



IPL

**escola superior de educação
e ciências sociais**
instituto politécnico de leiria

Crescendo com as crianças

Um percurso de aprendizagem da Creche ao Jardim-de-Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Carolina Filipe Lamas

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

Leiria, julho 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, *Teresa*, por todas as escolhas e opções que teve que fazer para que eu pudesse realizar este meu sonho; à minha irmã, *Inês*, pelo apoio e compreensão que demonstrou ao longo deste tempo; aos meus irmãos gêmeos, *Pedro Afonso* e *José Eduardo*, pelos momentos de conforto que me faziam ganhar forças para enfrentar mais uma semana. A toda a minha família, obrigada sobretudo por aceitarem os momentos de ausência.

Ao *Diogo*, pelo apoio incondicional nos momentos de maior desmotivação. Obrigada pelo incentivo, pela compreensão, pela força reconfortante e, principalmente, por me fazeres acreditar todos os dias que sou capaz de lutar por aquilo em que acredito.

À *Susana* e à *Inês*, pela partilha de experiências, pelo companheirismo, pelas palavras de ânimo nos momentos mais difíceis, pela amizade e por me ajudarem a ser exigente comigo própria e a conseguir alcançar este grande objetivo.

À professora *Alzira Saraiva*, pelos momentos de reflexão que me fizeram crescer, pela disponibilidade prestada ao longo de todo o ano, pela exigência que me ajudou a compreender que sou capaz, sempre, de fazer mais e melhor. Obrigada pela contribuição para o meu desenvolvimento não só profissional como também pessoal.

Às educadoras cooperantes, *Raquel Costa* e *Margarida Neto*, pelos momentos de partilha e reflexão, por me terem recebido e por me terem proporcionado o desenvolvimento de capacidades que me auxiliaram a tornar-me uma profissional mais competente.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Apresenta-se dividido em duas partes, a primeira parte relaciona-se com as vivências em contexto de Creche e a segunda parte está direcionada para as vivências em contexto de Jardim-de-Infância.

A primeira parte divide-se ainda em dois pontos. Em primeiro lugar apresento os momentos mais significativos para mim, em contexto de Creche, refletindo assim sobre as expectativas, a observação, as dificuldades, as aprendizagens, a interação com as crianças e as propostas educativas. De seguida apresento um ensaio investigativo realizado no mesmo contexto, que tem como título “*Organização de materiais por crianças entre os 23 e os 25 meses*”. Os resultados parecem mostrar que as crianças participantes no estudo, quando interagem livremente com os materiais, faziam classificações, seriações e padrões.

A segunda parte, tal como a primeira, também se divide em dois pontos. Inicialmente dou a conhecer uma dimensão reflexiva onde exponho tudo o que de mais relevante vivenciei em contexto de Jardim-de-Infância relativamente às expectativas, à observação, às dificuldades, à interação com as crianças e às propostas educativas. Seguidamente dou a conhecer o trabalho realizado tendo por base a metodologia de trabalho de projeto e que tem como título “*Explorando os castelos*”.

Palavras chave

Aprendizagem, Classificação, Metodologia de Trabalho de Projeto, Observação, Padrões, Reflexão, Seriação.

ABSTRACT

This report was carried out under the Practice of Supervised Education from the Master on Preschool Education. It is divided in two parts, the first related with the experiences on day care centre context and the second one related with the experiences on kindergarten context.

The first part is subdivided in two aspects. Firstly I will present the most significant moment for me on day care centre context, reflecting about the expectations, the observation, difficulties, apprenticeship, interaction with children and educational proposals. Then I will present an investigative essay on the same context, with the title “Organisation of materials from children between the 23 and 25 months”. The data seem to show that children participating in the study, when interacted with the materials, made classifications, patterning and serializations.

The second part, as like the first is divided in two matters. Initially I will give to know a reflective dimension where I expose the most important experiences related to the expectations, observation, difficulties, interaction with children and the educational proposals, on Kindergarten context. Afterwards I will relate the work done based on project work methodology and is entitled “Exploring the castles”.

Keywords

Classification, Learning, Observation, Patterning, Project work methodology, Reflection, Serialization.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Fotografias	xiii
Índice de Anexos	xvii
Introdução.....	1
I. Contexto de Creche	2
1.1. Dimensão Reflexiva.....	2
1.2. Ensaio Investigativo: Organização de materiais por crianças entre os 23 e os 25 meses.....	11
1.2.1. Pergunta de Partida e Objetivos	11
1.2.2. Revisão da Literatura.....	12
1.2.3. Metodologia.....	23
1.2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	30
1.2.4.1. Por tarefa	30
1.2.4.2. Por criança.....	42
1.2.5. Conclusões do ensaio investigativo.....	45
II. Contexto de Jardim-de-Infância	47
2.1. Dimensão Reflexiva.....	47
2.2. Trabalho de Projeto: Explorando os Castelos	60
2.2.1. Introdução	60
2.2.2. Revisão da Literatura.....	60
2.2.3. "Explorando os Castelos"	66

2.2.4. Conclusões do projeto	85
Conclusão	87
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.2.1. – Cronograma do estudo.	26
Quadro 1.2.2. – Recolha de dados.....	28
Quadro 1.2.3. – Processos de organização de materiais realizados pela criança C.....	43
Quadro 1.2.4. – Processos de organização de materiais realizados pela criança D.	43
Quadro 1.2.5. – Processos de organização de materiais realizados pela criança M.....	44
Quadro 2.2.1. – "O que sabemos sobre os castelos?".....	68
Quadro 2.2.2. – "O que queremos saber sobre os castelos?".	69
Quadro 2.2.3. – "O que vamos fazer para descobrir?".	70
Quadro 2.2.4. – Sugestões de propostas educativas.....	71
Quadro 2.2.5. – Planificação de propostas educativas.	71
Quadro 2.2.6. – Aprendizagens realizadas pelas crianças com as famílias.....	73
Quadro 2.2.7. – Aprendizagens realizadas no Jardim-de-Infância.....	74
Quadro 2.2.8. – O que aprendemos com o projeto.....	83
Quadro 2.2.9. – “O que mais gostei de fazer”.....	84
Quadro 2.2.10. – “O que menos gostei de fazer”.....	85
Quadro 2.2.11. – “O que gostaria de ter feito”.....	85

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Organização da correte de bolas por C.....	30
Fotografia 2 – Organização da correte de bolas por D.....	30
Fotografia 3 – Organização da correte de bolas por M.....	30
Fotografia 4 – Organização dos legos totens por C (a).....	31
Fotografia 5 – Organização dos legos totens por C (b).....	31
Fotografia 6 – Organização dos legos totens por D (a).....	31
Fotografia 7 – Organização dos legos totens por D (b).....	32
Fotografia 8 – Organização dos legos totens por M (a).....	32
Fotografia 9 – Organização dos legos totens por M (b).....	32
Fotografia 10 – Organização dos legos por C (a).....	34
Fotografia 11 – Organização dos legos por C (b).....	34
Fotografia 12 – Organização dos legos por D (a).....	34
Fotografia 13 – Organização dos legos por D (b).....	34
Fotografia 14 – Organização dos legos por M (a).....	34
Fotografia 15 – Organização dos legos por M (b).....	34
Fotografia 16 – Organização dos utensílios de cozinha por C.....	36
Fotografia 17 – Organização dos utensílios de cozinha por D.....	36
Fotografia 18 – Organização dos utensílios de cozinha por M.....	36
Fotografia 19 – Organização das pedras de aquário por C.....	37
Fotografia 20 – Organização das pedras de aquário por D.....	37
Fotografia 21 – Organização das pedras de aquário por M.....	37
Fotografia 22 – Organização dos blocos lógicos por C (a).....	38
Fotografia 23 – Organização dos blocos lógicos por C (b).....	38
Fotografia 24 – Organização dos blocos lógicos por D (a).....	38

Fotografia 25 – Organização dos blocos lógicos por D (b).....	38
Fotografia 26 – Organização dos blocos lógicos por M (a)	38
Fotografia 27 – Organização dos blocos lógicos por M (b)	38
Fotografia 28 – Organização das molas de roupa por D	40
Fotografia 29 – Organização das molas de roupa por M	40
Fotografia 30 – Organização das Multiflores por D.....	41
Fotografia 31 – Organização das Multiflores por M.....	41
Fotografia 32 – Criança DA. (4) num momento de jogo dramático	67
Fotografia 33 – Crianças a elaborar o painel.....	67
Fotografia 34 – Resultado final “Rapunzel”	67
Fotografia 35 – O grupo no castelo de Óbidos.....	67
Fotografia 36 – Criança IA. (6) a registar a sua pesquisa	73
Fotografia 37 – Criança E. (6) a registar a sua pesquisa	73
Fotografia 38 – Criança VG. (5) a observar uma enciclopédia.....	73
Fotografia 39 – Registos das observações do castelo de Pombal.....	75
Fotografia 40 – Registos das observações do castelo de Óbidos	75
Fotografia 41 – Registos das observações do castelo de Leiria	75
Fotografia 42 – Registos das observações do castelo de Porto de Mós	75
Fotografia 43 – O grupo verde na apresentação do seu castelo	75
Fotografia 44 – O grupo vermelho na apresentação do seu castelo	75
Fotografia 45 – Crianças a pincelar o jornal para o castelo	76
Fotografia 46 – Criança L. (5) a forrar o castelo com jornal	76
Fotografia 47 – Crianças a fazer a bandeira do castelo.....	76
Fotografia 48 – Castelo numa fase final.....	76
Fotografia 49 – Crianças a observar a cidade através das janelas.....	77
Fotografia 50 – Crianças a explorar o espaço exterior do castelo.....	77
Fotografia 51 – Crianças a desenhar sobre a tinta guache	79

Fotografia 52 – Criança IA. (4) a desenhar um castelo.....	79
Fotografia 53 – Desenho da criança V. (4)	79
Fotografia 54 – Paisagem exposta às crianças	79
Fotografia 55 – Ideias da criança E. (6)	80
Fotografia 56 – Ideias da criança AR. (4)	80
Fotografia 57 – Ideias da criança V. (4).....	80
Fotografia 58 – Crianças a decorar o convite com aguarelas.....	81
Fotografia 59 – Convites decorados pelas crianças	81
Fotografia 60 – Guião da peça elaborado pelas crianças	81
Fotografia 61 – Ensaio das falas das personagens	81
Fotografia 62 – Crianças na apresentação do teatro.....	81
Fotografia 63 – Familiares a fotografar as crianças no castelo	81
Fotografia 64 – Familiares a observar um painel.....	81
Fotografia 65 – Um dos painéis com trabalhos das crianças	81
Fotografia 66 – Familiares a interagir com as crianças no castelo.....	81
Fotografia 67 – Criança VG. (5), registo pictórico - antes.....	82
Fotografia 68 – Criança VG. (5), registo pictórico - depois.....	82
Fotografia 69 – Crianças a desenhar um castelo no quadro de giz	84
Fotografia 70 – Criança M. (3) a observar um livro de pesquisa.....	84
Fotografia 71 – Crianças a brincar com o jogo dos castelos	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão da 2. ^a semana de estágio em Creche	1
Anexo II – Reflexão da 3. ^a semana de estágio em Creche	2
Anexo III – Reflexão da 14. ^a semana de estágio em Creche	4
Anexo IV – Notas de campo recolhidas na tarefa 1	6
Anexo V – Notas de campo recolhidas na tarefa 2	7
Anexo VI – Notas de campo recolhidas na tarefa 3	8
Anexo VII – Notas de campo recolhidas na tarefa 4	9
Anexo VIII – Notas de campo recolhidas na tarefa 5	10
Anexo IX – Notas de campo recolhidas na tarefa 6	11
Anexo X – Notas de campo recolhidas na tarefa 7	12
Anexo XI – Notas de campo recolhidas na tarefa 8	13
Anexo XII – Reflexão da 7. ^a semana de estágio em Jardim-de-Infância	14
Anexo XIII – Reflexão da 10. ^a semana de estágio em Jardim-de-Infância	17
Anexo XIV – Reflexão da 8. ^a semana de estágio em Jardim-de-Infância	21
Anexo XV – Reflexão da 2. ^a semana de estágio em Jardim-de-Infância	25
Anexo XVI – Reflexão da 12. ^a semana de estágio em Jardim-de-Infância	27
Anexo XVII – Registo das ideias das crianças	31
Anexo XVIII – Livro “Explorando os castelos”	32

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria, no ano 2013/2014.

