Por vezes podemos planear uma proposta, pensando numa intencionalidade exímia e, depois, na realidade, com a observação e reflexão dos alunos, percebemos que o foco durante a proposta foi diferente e que as intencionalidades consideradas pelo adulto ficaram aquém das manifestadas no momento. Se tal acontecer, está tudo bem! É evidente que só a experimentarmos é que saberemos. O principal é que recolhamos sempre o balanço realizado pelos alunos, pois é ele que nos possibilitará melhorar.

Pensando nos dias de intervenção da semana passada, concluo que as estratégias que adotámos à segunda-feira foram diferentes das que adotámos nos outros dias, fruto de momentos de reflexão que nos possibilitaram ter uma melhor perceção da divergência de ritmos na sala, por parte dos alunos. Assim, em vez de os alunos estarem à espera para irem ao quadro ou à caixa de areia realizar o treino caligráfico da letra, distribuimos logo a proposta de treino caligráfico no papel, dado que assim tiveram logo a oportunidade de irem preenchendo os primeiros campos, tais como o nome, a data, entre outros.

Em conformidade com o sucedido, concluo que é importante que tenhamos sempre uma nova proposta de plano B, para os alunos que terminem mais rápido. Acompanhar os diferentes ritmos de uma sala de aula foi sempre uma das grandes dificuldades e, na minha opinião, esta pode ser uma das estratégias a utilizar.

Além disso, também neste contexto, é de todo pertinente realçar a evolução observada da caligrafia de uma criança, nas primeiras semanas de aulas e agora, ao escrever o seu nome nas propostas (ver Apêndices, fig.8). Apesar de não ser um intervalo de tempo assim tão grande, é visível uma grande diferença, reflexo do esforço e treino por parte do aluno.

O outono chegou e com ele surgem mudanças lá fora... Os alunos, para além de saberem identificar a estação do ano, sabem salientar as diferenças que observam. Neste sentido, surgiu a ideia de realizarmos um cartaz de outono. Mas será que construir o cartaz é o mais importante? Ou será que o fulcral são as potencialidades e oportunidades que a criança tem com a sua construção? Pois bem, foram inúmeros os aspetos positivos deste processo de trabalho colaborativo.

Atrevo-me a começar por destacar o momento de cooperação das crianças, quando tiveram de se juntar associando a palavra à imagem colada na folha do outono e até a preocupação que tiveram em agrupar o par da folha correspondente, ajudando-se no quadro, de forma a obterem uma folha com a correspondência de palavra-imagem correta (ver Apêndices, fig.9).

Além do mais, interessa também destacar o foco, a concentração, a organização e o empenho que os alunos tiveram ao longo de toda a proposta. O papel e a posição que estes assumem ao longo da sua formação é preponderante e influenciadora do *eu* que revelarão ser durante a vida. Por conseguinte, o trabalho colaborativo que estes desenvolveram ao longo desta proposta foi reflexo disso mesmo, onde a agência e a voz do aluno foram a prioridade (Oliveira et al., 2022).

A agência dada aos alunos, valorizando os seus interesses e necessidades, ao longo de toda a proposta, tendo a possibilidade de tomarem decisões importantes permite-lhes “garantir ... experiências de aprendizagens planeadas e proporcionadas [que] deem resposta” (Parente, s.d., p. 5). Neste sentido, observei a grande necessidade das crianças em expressar-se livremente sem condicionamentos. Disponibilizámos as tintas, os pincéis e os garfos para que pudessem criar o corpo do ouriço e completar o interior da abóbora, todavia concluo que se alguns alunos utilizaram o garfo (ver Apêndices, fig.10), outros preferiram utilizar só o pincel (ver Apêndices, fig.11), ao invés de recorrer também ao garfo e ao efeito que este fazia.

Surgiu um resultado diferente, é verdade, e será que há alguns constrangimentos em relação a isso? Na minha perspetiva e tal como agi no momento, mais do que dizer à criança que tinha de utilizar o garfo porque foi o planeado, permiti que se sentissem livres e libertas, tendo agência, vivenciando um momento de criatividade único e autêntico sem entropia e ideias pré-concebidas do adulto.

Por vezes o processo é ainda mais gratificante do que o resultado e, ainda que tanto eu como as crianças tenhamos fica muito orgulhosos do produto (ver Apêndices, fig.12), deslumbra-me pensar no processo e no caminho que vivenciámos até chegar aqui. Desde desenhar ouriços e abóboras (ver Apêndices, fig.13), pintar o tronco (ver Apêndices, fig.14), colar as folhas com a palavra e a imagem (ver Apêndices, fig.15), colar as folhas da copa (ver Apêndices, fig.16), levantar o papel de cenário e perceber que metade das folhas caíram, deitar de novo e completar... Foi delicioso.

E percebo que não houve de todo problema por parte dos alunos ao observarem as folhas a caírem por estar pouco coladas ao papel, quando escuto a seguinte intervenção: “Claro que as folhas caem, estamos no outono, não sabem o que acontece às folhas”. Até num momento mais técnica de colagem, conseguimos salientar uma partilha de conhecimentos exímios por parte dos alunos.

Não poderia terminar sem realçar um momento tão empático e de generosidade que tive a oportunidade de observar quando a caixa dos lápis de um menino cai para o chão e o colega do lado levanta-se e diz “Eu ajudo. Devemos sempre ajudar os amigos.”. Que deliciosos... Com esta intervenção percebemos que estas crianças têm o coração recheado de valores primordiais para o presente e para o futuro.

Estando eu pela primeira vez à frente de uma turma de 1.º ciclo, como me sento? É esta a minha maior interrogação neste momento e após inúmeras reflexões sinto-me feliz e realizada! Apesar de ter sentido como maiores dificuldades a gestão de tempo em cada proposta, bem como o diálogo em grande grupo, pelo facto de todos estarmos a viver ainda um período de adaptação, sinto-me confortável, em que de forma descontraída e serena vivencio momentos de sinergias de conhecimentos, promotores de aprendizagens para todos os intervenientes.

Com o *terminus* desta primeira reflexão individual com base na intervenção, concluo que esta oportunidade tem sido fantástica. Dentro desta sala acontece uma magia constante em que tanto os alunos como os adultos aprendem e crescem de uma forma gradual, com este modo de pensar e de agir, fruto de muita partilha e trabalho colaborativo. É fabulosa a agência que cada um dos alunos pode ter no seu percurso e pensar que impacto tem ela na sua formação ainda é mais gratificante, sempre com muito afeto e carinho. Fico grata por poder colecionar memórias e uma bagagem exímia de ferramentas com estes seres humanos tão especiais e genuínos - as crianças.

Referências Bibliográficas

- Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrónica de Educação*, 1(1), 1-15. https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Parente, C. (s.d.) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa de Trabalho

Apêndices



Figura 1 | Leitura do livro Todos no Sofá



Figura 2 | Contagem das folhas de outono



Figura 3 | Treino caligráfico da letra "u" na caixa de areia



Figura 4 | Treino caligráfico da letra "u" com o dedo



Figura 5 | Treino caligráfico da letra "u" com o lápis no papel



Figura 6 | Diferença de utilizar o dedo ou o pau



Figura 7 | Letra bem vincada na areia

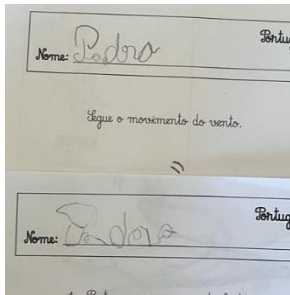


Figura 8 | Evolução da caligrafia do nome escrito pelo aluno



Figura 9 | Momento de cooperação dos alunos



Figura 10 | Utilização do garfo



Figura 11 | Utilização do pincel



Figura 12 | Cartaz do outono



Figura 13 | Desenho do ouriço



Figura 14 | Pintar o tronco



Figura 15 | Associação de palavra- imagem na folha



Figura 16 | Preenchimento da copa com as folhas de outono

Apêndice VII – Reflexão individual da semana 6 de PES no contexto de 1.º CEB

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, foi-me proposta a elaboração de uma reflexão individual que espelhe, através de um caráter reflexivo e fundamentado, os aspetos marcantes e os desafios que senti ao longo desta última semana de intervenção, assumindo a posição de interveniente. Ao longo deste presente momento de introspeção e reflexão, procurarei refletir sobre aspetos primordiais que, na minha opinião, são merecedores do meu destaque, pelo caráter preponderante que assumem no processo de ensino-aprendizagem tanto de cada aluno como de mim própria como profissional de educação em constante formação.

A aprendizagem dos alunos é desencadeada mediante dois aspetos, a natureza das atividades que realizam e a reflexão que fazem sobre elas. Uma tarefa é, então, a essência e o objetivo da atividade, pelo que esta pode surgir de inúmeras formas – “os problemas, os exercícios, as investigações, os projetos e as tarefas de modelação” (Ponte, 2005, p. 2). Estes diferentes exemplos estabelecem todos uma relação, em termos do seu grau de desafio e o grau de abertura.

Ao longo desta semana, promovemos diferentes momentos integrados na Oficina de problemas, onde convidámos os alunos a resolver diferentes problemas, tanto de forma individual como em grupo (Figura 1). Foi curioso como, sendo um primeiro contacto dos alunos com problemas desta natureza e com esta forma de trabalhar em grupo, correu tão bem e vivemos um momento tão sereno repleto de experiências e descobertas riquíssimas.



Figura 1 | Trabalho individual e em grupo

Com base em Ponte (2005), o papel educativo dos problemas no ensino da Matemática é cada vez mais defendido pelos profissionais de educação. Assim, é dever do professor disponibilizar problemas desafiadores aos seus alunos, como forma de que estes se sintam desafiados e trilhem um caminho de descobertas, fomentando, conseqüentemente, o gosto pela Matemática e pela vontade de descobrir e explorar mais e mais (Vale et al., 2015).

Se o professor não promover este contacto, dificilmente os seus alunos ficarão despertados para a Matemática e a sua essência, como meio de estimulação de inúmeras outras competências. Deste modo, é dever do professor criar ambientes propícios de exploração por parte dos seus alunos, promovendo-lhes o contacto frequente com problemas de diferentes naturezas. Só assim, com um fomento constante é que os alunos irão estimular o seu gosto pela Matemática e pelas suas potencialidades que lhes serão tão úteis no futuro.

Atualmente, a resolução de problemas assume uma importância muito elevada e uma presença assídua nos traços fundamentais ao longo das orientações curriculares, durante todos os anos de ensino. Neste âmbito, durante esta semana o nosso foco foi a resolução de problemas onde, tal como referido, foram promovidos tanto momentos de trabalho individual como em grupo.

Inicialmente, o processo de descoberta em torno do conceito de problema foi muito interessante, dado que permitiu que os alunos percebessem que uma palavra pode ter diferentes significados mediante o contexto onde está inserida e como exemplo disso enunciei, de seguida, duas evidências registadas, no passado dia 7 de novembro - “Alguma coisa difícil de resolver” e “Alguma coisa que não conseguimos saber o resultado”.

Disponibilizarmos castanhas recortadas e plastificadas (Figura 2) foi também uma mais-valia, na medida em que permitimos às crianças um manusear de recursos ilustrativo e representativo do seu pensamento, uma vez que tanto as ajudou a observar o total que pensaram, como ajudou a representar e explicitar o raciocínio na folha.



Figura 2 | Castanhas como recurso

Tanto de forma individual, como em grupo foi muito interessante observar as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para resolver os problemas, assim como as diferentes formas de estruturar e ilustrar o pensamento, através de desenhos, contas, esquemas, entre outros. Em ambas as experiências, as crianças tiveram a possibilidade de explicar o seu raciocínio e a forma de o ilustrar no quadro. Principalmente em grupo, no dia 8 de novembro, foi delicioso observar a cooperação por parte dos grupos, onde, para além de ter sido em grande grupo que algumas crianças

detetaram algumas lacunas ao longo da sua resolução e, de imediato corrigiram sem qualquer ajuda do adulto, foi também no quadro que se organizaram de forma que todos pudessem participar na explicação, tal como aconteceu durante o trabalho de grupo, onde ouvi muitas vezes “Ah cada um vai fazer a parte que fez no papel” (Figura 3).

Uma das muitas notas de campo registadas é muito especial pela simplicidade e genuinidade que acarreta - “Fogo, sou sempre eu que estou a ajudar, mas é normal eu sou o mais velho”. Com esta intervenção, percebemos que para a criança não houve, de todo, problema em ajudar os colegas de forma repetida e autónoma, mobilizando logo aspetos que justificaram essa questão.