O relatório apresenta-se dividido em duas grandes partes, a primeira parte diz respeito ao contexto de Creche e a segunda parte incide sobre o contexto de Jardim-de-Infância. A primeira parte encontra-se igualmente dividida em dois pontos essenciais. A dimensão reflexiva, onde retrato os acontecimentos mais significativos ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, apoiando-me nos seguintes referentes: expectativas, observação, dificuldades, aprendizagens, interação com as crianças e propostas educativas. Posteriormente segue-se a apresentação de um ensaio investigativo intitulado de “*Organização de materiais por crianças entre os 23 e os 25 meses*”, realizado neste contexto, em que exponho alguns fundamentos de revisão da literatura relativos à temática, dou a conhecer a metodologia do utilizada para o ensaio investigativo, apresento e discuto os resultados e termino com uma conclusão referente aos dados obtidos.

A segunda parte, tal como a primeira, está dividida em dois pontos principais. A dimensão reflexiva, onde dou a conhecer tudo aquilo que veio a fazer mais sentido para mim ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, fazendo alusão aos seguintes referentes: expectativas, observação, dificuldades, aprendizagens, interação com as crianças e propostas educativas. De seguida dou a conhecer o trabalho de projeto realizado com as crianças com as quais exerci a Prática Pedagógica tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, intitulado de “*Explorando os castelos*”. Neste ponto apresento a situação que desencadeou todo o projeto , exponho as quatro fases do seu desenvolvimento e termino com a conclusão do projeto.

No final do relatório, apresento uma conclusão do mesmo, onde reflito acerca de todo o meu percurso enquanto mestranda no decorrer das Práticas Pedagógicas, tanto em contexto de Creche, como em contexto de Jardim-de-Infância, explicitando experiências vivenciadas e aprendizagens a nível pessoal e profissional.

I. CONTEXTO DE CRECHE

Esta parte do relatório inicia-se com uma reflexão acerca do vivenciado na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, seguida da apresentação de um ensaio investigativo sobre a organização de materiais por crianças entre os 23 e os 25 meses, desenvolvido no decorrer da mesma Unidade Curricular.

1.1. DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta dimensão reflexiva destina-se a apresentar aquilo que de mais significativo aconteceu no período de estágio como mestranda, no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Creche. O estágio foi realizado na instituição “O Ninho”, uma Instituição Particular de Solidariedade Social localizada em Leiria, com crianças entre os 13 e os 23 meses. Os principais pontos sobre os quais pretendo refletir coincidem com os seguintes referentes: expectativas, observação, dificuldades, aprendizagens, interação com as crianças e propostas educativas.

EXPECTATIVAS

Ao saber o local de estágio e a idade das crianças com as quais iria estagiar comecei a especular sobre muitos aspetos, exemplos deles são: as propostas de atividades, as rotinas da sala, o modo como as crianças me iriam receber e o modo como iria entender as crianças, visto estas ainda não falarem. Já tinha estagiado em contexto de Creche no terceiro ano de licenciatura, no entanto as crianças tinham idades diferentes e o contexto era privado, logo as diferenças seriam imensas e as dúvidas que surgiram, também.

Pensei, desde cedo, como seria organizada a rotina diária do grupo de crianças e como iria fazer uma relação entre os meus métodos de trabalho e a organização pré-definida que iria encontrar, tanto ao nível de horários como ao modo de trabalho da educadora. A primeira grande dúvida que me surgiu foi, “Que atividades vou propor a crianças tão pequenas?”. Ao pensar na prática, pensei muito em atividades e preocupei-me demasiado com uma tarefa pré-estruturada e organizada, no entanto, a professora supervisora e a educadora cooperante fizeram-me ver, diversas vezes, que a organização do grupo, a incorporação das rotinas e a interação com as crianças eram tão ou mais importantes do que definir uma atividade para apresentar todos os dias. Então, comecei

desde cedo a valorizar todos os outros momentos que devem ser valorizados, nomeadamente os momentos de muda da fralda, os tempos de refeição, a higiene das crianças, as brincadeiras livres, pois todos têm muito potencial para desenvolver interações ricas em afetividade e proporcionar momentos de aprendizagem.

Outro fator que me provocou algum receio foi o modo como as crianças me iriam receber e também o modo como iria interagir com elas, pois percebi que as crianças ainda não falavam, apenas balbuciavam algumas palavras. Esse facto assustou-me um pouco pois poderia influenciar o modo como as iria entender e, assim, conhecer os seus interesses, necessidades, dúvidas e preferências.

Por outro lado, e refletindo sobre uma das expectativas mais positivas, sempre estive muito ansiosa e satisfeita por ter oportunidade de estagiar numa sala com crianças de um ano. Este sentimento prende-se com o facto de sempre ter tido muito interesse pelas mudanças que se dão ao longo do desenvolvimento das crianças, que nesta idade surgem todos os dias, como por exemplo a aquisição da marcha, o controlo dos esfíncteres, o aumento das interações com os outros e a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

OBSERVAÇÃO

Considero importante refletir sobre este ponto pois penso que as semanas de observação foram imprescindíveis para o início de todo um trabalho que foi realizado ao longo de toda a Prática Pedagógica. Ao observar não só as crianças mas também outros aspetos característicos daquele contexto, nomeadamente a organização da sala, a disposição dos materiais na mesma e a estruturação das rotinas, aprendi muito sobre aquele grupo de crianças e, assim, alguns receios foram postos de parte. Fui refletindo sobre este aspeto ao longo da prática e isso evidencia-se através da seguinte afirmação, na qual demonstro que considero a observação

uma vantagem no sentido em que sinto que conheço melhor cada criança, e posteriormente, poderei abordá-los sabendo os seus interesses e as suas necessidades, o que é uma mais-valia para a minha relação com cada um e mesmo com o grupo em geral (Anexo I – Reflexão da 2.^a semana de estágio em Creche).

Assim sendo, o trabalho realizado durante as semanas de observação foi uma vantagem, pois comecei a conhecer as crianças e a distinguir as especificidades próprias de cada

uma. Estas semanas de observação foram o suficiente para colmatar alguns dos meus receios, principalmente o medo de não conseguir entender as crianças. Foi um período benéfico pois percebi que não era uma tarefa difícil se realmente estivesse disposta a fazer uma observação detalhada e permanecer atenta ao que acontecia durante todo o dia e em todos os momentos da rotina diária do grupo. Assim sendo e concordando com o Ministério da Educação (1997), penso que observar com o intuito de aprender sobre

cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

De acordo com o acima transcrito, “esta observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” (Parente, 2012, p. 6). Penso, então, que uma das tarefas do educador é adquirir um conhecimento pormenorizado do grupo de crianças, distinguindo, assim, as características próprias de cada criança e ter em conta a sua individualidade. Se assim acontecer, torna-se capaz de adequar o processo educativo àquilo que a criança aprecia e necessita e, assim, consegue uma maior qualidade nas suas propostas educativas e no desenvolvimento das crianças.

DIFICULDADES

No que diz respeito às dificuldades sentidas ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, começo por falar sobre o controlo do grupo. Admito que foi um ponto menos positivo, principalmente no início da prática, mas ao longo do tempo fui evoluindo. No entanto considerei difícil fazer o controlo do grupo, principalmente nos momentos de atividades como contar uma história ou cantar uma canção. Havia crianças que se levantavam, outras vezes destabilizavam o grupo estando desatentas e barulhentas, sendo por isso necessário parar a atividade para garantir que todos pudessem participar na mesma.

Outro aspeto no qual sinto que não houve uma grande evolução da minha parte foi a questão da avaliação. Sinto que pode dever-se ao facto de, durante a licenciatura, não termos falado detalhadamente sobre este ponto do trabalho do educador. Penso que

consegui fazer uma avaliação do meu trabalho como estagiária, pois considero que foi fácil fazer uma autocrítica sobre o trabalho desenvolvido, no entanto avaliar as crianças tornou-se difícil pois tudo dependia daquilo que a criança transmitia no decorrer da atividade, e foi difícil para mim, principalmente num momento de atividade orientada, avaliar um conjunto de crianças e simultaneamente estar atenta a todas as outras. Relativamente a outros momentos específicos das rotinas da sala, foi mais fácil fazer a avaliação visto que esta podia partir de evidências que as crianças mostravam e, assim, a avaliação era mais direcionada para uma determinada criança num determinado momento.

Houve um aspeto que não foi facilitador do meu trabalho como estagiária. Deparei-me com um grupo de crianças em que a maioria chegava por volta das 10h da manhã, momento em que se reuniam as (poucas) crianças presentes na sala para colocar os babetes e comer a fruta. A meu ver penso que foi uma situação que originou uma dificuldade, pois gerou uma fraca gestão da rotina diária do grupo, pelo menos naquele momento específico da manhã. Assim, por vezes este momento era um pouco atribulado pois aconteciam distintas tarefas ao mesmo tempo, isto é, enquanto estava no tapete a distribuir os babetes, a dar a fruta e a controlar o grupo, havia crianças a chegar, facto este que destabilizava o restante grupo que já estava integrado na atividade.

Por último, e refletindo sobre a gestão de conflitos sociais existentes entre as crianças, penso que foi um pouco difícil da minha parte, pelo menos no início da prática, conseguir auxiliar as crianças no sentido da resolução do problema. Sentia que as crianças não me viam como um adulto da sala ou como alguém a quem deviam ter o mesmo respeito que à educadora. Por vezes tentava repreender alguma criança por esta ter tido uma atitude menos positiva e sentia que esta não me entendia. Refletindo *a posteriori* sobre este ponto, penso que talvez se devesse ao facto de eu não as abordar da melhor forma e não arranjar as melhores estratégias para a resolução dos conflitos. Assim sendo, concordo com a afirmação seguinte que mostra que

é necessário abordar calmamente as crianças que estão envolvidas num conflito, parar as suas acções que podem magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informação, envolvê-las na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer-lhes apoio continuado (Post & Hohmann, 2011, p. 260).

Atendendo à afirmação acima transcrita e ao que fui aprendendo ao longo da prática, percebi que é muito importante manter a calma, tentar perceber as perspetivas das crianças que estão envolvidas na situação, ser justa na resolução dos conflitos e definir estratégias para ajudar as crianças a encontrarem alternativas que as façam ter comportamentos sociáveis positivos (Post & Hohmann, 2011).

APRENDIZAGENS

Ao longo de todo o tempo da Prática Pedagógica em contexto de Creche foram muitas as aprendizagens que fui adquirindo. Confesso que não estava preparada para todas as informações que recebi acerca de assuntos relacionados com as rotinas, com a higiene tanto das crianças como do espaço e com os cuidados a ter com crianças de idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Sempre pensei que era muito fácil cuidar e educar crianças desta faixa etária, no entanto aprendi mais do que o esperado e há muitos pormenores sobre os quais deve haver uma reflexão.

Começo por referir o facto de, no início, não estar desperta para aquilo que as crianças já sabiam fazer, o que ao longo do tempo foi um desafio, pois percebi que devo valorizar as crianças, entender que são seres com capacidades já adquiridas e outras em desenvolvimento. As crianças não são tábuas rasas e, por isso, devem ser tratadas como alguém que tem conhecimentos e aptidões. Tendo em conta esta ideia, um educador deve promover uma “reconstrução pessoal dos conhecimentos e habilidades técnicas” (Niza, 2007, p. 149) das crianças, proporcionando-lhes atividades diversas. Assim sendo, ao perceber aquilo que as crianças já sabiam fazer, a tarefa de adaptar as propostas educativas e ir ao encontro das suas necessidades tornou-se mais fácil.