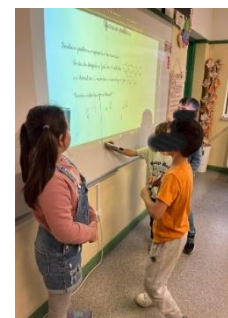


Figura 3 | Partilha no quadro

Nas apresentações dos últimos grupos também se notou uma maior agitação na turma pelo facto de ter sido um dia preenchido, fruto da celebração do magusto, e, por isso, para o fim as crianças já se revelaram estar saturadas. Ainda assim, para além de agitado, considero que foi muito importante este momento, dado que permitiu aos alunos colocar-se no lugar do professor e perceber que, por vezes, este não consegue falar por causa do barulho acentuado na sala. Então, quando o último grupo estava à frente para apresentar, uma das crianças disse “Olhem eu estou aqui à frente e quero falar, não se calam para me ouvir?”. Logo, após este momento, a mestranda relembra a criança que, por vezes, também é ela que está do outro lado a fazer barulho. A criança riu-se e percebeu, de uma forma descontraída, que de facto foi verdade. Considero que este momento foi muito importante, pois permitiu que se colocassem no lugar do outro, bem como que contactasse com algumas das dificuldades, por vezes, surgidas.

Também ao longo desta semana, a interação com a comunidade, através da celebração do Dia do Magusto foi bastante vantajosa, pelo que a existência deste intercâmbio entre a comunidade e a escola foi fundamental, dado que se “Por um lado, a escola beneficia do envolvimento da comunidade em prol de um funcionamento bem-sucedido ... por outro, potencia a sua capacidade de resposta aos desafios da contemporaneidade” (Sanders, 2003 & Veloso et al., 2013 como citado em Silva & Silva, 2018, p.33). Assim, com estas ligações, as crianças conheceram outras pessoas e, conseqüentemente, outros contextos, outras realidades e outros costumes que lhes proporcionaram momentos verdadeiramente autênticos e únicos (Figura 4).



Figura 4 | Relação com a comunidade

Após observarem e contactarem com a tradição de assar as castanhas, já na hora da aula, as crianças iniciaram o momento do lanche e como estavam muito agitadas, por não terem usufruído do intervalo e por faltar apenas 15 minutos para o almoço, permiti que usufruissem do intervalo e, por isso, foram brincar, uma vez que na sala não iram de todo concentrar-se. Desta oportunidade, reflito também sobre a importância de observarmos as crianças em momentos lúdicos porque também neles estimulam competências fulcrais – ajudar o outro, interagir com o colega que está sozinho, respeitar, brincar ao faz de conta, pintar e desenhar (Figura 5).

Ao longo desta semana também vivenciámos o Dia do Magusto e, por isso, realizámos diversas propostas nesse âmbito. Lemos uma história alusiva e representámo-la em simultâneo com recurso

às imagens das personagens (Figura 6). Na minha opinião, esta particularidade é importante, uma vez que desta forma os alunos tiveram a possibilidade de ouvir e visualizar as diferentes ações da história. Também realizámos uns cartuchos e procurámos utilizar agora pacotes pequeninos de leite, a fim de mostrarmos às



Figura 5 | Momento lúdico



Figura 6 | Momento de leitura

crianças que os materiais reciclados têm muitas potencialidades e com o poder da transformação podem ter uma segunda vida (Figura 7).

Por fim, de forma interdisciplinar, as crianças tiveram a oportunidade de programar o robô que desenha e interligá-lo com a Lenda de S. Martinho (Figura 8). Mais do que quaisquer outras aprendizagens, na minha opinião, foram exímias as características estimuladas, tais como a argumentação, o respeito pelo outro, a espera pela sua vez, o pensamento computacional, o espírito crítico, a criatividade, a imaginação, o raciocínio, noções espaciais, a coordenação, a motricidade fina e o contato com o erro, olhando para



Figura 7 | Cartuchos

ele como uma parte integrante de um processo frutuoso de aprendizagens. Todas estas questões são basilares, atualmente, no quotidiano de qualquer criança da turma, ainda assim, doravante, serão fundamentais ao integrarem uma Sociedade em constante transformação, marcada pela tecnologia e as suas potencialidades.

Ao longo desta proposta surgiram diferentes estratégias entre os grupos, pelo que traçaram diferentes trajetos e utilizaram formas distintas para programar o robô. A natureza da proposta, na minha opinião, manifestou ter um impacto fortíssimo na forma como esta decorreu, dado que ao potenciarmos uma experiência em grupos, permitimos uma interajuda e comunicação entre pares exorbitantes. Ainda que não tenhamos conseguido terminar a proposta no tempo planeado, fiquei contente porque no dia seguinte conseguimos terminar. Todavia, importa também equacionar a possibilidade de não haver essa oportunidade e, por isso, numa próxima experiência se calhar, realizaria grupos maiores ou colocaria vários grupos a trabalhar em simultâneo, apenas por uma questão de gestão de tempo.



Figura 8 | Exploração do robô

Por fim, considero relevante destacar a potencialidade da parte final da proposta onde se pediu aos alunos, no lugar, que registassem o trajeto realizado pelo robô que observaram. Com este registo escrito, na minha perspetiva permitimos que os alunos concretizassem e relembassem a experiência vivida com o robô.

Antes de findar este momento reflexivo, não poderia deixar de destacar três aspetos que para mim são muito especiais. O primeiro depreende-se com o interesse que um grupo de crianças demonstrou em ir mostrar um projeto que tinham realizado durante o intervalo. Assim, uma criança disse-me “Podemos mostrar um projeto que realizámos?” (Figura 9). De facto, este momento foi delicioso, em virtude de ter sido uma partilha riquíssima e inspiradora para a restante turma, bem como para as autoras do projeto, ao sentirem o seu trabalho e empenho validado e, acima de tudo, valorizado.



Figura 9 | Projeto apresentado

Também não poderia deixar de partilhar o momento em que uma criança chegou ao pé de mim e diz “Catarina, eu estive a treinar em casa as letras que já aprendemos no meu tablet que apaga, olha aqui” (Figura 10). É gratificante poder acompanhar todo este interesse e envolvimento do aluno pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Terminando com o terceiro aspeto, concluo que se manifestou, mais uma vez, bastante importante a utilização da música depois dos intervalos e enquanto estivemos a trabalhar de forma autónoma. Mais do que uma intenção e oposição do adulto, são mesmo as crianças que pedem e sentem a falta e, por isso, na minha opinião é a prova que nos mostra que esta estratégia é exequível e promotora de um ambiente calmo, de concentração e serenidade, propício para o desenvolvimento de um trabalho mais proveitoso e frutuoso.

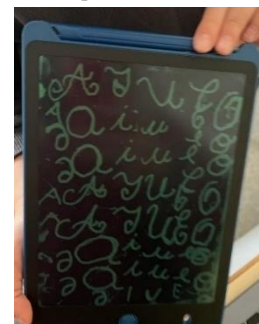


Figura 10 | Tablet com letras

Em suma, fico grata por ter a possibilidade de vivenciar semanas tão ricas e especiais, potenciadoras destes momentos reflexivos tão fundamentais que fomentam o meu processo de crescimento holístico. Doravante, todas estes aspetos refletidos terão um impacto primordial na minha prática, dado que vivenciei este caminho onde construo a minha identidade e reúno bases sólidas e ferramentas que me serão muito úteis ao longo do meu percurso profissional.

Referências Bibliográficas

- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte_GTI-tarefas-gestao.pdf
- Silva, A. M., & Silva, S. M. (2018). Relação entre Escola, Local e Comunidade em Regiões de Fronteira de Portugal Continental. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 29–46. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.73>
- Vale, I., Pimentel, T., & Barbosa, A. *Ensinar matemática com resolução de problemas*. (2015). *Quadrante*, 24(2), 39-60. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22923>

Apêndice VIII – Reflexão individual da semana 3 de PES no contexto de 1.º CEB

Após o *términus* da primeira semana de intervenção – 18 a 20 de março – cabe-me agora o dever de refletir sobre a mesma destacando alguns pontos chave que para mim são merecedores de destaque e de uma maior reflexão e análise. Esta última semana do 2.º período, foi recheada com muitas propostas, umas vividas coletivamente com as diferentes turmas da escola, outras no cerne da turma e outras com as crianças do Jardim de Infância. Nesta reflexão, procurarei refletir sobre alguns destes momentos, bem como a possibilidade de destacar as intenções neles presentes.

A palavra tradição remete-nos para um conceito oriundo do latim *traditio*, que significa “entregar” ou “passar adiante” (Veschi, 2019). Todas as crianças são detentoras de uma herança culturalmente complexa, pelo que cada uma vive mergulhada numa bolha familiar que defende as suas crenças e ideologias. Na minha opinião, manifesta-se deveras importante o fomentar e o estudo da história do país, abarcando durante todos os seus dias, momentos históricos e tradicionais, eternizando as tradições, de forma a poderem testemunhá-las para as gerações seguintes.

Assim sendo, considero importante que na escola se explore e priorize as tradições e a cultura dos alunos para que ocorra um desenvolvimento holístico, tendo sempre em conta a sua cultura e a história do seu país, aquela que o permitiu chegar até aos dias de hoje com todos os seus direitos e deveres defendidos (Bulhões & Condessa, 2021).

Na minha opinião, a experiência que os alunos viveram ao longo desta semana foi muito importante, dado que são estes momentos de sensibilização que lhes permitem aprender a valorizar as tradições e a preservar valores e práticas comuns de uma cultura. Se não forem as nossas crianças de hoje, ou seja, os adultos de amanhã, os próximos a honrarem e defenderem a História de Portugal ninguém o fará e, para que tal seja possível, estes têm de vivenciar, desde cedo, um percurso de sensibilização cultural (Bulhões & Condessa, 2021).

De uma forma interdisciplinar, vivenciámos um momento descontraído, onde dialogámos sobre as tradições (Figura 1), destacando alguns dos seus costumes e hábitos. De forma partilhada e colaborativa, experienciámos um momento de sinergia de ideias e construção de conhecimentos, que culminou na confeção de Folares da Páscoa (Figura 2), onde os alunos tiveram a possibilidade de analisar uma receita (Figura 3) e consolidar as unidades de medida de massa, a grama e o quilograma.

Os conhecimentos dos alunos sobre o conceito de tradição foram muito interessantes, pelo que destaco “É uma coisa que fazemos com a família”, “É uma celebração de um país ou uma cidade”, “É algo que festejamos”, “Eu faço a caça aos ovos” e “Eu faço um almoço com as minhas tias e os meus primos”.



Figura 1 | Diálogo sobre as Tradições



Figura 2 | Folaras



Figura 3 | Análise da receita

Com estas intervenções percebemos que, maioritariamente, os alunos vivenciam esta festividade em família, num ambiente caloroso de união e amor. De facto, ousou refletir que esta possibilidade que os alunos têm de viver numa bolha de amor reflete-se diariamente no seu dia a dia e, como prova disso, destaco um momento em que estavam duas



Figura 4 | Partilha no momento de distribuir a proposta

crianças prontas para distribuir as propostas necessárias e uma terceira afirmou que também queria distribuir. Uma das crianças informou que não podia ser porque já tinham sido escolhidas, todavia, a outra quando iniciou a distribuição, deu um conjunto de folhas à terceira afirmando “Toma, distribui connosco que eu partilho contigo” (Figura 4). Que educação e empatia incríveis.

O desafio de duplicar a receita foi muito importante, ainda que tenha provocado alguma ansiedade no início - “Ah um desafio como é que vamos resolver?”. Ainda assim, rapidamente um aluno responde “Se temos a receita para um foliar e queremos para dois, então temos de dobrar!”. Este exercício mental e visual de duplicar a

receita foi muito importante (Figura 5), dado que permitiu consolidar o conceito de massa que tinha sido trabalhado nas últimas semanas de intervenção.



Figura 5 | Exercício de duplicar a receita impressa e plastificada

Posteriormente, durante a realização do Folar da Páscoa, os alunos tiveram autonomia para dividir as tarefas (Figura 6) e recorreram, sempre que necessário, à receita impressa e plastificada que receberam (Figura 3). Quando perceberam que a massa precisava de levedar durante 3h, tiveram a preocupação de ir almoçar cedo e voltar logo para a sala para cada um montar o seu foliar (Figura 7). Por fim, procuraram também deixar tudo limpo e arrumado tal como encontraram (Figura 8).



Figura 6 | Divisão das tarefas durante a realização do Folar da Páscoa

No momento de degustar o foliar, as crianças sentaram-se em roda com as suas secretárias ao meio e afirmaram que estavam a fazer um piquenique. Esta ideia reflete as oportunidades de diferenciação de vivências e de conhecimento do mundo que têm com os seus familiares. Ainda neste âmbito, destaco um momento delicioso entre dois irmãos: “Ah eu disse ao A. para guardar o dele lá para casa e comemos agora o meu, meio para cada um”.

Fora este momento interdisciplinar sobre a Tradição da Páscoa, as outras propostas foram realizadas, ao longo da semana, de uma forma simultânea com outras atividades pendentes. Por um lado, pode pensar-se que pode ter sido confuso, ainda assim, na minha opinião, foi uma mais-valia para todos os alunos, na medida em que trabalharam ao seu ritmo, mediante as suas necessidades. E ainda, sempre que necessário, consegui prestar um acompanhamento mais individualizado, pois a restante turma estava a trabalhar focada na sua proposta e sem dispersar.

Sendo assim, na minha opinião, a realização de diferentes tarefas mediante o ritmo de cada um foi uma vantagem, salientando que cada uma delas foi construída em formato de desafio e com um grau de exigência mais elevado do que a semana anterior. Ou seja, por exemplo, com a proposta das balanças, mantivemos o carácter objetivo e de fácil compreensão,



Figura 7 | Montagem do foliar



Figura 8 | Limpeza e organização da sala

mas dificultámos o raciocínio, dado que agora foram os alunos que tiveram de descobrir o valor da massa de cada um dos alimentos, analisando as massas de cada uma das balanças (Figura 9).

As duas propostas de consolidação dos determinantes também foram em forma de desafio, pelo que os alunos conseguiram, autonomamente, ler o enunciado e realizá-las sem qualquer problema. A meu ver, foi uma oportunidade descontraída, das crianças consolidarem os seus conhecimentos acerca dos determinantes, dado que as propostas em formato desafio quebram aquele olhar de desmotivação que, por vezes, os alunos têm (Figura 10).



Figura 10 | Proposta dos determinantes

Os momentos de escrita criativa não podem faltar ao longo da nossa semana, uma vez que, ainda que nós já tivéssemos planeado, todos os dias os alunos perguntaram ansiosamente se iam escrever o texto. Deste momento, foi muito interessante perceber as diferentes planificações das férias, mediante as oportunidades que cada aluno conhece. Ainda neste sentido, quando surgiu dúvidas de nomes estrangeiros ou até mesmo diferentes nomes de localidades que não sabiam escrever, dei a oportunidade de irem pesquisar no computador (Figura 11). Para além de poderem observar a palavra escrita, tiveram a possibilidade observar imagens representativas da sua pesquisa, o que, a meu ver, foi uma mais-valia para criar significado das palavras escritas.



Figura 9 | Proposta das balanças



Figura 11 | Pesquisa no computador

A intencionalidade do professor pode ser definida com inúmeros objetivos. Quando constrói uma proposta escrita, esta pode estar bem definida, no entanto, durante uma saída de campo também. Na ida ao Jardim de Infância, no âmbito da Semana da Leitura, ainda que não tenha sido uma atividade planeada por nós, procurei destacar as intencionalidades que se manifestaram bem definidas.

Observei uma grande promoção do contacto com a leitura e com os livros, bem como a oportunidade e o sentido de responsabilidade dado aos alunos de serem eles a realizar essa sensibilização para com crianças tão pequeninas, mas com um coração tão grande (Figura 12). Para além destes aspetos, que para mim são muito importantes e decisivos para o processo de construção tanto dos leitores como dos ouvintes, considero que há outro aspeto que merece o meu destaque. Durante o caminho a pé para o Jardim de Infância, ao invés de irmos pelo alcatrão, atalhámos e descemos por caminhos de terra nas traseiras da escola (Figura 13). Será que houve assim tanta diferença e foi intencional a escolha deste trajeto?



Figura 12 | Momento de leitura



Figura 13 | Trajeto até ao Jardim de Infância

Após refletir, defendo a oportunidade que as crianças tiveram, não só de percorrer um caminho mais desafiante e com adrenalina, como viveram um momento exímio de superação de algumas dificuldades. Algumas crianças sentiram algum receio, ainda assim conseguiram superá-lo. Com este voto de confiança do professor, estas crianças conseguiram ser mais fortes do que o seu medo e ficaram muito felizes de o enfrentar.

Em paralelismo com as propostas da semana, durante o momento de partir os ovos para a receita do Folar da Páscoa, também posso destacar um momento idêntico. Quando chegou a hora de um aluno partir os ovos, este sentiu-se muito receoso e afirmou que não o queria fazer. Após algum tempo de ser desafiado a ultrapassar o seu receio, este tentou e ficou muito orgulhoso por conseguir enfrentar o seu medo.

Felizes daqueles que lhes são dadas a oportunidade de sair da sua zona de conforto e enfrentar os seus medos. Se nunca arriscarem, nunca terão esta sensação de felicidade e de superação. Assim, é importante que lhes sejam dadas estas oportunidades e que sejam estimulados para tal, dado que neste caso surgiu a exploração, mas se o aluno não tivesse sido encorajado a superar-se a si mesmo, esta não aconteceria.

Ainda durante estas semanas, uma criança chegou ao pé de mim e afirmou “Professora Catarina, tu já fizeste a prenda para o teu pai? Eu já preparei a minha, sabes o que é? Um abraço bem apertadinho que ele vai gostar

muito”. Este momento tão especial permitiu-me refletir sobre o poder que as crianças têm de transformar os bens materiais e retirar deles o essencial – o afeto e a cumplicidade. Com este episódio voltamos à grande questão de que Será que é mesmo necessário uma prenda material? Percebemos, de facto, que o essencial está lá, que é o sentimento, que, mais do que os presentes materiais, aquecem e aconchegam verdadeiramente o coração.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a oportunidade que nos foi dada de contactar com a experiência da realização dos testes de avaliação. Observámos diferentes estratégias praticadas pelo professor cooperante – realizar o teste por partes, para não ser tão exaustivo; corrigir o teste à medida que os alunos estão a fazer, dado que assim permite que eles observem em tempo real os erros que fizeram e tenham a possibilidade de corrigir o seu conhecimento, nesse âmbito; não olhar para o teste como algo decisivo, mas sim mais um exercício como fazem nas aulas. E tivemos ainda a oportunidade de participar na correção dos testes, um papel deveras importante, de uma responsabilidade tamanha. Grata pela oportunidade.

Para terminar, não poderia deixar de apresentar um dos momentos empáticos vivenciados ao longo da semana. Eu escrevi o sumário no quadro e sem me ter apercebido, escrevi o “e” sem ser em letra cursiva. A terminada altura uma criança detetou o erro e afirmou que o “e” estava mal escrito. Eu pedi desculpa pelo lapso, expliquei que no meu caderno por norma não uso a letra cursiva e, por isso, é que fiz a grafia daquela letra mal.

Logo de seguida, outra criança afirmou, “Professora não faz mal teres escrito o *e* da tua forma, nós sabemos e percebemos”. Por um lado, a questão já tinha sido resolvida e já estava retificado no quadro, ainda assim estas crianças como pensam no outro e no seu bem-estar, não terminaram sem deixar uma mensagem de alento e de conforto. Que crianças tão genuínas... Ouso em dizer que as crianças são mais empáticas e humanas do que certos adultos que só pensam em si e no seu bem-estar.

Em suma, são estas e muitas outras evidências que me mostram que estou no caminho certo. Estou a um passo de ingressar numa profissão tão digna e peculiar pela sua simplicidade nestas pequenas coisas que marcam e delineiam o percurso de cada uma destas crianças. Que sortudas que elas são de terem magia dentro delas e vontade de aprender. Que sortuda que eu sou de poder acompanhar, de perto, todo o seu processo de ensino-aprendizagem e de poder contribuir tanto para a sua formação, como para a minha. Se elas aprendem comigo, eu tenho a certeza que aprendo muito mais com elas e fico muito grata por isso.






Referências Bibliográficas

Bulhões, P., & Condessa, I. (2021). *O papel das atividades culturais e tradicionais na educação de infância*.

https://www.researchgate.net/publication/348922886_O_PAPEL_DAS_ATIVIDADES_CULTURAIS_E_TRADICIONAIS_NA_EDUCACAO_DE_INFANCIA Paulo Cesar Bulhoes 1 2 Isabel Cabrita Condessa 1 3

Veschi, B. (2019). *Etimologia de Tradição*. Etimologia: Origem do conceito. <https://etimologia.com.br/tradicao/>

Apêndice IX – Diário de Bordo do projeto realizado no JI, com base nos vídeos recolhidos

Fase do projeto: Fase I do projeto – Definição do Problema e Fase II do projeto – Planificação e Desenvolvimento do projeto		
	Descrição dos Momentos	Fotos ilustrativas
26 de abril de 2023	<p><u>Momento da rotina:</u> No período da tarde</p> <p><u>Intervenientes:</u> Grupo de participantes e investigadora</p> <p><u>Tempo:</u> 20 min <u>Local:</u> Jardim exterior</p> <p><u>Descrição do Momento:</u> À 13h30min, quando regressaram do almoço, as crianças foram com o educador para a sala e a investigadora permaneceu no Jardim exterior com o grupo de participantes selecionado para o estudo. Esta explicou que, mediante os interesses evidenciados, foram escolhidos para realizar o estudo no âmbito do seu mestrado e perguntou se eles tinham interesse em participar. De seguida, afirmou que iriam realizar um projeto e inicialmente seria necessário responder a três perguntas: O que já sabemos? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar?</p> <p>De uma forma participativa e de sinergia de ideias, as crianças construíram, oralmente, uma teia com as suas ideias e a investigadora registou num papel.</p> <p>Posteriormente, a investigadora organizou as ideias no computador, através igualmente de uma teia de ideias para cada questão.</p> <p>Nota: Fruto das dinâmicas existentes na sala, só foi possível iniciar esta fase do projeto no último dia, tendo em conta a calendarização definida.</p>	 
	<p><u>O que já sabemos?</u></p> <p>A galinha come milho; A ovelha come erva; O hipopótamo come melancias e anda na água; a vaca dá leite; O boi é marido da vaca; O cavalo come erva como a vaca; O pato come erva e pão; Os coelhos comem cenouras; Os golfinhos comem peixes; Os macacos comem bananas; O leão come carne e é o rei da selva; O pavão come cenouras; Os pássaros comem minhocas; O morcego come sangue.</p>	
	<p><u>O que queremos descobrir?</u></p> <p>O que comem os pássaros? O que come a baleia? O que comem os caracóis? O que come o gato? O que come o sapo? O que come o galo? O que come o elefante? O que come o gorila? O que come a zebra? O que come o porco? O que come o ouriço? O que come o tubarão? O que come o boi? O que come a doninha? O que come a girafa?</p>	
	<p><u>Onde vamos pesquisar? (Questão da Fase II do projeto)</u></p> <p>No computador; no telefone; nos livros; nas músicas; ver os animais no Jardim Zoológico; no jornal; perguntar aos pais; na televisão.</p>	

2 de maio de 2023

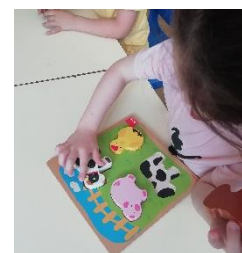
Análise de livros

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: L.P. e investigadora

Tempo: 1 minuto; Local: Sala

Descrição do Momento: No momento de escolher um puzzle para realizar, a L.P. selecionou um que tem como objetivo corresponder o animal ao sítio correto. Sentada numa cadeira, a L.P. colocou o puzzle em cima da mesa e começou por retirar as quatro peças que o constituem, colocando-as ao lado do tabuleiro do puzzle. De seguida agarrou peça a peça e colocou-as nos lugares correspondentes, começando pela peça do canto superior direito (cavalo), descendo para a peça do canto inferior direito (pintainho), continuando para a peça do canto inferior esquerdo (vaca), terminado na peça do canto superior esquerdo (porco). Ao terminar, levanta o tabuleiro, mostra à investigadora e afirma que já terminou. Depois diz qual é o tipo de alimento de cada um dos animais. Para além de durante a realização do jogo, a criança revelar ser bastante organizada, no final arruma o jogo no local e como o encontrou. No final a criança diz “Podes-me tirar uma foto?”, evidenciando que tem prazer em mostrar o seu trabalho.



Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: L.P. e T.A.

Tempo: 4 minuto e 22 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a manhã, num momento de brincadeira livre, a L.P. dirige-se à estante dos livros e escolhe um livro, abre-o e começa a descobrir desfolhando-o. Durante a exploração, o T.A. juntou-se, perguntou se podia ver e a L.P. disse que sim. Exploraram o livro, partilhando-o. Revelaram muito interesse em explorar os livros, começa a exploração do fim para o princípio e desfolha página a página. Demonstram interesse em conhecer melhor os animais presentes no livro “Como se chama este animal?”, “Como se chama este animal T.?”, “T. estas girafas comem folhas e chegam até às árvores”, “L.P.: Sabes que as girafas têm um pescoço muito grande, olha aqui é maior que o meu dedo”.



Análise de livros

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: N., L. e Investigadora

Tempo: 8 minuto e 24 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a manhã, num momento de brincadeira livre, o N. e o L. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa, abrem-nos e começam a descobrir desfolhando-os. Cada criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que tanto vê o seu livro e partilha as suas descobertas, como observa as descobertas do colega do lado. Quando terminam, trocam os livros e exploram-nos de novo. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “N: Oh L., é melhor tu olhares para aqui!”, “N: É uma vaca com uma cara de coelho”, “L: Não, não isso são porcos”, “N: Deixa-me contar os cavalos”, “L: Então eu posso contar os teus cavalos, por favor?”, “N: Agora nós trocamos, eu vejo o teu livro e tu vês o meu”, “L: Queres saber o que é que este livro tem? Tem uma capa, lombada, contracapa, dentro do livro”, “L: A tartaruga come camarões, sabes porquê que eu sei?”



3 de maio de 2023

Porque a minha avó tem uma. Ela tem uma carapaça onde às vezes esconde a cabeça e anda no chão e também na água”; “N: E sabes onde se segura o cordão quando estamos na barriga da mãe, é aqui no umbigo” “L: E eu vi o meu mano com ele aqui” (aponta para o umbigo), “N: Pois é onde a comida sai”, “L.: A ovelha come erva e as vacas também, por isso são herbívoros, sabias N.?”.

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: N., L. e Investigadora

Tempo: 3 minuto e 45 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a manhã, num momento de brincadeira livre, o N. e o L. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa, abrem-nos e começam a descobrir desfolhando-os. Cada criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que tanto vê o seu livro e partilha as suas descobertas, como observa as descobertas do colega do lado. Quando terminam, trocam os livros e exploram-nos de novo-

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: L. e Investigadora

Tempo: 2 minuto e 48 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a manhã, num momento de brincadeira livre, o L. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual, partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L: Eu não sei o nome deste”; “L: O pai, a mãe, o filho”.

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: M.J. e Investigadora

Tempo: 3 minuto e 09 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a manhã, num momento de brincadeira livre, a M.J. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual, partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “Eu adoro cogumelos”, “O que é isto?”; “As corujas comem o quê?”, “Vitória, vitória, acabou-se a história”.

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: F., T.A. e Investigadora

Tempo: 3 minuto e 00 segundos; Local: No exterior (à frente da escola)

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o F. e o T.A. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até ao exterior, abrem-nos e começam a descobrir desfolhando-os. Cada criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que tanto vê o seu livro e partilha as suas descobertas, como observa as descobertas do colega do lado. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “F.: Olha o peixe-palhaço”; “F.: Cobras!!! Vão morder-te a cara”; “F.: Olha o Leãoooo... Está aqui o Rei da Selva!! E ele come carne de outros animais!!!”.



Análise no computador e nos livros

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L., N. e Investigadora

Tempo: 2 minuto e 10 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L. e o N. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “N: É bife, é bife!! A mãe e o pai”; “N: Agora vamos por este”, “L: Este, este”, “N: Ok, pode ser esse”; “Carne, a carne é bife”.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., N., L. e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 44 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L.P., o N. e a L. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “N.: Eu já fui ao Jardim Zoológico e, por isso sei”; “L.P.: Eles não me deixam utilizar”; “N.: Vou lá para fora brincar, não vou não que eu quero acabar isto”.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., N., L. e Investigadora

Tempo: 2 minuto e 25 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L.P., o N. e a L. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “N.: Não comas o sapo, ele é tão fofinho”; “L.P.: Este bicho tem muitas patas”; “N.: Eu tenho muito medo de bichos”; “L.: Não, não comas o teu filho!!”

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 11 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explora diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observar diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 23 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.P.: Olha para este macaco”; “L.P.: Está aqui uma coisa o que é?”;

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora



Tempo: 30 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P. demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: Criança imita o canguru. “L.P.: Ele salta muito alto”, “L.P.: R. queres qual agora? Este? Pode ser este? Queres este?”; “L.P.: Oh que fofo”.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 46 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 35 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., K. e Investigadora

Tempo: 50 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P. e o K. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.P.: Cobras tenho medo...” “K.: Eu também tinha...”.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., K. e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 19 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P. e o K. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “K.: Eu vou comer o teu cabelo”, “L.P.: Não, K. para com o meu cabelo!” (K. respeitou e parou).

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 28 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 34 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.P.: Oh L. tu queres ver esta cobra comigo?”, “L.P.: Aiii eu tenho muito medo”, “L.P.: L. Isto são cobras venenosas” (criança aponta para ilustrar o que está a falar e, de seguida, imita no chão o rastejar da cobra).

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 09 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 1 minuto e 21 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstra interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, explorar diferentes imagens que procura no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 35 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L.P. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 2 minutos e 3 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L.P. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., e Investigadora

Tempo: 50 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L.P. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “É 32 gatos”.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L., e Investigadora

Tempo: 46 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o L. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.: Eu já vi este, este e este. Porquê que trouxeste estes livros todos” “I: Amanhã trago outros queres? L: Sim para eu ver!”; “L: Podes sentar aqui ao pé de mim se quiseres”.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: K., e Investigadora

Tempo: 2 minutos e 33 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o K. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “K.: Os pássaros comem minhocas também”.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., N., L. e Investigadora

Tempo: 6 minutos e 51 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., o L. e o N. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “N: Isso nem tem nada, é uma imagem a brincar”; “N: Este é o cavalo pai”; “N: Olha este cavalo é tão pequenino...”, “L: Sabias que a mulher do cavalo é a égua e o filho é o potro”, “N: Isto é feno, vamos parar, vamos parar, isto é feno”, “N: Aqui é o estôgamo do cavalo” “L: Não é estôgamo é estômago”.

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L., N., e Investigadora

Tempo: 1 minutos e 6 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L. e o N. demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: Imitam a girafa






Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P. e Investigadora

Tempo: 2 minutos e 55 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., demonstram interesse em realizar pesquisas no computador, no âmbito do projeto dos animais. De uma forma cooperada e partilhada, exploram diferentes imagens que procuram no google. Para escrever o animal pretendido, a investigador auxilia e escreve-o. Assim, ao observarem diferentes imagens exploram diferentes aprendizagens. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.P.: Olha aqui o ninho com a palha”, “L.P.: Depois quando os filhotes estão no ovo, ele abre e eles nascem”, “L.P.: Tens de trazer a tua caturra para a escola”.



10 de maio de 2023	<p>Análise nos livros</p> <p><u>Momento da rotina:</u> No período da tarde</p> <p><u>Intervenientes:</u> M. e Investigadora</p> <p><u>Tempo:</u> 8 minutos e 41 segundos; <u>Local:</u> Sala</p> <p><u>Descrição do Momento:</u> Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, o M. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “M.: Eu conheço este número é o 315. Até sei o quatro, o cinco e o zero é o 450”. Criança folheia o livro e levanta para uma melhor leitura. Leitura do início ao fim da página. “M.: Aqui em Portugal, ninguém pode dar comida para os peixes porque dá doença. No brasil é a mesma coisa. Eu até já vi uma placa dessas”, “M.: Naquele parque eu já vi um buraco todo desenterrado e tinha lá uma toupeira”, “M.: Agora quero ir brincar no parque”.</p>	
	<p>Análise nos livros</p> <p><u>Momento da rotina:</u> No período da tarde</p> <p><u>Intervenientes:</u> L.M. e Investigadora</p> <p><u>Tempo:</u> 2 minutos e 6 segundos; <u>Local:</u> Sala</p> <p><u>Descrição do Momento:</u> Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.M.: Acho que come isto aqui, acho eu”; “Nem sequer sei ler, mas tu podes ajudar”; “L.M.: Ficam com os outros escuros porque ficam de acordados muito de noite”, “L.M.: Este já acabou”, “L.M.: Este cão é tão fofinho que até gostava de dar um maminho”.</p> <p><u>Momento da rotina:</u> No período da tarde</p> <p><u>Intervenientes:</u> L.M. e Investigadora</p> <p><u>Tempo:</u> 5 minutos e 48 segundos; <u>Local:</u> Sala</p> <p><u>Descrição do Momento:</u> Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. demonstra interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abre-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.M.: Olha aqui o senhor a cortar o pelo à ovelha. Eles cortam o pelo para fazer aquela coisa para coser” (utiliza as mãos e exemplifica o novelo de lã); “L.M.: Olha uma joaninha tão bonita”; “L.M.: Isto estão a por uma coisinha de ferro para eles poderem andar muito bem” (aponta par o pé para exemplificar a pata do cavalo); “N: Eu também quero fazer o projeto”.</p>	 

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.M., M.J. e Investigadora

Tempo: 9 minutos e 21 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. e a M.J. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa da sala, abrem-os e começam a descobrir desfolhando-os. As crianças exploram um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vão explorando o livro vão partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.M.: O que eu ainda não percebi é andar de patins”, Criança a imitar a tromba do elefante “L.M.: O elefante guarda água na tromba e depois splash. Os elefantes têm de ter uma tromba muito grande para conseguirem beber muita água. Olha eu a imitar”, “L.M.: Olha aqui tão fofo”, “M.J.: O que é que está aqui escrito?”, “M.J.: Esta é a mãe e este é o pai”, “L.M.: Encontrei aqui uma galinha a tomar banho.” “M.J.: Olha aqui a galinha a tomar banho” “L.M.: Sim, fui eu que disse primeiro”, “L.M.: A galinha comeu tanto que até ficou com a barriga cheia”.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.P., M.J., L.M. e Investigadora

Tempo: 3 minutos e 32 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.P., M.J., L.M. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa da sala, abrem-os e começam a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vão explorando o livro vão partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “M.J.: A L.P não me deixa ver...”, “L.M.: Oh passarinhos tão fofos”, “L.P.: Catarina, sabes que os ouriços dormem numa bola”.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.M., L.P. e Investigadora

Tempo: 5 minutos e 13 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. e a L.P. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa, abrem-os e começam a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.M.: O meu livro já acabou, queres que eu te ajude?”, “L.P.: L.M. não te lembras a festa foi dos peixinhos”. “L.P.: Agora aqui como não há tubarão vou mudar” “L.M.: L.P. encontrei uma cobra, vamos esconder”, “L.M.: Vamos tirar esta cobra daqui”, “L.M.: Esconde-te L.P., esta cobra pode ser venenosa”. Alegria das crianças a esconderem-se do que pode ser venenoso. Este momento termina com uma das crianças a perguntar à outra “L.M.: Não queres ver a minha história do amor? Fui eu que fiz?”, manifestando o seu interesse em mostrar um trabalho que fez com orgulho.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.M., L.P. e Investigadora

Tempo: 3 minutos e 45 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. e a L.P. demonstram interesse em ver os livros sobre os animais, dirige-se a eles e transporta-os até à mesa da sala, abrem-os e começa a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora.



Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: L.M., N. e Investigadora

Tempo: 2 minutos e 30 segundos; Local: Sala

Descrição do Momento: Durante a tarde, num momento de brincadeira livre, a L.M. e o N. dirigem-se a eles e transportam-nos até à mesa, abrem-nos e começam a descobrir desfolhando-os. A criança explora um dos livros, de forma individual e coletiva, dado que à medida que vai explorando o livro vai partilhando as suas descobertas com a investigadora. De seguida, disponibilizam-se algumas evidências pertinentes: “L.M.: Sai daí, sai daí, gato que o cão vai-te apanhar”, “L.: Isto é tão bonito que até gostava de dar miminho”.