Esta Prática Pedagógica ajudou-me também a entender a necessidade da estruturação e cumprimento de uma rotina pré-definida que seja ao mesmo tempo previsível e flexível. Ao contactar com crianças com apenas 1 ano de idade, percebi que é muito importante haver rotinas bem definidas de modo a que as crianças consigam prever o que vai acontecer no momento seguinte e, assim, conseguirem um sentimento de segurança. A seguinte afirmação mostra que quando os horários e rotinas são previsíveis e bem organizados em função das crianças

é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a

sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Tendo em conta a afirmação anterior e tudo o que aprendi ao longo da prática, considero muito importante dar espaço e tempo às crianças, no entanto é também importante insistir no cumprimento das rotinas de modo a fazer com que as crianças se adaptem aos ritmos próprios que vão sendo vivenciados naquele contexto específico, além de que a adaptação da criança à sala passa pela sua acomodação à rotina diária que é vivida na mesma. Além disto, é também importante que o educador pense numa organização temporal que dê espaço ao trabalho individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo. Deste modo respeita a individualidade da criança e também promove a comunicação da mesma com outras, podendo estas desenvolverem a linguagem, as motivações plurais, o respeito pelas identidades e culturas e o pensamento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que diz respeito à organização do espaço em Creche, foi um aspeto sobre o qual refleti e tentei agir consoante aquilo que fui aprendendo. Inicialmente não valorizava muito esta questão, no entanto comecei a perceber que o modo como uma sala está organizada e a disposição dos materiais relacionam-se diretamente com o modo como a criança adquire conhecimentos e desenvolve competências. Deste modo, um ambiente em contexto de Creche pode

promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas (Portugal, 2012, p. 12).

Este facto chamou-me a atenção pois refleti um pouco sobre o porquê de as crianças terem todas de brincar com os mesmos materiais ao mesmo tempo e questionei-me se não seria mais benéfico poderem ter oportunidade de escolha. Sou da opinião de que os materiais devem estar à disposição das crianças e, por esse motivo, em alguns momentos conjuguei de diferentes materiais em simultâneo, de modo a que as crianças pudessem brincar com dois ou mais tipos de materiais diferentes, relacionando-os. Cativou-me a imaginação que as crianças demonstraram e aquilo que aprenderam, mostrando uma imitação do real, daquilo que habitualmente observam e com o qual contactam. Assim sendo, apercebi-me da importância que deve ser dada ao espaço e à sua organização, até porque a “inteligência espacial nasce da acção que a criança exerce

sobre o mundo” (Gardner, 1983, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 737). Assim sendo, penso que aperfeiçoei a minha conceção sobre espaço pedagógico, considerando-o agora como sendo um lugar para

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, (...), um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011 a, p. 11).

Através da experiência que tive oportunidade de vivenciar, consegui prestar atenção e debruçar-me sobre esta ideia de espaço pedagógico que tantas vezes nos passa ao lado mas que na Educação de Infância é tão importante e determina tantas aprendizagens e aquisição de competências por parte das crianças.

INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Penso que a interação com as crianças foi o aspeto no qual mais me empenhei desde o início da prática de modo a conseguir uma boa interação com todas as crianças do grupo, uma relação de qualidade que incluísse, em simultâneo, a afetividade e o respeito. Desde cedo a educadora mostrou-me a utilidade do vínculo para a criação de uma boa relação entre o adulto e as crianças e também a “importância do olhar, do toque e da linguagem como aspetos interessantes para o desenrolar do vínculo” (Anexo I – Reflexão da 2.^a semana de estágio em Creche).

Penso que o educador deve preocupar-se com esta questão da interação, não só “para o bem-estar físico e psicológico da criança e a sua identidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19) como também para a adaptação da criança à Creche pois a criança, beneficiando de uma relação positiva com o adulto, mais facilmente se sente segura num espaço que é diferente do seu contexto natural, casa e família. Esta interação que a criança desenvolve com o adulto torna-se facilitadora do desenvolvimento de algumas competências sociais que a criança deve adquirir na primeira infância. São exemplos destas competências a confiança e autoconfiança, a autonomia e a empatia que, no futuro, se transformam em relações positivas com os outros pois o “desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65).

Entende-se, então, que o vínculo existente entre o educador e a criança é imprescindível para o seu processo de adaptação ao contexto de Creche, assim como para o desenvolvimento de competências, essencialmente pessoais e sociais, mas para isso é

necessário a criança sentir que na Creche está segura, tem alguém que vai ao encontro das suas necessidades e que, por momentos, substitui a mãe, dando carinho e afeto. É então, deste modo, que a criança consegue libertar-se da sua insegurança para se adaptar à rotina e também ao educador, auxiliares e grupo de pares (Anexo II – Reflexão da 3.ª semana de estágio em Creche).

Tendo em conta o que referi anteriormente e sendo que agi com as crianças tendo uma ideia pré-definida sobre a importância da relação com elas, penso que consegui que houvesse um vínculo positivo entre mim e cada uma das crianças, possibilitando, assim, a nossa relação de afetividade e de respeito de ambas as partes. Deste modo, tentei que as crianças entendessem que há momentos para dar afeto e conforto assim como há momentos em que se requer mais atenção e concentração por parte delas.

PROPOSTAS EDUCATIVAS

Posso dizer que houve algumas dificuldades em pensar e adequar propostas educativas a crianças desta faixa etária, no entanto realizei diversas aprendizagens pois aprendi a fazê-lo. Sinto que muitas vezes pensei em primeiro lugar na proposta educativa e só depois na intenção educativa da proposta. Este facto não foi facilitador do meu trabalho pois muitas vezes não obtive os resultados esperados visto não ter planificado em função do tipo de crianças que tinha na sala, mas sim ter planificado uma atividade que eu própria tinha interesse em realizar com elas.

No entanto, e apesar das dificuldades, tentei sempre adequar as propostas ao trabalho que a educadora estava a desenvolver com as crianças. No início comecei por propor atividades relativas aos afetos, às quais as crianças responderam da forma esperada, pois participaram nas atividades, fazendo as tarefas propostas e mostrando prazer naquilo que realizavam. Posteriormente, depois de ter procurado algumas informações sobre a forma como as crianças aprendem nesta idade, percebi que era importante que as propostas estivessem relacionadas com o mundo e com o que nele existe, de modo a que as crianças conhecessem as propriedades e funções dos materiais que as rodeiam, pois

os bebés e crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção. No início da vida, as descobertas que os bebés

fazem sobre si próprios e sobre o ambiente próximo ocorrem através da acção (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Deste modo, percebi a importância de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa através da exploração de materiais de modo a que tivessem oportunidade de ser criativos, usando-os noutros contextos e/ou relacionando-os com outros materiais presentes na sala.

Post & Hohmann (2011) afirmam, ainda, que a “necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto directo que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato” (Post & Hohmann, 2011, p. 25). Assim, tentei proporcionar às crianças, o contacto com os materiais que, nesta idade, se torna imprescindível à sua aprendizagem.

Um dos exemplos de uma atividade proposta foi o “Cesto dos Tesouros”, adaptada de Goldschmied e Jackson (2007). Nesta atividade as crianças utilizaram todos os cinco sentidos para conhecer os objetos que estavam no cesto. Notou-se que foram criativas e que realizaram muitas tarefas com os objetos, imitando o que veem habitualmente os adultos fazer. A criança quando está perante um “Cesto dos Tesouros” realiza diversas tarefas com eles, “los mira, los toca, los coge ansiosamente, se los lleva a la boca, los lame, los agita, los hace sonar, los coge y los suelta, elige e descarta lo que le atrae y lo que no le atrae” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 93). É deste modo que a criança conhece os objetos e as suas funcionalidades, interagindo com eles e relacionando-os entre si. Através desta atividade as crianças tiveram assim oportunidade de

desenvolver competências ao nível motor, nomeadamente a motricidade fina; ao nível cognitivo, como o contacto com os materiais e com as suas formas e texturas; ao nível afetivo, nomeadamente o interesse pelo material e a sua relação com ele; ao nível social, principalmente no sentido em que as crianças teriam oportunidade de interagir com os outros, através dos objetos (Anexo III – Reflexão da 14.^a semana de estágio em Creche).

Contudo, além das atividades propostas, sinto que podia ter arriscado um pouco mais, propondo atividades mais diversificadas, talvez mais relacionadas com a expressão plástica ou com outras áreas. No entanto, e apesar de não ter ido mais além, penso que as propostas educativas realizadas foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, sendo que estas sempre mostraram prazer nas tarefas que realizavam e desenvolveram, nomeadamente a cognição, ao explorar os materiais utilizando-os para

diferentes funcionalidades, desenvolvendo também a imaginação e o conhecimento dos materiais do mundo que as rodeia.

De modo a concluir esta reflexão, penso que esta Prática Pedagógica em contexto de Creche foi imprescindível para a minha formação enquanto futura profissional de educação. Pretendo ser uma educadora que transmite valores positivos às crianças; que as envolve em atividades que promovam o seu desenvolvimento harmonioso, trabalhando todos os níveis de desenvolvimento: pessoal, social, cognitivo e físico; que mostra a importância das atitudes de cidadania e regras sociais como a cooperação, a interação, a autonomia, a responsabilidade, o respeito e a resolução de problemas.

1.2. ENSAIO INVESTIGATIVO: ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS POR CRIANÇAS ENTRE OS 23 E OS 25 MESES

Nesta parte do presente relatório apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a Prática Pedagógica em contexto de Creche. A prática foi realizada na Creche, Jardim-de-Infância e CATL “O Ninho”, numa das salas de 1/2 anos. Assim sendo, dá-se a conhecer a pergunta de partida e os objetivos deste ensaio investigativo. Posteriormente apresenta-se alguns fundamentos necessários à realização do presente trabalho. Seguidamente é exposta a metodologia utilizada para a concretização do estudo e a caracterização dos participantes, dando-se a conhecer também as técnicas de recolha de dados utilizadas, descrevendo brevemente o estudo e a forma de recolha de dados. Posteriormente apresenta-se os dados e sua análise e por fim a conclusão do ensaio investigativo.

1.2.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Este estudo baseia-se em situações que decorreram na sala de atividades onde foi realizado o estágio no âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Creche. Assim sendo, a investigação tem como base o facto de se ter notado que duas das crianças da sala, ao fazerem construções com legos, organizavam o material de acordo com um critério específico, neste caso a forma ou a cor.

Definiu-se a seguinte pergunta de partida deste ensaio investigativo: *“Como é que crianças entre os 23 e os 25 meses organizam os materiais propostos pelo adulto?”*.

Os objetivos do ensaio investigativo foram: i) descrever o modo como as crianças organizam os materiais que têm ao seu dispor, ii) identificar os critérios que são utilizados pelas crianças para a organização dos materiais.

1.2.2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do trabalho apresenta-se uma fundamentação teórica que serve como base para o ensaio investigativo. Inicia-se com algumas ideias sobre a emergência da matemática, de seguida apresenta-se algumas considerações sobre os processos básicos da ciência e algumas formas de organização de materiais relacionadas com os processos da ciência, por fim apresenta-se alguns fundamentos sobre a importância do jogo no processo de desenvolvimento do raciocínio quando se organiza materiais e o papel do educador como impulsionador de atividades que proporcionem o raciocínio matemático.

EMERGÊNCIA DA MATEMÁTICA

É importante realçar que a matemática surge desde cedo na rotina diária de todas as crianças. Numa sala de atividades de Creche, todos os dias, o grupo se depara com momentos em que é necessário resolver situações como classificar, quando se arruma brinquedos nos diferentes compartimentos, dividir, quando se partilha bolachas de casa com os colegas da sala, seriar e formar padrões, quando se organiza materiais segundo uma certa ordem. Classificar, especificamente, é uma competência que a criança adquire desde cedo (Castro & Rodrigues, 2008). Há muitas situações em que as crianças

são levadas a classificar, utilizando um ou mais critérios. Agrupar objectos pelo reconhecimento das suas propriedades mais comuns é algo que as crianças aprendem a fazer desde cedo (Castro & Rodrigues, 2008, p. 63).