Realização do Pop-up

Momento da rotina: Vários Momentos do dia

Intervenientes: Grupo de participantes e Investigadora

Tempo: Vários momentos do dia; **Local:** Sala

Descrição de vários Momentos: Durante vários momentos do dia, as crianças revelaram interesse em construir um pop-up a fim de poderem utilizá-lo para brincar e coloca rem prática todos os conhecimentos que tinham estimulado. Esta construção não resultou apenas de um momento, mas sim de vários, sempre mediante os interesses manifestados pelas crianças. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos:

- Explorar, cortar, dialogar, cooperar, sorrir, organizar, trabalhar em equipa, interajuda, colar, identificar, analisar, preencher

- Trabalho em equipa e por etapas: escolheram que material utilizar; mobilizaram o material necessário Decidiram que cores utilizam, quais as mais coerentes e que faziam lógica para todos

- Manusearam uma tesoura para cortar “L.: Vamos precisar de tesouras, eu vou já buscar”

- Realizaram bolinhas com papel de crepe

- Agruparam as bolinhas por cores (Realizar conjuntos com a categoria cor) – L.P. contou o total de cada grupo

- Contaram quantas bolas havia em cada grupo.

- Viram quantas faltavam num grupo para ambos terem o mesmo número de bolas.

- Organização das cores pelos lugares corretos na base

- “L.: Ah também precisamos do azul que é a água, se não depois têm sede”

- “F.: Ahhh e falta aqui uma cor, o azul! Os animais também têm de beber água e a água é azul.”

- “L.M.: Ahh temos de fazer uns bifés para os animais carnívoros”

- “K.: Como é que vamos fazer isso?”, “L.M.: Tive uma ideia, vamos usar cartão e pintamos de vermelho”

- “L.: Aqui é a carne para o Leão”

- “N.: Precisamos de mais verde que é a erva”

- “L.P.: Com esta cola e o pincel é mais fácil”

- Interajuda – um segurou no papel crepe e outro cortou tiras, depois fizeram bolas

- Noção de espaço

- Associação das bolas verdes aos herbívoros e vermelhas aos carnívoros.

- Resolução dos problemas que surgiram: arranjaram uma forma de armazenar as bolas que faltam; Como colar no tabuleiro; Quantos pincéis precisam se são 4 pessoas a colar

- Estimulação da motricidade fina

- Estimulação do movimento de pinça com os dedos para agarrar a tesoura e as bolas

- Relação com o outro “F: Tu queres ficar com esta? Então posso ficar com esta?”

- Respeito pelo outro “M.: Podes-me emprestar a tesoura, se faz favor?”

- Limpar o material depois de utilizar


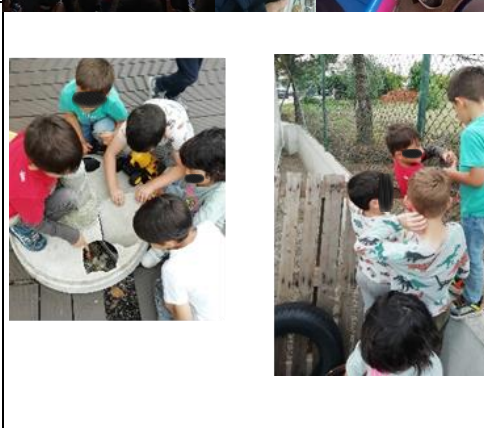
- “M.J.: Uau eu adoro a nossa savana porque assim podemos brincar com os animais como se estivessem no jardim zoológico”

15 de maio de 2023



	- “L.: Ainda bem que fizemos este parque para os animais, assim a baleia já pode ir para a água”	
--	--	--

17 e 24 de maio de 2023	<p>Exploração do Pop-up</p> <p><u>Momento da rotina:</u> Vários momentos do dia</p> <p><u>Intervenientes:</u> Grupo de participantes e Investigadora</p> <p><u>Tempo:</u> Vários momentos do dia; <u>Local:</u> Sala/Exterior</p> <p><u>Descrição de vários Momentos:</u> Durante vários momentos do dia, as crianças revelaram interesse em explorar o pop-up que construíram, a fim de utilizarem para brincar e coloca rem prática todos os conhecimentos que tinham estimulado. Esta exploração não ocorreu apenas num momento, mas sim em vários, sempre mediante os interesses manifestados pelas crianças. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com a exploração dos animais no tabuleiro as crianças inventaram histórias, representaram diferentes personagens e brincaram ao faz de conta. Desenvolveram inúmeros diálogos em que as personagens principais circulavam sob o tabuleiro - Organizaram os animais a comer, mediante a sua alimentação - Objeto móvel: foram inúmeras as vezes que as crianças desenvolveram brincadeiras com o objeto no exterior, mostraram aos outros amigos de outras salas - Exemplificam as suas ideias, com gestos e utilizando também os animais de brincar - Resolução de problemas: “N.: Mas o pai dele não fica em pé não faz mal. Ficam aqui deitados a dormir” - Brincam ao faz de conta “N.: Queres casar comigo? M.: Sim! N.: Então bora” - Resolução de problemas “L.: Ohh já não há mais animais”, “N.: Eu vou buscar mais”. - Interesse “M.: Catarina, eu também quero brincar com o N.” - Respeito pelo outro “L.: Podes usar tu que eu uso o outro”. - “N.: O elefante vai para aqui comer a erva” - “M.: A vaca está a dar um beijinho ao cavalo” - “L.M.: Vamos por as focas no lago” - “M.J.: A tartaruga mãe está a levar a filha” 	
	<p><u>Saída de campo:</u> Visita de Estudo ao Jardim Zoológico</p> <p><u>Momento da rotina:</u> Durante o dia inteiro</p> <p><u>Intervenientes:</u> Grupo de crianças</p> <p><u>Tempo:</u> Um dia inteiro; <u>Local:</u> Jardim Zoológico</p> <p><u>Descrição de vários Momentos:</u> Durante um dia inteiro, as crianças tiveram a oportunidade de experienciar uma saída de campo, em que observaram, no real, muitas das suas descobertas através dos livros e do computador. Para além disso, as crianças evidenciaram a sua sensibilidade para com os animais e realizaram uma ação em prol da sua proteção, reveladora da sua educação e personalidade. De forma a auxiliar a visita, os alunos receberam uns cadernos com as imagens dos animais presentes no Zoo. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos:</p> <p>“L.P.: A zebra está a comer e eu vi elas naquele livro do projeto dos animais”.</p>	

<p>26 de maio de 2023</p>	<p>“N.: Olha o hipopótamo, eu também o vi no computador da escola”.</p> <p>“M.J.: Os macacos estão a comer bananas, lembraste que vimos isso no projeto”.</p> <p>“F.: Posso ver o livro para ver que animais já vimos?”</p> <p>“L.M.: Gosto muito deste livro porque assim conseguimos ver os animais”</p> <p>“K.: Este livro é importante porque assim podemos confirmamos os animais que já vemos”</p> <p>“M.J.: Eu quero ver o livro para não me esquecer de nenhum animal”</p> <p>“M.: Olha o mapa do mundo”</p> <p>“L.: Ah já vimos este animal”</p> <p>“N.: O hipopótamo está a comer”</p> <p>“F.: Vamos ver onde estamos aqui no mapa”</p> <p>“K.: As girafas têm um pescoço muito grande para chegarem às árvores”</p> <p>“L.M.: Olha esta tartaruga a comer”</p> <p>“F.: Os golfinhos estão a comer peixes pequeninos”</p> <p>“M.J.: Os golfinhos estão sempre a rir”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esperam pela sua vez e respeitam o tempo e espaço do outro - Revelam uma gestão cada vez melhor dos sentimentos e emoções durante as descobertas - Utilizar uma boa comunicação, com um discurso plausível, claro e coerente, através da mobilização de um vocabulário adequado - Adequaram sempre as suas práticas, mediante o contexto em que se encontraram. - Manifestaram-se sempre ativos, com uma boa perceção de espaço e tomando decisões assertivas. - Utilizaram uma grande flexibilidade cognitiva em toda a visita. 	
<p>31 de maio de 2023</p>	<p>Momento de sensibilização no intervalo</p> <p><u>Momento da rotina:</u> No período da tarde</p> <p><u>Intervenientes:</u> Grupo de participantes</p> <p><u>Tempo:</u> Tempo do intervalo; <u>Local:</u> Exterior</p> <p><u>Descrição de vários Momentos:</u> Durante o intervalo da tarde, algumas crianças evidenciaram a sua sensibilidade para com os animais e realizaram uma ação em prol da sua proteção, reveladora da sua educação e personalidade. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos:</p> <p>“I.: O que estão a fazer?”</p> <p>“N.: Estamos a construir uma casa para o caracol” Nuno</p> <p>“K.: Estamos a proteger este animal pequenino”</p> <p>“N.: Estamos a arranjar a casa para este caracol pequenino”</p>	

5, 6 e 7 de junho de 2023

Partilha do projeto desenvolvido com recurso à documentação pedagógica e sua, posterior, exploração

Momento da rotina: No período da tarde

Intervenientes: Grupo de participantes e comunidade

Tempo: Variado; Local: Sala

Descrição de vários Momentos: Durante a tarde, as crianças participantes no projeto, partilharam todo o processo desenvolvido com o restante grupo, utilizando como recurso ilustrativo a documentação pedagógica do projeto transcrita através de um livro em cartão. As crianças dirigiram-se para a frente do restante grupo e num momento de interajuda e cooperação percorreram o caminho que trilharam ilustrando-o com as imagens presentes na documentação pedagógica. Posteriormente, dirigiram-se mesa a mesa como forma de que as crianças observassem com mais pormenor e pudessem tirar as suas dúvidas. Importa salientar que depois deste momento, a documentação pedagógica ficou disponível na sala, pelo que os pais exploraram e tiveram também a possibilidade de a observar. As crianças vivenciaram grandes momentos de exploração, onde relembrou as descobertas que fizeram, bem como mostraram com grande orgulho aos colegas. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos:

Criança pede silêncio enquanto está a apresentar

Vão apresentando aos colegas mediante os interesses, vão se levantando

“L.M.: Ahh pois vou-me virar para eles ouvirem mais” (Adequar a postura quando fala em público).

“L.P.: Eu gosto muito deste livro gigante porque posso levá-lo para o chão e vê-lo confortável”

“L.: Tem muitas fotos que eu gosto de ver”

“D.: Ahhh, olha aqui nós no Jardim Zoológico”

“L.: Ahh olha aqui foste tu que fizeste? Estavas a brincar?”

“C.: Agora é por aqui D. Por aqui amiga”

“C.: Uau olha aqui estes golfinhos”

“D.: A porta desta viagem está aberta”

“L.P.: Estamos dentro da história dos animais”

“L.M.: Estamos no barco a ler a história dos animais”

“D.: Olha um tesouro”

“D.: Estamos a fazer uma pintura e a descobrir”

“C.: O barquinho anda, anda... O barquinho anda, anda” (Criança canta dentro do barco e realiza o gesto do remo a remar no exterior, com o braço).

“C.: Este é o meu lugar podes-te chegar para o lado por favor?”

“C.: Vamos encontrar um tesouro aqui”

“C.: O vento abriu o nosso barco”

“D.: Já chegámos, abre a porta para irmos buscar o tesouro”

“M.: Isto é um livro com o que fizemos”

“I.: Aqui são vocês a pesquisar onde?”, “M.: Animais” (não responde em conformidade com a pergunta) “M.: Ah e estamos a utilizar o computador”



“M.: Aqui eu estava a ver o cérebro dos macacos”
 “L.P.: Eu estou aqui, estou aqui, estou aqui” (Orgulho de ter participado e estar no livro)
 “C.: L.P. tu estavas com um pouquinho de tosse? E o teu pai deixou-te vir hoje porque já estavas melhor?” L.P. abana com a cabeça e responde afirmativamente.