Organizar o mundo à sua volta “é algo que a criança faz desde que nasce, uma vez que todos os sistemas culturais, e cada um à sua maneira, dividem o mundo em categorias de objectos e de pessoas” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 67). Deste modo a criança classifica o mundo que a rodeia consoante o modo como o interpreta, sendo que esta ação pode depender de vários fatores e um deles é a cultura (Moreira & Oliveira, 2003).

“Todas as culturas classificam e organizam os materiais embora possam possuir critérios diferentes de classificação, de acordo com as normas e valores culturais

próprios dessa cultura” (Pereira, 2002, p. 47). Assim, a criança começa a fazer classificações segundo a forma como está organizado o meio que a rodeia pois,

a criança começa a classificar quando utiliza o nome das palavras, por exemplo, a chamar “mãe” a uma pessoa e não a outra (...) ou quando tem de vestir um casaco porque está frio aprendendo, assim, a rotular um conjunto de vestuário para determinadas ocasiões e não para outras (Moreira & Oliveira, 2003, p. 67).

Se considerarmos a perspectiva construtivista da aprendizagem podemos dizer que é, de facto, importante que a criança adquira conhecimento através das suas vivências, das suas ações e das situações com que se depara diariamente, pois a “perspectiva construtivista assegura-nos que certos conhecimentos lógico-matemáticos são construídos (...) através das suas próprias acções sobre objectos” (Barros & Palhares, 1997, p. 12). Estas situações de interação com os objetos são muito importantes para que a criança tenha contacto com as características dos mesmos e, assim, inicie uma organização mental dos objectos que conhece. Deste modo, é importante refletir sobre a importância da relação com os objetos.

RELAÇÃO COM OS OBJETOS

É imprescindível que a criança tenha, desde cedo, contacto com os objetos, explorando-os e relacionando-se com eles. Através das ações exercidas sobre os mesmos, ainda que inconscientemente, a criança adquire o conhecimento do objeto, das suas características e funcionalidades, o que é imprescindível para o conhecimento do mundo que a rodeia.

Durante os primeiros meses, o bebé não tem consciência da permanência do objeto nem da causalidade entre objetos, apenas se relaciona com o corpo e com a sua própria ação, ainda que não se aperceba da permanência do seu corpo e dos objetos que o rodeiam. A partir do segundo ano de vida, a criança apercebe-se de que o corpo e a sua ação se situam no espaço e no tempo como um objeto permanente, bem como as relações de causalidade entre objetos e entre si e os objetos (Piaget, 1977).

A criança interage com os objetos através do seu corpo, usando os sentidos para se relacionar com eles. Em primeira instância, a criança fá-lo de forma inconsciente, sem se aperceber que existe uma relação de causa-efeito entre a ação exercida por ela e o efeito provocado no objeto. De forma a sustentar esta ideia, Piaget (1977) afirma que “o sujeito, por meio das suas próprias acções, nos seus aspectos simplesmente prático e

sensoriomotor, consegue construir certas relações e obter certos resultados ou realizações, sem tomar consciência dos meios utilizados” (Piaget, 1977, p. 104).

Mais tarde, perto dos dois anos de idade, a criança começa a “distinguir as coordenações entre acções e entre objectos. A primeira razão disso é o facto de as coordenações causais entre objectos se apresentarem claramente mais tarde entre as acções do sujeito e os objectos” (Piaget, 1977, p. 107). Este facto é imprescindível visto que auxilia a criança a conhecer os objetos e, deste modo, a entender que estes são suscetíveis a alterações quando sujeitos à sua ação sobre eles.

É de facto significativo, quando a criança se apercebe que os objetos são consistentes e contínuos no tempo e no espaço, que as suas características se mantêm, que são isoláveis e acessíveis à manipulação. Para a criança que observa as propriedades dos objetos, estas são todas de “natureza muito geral e se manifestam antes de o sujeito se interessar pela forma como forma e considerar os seus atributos especiais independentemente dos outros” (Piaget, 1977, p. 129). Entende-se então que a criança adquire conhecimento sobre a forma dos objetos, assim como de outras propriedades como a cor ou a dureza, através da exploração dos mesmos, ainda que não entendendo o conceito de forma. No entanto, e mesmo não entendendo os conceitos, é conhecendo os objetos e relacionando-se com eles que a criança adquire as bases para toda uma aprendizagem relacionada com o conhecimento do mundo.

A criança, antes de adquirir competências relativas à organização de materiais, é necessário que já tenha adquirido outras competências como por exemplo a exploração de propriedades dos objetos, uma identificação dessas propriedades e o reconhecimento de que as propriedades podem ser idênticas ou não (Barros & Palhares, 1997). Pode-se entender que é, de facto, necessário que as crianças adquiram competências emergentes para assim conseguirem iniciar o processo de organização dos materiais que têm à sua disposição, usando o seu conhecimento prévio relativo a cada tipo de material.

Depois de terem adquirido as competências anteriormente referidas, as crianças, ao “fazerem explorações com as suas mãos e pés descobrem ainda que alguns objectos abanam, caem ou rolam, enquanto que outros permanecem firmemente no seu lugar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 680). Estas afirmações mostram que as crianças começam a conhecer as propriedades dos materiais pela exploração que fazem dos

mesmos através dos sentidos. Posteriormente conhecem os materiais que as rodeiam e, assim, podem começar a organizá-los segundo as suas características.

O conhecimento dos objetos adquirido pela própria criança, de forma ativa e significativa, pode ser considerado o sustento para a organização dos materiais. A organização pode ser realizada através de diferentes estratégias, consoante o nível de desenvolvimento da criança e/ou a forma como esta pretende organizar os materiais. Algumas das estratégias utilizadas pelas crianças aquando da organização de materiais, correspondem a processos científicos, nomeadamente a classificação.

PROCESSOS CIENTÍFICOS BÁSICOS

Os processos da ciência correspondem às formas de raciocínio usadas não só na atividade científica, mas também noutras áreas. Os processos científicos correspondem também a processos do pensamento e, neste sentido, auxiliam a criança a desenvolver instrumentos do pensamento que proporcionam uma evolução pessoal em todos os contextos em que se insere (Pereira, 1992). De acordo com a ideia anterior, acrescenta-se ainda que os “processos científicos são comuns a outras áreas do saber e deverão fazer parte da aquisição de uma literacia cultural”, característica esta de “qualquer cidadão culto, capaz de manter um espírito crítico e atento em todas as situações de resoluções de problemas” (Pereira, 2002, p. 45).

Existem variados processos científicos básicos e, por isso, nota-se que não há consenso entre os autores no que diz respeito ao que consideram ser os processos da ciência. Pereira (1992), em modo de exemplo, sugere os seguintes: Observação, Ordenação e Seriação, Agrupamento, Classificação, Medição, Previsão e Comunicação. De seguida, apresentam-se os processos científicos relacionados com a organização de materiais.

OBSERVAÇÃO

A observação é um dos processos básicos da ciência e talvez seja até “o contributo mais básico das Ciências para o desenvolvimento das capacidades da criança” (Pereira, 1992, p. 34). É através da observação que as crianças adquirem outras competências ulteriores e é também através deste processo da ciência que as crianças podem desenvolver outros como a classificação, a seriação e a formação de padrões, referidos posteriormente.

Observar não é apenas ver, observar é sim adquirir conhecimento sobre determinados materiais através de todos os órgãos dos sentidos pois estes dão-nos “informações diferentes e complementares sobre o objecto. Ouvimos, tacteamos, cheiramos e também provamos. Observar é ainda um exercício de identificação de propriedades objectivas” (Pereira, 1992, p. 34). Méndez (2002), afirma ainda que é de senso comum “que a observação vem a ser a fonte principal de conhecimento e de aprendizagem, qualquer que seja o âmbito de referência” (Méndez, 2002, p. 113). Assim, concordando com a ideia anterior, ao observar, a criança aprende sobre o objeto, conhece as suas características e as suas funcionalidades e ainda o pode utilizar em diferentes contextos, relacionando-o com outros objetos e modificando as suas funções.

Além do referido anteriormente, ao observar, a criança tem também oportunidade de “identificar e designar os pormenores de um objecto, ser vivo, ou situação que se apresenta inicialmente como um todo” (Carvalho & Oliveira, 2009, p. 11), “identificar semelhanças e diferenças nos objectos, seres vivos e situações” (*ibidem*, p. 11), e ainda

ter consciência de quais os sentidos usados na observação e se esta é feita de forma directa ou indirecta, isto é, com recurso a instrumentos; fazer observações que impliquem o uso de medições e de comparações (...) e fazer observações sobre a forma como é que objectos e sistemas interagem (Pereira, 2002, p. 46).

Como se pode verificar, a criança observadora adquire outras competências que são necessárias para o seu desenvolvimento integral e harmonioso pois a observação é considerada como a base para toda a aquisição de conhecimento. No entanto, é importante referir que observar, no sentido concreto da visão, não é apenas olhar, mas sim compreender aquilo que estamos a olhar, a ver, a observar. “Na linguagem corrente empregamos frequentemente o «estás a ver?» como sinónimo do «estás a perceber?»». Compreender é ver. (...) «a imagem precede o pensamento»” (Vergani, 1993, p. 37). De facto, refletindo sobre esta ideia, só se pode compreender se se observar, se se tiver contacto com o objeto real, só assim se adquire conhecimento sobre ele.

CLASSIFICAÇÃO

“Classificar implica colocar um dado objecto numa categoria já estabelecida de acordo com as propriedades que se lhe encontram” (Pereira, 1992, p. 36). A autora acrescenta, ainda, que classificar um determinado objeto, implica conhecer o objeto e as suas

características já definidas e inseri-lo numa determinada categoria. Ao conjunto de categorias relacionadas dá-se o nome de sistema de classificação (Pereira, 1992).

A classificação constitui um dos processos da ciência que corresponde “às formas de raciocínio e destrezas intelectuais usadas de forma sistemática na actividade científica. Estas formas de pensamento (...) funcionam como ferramentas cognitivas básicas” (Pereira, 2002, p. 44). Assim sendo, podemos pensar em classificação como um processo cognitivo fundamental que auxilia a criança na aquisição de muitas outras competências.

Agrupar objetos segundo algum critério, “por exemplo, juntar todas as bolas que existam na sala ou todos os livros que tenham na capa a cor verde, motiva e solidifica aprendizagens matemáticas” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 68). Deste modo, pode-se considerar que a ação de classificar objetos que estão presentes na sala de atividades, é importante, pois serve como base e sustento para o desenvolvimento de competências matemáticas a níveis mais complexos.

A classificação é, também, “uma estratégia básica que as crianças usam para organizar materiais, pessoas e acontecimentos envolvidos nas suas brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 679). É então, através da classificação, que a criança começa a fazer uma organização dos materiais, pessoas ou acontecimentos e, a partir disso, distingue o semelhante e o diferente e trata o que é semelhante de forma equivalente (Hohmann & Weikart, 2011).

Barros & Palhares (1997) mostram uma visão um pouco distinta das defendidas pelos investigadores anteriormente citados, falando em equivalências como técnica para classificar um determinado conjunto de objetos. Portanto, classificar por um critério, por exemplo a cor, traduz-se

na possibilidade de formar tantos conjuntos quantas as propriedades respeitantes a esse critério, a partir da relação de equivalência “tem a mesma cor que”. (...) Classificar por um critério consiste em formar classes de equivalência (Barros & Palhares, 1997, p. 27).

Concordando com a afirmação de Barros & Palhares (1997), Maza & Arce (1991) acrescentam, ainda, que “el establecimiento de una relación de equivalencia entre los elementos de um conjunto conduce a que se agrupen por separado aquellos que son equivalentes entre sí” (Maza & Arce, 1991, p. 20). Isto é, a criança, ao deparar-se com

objetos equivalentes entre si, agrupa-os formando classes de equivalência através de pensamentos como “este é do tamanho daquele” ou “aquele tem a mesma cor que este”.