- Alegria e encantamento a explorar o livro e aforma como ele se manuseia “L.P.: Ahh aqui atrás também tem fotografias” Criança aponta para a fotografia como forma de evidenciar a sua presença nelas
 “L.P.: Ohhh L. estás sozinho... Eu posso brincar contigo”, “L. Avisaste o M. que estás cá dentro?”
 “L.P.: Ohh L. tu sabes onde é que eu estou? Aqui, olha!” “L.: O teu cabelo está perfeito”
 “L.P.: Que animal é este?”
 “L.P.: Olha isto foi quando nós vimos a história que os animais eram venenosos”.
 “L.: Ohh e tu estás aqui com a M.J.”
 “L.P.: Vamos puxar quando eu disser 3. Um, dois, três. Vai abrir, puxa L. Um, dois, três, agora fechar, empurra L.”
 “L.P.: Não L. Tens de tocar à campainha e eu tenho de dizer quem é para entrares”. (L. entra e partilham o espaço formado pela documentação pedagógica).
 “L.P.: Eu gostei de fazer este projeto. E gostei muito de ver os animais”
 “L.P.: Posso mostrar aquilo para o L. ver é que ele não viu e vai gostar. Espera aí que eu vou mostrar-te L.”
 “L.P.: Aqui é a água, ali é a erva e isto é a carne”
 “L.P.: Vamos dar mais espaço a esta foca”
 “L.: Mas os dinossauros agora querem comer” (L.P. olha para o L. e respeita a ideia do colega)
 “L.P.: Oh só dá para por uma tartaruga no lago. Mas não faz mal que há lagos mais pequenos”
 “L.P.: Olhem aqui os animais que andam na água”
 “L.: Ohh eles querem ir para o mar. L.P.: Espera aí L. eles já vão para o mar. Vês assim já dá espaço”
 “L.: Tive uma ideia” “L.P.: Yeahhh, boa assim já estão todos na água”



Apêndice X – Diário de Bordo do projeto realizado no 1.º CEB, com base nos vídeos recolhidos

<p>13 de novembro de 2023</p>	<p>Momento da rotina: No período da manhã</p> <p>Intervenientes: Grupo de participantes e investigadora</p> <p>Tempo: 30min; Local: Sala</p> <p>Descrição do Momento: Na sala de aula, as crianças foram recebidas com uma mensagem do dia como forma de contextualizar a semana que iriam vivenciar. Posteriormente, construíram uma teia de ideias, respondendo a cada uma das questões iniciais - O que já sabemos? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar? Este momento ocorreu em grande grupo, todos realizaram o projeto, todavia para efeitos investigativos foram selecionados, posteriormente, apenas algumas crianças, mediante os interesses evidenciados. De uma forma participativa e de sinergia de ideias, as crianças construíram, oralmente, uma teia com as suas ideias, pelo que foram sendo registadas no computador. Posteriormente, a investigadora organizou melhor as ideias, como forma de obter uma teia mais organizada esteticamente. Importa salientar que o projeto desenvolvido se relaciona com o projeto de sala <i>O Futuro nas nossas mãos</i>.</p> <p>O que já sabemos? Não se deve deitar lixo para o mar porque os peixes podem morrer; Dar comida aos peixes; Devemos cuidar do mar, porque o mar também é nosso amigo: Às vezes as pessoas põem o lixo no mar, mas não devem de ser sempre no lixo; Quando usamos o anzol é para pescar e comer; Já sei porquê que o lixo mata os peixes, porque eles o comem; Animais que andam no mar são animais marinhos; Temos de cuidar muito bem dos peixes e limpar a praia; Se deitarmos lixo para o mar, os peixes podem ficar presos e doentes</p> <p>O que querem descobrir? Porquê que o polvo deita aquela coisa preta?; Se os peixes podem morrer dentro de água?; Porquê que o peixe se chama peixe-palhaço? É um palhaço ou não?; Mais animais marinhos?; Quero descobrir o tesouro do mar.; Se existe um dragão marinho?</p> <p>Onde vamos pesquisar? (Questão da Fase II do projeto) No google; No Youtube; Televisão; Youtube Kids; Livros de poesia; Livro dos animais; Livro dos Oceanos; Televisão; Teatros que explicam; Filmes; Ir ao Oceanário; Fazer cartazes e mostrar na rua</p> <p>Ao longo deste momento, os alunos evidenciaram um grande prazer em partilhar as suas ideias, com base na seguinte evidência - “P.: Eu quero dizer como é que vou fazer o meu polvo”. Para além disso, colocaram o dedo no ar sempre que desejaram participar e tiveram sempre espaço para pensar e repensar as suas escolhas. As dúvidas de uns foram, por vezes, os conhecimentos de outros, pelo que vivenciaram um grande momento de partilha - “L.F.: Queria saber porquê que o polvo deita aquela coisa preta” - “A.: Olha porque quando tem medo ele ataca para se defender”. A empatia pelo outro e a preocupação para que todos acompanhem esteve também sempre presente, pelo que se destaca a seguinte evidência</p>	   
-------------------------------	---	---

“P.: A A. e a M.A. não ouviram a pergunta, podes repetir, se faz favor?”, bem como a postura de várias crianças que alertaram os colegas para que fizessem silêncio dado que tinham de ouvir o adulto “L.S.: Meninos a professora quer falar façam silêncio” (afirmação de uma criança).

Para além disso, destaca-se também a firmeza nas respostas - “L.F.: É um animal marinho porque anda no mar!”, a partilha de experiências - “L.S.: Eu vejo em casa com o meu avô um programa que tem animais selvagens e domésticos” e uma grande humildade por parte dos alunos “D.: Não, ainda não sabemos a letra porque temos de aprender!”.

Observou-se, também, um grande sentido de sensibilização para com os outros e um sentido interventivo de sensibilização nas ruas quando se registou - “P.: E temos de dizer a toda a gente, se calhar podemos fazer várias mensagens a dizer na rua Parem de pôr lixo no chão e no mar, na cidade toda”. Além do mais, importa pensar sempre no impacto social das ações dos outros nas crianças, com base na seguinte evidência - “D.: Um dia eu estava a passear com a minha avó e ela deixou lixo para o chão. Eu disse que isso não se fazia, mas ela disse deixa estar”. Como é que será que esta atitude menos feliz do adulto comprometeu o processo de educação desta criança?

O poder da amizade esteve também bastante presente - “M.A.: Podemos nadar com os animais e devemos e ser amigo deles”, bem como a expressividade - “L.S.: Porquê que o peixe-palhaço se chama peixe-palhaço? Afinal é um palhaço ou não?”, o encantamento - “M.B.: Eu quero descobrir o tesouro do mar” e a vontade de saber mais - “D.: Mas não me podes dizer já que eu assim ficava já a saber”.

A par desta experiência inicial, os alunos escutaram uma história intitulada de “A Baleia que Queria Mais” e exploram-na em grande grupo, sentados nas almofadas em círculo. Ocorreu uma mobilização de diferentes conhecimentos “I.: Pacífico vocês conhecem?” “M.B.: Pacífico é um oceano” “I.: E onde é que ele fica?”. Neste momento, destaca-se a importância de se ter levado um mapa e mostrado no momento para que as crianças tivessem a possibilidade de clarificar e esclarecer as suas dúvidas não criando concepções e ideias erradas.

Para além disso, transpuseram a história que ouviram para a realidade em que vivem - “P.: A baleia queria mais e eu também queria jogar mais hóquei”, “P.: Eu já vi umas pessoas que puseram lixo no mar e ele levou para dentro”, “M.B.: Temos de deitar o lixo no sítio certo”, “L.S.: Nós podemos utilizar o lixo para fazer coisas novas como nós... Usámos o lixo e fizemos um gatinho”, “D.: Pois eu também usei uma caixa velha de sapatos da minha mãe e fiz um campo de futebol”, “C.: Eu acho que podemos ser como a baleia Umberto e apanhar o lixo do mar. Quando vou à praia com os pais nós apanhamos”, “P.: Tive uma ideia... Fazemos cartazes a dizer *Parem de meter o lixo no mar, têm de o tirar*. Podemos ir para a rua fazer uma manifestação, assim as pessoas viam”.

Para além disso, destaca-se uma grande partilha de conhecimentos - “P.: Há barcos próprios que têm um tubo gigante para apanhar o lixo” “P.: Eu já vi um que apanhou tanto lixo que ficou encravado”. Mobilizaram diferentes vivências e conhecimento de vida - “P.: Houve um incêndio na Vieira porque havia muito lixo”, “D.: Sempre que vou à praia eu vejo o lixo e meto logo no caixote do lixo”, “M.A.: O Oceano Atlântico é ao pé das Berlengas que eu já fui lá”; ajudaram a tornar coerente as respostas dos colegas: “M.H.: Eu já fui a Portugal”, “D.: Não... Tu estás em Portugal” e evidenciaram diferentes momentos de respeito e empatia para com o outro: “L.: Temos de respeitar a M.A. que está com dor de ouvidos”, “M.A.: A L.S. pediu para não fazer barulho e vocês estão a fazer o oposto” “A.: O que é o oposto?” “M.H.: O oposto é quando uma pessoa diz uma coisa e nós ouvimos o oposto”, “L.S.: Eu já não sei o que ia dizer com esta barulheira esqueci-me”. O vocabulário das crianças também foi bastante enriquecido, tais como *deambulante*, *pavor*, *melodia* “M.A.: Melodia é uma música”, *destroços* “C.: Isso é o lixo do mar”, “M.H.: Pedacos que não são assim muito bons”, *plástico* “P.: Há muito plástico no mar e começa com a letra p”.



Exploração de livros

Momento da rotina: No período da manhã

Intervenientes: Grupo de crianças

Tempo: Durante vários momentos; Local: Sala/Exterior

Descrição do Momento: Na sala de aula, umas crianças mostraram alguns livros que trouxeram de casa no âmbito do projeto que estavam a desenvolver. De uma forma participativa e de sinergia de ideias, as crianças exploraram os livros, sempre mediante os seus interesses ou durante as aulas ou até no exterior, no intervalo. Desta exploração puderam dar resposta a questões abordadas ao longo da construção das teias ou até mesmo clarificar outros aspetos que tinham dúvida. Este momento ocorreu de forma muito livre e autêntica, dado que os alunos tiveram total autonomia para escolher quando e onde analisar os livros.

Das inúmeras evidências possíveis de serem destacadas saliento algumas importantes. Foram inúmeras as crianças que agradeceram às pelo facto deterem trazido histórias ao longo da semana - “Várias crianças: Obrigada por terem trazido os livros”. Para além disso, uma criança fez questão de mostrar o livro que leu em casa e dizer o que gostou mais, porquê. Pediu para a mestranda ler a parte do livro que gostou mais - “P: Lê aqui que eu gostei muito” (Percebemos que advém desta a ideia que a criança trouxe para a nossa história da máquina para aspirar o lixo), a par disso, salienta-se a alegria e preocupação de mostrar a parte que gostou muito porque aos colegas, considerando que se gostou muito, quer que os colegas tenham, também, a oportunidade de ouvir. A empatia e o respeito pela partilha do colega foram bastante notórios - “L: Ninguém pode sair porque estamos a ouvir o P.” (Criança apresenta o livro que leu em casa e antes de terminar toca a campanha para saírem e uma criança faz a seguinte afirmação). O interesse em ouvir uma história enquanto comem esteve também visível, pelo que se revelaram igualmente focados e interessados - “P: Podes ler essa história do mar agora enquanto nós lanchamos” (Durante o momento de leitura toca para saírem, ainda assim as crianças permanecem sentadas e serenas a ouvir a história).

A aquisição de novo vocabulário aconteceu de forma permanente, pelo que os alunos tiraram grande proveito dela - “I: Sabem o que é excessiva?” “I: Sabem o que quer dizer a palavra cruciais?”