Na sua teoria relativamente ao desenvolvimento do pensamento, “Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que significa que quer a natureza quer a forma de inteligência mudam profundamente ao longo do tempo” (Almeida & Vilela, 1996, p. 11). Deste modo, e considerando a classificação como uma estrutura lógico-matemática relacionada com o desenvolvimento do pensamento, Piaget (1977) divide o processo de classificação em quatro níveis. O primeiro nível acontece quando a criança junta o que é idêntico, segundo um determinado critério, fazendo “coleções figurais” (Piaget, 1977), isto é, faz classificações de modo a formar uma figura no espaço. Inicialmente escolhe um objeto, depois escolhe outro idêntico ao primeiro e coloca-o perto deste. No entanto, sem “esquema antecipador e por justaposição” (Piaget, 1977) acaba por alterar o critério, passando da cor para a forma, por exemplo. Neste nível a criança procura exclusivamente as semelhanças que existem, não dando importância às diferenças. No segundo nível, a criança parte das “coleções figurais” (Piaget, 1977) e dissocia-as em alinhamentos sobrepostos e paralelos, começando a formar “coleções não figurais” (Piaget, 1977), isto é, pequenos conjuntos sem forma espacial. Neste nível a criança atinge a classificação por um critério único (cor ou forma) mas de forma desordenada. Neste nível a criança reforça as semelhanças existentes entre os objetos e forma aglomerados especiais com os objetos que são, de facto, semelhantes em alguma propriedade. Estes aglomerados especiais são os conjuntos que auxiliam a criança a atingir a perceção entre as semelhanças e as diferenças. O terceiro nível está associado à construção de “coleções não figurais” (Piaget, 1977), mas com subdivisão dos conjuntos em subconjuntos, relacionando-se assim com uma impressão de classificação operatória. Neste nível a criança atinge o equilíbrio entre as semelhanças e as diferenças presentes nos objetos. Por último, o quarto nível acontece quando a criança é capaz de classificar uma série de objetos através de classes lógicas e divididas em subclasses. Nesta fase é possível também a modificação de critérios e a construção de sistemas multiplicativos como os quadros de dupla entrada (Piaget, 1977).

SERIAÇÃO

A seriação “consiste em ordenar os elementos segundo as grandezas crescentes ou decrescentes” (Piaget & Inhelder, 1993, p. 92). É perceptível quando uma criança em idade de Creche, ao brincar livremente, faz construções cujas dimensões são distintas e identificáveis, ordenando assim os materiais segundo um determinado sistema (Piaget & Inhelder, 1993).

Uma tarefa de seriação proporciona o desenvolvimento da concentração, pois é necessário que a criança esteja atenta aos materiais, observando-os, para assim poder caracterizá-los e, posteriormente ser capaz de comparar e deduzir relações entre os objetos que tem na sua presença (Piaget & Inhelder, 1993). Ao contrário da formação de conjuntos, em que as características dos objetos de determinado conjunto são sempre idênticas, fazer uma seriação implica que a criança faça sempre uma comparação. Em modo de exemplo, quando a criança se depara com um conjunto de lápis de cor e pretende colocá-los ordenadamente, do mais baixo para o mais alto, ela tem que fazer constantes comparações entre os objetos de modo a conseguir fazer uma seriação.

Segundo Pereira (1992, p. 35), construir “uma sequência de objectos de acordo com a presença crescente ou decrescente de uma propriedade (...) é um processo científico básico”. Apesar de não ser um processo que a criança adquira facilmente, muitos são os objetos de uma sala de atividades onde se pode encontrar exemplos de seriações, como uma tabela das alturas das crianças, um quadro com as idades das crianças, um mobile decorado com um degradé de cores, entre outros. De acordo com o pensamento de Pereira (1992) faz-se uma seriação quando se ordena objetos do maior para o menor, do mais estreito para o mais largo, do mais baixo para o mais alto, exemplos que são constantes no dia-a-dia de qualquer criança.

FORMAÇÃO DE PADRÕES

Quando se pensa em padrões, associa-se a objetos padronizados como tecidos, azulejos ou papéis de parede. No entanto, os padrões não se restringem apenas a isso, estão também presentes quando se refere a uma disposição de números, formas, cores, onde se pode encontrar uma regularidade (Barbosa *et al.*, 2011).

Pode-se “considerar a matemática a ciência dos padrões” (Barbosa *et al.*, 2011, p.9) pois é a partir desta ciência que podemos descobrir as regularidades, as estruturas e organização dos padrões com os quais nos deparamos regularmente. Mendes & Delgado (2008), afirmam que esse é o fundamento do trabalho dos padrões com crianças pequenas, devido à importância que é dada à procura de regularidades nos padrões encontrados diariamente em todos os contextos.

Numa sala de atividades de Creche pode-se encontrar diversos padrões, num quadro de presenças ou de aniversários, nas cores das caixas de arrumação, na disposição das fotografias das crianças da sala, entre muitos mais. É assim que a criança começa a ter um primeiro contacto com padrões, no contexto da sala de atividades.

Padronizar, auxilia as crianças a aprender uma matemática significativa e a relacionar-se com a tarefa que estão a concretizar. Por outro lado, auxilia-as a “descobrirem relações, encontrar conexões, fazer conjeturas, previsões e também generalizações” (Barbosa *et al.*, 2011, p. 9). No mesmo sentido, “explorar padrões contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico” (Mendes & Delgado, 2008, p. 62). Os padrões possibilitam também o estabelecimento de relações entre várias áreas da Matemática e também com situações da vida real. Portanto, as crianças aprendem de forma significativa se explorarem padrões, pois estabelecem uma conexão com situações que para elas são importantes e, assim, fazem mais sentido para a sua aprendizagem. No que diz respeito à Matemática como ciência, os padrões permitem que as crianças

construam uma imagem mais positiva da Matemática porque apelam fortemente a que desenvolvam o seu sentido estético e a criatividade, (...) desenvolvam a capacidade de classificar e ordenar informação e compreendam a ligação entre a Matemática e o mundo em que vivem (Barbosa *et al.*, 2011, p. 10).

Concordando com a afirmação de Barbosa *et al.* (2011), pode-se relacionar os padrões com a classificação no sentido em que, inventando padrões a criança está a classificar os materiais segundo as suas características, de modo a colocá-las segundo uma ordem, uma regularidade.

Os padrões de repetição são os que se observam com mais regularidade dado que as crianças começam a explorar e a inventar padrões de repetição desde muito cedo. A ideia de repetição está muito presente no conceito de padrão pois nele observa-se uma

regra, algo que é regular e identificável, repetindo-se continuamente (Barbosa *et al.*, 2011).

IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO

A criança desde cedo desenvolve competências matemáticas, ainda que seja a jogar ou a brincar livremente, quando socializa com os pares e/ou com os adultos ou quando se depara com situações que tem de resolver. Organizar os objetos, classificando, seriando ou formando padrões “faz, assim, parte da socialização da criança e da sua aprendizagem cultural” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 67). O jogo é, deste modo, essencial para que a criança aprenda, pois ajuda-a a adquirir um maior interesse e, assim, aprender de uma forma que faça sentido para ela. Assim sendo, um educador numa sala de Creche deve considerar duas situações que têm muito potencial para serem desenvolvidas em torno da matemática.

Em primeiro lugar é atentar a todos os momentos da rotina diária, por exemplo o momento de colocar os babetes, o momento de arrumar os brinquedos, o momento do almoço, que todos eles podem conter tarefas de organização de materiais.

Outra situação é quando as crianças fazem um jogo ou brincam livremente, neste caso o educador pode apropriar-se dessas situações para explorar as propriedades dos materiais e assim, auxiliar as crianças a organizá-los ou deixá-las fazê-lo autonomamente. Por exemplo na área da casinha, se existir, o educador pode explorar com as crianças os alimentos que nela existem e classificá-los tendo em conta diferentes critérios.

Rino (2004) afirma que existem diferentes tipos de jogos e que não são apenas os jogos didáticos que se tornam importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mas também os jogos não didáticos, pois estes “não ficam limitados ao ambiente escolar e podem ser usados em família, em qualquer local, com qualquer pessoa. (...) Por outras palavras, é abrangente, motivador e consensual” (Rino, 2004, p. 26).

Desta forma, entende-se que o jogo pode ser um indutor para múltiplas aprendizagens significativas relacionadas, neste caso, com a matemática, mais concretamente no que diz respeito aos processos científicos referidos anteriormente. Assim, o educador, bem

como todos os adultos que convivem com a criança, devem facultar-lhe momentos lúdicos, se possível, com a intenção de a auxiliar no desenvolvimento de competências.

PAPEL DO EDUCADOR

É essencial que o educador, numa sala de Creche, proporcione à criança situações de aprendizagem que a tornem autónoma e capaz de aprender através da sua ação quando joga ou quando brinca. Para isso, o adulto pode usufruir de diversas situações simples mas que auxiliam a criança a ser autónoma e a aprender com as tarefas que vai realizando, como por exemplo, arrumar os brinquedos segundo categorias; explorar o quadro de presenças observando quem está e quem não está presente; realizar um quadro do tempo de modo a que a criança verifique o estado do tempo e o classifique numa das categorias do quadro; realizar uma roda dos alimentos de modo a que a criança tenha oportunidade de conhecer os diferentes setores e assim possa organizar os alimentos.

Os processos científicos relacionados com a organização de objetos são imprescindíveis na educação da criança, logo “deverão ser iniciados cedo na aprendizagem” (Pereira, 2002, p. 44). Como formas do pensamento que são, precisam de ser usados e praticados em diferentes situações. Para tal, é necessário “criar situações e colocar as crianças perante atividades que impliquem o seu uso” (Pereira, 2002, p. 45). Com esta afirmação, percebe-se a importância de proporcionar momentos em que as crianças tenham oportunidade de contactar com tarefas que impliquem o uso dos processos científicos.

O papel do educador vai para além de mostrar, expor, apresentar ou explicar situações de conjuntos, seriação ou padrões, pois para as crianças não chega observar. O educador deve, mais do que isso, proporcionar atividades que envolvam as crianças na construção dessas tarefas. “As crianças devem ser incentivadas, a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar” (Mendes & Delgado, 2008, p. 62) padrões e outras formas de organização dos materiais. Os autores acima citados acrescentam, ainda, a importância de colocar questões às crianças para que estas clarifiquem conceitos e identifiquem regularidades presentes nas formas de organização que observam.

De modo a pôr em prática o que anteriormente foi referido, é necessário o adulto ter em conta os interesses das crianças e proporcionar-lhes situações de prazer mas atribuindo-lhes intenção matemática. Com isto pretende-se evidenciar a importância dos processos cognitivos implícitos nas atividades de organização, mas não menos importante

é integrar estas actividades com outras que tenham um real sentido para as crianças, para evitar uma descontextualização precoce que conduz à perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer (Moreira & Oliveira, 2003, p. 68).

A afirmação acima referida mostra a relevância da intencionalidade educativa, por parte do educador, nas tarefas que propõe às crianças. Isto é, deve sugerir atividades lúdicas e interagir com a criança não com o intuito apenas de criar um momento de “entretenimento” mas, sim, para a auxiliar no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e intelectuais.

1.2.3. METODOLOGIA

Neste tópico que se inicia apresenta-se uma caracterização dos participantes do ensaio investigativo, justifica-se a opção metodológica adotada, faz-se uma breve descrição do estudo e por fim apresenta-se o modo como os dados foram tratados e analisados.

PARTICIPANTES

A população envolvida neste ensaio investigativo foram três crianças, que correspondem aos participantes do estudo. As crianças pertenciam ao grupo com o qual foi realizada a Prática Pedagógica em contexto de Creche.

A seleção dos participantes foi feita por conveniência. Inicialmente foram escolhidas apenas duas crianças que organizavam os materiais livremente. Mais tarde, foi escolhida outra criança que já organizava os materiais em conjuntos. De forma a defender a privacidade das crianças, optou-se por atribuir uma letra do alfabeto diferente a cada uma. De seguida apresenta-se uma breve caracterização de cada criança.

A criança C tinha 25 meses à data do estudo e era do género feminino. Era uma criança muito extrovertida que gostava muito de brincar livremente, de ouvir música, de dançar e de correr pela sala. Em momentos de interação em grupo, era uma criança que participava pouco, falando apenas quando estava interessada e tinha a certeza que estava

certa. Relativamente à organização de materiais, até à data de início do estudo, fazia-o muito esporadicamente, apenas com materiais pelos quais tinha interesse.

A criança D tinha 23 meses à data do estudo e era do género masculino. Era uma criança muito sorridente que gostava muito de brincar, de fazer jogos de encaixe e de realizar construções com legos. Em momentos de interação em grupo, era uma criança muito participativa e interessada, respondendo a todas as perguntas e mostrando o que tinha compreendido. Relativamente à organização de materiais, até à data de início do estudo, fazia-o regularmente, organizando conjuntos de objetos.

A criança M tinha 23 meses à data do estudo e era do género masculino. Era uma criança geralmente alegre que gostava muito de fazer construções com legos, brincar com os pares e mostrar afeto pelos outros. Em momentos de interação em grupo, era uma criança que participava pouco e dizia poucas palavras, no entanto notava-se que estava interessada pois expressava-o facilmente. Relativamente à organização de materiais, até à data de início do estudo, fazia-o regularmente, organizando objetos em conjuntos.

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Este é um estudo qualitativo pois “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), há um maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*ibidem*, p. 47) e ainda devido ao facto de ter como objetivo descrever o fenómeno e não analisar quantidades e/ou frequências. É um estudo também de carácter descritivo uma vez que tem como principal objetivo descrever um fenómeno relativo a uma população, de forma a aprofundar o conhecimento de determinadas características da amostra (Fortin, 1999). O investigador toma notas no momento da recolha de dados e analisa as notas tomadas respeitando sempre a forma segundo a qual foram registadas (Carmo & Ferreira, 1998). É ainda um estudo de paradigma interpretativo simples, pois

o objecto de análise é formulado em termos de *acção*, uma acção que abrange «o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele, O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento» (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 39).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram: observação direta naturalista participante, observação indireta, notas de campo e registo fotográfico.

A observação realizada neste estudo foi direta, naturalista e participante pois ao longo da recolha de dados pretendeu-se observar aquilo que a criança era capaz de fazer e, assim, recolher informações para poder descrever a situação da forma mais direta e verídica possível. Quanto à relação com a situação observada pode-se dizer que era uma observação direta pois o investigador estava presente no momento da recolha de dados e o sujeito sabia que estava a ser observado. Optou-se pela observação direta pois esta “acontece quando o próprio investigador procede diretamente à recolha de dados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 164). Quanto ao formato, foi uma observação naturalista pois não acontecia de forma pensada e estruturada, mas sim de forma natural, sendo que o investigador não sabia ao certo o que iria acontecer no momento da recolha de dados. Por último, quanto ao papel do investigador, esta foi uma observação participante pois o investigador interagiu com o sujeito que estava a ser investigado.

A observação indireta diz respeito à observação de fotografias tiradas pelo investigador no momento da recolha de dados e das notas de campo recolhidas. Consiste então na observação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, de forma a obter toda a informação necessária para analisar e interpretar os dados recolhidos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Outro instrumento a ser utilizado foi as notas de campo, pois foi através dele que se conseguiu “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo utilizadas neste estudo contemplaram uma parte descritiva pois o investigador recolheu dados relativos a tudo o que a criança realizou, em todos os momentos da recolha de dados, recolheu toda a informação disponibilizada pela criança da forma mais pura e verídica possível e registou todos os detalhes que ocorreram no momento (Bogdan & Biklen, 1994).

Por último, o registo fotográfico realizado corresponde a registos produzidos pelo investigador. Estes registos auxiliaram o investigador a comprovar aquilo que era descrito nas notas de campo e ajudaram a complementar a informação recolhida ao longo de todo o momento da recolha de dados. A escolha deste instrumento deu-se

devido ao facto de as fotografias permitirem “que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184).

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

De forma a dar início ao presente estudo e depois de definida a pergunta de partida, foi realizado o seguinte cronograma de modo a organizar as fases do estudo e o trabalho que nelas estava implícito:

Quadro 1.2.1. – Cronograma do estudo

Fases do estudo	Momentos
1.ª Fase - Pesquisa de informação	18 a 29 de novembro de 2013
2.ª Fase - Recolha de dados	2 a 20 de dezembro de 2013
3.ª Fase - Análise de dados	6 a 24 de fevereiro de 2014

Na primeira fase pesquisou-se informação considerada pertinente para a realização do estudo e, mais concretamente, para a fase da recolha de dados. A segunda fase, que diz respeito à recolha de dados, foi realizada durante três semanas (Quadro 1.2.1.). Os dados foram recolhidos às segundas, terças e quartas-feiras, dias que correspondiam aos dias da Prática Pedagógica da investigadora. Na última semana não foram recolhidos dados na quarta-feira devido ao escasso tempo para o fazer, pois todos os momentos livres foram ocupados com conclusões de outras atividades. Ainda na última semana, a criança C não participou nas tarefas devido ao facto de ter faltado por motivos de saúde. A última fase corresponde ao tratamento dos dados, fazendo uma ilação com a informação recolhida ao longo da primeira fase.

Durante a recolha de dados, cada criança foi chamada individualmente, num momento não determinado anteriormente, pois os momentos disponíveis eram muito distintos. A recolha de dados aconteceu no refeitório da instituição, visto ser um local silencioso onde cada criança podia estar mais concentrada e dedicar-se exclusivamente à tarefa proposta, não dispersando com elementos distratores.

Quanto à organização das tarefas, cada dia foi proposta uma tarefa diferente, de forma individual a cada uma das crianças envolvidas no estudo. O modo como a atividade foi proposta foi idêntico em todas as tarefas. Não foi feito nenhum pedido específico, apenas se colocou os materiais em cima de uma mesa e observou-se o que as crianças

faziam com eles. De seguida apresenta-se uma breve descrição do tipo de material relativo a cada tarefa.

Tarefa 1 – Corrente de bolas – Era um dos materiais existentes na sala, portanto as crianças tinham habitualmente contacto com eles. Baseia-se em peças (com formato oval) que se encaixam, formando correntes. As peças tinham formas distintas, algumas eram lisas, outras tinham pequenas arestas laterais. Ao nível da cor, o universo era de 6 cores distintas (verde, amarelo, vermelho, azul, laranja e rosa).

Tarefa 2 – Legos de totens – Era um tipo de legos, no entanto as crianças não tinham habitualmente contacto com estas peças pois este material pertencia a outra sala da instituição. Existiam variadas formas, peças de um encaixe (com quatro alturas diferentes) e de quatro encaixes. Relativamente à cor, o universo era de quatro cores distintas (verde, amarelo, vermelho e azul). As peças tinham desenhos de totens, todos idênticos.

Tarefa 3 – Legos – Era um tipo de material existente na sala, portanto as crianças tinham habitualmente contacto com eles. Existiam variadas formas, peças de um encaixe, de dois, de três e de quatro. Relativamente à cor o universo era de quatro cores distintas (verde, amarelo, vermelho e azul).

Tarefa 4 – Utensílios de cozinha – Era um tipo de material existente na sala, portanto as crianças tinham habitualmente contacto com eles. No entanto, a tarefa apenas envolveu alguns utensílios, nomeadamente pratos azuis rasos, pratos amarelos de sopa, garfos e colheres com quatro cores distintas (verde, amarelo, vermelho e azul).

Tarefa 5 – Pedras de aquário – Era um tipo de material com o qual as crianças raramente contactavam. A tarefa envolvia pratos amarelos e pedras de aquário com quatro cores diferentes (verde, amarelo, rosa e azul). Quanto à forma, as peças eram idênticas.

Tarefa 6 – Blocos lógicos – Era um tipo de material com o qual as crianças raramente contactavam. Quanto à espessura, tinham todos a mesma espessura. A forma era distinta e existiam círculos, quadrados, triângulos e retângulos. Existiam dois tamanhos

diferentes: grande e pequeno. A cor também era distinta, havendo três cores (azul, amarelo e vermelho).

Tarefa 7 – Molas da roupa – Era um tipo de material com o qual as crianças raramente contactavam. A tarefa envolvia quatro pratos azuis e dezasseis molas da roupa com quatro cores diferentes (verde, amarelo, rosa e azul). Quanto à forma, as molas eram idênticas.

Tarefa 8 – Multiflores – Era um tipo de material existente na sala, no entanto não era utilizado pelas crianças com muita regularidade. Baseava-se num tabuleiro (placa verde com 6x8 encaixes), e peças que encaixavam no tabuleiro (forma de flor, todas iguais). O universo de cores era de quatro cores distintas (azul, amarelo, rosa e verde).

O Quadro 1.2.2. inclui informações relativas aos materiais de cada tarefa, ao local e dia em que a mesma foi realizada e os dados foram recolhidos:

Quadro 1.2.2. – Recolha de dados

Tarefa	Material	Dia	Local
Tarefa 1	Corrente de bolas	2 de dezembro de 2013	Refeitório da instituição onde foi realizada a Prática Pedagógica em contexto de Creche
Tarefa 2	Legos totens	3 de dezembro de 2013	
Tarefa 3	Legos	4 de dezembro de 2013	
Tarefa 4	Utensílios de cozinha	9 de dezembro de 2013	
Tarefa 5	Pedras de aquário	10 de dezembro de 2013	
Tarefa 6	Blocos lógicos	11 de dezembro de 2013	
Tarefa 7	Molas de roupa	16 de dezembro de 2013	
Tarefa 8	Multiflores	17 de dezembro de 2013	

TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico apresenta-se o modo como se analisou os dados. Optou-se por fazer uma análise de conteúdo de documentos, nomeadamente as notas de campo e os registos fotográficos. A análise de conteúdo implica, em primeira instância, a observação do conteúdo dos dados recolhidos e, posteriormente, a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), com a ajuda de indicadores” (Bardin, 1977, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

Em primeiro lugar, procedeu-se a uma descrição ou enumeração resumida dos dados recolhidos, sendo esta a primeira etapa de uma análise de conteúdo e por último procedeu-se à interpretação dos dados obtidos. Assim sendo, houve um processo

intermédio entre as duas fases, que auxiliou a passagem organizada e controlada de uma à outra, que é a inferência (Carmo & Ferreira, 1998).

Para melhor analisar os dados obtidos, definiu-se diferentes tipos de organização de materiais: classificação, seriação e formação de padrões.

Classificação:

Classificação pela cor – onde se integram dados relativos à organização de conjuntos que se identifiquem através da cor, por exemplo, quando a criança junta todas as molas da cor azul, não tendo em conta a forma.

Classificação pela forma – onde se integram dados relativos à organização de conjuntos que se identifiquem através da forma, por exemplo, quando a criança junta todas as peças de lego de três encaixes, não tendo em conta a cor.

Classificação por tamanho – onde se integram dados relativos à organização de conjuntos que se identifiquem através do tamanho, por exemplo, quando a criança junta todos os blocos lógicos do mesmo tamanho, não tendo em conta a cor e a forma.

Classificação pela forma e tamanho - onde se integram dados relativos à organização de materiais em que a criança simultaneamente usa os critérios forma e tamanho para formar o conjunto, por exemplo, quando a criança junta todos os círculos pequenos.

Classificação pela cor e forma – onde se integram dados relativos à organização de materiais em que a criança simultaneamente usa os critérios cor e forma para formar o conjunto, por exemplo, quando a criança junta todos os triângulos de cor amarela.

Classificação pela cor, forma e tamanho – onde se integram dados relativos à organização de materiais que se identifiquem através da cor, da forma e do tamanho, em simultâneo, por exemplo, quando a criança junta todos os círculos grandes de cor vermelha.

Seriação:

Seriação – onde se integram dados relativos à organização dos materiais através de uma ordem crescente ou decrescente, por exemplo, quando uma criança organiza os objetos do maior para o mais pequeno ou ao contrário.