13 e 14 de novembro de 2023



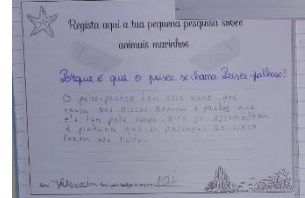
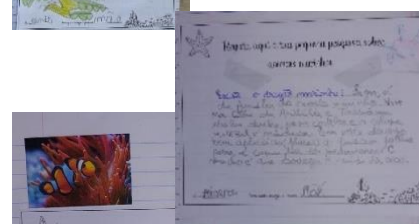
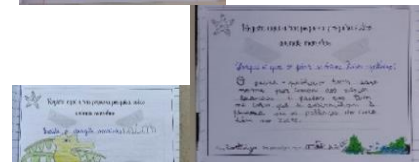
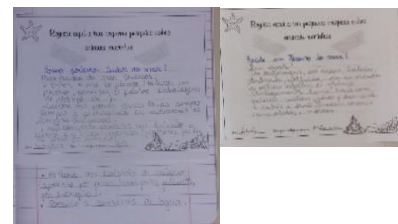
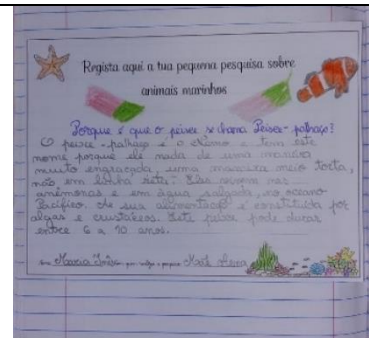
Resposta a questões com a família

Momento da rotina: Em casa

Intervenientes: Grupo de crianças e famílias

Tempo: Variado; Local: Casa

Descrição do Momento: Em casa, os alunos respondem em cooperação com as famílias a uma questão, como forma de iniciarem o processo de pesquisa acerca dos aspetos que queriam saber. De uma forma participativa e de sinergia de ideias, promoveu-se um momento de envolvimento das famílias em que as crianças pesquisaram, sem mediante os seus interesses. Desta exploração puderam dar resposta às questões que desejaram saber mais, durante a construção da teia ou até mesmo clarificar outros aspetos que tinham dúvida. Este momento ocorreu de forma muito livre e autêntica, dado que os alunos tiveram total autonomia para escolher a fonte de pesquisa e forma como responderam às questões – desenhos, produções escritas, impressão de imagens. Foram inúmeras também as vantagens deste trabalho cooperativo com as famílias, potenciadores de inúmeras aprendizagens e partilha de experiências intergeracionais - “L.S.: Como dia 16 é dia do mar, p meu pai disse que vamos comprar um peixe para substituir o outro que morreu”, “C.: Enquanto estávamos a pesquisar, a minha mãe contou-me que já foi para a praia apanhar lixo com um grupo”, “P.: O meu pai disse que temos de dar sempre o exemplo. Por exemplo, quando vamos para a praia, o meu pai leva sempre um saco para apanhar o lixo”



Criação de animais marinhos com materiais reciclados

Momento da rotina: Vários momentos ao longo do dia

Intervenientes: Grupo de crianças

Tempo: Vários momentos dos dias; Local: Na sala

Descrição do Momento: Na sala de aula, tal como decidido pelas crianças, vivenciaram um momento de criação de animais marinhos com recurso a materiais reciclados. Primeiramente, organizaram-se, em pares, de forma a desenvolverem um trabalho colaborativo mais frutífero e, posteriormente, criam animais marinhos com a utilização de materiais reciclados e preenchem o cartão de identificação do seu animal. De uma forma participativa e autónoma, as crianças recolheram os materiais necessários e, em conjunto com o seu par, delinearam as melhores estratégias a adotar para obterem o resultado desejado para ambos os elementos do grupo. A investigadora assumiu um papel menos ativo, pelo que auxiliou apenas em última instância, procurando a existência de uma grande cooperação e diálogo entre os grupos. No final, cada grupo preencheu um cartão de identificação do seu animal, a fim de disponibilizar na exposição e identificar a sua produção realizada. Apesar de terem surgido composições fabulosas, o caminho de descobertas e aprendizagens que os alunos viveram é igualmente merecedor de destaque, pelo que se destacam alguns aspetos.

A **interdisciplinaridade** esteve sempre bastante presente, com base, por exemplo, na seguinte evidência - “M.B.: Se vamos fazer a pares vamos ter 12 animais diferentes, porque somos 24”.



As características do trabalho colaborativo estiveram bem explícitas e a grande preocupação em cumpri-las também se manifestou bastante presente - “P: Tu estás a trabalhar sozinha?” “L.S.: Não estou a trabalhar com o D.” “P: Mas ele nem está a falar contigo...”; “P: Então quem é que vai levar o animal és tu ou o D.” “L. S.: Somos nós os dois”. A partilha dos materiais também foi bastante visível “P. e M.B.: Vamos dar isto... M.B.: Alguém quer isto, que nós já não precisamos?”, “M.H.: Calma que nós temos de ver o comprimento”, “M.B.: Eu ajudo-te a cortar” “M.A.: Poe aqui a cola se faz favor”, “P: M. passa aí a tua tesoura se faz favor.”

Os alunos também e revelaram bastante preocupados com o trabalho dos outros - “M.H.: Isso parece mais um tubarão” “M.H.: A nossa tartaruga vai ficar muito gira não achas?”, “M.A.: Ahhh a formiguinha voltou para ver o nosso trabalhinho, está lindo não está?”, “L.S.: Posso mostrar aos meninos?”.

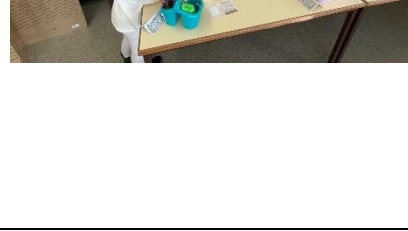
A empatia também prevaleceu - “P: Devia de ser a M. a levar o animal porque ela é mais pequenina”, “L: Mas ela tem 6 anos como eu” “P: Pois, mas tu fizeste primeiro por isso ela é mais pequenina”, “I.: Vocês estão a fazer o quê?” “M.B.: Um cavalo-marinho” “M.A.: Está a ficar tão bonito!”, bem como o interesse e o envolvimento - “C: Podemos continuar o nosso animais marinhos”.

Ocorreu também uma grande organização do trabalho e divisão de tarefas - “D.: Primeiro colamos esta parte e depois a outra pode ser?”, “L.S.: Nós estamos à procura de alguma coisa para fazer tentáculos” “D.: Podemos amassar para ficar fininho, queres que eu amasse” “L.F.: Queres fazer um polvo? Posso fazer um bebé, tu fizeste o outro?”, “M.A.: Eu estou a fazer o mais difícil que esta senhorita me deixou”, “C: Temos de levar isto! Boa leva!”, “M.A.: As patas têm de ser maiores...” “C: Não sei se não devíamos fazer as patas diferentes”; “M.A.: Temos de fazer uma estrutura” “C: Nós estamos a fazer um peixe-palhaço”.

O respeito a gestão dos materiais também foi uma grande preocupação dos alunos - “M.A.: Não podemos levar as coisas todas, tem de dar para deixar também para os outros”.

Os alunos revelaram-se também bastante proativos durante a resolução dos problemas e dos obstáculos que surgem - “L.F.: Temos um problema, era para furar aqui, mas não conseguimos.” “C: Queres ajuda?” “L.F.: Sim, por favor. É um círculo porque nós estamos a tentar fazer um caranguejo. É muito difícil fazer um caranguejo e tem 4 sílabas”, “M.H.: Não achas que é melhor pormos aqui mais fita cola? L.F.: Sim é melhor”. Ajustaram e moldaram também, muitas vezes, o diálogo para que a outra pessoa percebesse melhor - “M.H.: Temos de escolher o nome. ” “L.F.: Então pode ser animal” “M.H.: Não porque eu sou uma pessoa, mas o meu nome é M.H. não é pessoa. Temos de escolher um nome verdadeiro” “L.F.: Ahh eu já percebi o que estás a dizer”; “C.: Eu acho que a M.A. não percebeu o que eu disse. Eu disse para ele se chama caranguejo ermita”, “C.: Mas isso é o que ele é, um caranguejo ermita não é o nome” “I.: Vocês é que têm de decidir o nome, bora lá” .

Foram inúmeras as evidências de humildade e resiliência - “C.: Nós enganámos a cortar, mas não faz mal já estou a fazer de novo” “M.A.: Quer dizer eu enganei-me, mas não faz mal”, bem como reveladores de diferentes personalidades e formas de gerir com as emoções e frustração - “D.: isto só está a correr tudo mal” “L.S.: Não está nada isto vai dar. Isto vai ser a tinta, isto vai ser a tinta que ele deita”, “C: Ya levamos estas duas, vá”.



Construção da Narrativa (Planeamento da história, elaboração da narrativa, realização das ilustrações para a narrativa, organização das ilustrações)

Momento da rotina: Vários momentos ao longo do dia

Intervenientes: Grupo de crianças

Tempo: Vários momentos dos dias; Local: Na sala

Descrição do Momento: Na sala de aula, tal como decidido pelas crianças, vivenciaram um momento de construção da narrativa. Os alunos vivenciaram um momento de cooperação, em que primeiramente, os alunos planearam a história, de seguida construíram a história, depois realizaram as ilustrações e, por fim, organizaram-nas numa linha cronológica de tempo. Estas várias etapas foram realizadas mediante os interesses das crianças, com um tempo respeitoso e autêntico das crianças. As ideias foram todas das pelos alunos, pelo que em cooperação, juntaram e conjugaram as ideias, a fim de, com todas as colaborações, construírem uma narrativa de grupo.

O recurso de planeamento, foi essencial porque permitiu aos alunos esquematizarem as suas ideias, percebendo qual a melhor forma de as conjugar e porquê. Nele, constaram as várias etapas realizadas, bem como as perguntas às quais as crianças responderam – *Para quem vamos escrever?, Quem entra na história?, Onde ocorre a história?, Qual é o problema da história?, Como vamos resolver o problema?, O que precisamos de descobrir?, Ideias de título para a história...*

Com os diferentes contributos, os alunos chegaram a um consenso e construíram a história. Posteriormente, quem manifestou interesse realizou as ilustrações, a investigadora escreveu as frases referente a cada ilustração e, em grande grupo.

Das inúmeras evidências possíveis de serem destacadas saliento algumas importantes. Os alunos revelaram uma grande preocupação em incluir toda a comunidade, afirmando “P.: Podemos escrever também para as auxiliares e as professoras”.

Observou-se, também, uma grande capacidade de filtragem das ideias, olhando para elas e conjugando-as de forma coerente - “D.: Se são animais marinhos não os podemos por no parque”, “L.S.: Acham que um golfinho podia estar num campo de futebol? Não porque é terra!”. Para além disso, defenderam a sua ideia de que é importante perguntar se todos concordam - “M.B.: Todos concordam com a ideia da L.S.” e, a par disso, foi importante os alunos terem um esclarecimento de imediato, sempre que tiveram alguma dúvida - “D.: Porquê que dia 16 se celebra o Dia Nacional do Mar” “I.: Porque o nosso país está muito ligado ao mar”.

A organização das ilustrações mediante a história e utilizando uma linha do tempo - “M.H.: A primeira tem de começar com uma linha do tempo”, “M.A.: Nessa linha começa-se da esquerda para a direita”. O orgulho em realizar todas as etapas deste momento também este bastante presente - “M.A.: Posso pôr o meu?”, “M.A.: É a segunda, fui eu que fiz essa”, “M.A.: Eu tive uma



ideia”. As regras de votação do título foram também bem defendidas - “P.: Só podemos votar num título” “D.: Oh M.A. não podes votar em dois.”.

A par de todas estas evidências, destaca-se também o foco, a concentração e o interesse - “P.: Mas calma que eu não estou a perceber nada”, “D: Qual é o título, não disseste no início?”; a importância das regras de sala de aula - “L.F.: Eu sou o único que tenho o dedo no ar” (Uma criança afirma quando estão todos a falar ao mesmo tempo); a participação, a persistência e o envolvimento dos alunos - “M.H.: Eu quero ir por a imagem na linha” e “D.: Ele ficou com 5 e eu queria que ficasse com 8 tentáculos”.

Música/Melodia (Criação de uma música com instrumentos com materiais reciclados)

Momento da rotina: Período da tarde

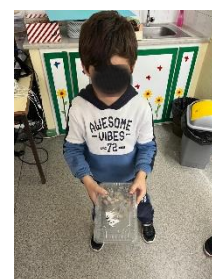
Intervenientes: Grupo de crianças

Tempo: Variado; Local: Na sala

Descrição do Momento: Na sala de aula, tal como decidido pelas crianças, vivenciaram um momento de contacto com a música. Primeiramente, os alunos construíram instrumentos musicais, utilizando materiais reciclados e, posteriormente, em grupo, criaram uma melodia com os instrumentos realizados. Os alunos vivenciaram um momento de cooperação. Estas várias etapas foram realizadas mediante os interesses das crianças, com um tempo respeitoso e autêntico das crianças. Os alunos mobilizaram todos os objetos necessários, solucionaram as dificuldades que surgiram, bem como vivenciaram uma grande estimulação do seu sentido estético e musical. Fruto de diferentes aspetos, nomeadamente, ao nível do tempo, algumas crianças não tiveram tempo de construir o seu instrumento musical.