Formação de padrões:

Padrões por repetição – onde se integram dados relativos à organização dos materiais através da exploração de um padrão de repetição do tipo “A B A B”, por exemplo, quando a criança usa talheres e os organiza segundo a cor, juntando-os paralelamente e alternando as cores azul e verde.

1.2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do relatório, apresenta-se os dados obtidos e a interpretação dos mesmos. Assim, revelam-se os dados relativos à forma como cada criança organizou os materiais nas diferentes tarefas. Primeiramente apresenta-se os resultados por tarefa e no final de cada tarefa apresenta-se uma comparação entre as crianças no referente a essa tarefa. Segue-se a apresentação dos dados por criança e sua discussão em todas as tarefas. Por fim apresenta-se uma comparação do trabalho das crianças em todas as tarefas.

1.2.4.1. POR TAREFA

Neste ponto apresenta-se a organização dos materiais, realizada pelas crianças participantes, por tarefa.

Tarefa 1 - Corrente de bolas¹



Fotografia 1 – Organização da corrente de bolas por C.



Fotografia 2 – Organização da corrente de bolas por D.



Fotografia 3 – Organização da corrente de bolas por M.

¹ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 1 (Anexo IV)

A criança C, nesta tarefa, foi juntando várias peças de diferentes cores, mas todas de forma cilíndrica e oval (Fotografia 1). Havia peças com arestas laterais mas a criança não pegou nelas. Apesar de as cores serem variadas, a criança teve em atenção a forma das peças. Parece então que houve uma tentativa de classificação segundo a forma.

A criança D pegou em duas peças vermelhas de forma oval e juntou-as, depois procurou mais com a mesma cor e forma e juntou-as à corrente já formada (Fotografia 2). Pegou numa azul e seguidamente rejeitou-a. Parece que esta criança fez uma classificação usando os critérios cor e forma em simultâneo, pois, havendo mais peças vermelhas com outras formas, a criança escolheu apenas as vermelhas de forma oval.

A criança M pegou em 4 bolas com tons diferentes de azul, todas de diferentes formas, e juntou-as formando uma corrente (Fotografia 3). Parece que a criança fez uma tentativa de classificação segundo o critério cor. No entanto, depois a criança foi juntando outras peças de cores e formas distintas, não parecendo seguir um critério específico.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 1

No geral as três crianças organizaram os materiais segundo um determinado critério. No entanto cada criança utilizou um critério diferente. A criança C teve em conta a forma dos objetos, a criança M teve em conta a cor e a criança D teve em conta a cor e a forma, em simultâneo. De acordo com Pereira (1992), Hohmann & Weikart (2011), Barros & Palhares (1997) e Maza & Arce (1991) as crianças C e M utilizaram um critério para a organização dos materiais, enquanto que a criança D teve em conta dois critérios em simultâneo, o que, de acordo com Piaget (1977), parece mostrar que a criança D tem uma forma mais avançada de raciocínio.

Tarefa 2 - Legos totens²



Fotografia 4 – Organização dos legos totens por C (a).



Fotografia 5 – Organização dos legos totens por C (b).



Fotografia 6 – Organização dos legos totens por D (a).

² Ver notas de campo recolhidas na tarefa 2 (Anexo V)



Fotografia 7 – Organização dos legos totens por D (b).



Fotografia 8 – Organização dos legos totens por M (a).



Fotografia 9 – Organização dos legos totens por M (b).

A criança C pegou numa peça amarela grande (Tarefa 2a) e, por cima, juntou uma peça amarela, uma verde, outra amarela, outra verde e uma amarela por cima desta última (Fotografia 4), tendo disponíveis peças verdes, amarelas, azuis e vermelhas. A criança apenas utilizou duas cores, colocando-as respeitando uma ordem: amarelo, verde, amarelo, verde. Apesar de as peças serem distintas no que respeita a altura, a criança C parece tê-las organizado na tentativa de formação de um padrão simples.

De seguida, a criança C pegou numa peça vermelha grande (Tarefa 2b) e foi-lhe juntando mais peças vermelhas (Fotografia 5), tendo outras peças de cores e tamanhos distintos. Talvez se possa dizer que a criança C fez uma classificação usando o critério cor pois as peças utilizadas são todas de cor vermelha, apesar de as alturas serem distintas.

A criança D pegou numa peça base amarela (Tarefa 2a) e foi procurando mais peças da mesma cor para juntar à construção (Fotografia 6), tendo outras peças de cores e tamanhos distintos. Talvez se possa dizer que a criança D fez uma classificação usando o critério cor pois as peças utilizadas são todas de cor amarela, apesar de as alturas serem distintas.

De seguida, a criança D pegou numa peça base azul (Tarefa 2b) e procurou peças verdes para colocar por cima. Usou quatro peças verdes de forma a preencher todos os espaços da azul. Parece que esta criança fez uma classificação segundo a cor, não tendo, no entanto, esse critério em conta no que respeita a base da construção, sendo esta de outra cor. Por outro lado, há uma tentativa de as peças, depois de colocadas sobre a base, ficarem todas ao mesmo nível, pois o facto de a base ter alturas diferentes fez com que a criança D colocasse peças de diferentes alturas, de forma a que, depois da construção estar concluída, ficasse toda com a mesma altura (Fotografia 7). Os dados parecem

mostrar que a criança D fez uma classificação usando primeiramente o critério cor, seguido do critério “o mesmo tamanho de”.

A criança M pegou numa peça base azul e juntou uma peça cilíndrica azul (Tarefa 2a), de seguida repetiu o mesmo processo com as cores amarela e vermelha. Parece que há uma tentativa de organização das peças segundo a cor (base e peça) pois a criança respeita a cor quando une a peça base às peças cilíndricas (Fotografia 8). As peças cilíndricas colocadas sobre as peças base são todas da mesma altura, não se percebendo se aconteceu por coincidência ou de forma propositada. Os dados parecem mostrar que a criança M fez uma classificação usando primeiramente o critério cor, seguido do critério “o mesmo tamanho de” nas diversas construções realizadas.

De seguida, a criança M pegou em duas peças cilíndricas vermelhas, uniu-as (Tarefa 2b) e procurou mais peças de cor vermelha. Juntou-as à construção (Fotografia 9). A criança M usou apenas a cor vermelha, tendo mais três à sua disposição. Também não usou peças base, por isso respeitou a forma cilíndrica, as peças apenas diferem na altura. Os dados parecem mostrar que a criança fez uma classificação segundo a cor e forma, em simultâneo.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 2

Nesta tarefa a criança C parece ter formado um padrão, o que, segundo Mendes & Delgado (2008) é uma forma de desenvolvimento do pensamento algébrico e para Barbosa *et al.* (2011) é uma forma de descoberta de relações; a criança D teve em conta a dimensão espacial da peça base para o preenchimento da mesma, o que parece mostrar uma boa exploração dos materiais e conhecimento das características dos mesmos, como afirmam Barros & Palhares (1997) e Hohmann & Weikart (2011). A criança D classificou ainda os materiais tendo em conta o critério cor, seguido do critério tamanho, enquanto que a criança M classificou os materiais tendo em conta dois critérios em simultâneo, cor e forma, o que, de acordo com Piaget (1977), parece sugerir que esta criança mostra uma forma mais avançada de raciocínio.

Tarefa 3 – Legos³



Fotografia 10 –
Organização dos legos
por C (a).



Fotografia 11 –
Organização dos legos
por C (b).



Fotografia 12 –
Organização dos legos
por D (a).



Fotografia 13 –
Organização dos legos
por D (b).



Fotografia 14 –
Organização dos legos
por M (a).



Fotografia 15 –
Organização dos legos
por M (b).

A criança C utilizou todas as peças da mesma forma (Tarefa 3a), tendo mais formas distintas à sua disposição (Fotografia 10). Os dados parecem mostrar que havia uma tentativa de classificação pela cor pois a criança, em primeiro lugar, pegou numa peça azul e juntou mais duas iguais. Seguidamente mudou de cor, escolhendo peças de outras cores distintas. Contudo, a criança C parece ter realizado apenas uma classificação segundo a forma pois todas as peças são idênticas no que respeita à forma.

De seguida, a criança C fez uma construção com peças todas da mesma forma e com apenas duas cores (Tarefa 3a), tendo mais à sua disposição. Em primeiro lugar pegou numa peça azul e, de seguida, foi juntando mais com a mesma forma, diferindo na cor, entre azul e vermelho. Neste caso, a criança parece ter classificado segundo o critério forma pois todas as peças respeitam a característica forma. Relativamente à cor, os dados parecem mostrar que a criança C fez uma tentativa de padrão pois alternou as peças azuis e vermelhas, na sua organização (Fotografia 11).

A criança D fez uma construção com peças da mesma cor e forma (Tarefa 3a). Pegou numa peça azul de um bloco e, de seguida, procurou mais com a mesma cor e forma,

³ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 3 (Anexo VI)

construindo assim uma torre (Fotografia 12). Os dados parecem mostrar que a criança fez uma classificação atendendo a dois critérios simultaneamente, cor e forma, pois havendo mais peças azuis com outras formas, a criança escolheu apenas as azuis e de um bloco para construir a sua torre.

De seguida, a criança D procurou uma peça verde de quatro blocos (Tarefa 3b), e foi retirando as peças azuis da construção anterior, colocando-as sobre a peça verde e preenchendo todos os espaços da mesma (Fotografia 13). Os dados parecem mostrar que a criança fez uma classificação das peças segundo a cor, não tendo, no entanto, esse critério em conta no que respeita a base da construção, sendo esta de outra cor.

A criança M fez uma construção com peças de três blocos (Tarefa 3a) com a mesma forma (Fotografia 14). A criança M, tendo à sua disposição peças de várias cores, usou apenas duas cores, azul e verde. Em primeiro lugar, a criança pegou nas peças verdes e juntou-as, só depois juntou as azuis, uma em cada extremo da construção inicial. Os dados parecem mostrar que a criança fez uma classificação atentando à forma das peças. No entanto, parece ter havido também uma tentativa de classificação segundo a cor, pois a criança inicialmente usou apenas peças da cor verde, depois juntou as azuis. Os dados parecem ainda indicar que pode ter havido uma tentativa de formação de um padrão, apesar de não se perceber se foi por acaso ou se foi intencional.

De seguida, criança M pegou em peças de um bloco, de cor azul e vermelha (Tarefa 3b), juntou-as pela ordem que se pode observar (Fotografia 15), partindo do extremo inferior e terminando com a peça azul do extremo superior. Os dados parecem sugerir que a criança realizou uma classificação segundo a forma pois todas as peças têm a mesma forma. Quando a criança encontrou uma peça maior e a juntou à construção, rejeitou-a seguidamente. Os dados parecem mostrar que a criança M fez ainda uma tentativa de formação de um padrão, que não se entende se foi por coincidência ou de propósito. O padrão parece ser o seguinte: 3-2-1-3-2-1.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 3

Na tarefa 3, as crianças C e M parecem destacar-se pela tentativa de formação de padrões visto nas suas construções parecer encontrar-se regularidades, como nos indicam Barbosa *et al.* (2011), ainda que não se perceba se aconteceu ocasionalmente

ou de forma propositada. Este facto parece mostrar que as crianças podem ter efetuado estas ações sobre os objetos sem consciência das suas consequências, como afirma Piaget (1977). Por outro lado, a criança D evidencia-se pelo facto de fazer a classificação dos objetos segundo dois critérios simultaneamente, cor e forma, o que, de acordo com Piaget (1977), é uma forma mais avançada de raciocínio no que diz respeito à classificação, do que classificar apenas segundo um único critério.

Tarefa 4 - Utensílios de cozinha⁴



Fotografia 16 – Organização dos utensílios de cozinha por C.



Fotografia 17 – Organização dos utensílios de cozinha por D.



Fotografia 18 – Organização dos utensílios de cozinha por M.