Das inúmeras evidências possíveis de serem destacadas saliento algumas importantes. A forma como os alunos solucionaram as adversidades, foram proativas e revelaram uma grande necessidade de participar é merecedora de destaque. Como não houve tempo para que todos criassem os instrumentos com materiais reciclados houve alguns que disseram por exemplo, “L.F.: Eu posso ir também para ali para a frente. Não tenho um instrumento, mas olha aqui com a régua e o lápis também faz som”. Através desta descoberta, as crianças reinventaram-se e começaram a solucionar o obstáculo que surgiu inesperadamente, a escassez de tempo.

Por outro lado, ocorreu uma estimulação que atingiu diferentes vertentes, nomeadamente, ao nível da sensibilidade auditiva - “M.A.: Parou, parou!!” (criança afirmou quando deixou de ouvir a música); da empatia com o outro - “P: Todos têm instrumentos?”; da preocupação de mostrar ao outro “L.F.: Olha aqui as pedras a tocar na caixa fazem barulho”; da existência de momentos de diálogo - “P: Depois vamos por aqui areia dentro, fechamos e fazemos uma maraca” e de interajuda: “M.B.: Eu quero igual ao da L.S. mas o meu é pequenino. A L.S. dirige-se ao saco e arranjo um do mesmo tamanho do seu para que o colega possa ter um igual.”



Momento lúdico – Jogo de tabuleiro (Cuidados com o mar, treino do léxico e resolução de problemas)

Momento da rotina: Período da tarde

Intervenientes: Grupo de crianças

Tempo: Variado; Local: Na sala

Descrição do Momento: Na sala de aula, tal como decidido pelas crianças, vivenciaram um momento lúdico, onde as crianças jogaram um jogo de tabuleiro, com questões sobre os cuidados com o mar, o treino do léxico e a resolução de problemas.

De uma forma lúdica estimularam diferentes aspetos que atingem diferentes dimensões do currículo. Esta experiência ocorreu em grupo, sendo proveitoso para todos os participantes.

Das inúmeras evidências possíveis de serem destacadas saliento algumas importantes. O trabalho em equipa desenvolvido pelas crianças é o primeiro - “M.A.: Yeahh vamos trabalhar em equipas”, “M.A.: Trouxeste quantos tabuleiros para jogarmos?”, “M.H.: Eu posso ajudar!” “M.A.: Dá cá que eu meto” (Quando a base do cartão saiu uma criança voluntariou-se para ajudar); “M.A.: Agora sou eu” (A criança que tinha o dado dá à colega e esta diz “Obrigado”; “M.H.: Nós já ganhámos” (mas ainda nem tinham terminado).

Para além disso, destaca-se, também, a perspicácia - “D: As cores das casas são as mesmas dos nossos livros?”; o entusiasmo - “M.H.: Pois estamos com tanta pressa para irmos jogar”, “L.S.: Eu já descobri sobre o cavalo-marinho”, “M.A.: Boaaa acertei”, “M.H.: Boa é isso mesmo”, “L.S.: Tu conseguiste ler a carta?” (criança abana com a cabeça e outra afirma “C: Ai L.S., ai L.S.” (outra afirma) “D.: A Luísa sabe ler? Ainda por cima elas sabem porque tem lá a imagem”; a humildade - “M.H.: Precisamos da tua ajuda”, “C: Eu estou mais longe” (criança afirma com felicidade e sem qualquer sentimento de derrota); e a empatia - “M.A.: Ahh esta é fácil, ela não precisa de ajuda”, “L.: Boa isso mesmo”, “C.: Eu posso dar uma dica, é parecido com um animal do outono, mas é do mar”, “M.H.: Não és tu” (Quando uma criança interveio quando não era a sua vez); Criança após ver a pergunta do outro diz “M.A.: Eu calo-me eu calo-me” e diz a resposta a uma colega ao ouvido. “M.H.: Posso ser eu agora?”, “C.: Eu sei, posso ajudar”; “L.S.: Oh D. baralhaste o jogo todo” e o D. responde “desculpa...”

Salienta-se também a capacidade de alguns alunos corrigirem a resposta dada pelos colegas, ainda que não intervenham na sua resposta. Uma criança afirmou que a palavra tubarão é constituída por 4 sílabas, batendo as 4 palmas. Ainda assim, em simultâneo uma criança sabendo que a resposta dada não estava correta começou a bater as palmas e só bateu 3 vezes. Contudo, não disse que a resposta estava errada ou deu uma nova resposta, manteve-se no seu lugar sabendo que a resposta dada pelo colega estava errada.

A firmeza e a assertividade na resposta também foi bem visível - “P.: País em que eu vivo, Leiria já disse!” (Criança diz uma resposta com convicção ainda que a pergunta seja outra), bem como o afeto - “M.A.: M. dá-me um abraço”; a sensibilidade estética - “M.A.: Olha esta imagem tão bonita; a capacidade de organização e gestão do tempo - “L.S.: V. vai lá fazendo tu” (criança diz a outra dando-lhe o dado); “L.S.: Agora mais duas casas e não andas mais nada”; e a responsabilidade das crianças, no final, em arrumar o jogo de tabuleiro todo e transportá-lo até ao adulto, afirmando “M.H.: Onde é que eu ponho?” “C: Podes por aqui em cima da cadeira, obrigada!”.



- Exposição

Exposição: partilha do projeto desenvolvido com recurso às propostas desenvolvidas

Momento da rotina: Vários momentos do dia

Intervenientes: Grupo de participantes e comunidade

Tempo: Variado; Local: Escola

Descrição de vários Momentos: Durante a tarde, as crianças montaram a exposição no hall de entrada da escola junto ao aquário lá presente, um local onde toda a comunidade escolar teve a oportunidade de explorar.

Dispuseram os seus animais criados e os cartões de identificação de cada um, bem como escolheram o local mais adequado para colocar a narrativa que criaram. Desta forma, partilharam todo o processo desenvolvido com a comunidade. As crianças dirigiam-se, com frequência, à exposição, pelo que os participantes explicaram todo o projeto que desenvolveram e quais as aprendizagens e lições advindas do mesmo. As crianças vivenciaram grandes momentos de exploração, onde relembrou as descobertas que fizeram, bem como mostraram com grande orgulho aos colegas. De seguida, destacam-se alguns aspetos importantes a salientar destes vários momentos, tais com a estimulação da criatividade que os diferentes alunos das outras salas vivenciaram - “Devem ser aqueles dinossauros que molham a cabeça na água”, bem como a felicidade bastante notória que se observou, tanto por parte dos intervenientes do projeto, como da comunidade que observou as explorações dos outros “Eu estou muito feliz”.



15 de novembro de 2023

Apêndice XI – Dados recolhidos e organizados dos inquéritos por questionário realizados aos participantes do estudo

Tabela 1 | Respostas à questão B1

Questão B1		
JI: Gostas de realizar os projetos, no Jardim de Infância?		
1.ºCEB: Gostas de realizar os projetos, na escola?		
Unidades de Registo	Frequência	Percentagem
Sim	8	100
Não	0	0
Total	8	100

Tabela 2 | Respostas à questão B5

Questão B5		
O que aprendes com eles?		
Indicadores	Unidades de Registo	
	Jardim de Infância	1.º Ciclo do Ensino Básico
Competências pessoais	R1 – Aprendo a construir com os meus amiguinhos. R2 – Aprendo a brincar com eles. Eu gosto muito deles. Ensinaram a mexer no computador. R3 – Aprendo a brincar e a jogar. Disseram-me o que come o sapo.	R1 – Porque é bom, aprendo que eles são amigos. R2 – Aprendo que cada um tem de fazer da sua forma. R3 – Aprendo a amizade porque assim temos mais coisas para fazer e inventamos mais. R4 – Aprendo a partilhar.
Competências profissionais	R4 – Aprendi a fazer bolas, a pintar e cortar. R5 – Aprendi a fazer desenhos, aprendi a arrumar as coisas. R6 – Aprendi a fazer os desenhos e a mexer no computador. R7 – Aprendi a fazer o meu nome e a pintar. R8 – Aprendi a desenhar e aprendi a fazer carinho aos animais.	R5 – Aprendi que se trocarmos as parcelas, o resultado é igual. R6 – Eu aprendo muitas coisas novas e eu gosto de aprender muitas coisas com eles. R7 – Aprendo a fazer coisas novas com animais marinhos como se fossem brinquedos.
Resposta Nula		R8 – Não responderam.

Tabela 3 | Respostas à questão B6

Questão B6		
JI: Aqui no Jardim de Infância desenvolves diferentes projetos. És tu que escolhes o que vão pesquisar nesses projetos? Gostas de ser tu a escolher?		
1.ºCEB: Gostas de ser tu a escolher o que estudar em cada projeto?		
Indicadores	Unidades de Registo	
	Jardim de Infância	1.º Ciclo do Ensino Básico
Se escolher tem a certeza que gosta e evidencia a sua possibilidade de escolha	R1 – Sim, porque assim eu gosto. R2 – Sim, eu gosto de escolher porque assim posso decidir. R3 – Há vezes que sim, fui eu que escolhi o dos animais porque eu gosto de escolher. R4 – Sim, gosto. Porque eu gosto dos meus amigos e de ajudar o M. R5 – Sim, porque eu digo o que quer fazer e fazemos. R6 – Sim, porque eu gosto de escolher. R7 – Sim, eu gosto. Porque assim posso ler os livros. R8 – Sim, eu gosto porque escolho o que gosto.	R1 – Porque se eles não gostarem, fazem à mesma. R2 – Sim, porque às vezes não gosto das ideias dos outros. R3 – Sim, porque eu estou a partilhar uma coisa com os amigos. R4 – Sim, porque às vezes eu tenho ideias boas. R5 – Sim, porque se eu e eles gostarem é mais importante. R6 – Sim, porque eu tenho boas ideias. R7 – Sim, porque é a minha atitude melhor. R8 – Sim, porque assim podemos escolher todos.

Tabela 4 | Respostas à questão C2

Questão C2 1.ºCEB: Como consideras que correu o projeto desenvolvido?	
Indicadores	Unidades de Registo
	1.º Ciclo do Ensino Básico
Sentimento positivo e justificado: - Sentimento de superação - Novas aprendizagens	R1 – Bem, porque primeiro tentámos e não concordámos, mas depois concordámos. R2 – Bem, primeiro não conseguimos, mas depois conseguimos. R3 – Sim, porque aprendi muito. R4 – Bem, porque eu gosto quando trabalhamos em conjunto e aprendemos todos. R5 – Muito melhor do que eu pensava, porque eu adoro construir. R6 – Bem, porque eu gosto de aprender coisas. R7 – Bem, porque gostei.
Sentimento mais ou menos positivo e justificado	R8 – Mais ou menos, porque eu às vezes gosto e outras vezes não.

Tabela 5 | Resposta à questão C4

Questão C4 O que querias ter explorado mais?		
Indicadores	Unidades de Registo	
	Jardim de Infância	1.º Ciclo do Ensino Básico
Criança realizada	R1 – Fiz tudo o que eu queria. R2 – Fiz tudo. R3 – Fiz tudo, até dei mimos aos animais no jardim zoológico. R4 – Não, eu gostei e fiz tudo. R5 – Fiz tudo o que queria. R7 – Queria ter desenhado e desenhado. R8 – Nada. Fiz tudo.	R1 – Fiz tudo o que queria.
Exemplos de explorações adicionais		R2 – Podíamos fazer o mar. R3 – Explorar mais o mar e aprender a nadar. R4 – Uma foca. R5 – Queria fazer uma tartaruga. R6 – Gostava de ir à pesca. R7 – Uma baleia, mas o P. não deixou.

Tabela 6 | Respostas à questão C7

Questão C7 1.ºCEB: Consideras que a realização da exposição é importante? Porquê?	
Indicadores	Unidades de Registo
	1.º Ciclo do Ensino Básico
Momento de partilha com os outros	R1 – Para todos saberem cuidar dos animais do mar. R2 – Para as outras salas verem a nossa história. R3 – Porque era os animais do mar e os outros amigos viram. R4 – Porque assim a escola viu. R5 – Foi bom eles verem. R6 – Porque assim os meninos viram o que fizemos e eles ficaram felizes de ver os nossos trabalhos. R7 – Foi importante porque aprendemos e vieram todos ver. R8 – Porque fizemos em conjunto e podemos partilhar com os outros amigos.