A criança C começou por pegar num prato azul e foi juntando talheres (facas, garfos e colheres) azuis e verdes, apesar de ter mais cores à sua disposição (Fotografia 16). Ao colocar os talheres no prato, a criança respeitou a ordem verde-azul-verde-azul. Parece então que a criança C, nesta tarefa, realizou um padrão simples, no que diz respeito à cor dos materiais, não atendendo à forma, pois usou os três tipos de talheres.

A criança D pegou num prato amarelo e colocou, em primeiro lugar, uma colher azul, depois foi recolhendo outras colheres de todas as cores que encontrou e colocou-as no prato, uma de cada vez, todas viradas para o mesmo lado (Fotografia 17). Os dados parecem mostrar que a criança fez uma classificação usando o critério forma, pois colocou no prato todas as colheres que encontrou, não considerando a cor, excluindo os garfos e as facas.

A criança M pegou num prato azul e colocou dentro dele dois garfos, um azul e um verde, de seguida um vermelho e por fim outro verde, todos virados para o mesmo lado (Fotografia 18). Os dados parecem mostrar que a criança M fez uma classificação

⁴ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 4 (Anexo VII)

usando o critério forma, pois colocou no prato todos os garfos que encontrou, não considerando a cor, excluindo as colheres e as facas.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 4

As crianças D e M fizeram uma organização dos materiais atendendo à forma onde facilmente se identifica um critério idêntico em todos os elementos do conjunto, como nos indicam Pereira (1992), Hohmann & Weikart (2011), Barros & Palhares (1997) e Maza & Arce (1991). Por outro lado, a criança C não considera a forma pois utiliza os três tipos de talheres, mas forma um padrão simples com as cores verde e azul, fazendo assim relações entre os objetos e organizando-os segundo uma determinada ordem, como indicam Barbosa *et al.* (2011) e Mendes & Delgado (2008).

Tarefa 5 - Pedras de aquário⁵



Fotografia 19 – Organização das pedras de aquário por C.



Fotografia 20 – Organização das pedras de aquário por D.



Fotografia 21 – Organização das pedras de aquário por M.

A criança C começou por pegar num prato e, dentro dele, colocou uma pedra amarela. De seguida juntou duas verdes e foi recolhendo pedras amarelas e verdes, enchendo assim o prato (Fotografia 19). Os dados parecem mostrar que a criança C tentou fazer uma classificação de acordo com a cor dos materiais pois, ainda que não os tivesse separado por cores, houve uma seleção das pedras amarelas e verdes apenas. No fim da tarefa, juntou todas as pedras, não parecendo considerar as cores, e colocou-as dentro dos quatro pratos.

A criança D muito rapidamente dispôs quatro pratos amarelos à sua frente e pegou nas pedras amarelas e colocou-as num prato. De seguida repetiu o mesmo processo com as pedras de rosa, com as azuis e com as verdes, colocando-as todas em pratos diferentes (Fotografia 20). A criança tinha ainda algumas pedras de diferentes cores e distribuiu-as

⁵ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 5 (Anexo VIII)

pelos pratos com as pedras da respetiva cor. Os dados parecem sugerir que a criança realizou uma classificação das pedras segundo a sua cor, formando conjuntos.

A criança M pegou num dos pratos amarelos e colocou dentro deste várias pedras amarelas, foi procurando mais da mesma cor e colocou-as também. Repetiu o mesmo processo com pedras rosa (Fotografia 21). Os dados parecem mostrar que a criança M realizou uma classificação tendo em conta o critério cor, neste caso pedras amarelas num prato e pedras rosa noutra. No fim da tarefa, juntou todas as pedras, não parecendo considerar as cores, e colocou-as dentro dos quatro pratos.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 5

No geral, todas as crianças organizam os materiais fazendo conjuntos segundo a característica cor, o que parece mostrar uma primeira forma de raciocínio de classificação, como afirmam Hohmann & Weikart (2011), Barros & Palhares (1997) e Piaget (1977). No entanto as crianças C e M, no fim da tarefa, juntaram todas as pedras nos pratos, parecendo não considerar um critério específico.

Tarefa 6 - Blocos lógicos⁶



Fotografia 22 –
Organização dos blocos lógicos por C (a).



Fotografia 23 –
Organização dos blocos lógicos por C (b).



Fotografia 24 –
Organização dos blocos lógicos por D (a).



Fotografia 25 –
Organização dos blocos lógicos por D (b).



Fotografia 26 –
Organização dos blocos lógicos por M (a).



Fotografia 27 –
Organização dos blocos lógicos por M (b).

⁶ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 6 (Anexo IX)

A criança C começou por juntar peças numa pilha (Tarefa 6a), com diferentes formas mas todas de cor amarela. Repetiu o processo com peças de cor vermelha (Fotografia 22). Os dados parecem mostrar que a criança realizou uma classificação segundo a cor dos materiais.

De seguida, a criança C fez uma pilha de peças de diferentes cores (Tarefa 6b), mas todas com a mesma forma e do mesmo tamanho (Fotografia 23). Os dados parecem sugerir que a criança C fez uma classificação segundo dois critérios em simultâneo, forma e tamanho.

A criança D pegou em duas peças (Tarefa 6a), ambos círculos amarelos do mesmo tamanho. Seguidamente pegou nos dois círculos amarelos pequenos e procurou ainda um círculo amarelo maior que os primeiros e colocou-o perto de si, na mesa (Fotografia 24). Apesar de não ter reunido muitas peças para se entender a organização feita pela criança, os dados parecem mostrar ter havido inicialmente uma tentativa de classificação dos blocos lógicos segundo três critérios em simultâneo, cor, forma e tamanho, seguida de uma classificação com dois critérios em simultâneo, cor e forma.

De seguida, a criança D começou a formar conjuntos (Tarefa 6b) de peças com a mesma cor (Fotografia 25). A criança D realizou um conjunto de peças amarelas, um conjunto de peças azuis e um conjunto de peças vermelhas. Os dados parecem mostrar que a criança D realizou uma classificação das peças segundo o critério cor, formando três conjuntos de peças, cada um com uma cor diferente.

A criança M realizou uma pilha de círculos de diferentes cores (Tarefa 6a), todos do mesmo tamanho, e os restantes círculos de diferentes cores e do mesmo tamanho (mais pequenos), espalhados na mesa (Fotografia 26). Os dados parecem sugerir que a criança M organizou os materiais, classificando-os, simultaneamente, segundo a forma e tamanho, não considerando a cor.

De seguida, a criança M pegou num retângulo vermelho e procurou mais retângulos, do mesmo tamanho. À medida que os encontrava, ia colocando, paralelamente ao lado dos anteriores. Quando organizou todos os retângulos grandes que tinha à sua disposição, a criança continuou a organizar os materiais, juntando os retângulos mais pequenos (Fotografia 27). Os dados parecem mostrar que a criança M fez uma classificação

segundo a forma visto todos os blocos usados serem retângulos e também tentou realizar uma seriação, organizando os materiais do maior para o mais pequeno. Contudo colocou lado a lado retângulos do mesmo tamanho o que parece mostrar que ainda não fez uma verdadeira seriação pois, para isto acontecer, os retângulos do mesmo tamanho deviam estar empilhados e não lado a lado.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 6

Nesta tarefa, é de salientar que a criança C e a criança M formaram conjuntos de peças com a mesma forma e tamanho, em simultâneo. No entanto, a criança M destacou-se, ainda, pelo facto de fazer uma outra organização diferente, ordenou as peças das maiores para as mais pequenas, o que, segundo Piaget & Inhelder (1993) e Pereira (1992), parece ser uma tentativa de fazer uma seriação. Os dados sugerem que a criança D fez uma classificação utilizando simultaneamente três critérios, cor, forma e tamanho, contudo a criança D não se fixou neste conjunto de critérios e parece que em seguida só teve em conta os critérios cor e forma, em simultâneo. A modificação de critérios, segundo Piaget (1977), acontece no quarto nível de desenvolvimento do pensamento.

Tarefa 7 - Molas de roupa⁷

Não se apresentam os dados da criança C relativamente a esta tarefa por a criança C ter faltado à Creche, por motivos de saúde.



Fotografia 28 – Organização das molas de roupa por D.



Fotografia 29 – Organização das molas de roupa por M.

A criança D pegou num prato azul e, em seguida, numa mola verde, e prendeu-a no prato (Fotografia 28). Posteriormente procurou mais molas verdes e colocou-as no prato. Depois desta tarefa, a criança pegou noutro prato e repetiu o mesmo processo

⁷ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 7 (Anexo X)

com as molas amarelas. Os dados sugerem que a criança D fez uma classificação das molas através da cor pois separou por conjuntos, molas da mesma cor.

A criança M pegou num prato e colocou dentro dele uma mola rosa, procurou mais molas da mesma cor e colocou-as todas dentro do mesmo prato. Fez o mesmo com as molas amarelas, com as verdes e com as azuis (Fotografia 29). Os dados parecem mostrar que a criança fez classificações dos materiais segundo o critério cor pois distribuiu-os desse modo, separando as molas por conjuntos.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 7

Pode-se dizer que ambas as crianças, D e M, fizeram uma classificação das molas tendo em conta o critério cor. No entanto esta organização foi mais notória na criança M que as separou rapidamente pelos pratos, enquanto que a criança D só o fez com duas cores, as molas de cor verde e as molas de cor amarela. Esta diferença entre as crianças pode indicar que estão em níveis de desenvolvimento diferentes no que respeita os processos de classificação segundo Piaget (1977).

Tarefa 8 – Multiflores⁸

Não se apresentam os dados da criança C relativamente a esta tarefa por a criança C ter faltado à Creche, por motivos de saúde.



Fotografia 30 – Organização das Multiflores por D.



Fotografia 31 – Organização das Multiflores por M.

A criança D pegou em peças verdes e preencheu a fileira do lado direito da placa. Repetiu o mesmo processo preenchendo a fileira do lado esquerdo da placa, a fileira inferior e, por último, a fileira superior, fazendo assim um género de moldura com peças da mesma cor (Fotografia 30). De seguida, a criança D pegou em peças rosa e fez uma linha na vertical, no centro da placa. Preencheu outra linha ao lado da mesma e assim,

⁸ Ver notas de campo recolhidas na tarefa 8 (Anexo XI)

s sucessivamente, ocupou a placa, preenchendo o seu interior com flores rosa. Os dados parecem mostrar que a criança D fez uma classificação segundo o critério cor, pois preencheu a placa com as peças segundo uma organização que parece ter sido previamente pensada.

A criança M pegou na placa verde e, de seguida em flores amarelas e formou uma fileira, na horizontal, até preencher todos os espaços. De seguida pegou em mais peças amarelas e foi preenchendo a placa sem uma organização específica (Fotografia 31). Os dados parecem mostrar que a criança M parece ter feito uma classificação segundo a cor, pois preencheu a placa com peças unicamente amarelas.

Comparação do trabalho das crianças na tarefa 8

Pelo que se observou anteriormente, as crianças fizeram uma organização dos materiais pelo espaço da placa, formando fiadas. Esta organização foi mais notória na criança D, pois preencheu todo o espaço da placa, do que na criança M, que só preencheu parcialmente o espaço. A criança M usou objetos apenas com a cor amarela, por outro lado a criança D usou duas cores e parece tê-lo feito de forma propositada de modo a organizar os materiais pelo espaço da placa. Esta organização dos materiais pelo espaço parece mostrar que as crianças observaram os materiais e exploraram-nos, podendo conhecer assim as suas características, o que se torna um fator importante para a organização dos materiais, tal como afirmam Pereira (1992), Barros & Palhares (1997) e Hohmann & Weikart (2011).

1.2.4.2. POR CRIANÇA

Neste ponto apresenta-se a organização dos materiais de todas as tarefas, realizada por criança.

Criança C

No Quadro 1.2.3. não comparecem os dados referentes às tarefas 7 e 8, pois a criança C não as realizou por motivos de saúde.

Quadro 1.2.3. – Processos de organização de materiais realizados pela criança C

Processo Tarefa	Classificação						Serição	Padrão
	Cor	Forma	Tamanho	Cor/Forma	Forma/Tamanho	Cor/Forma/Tamanho		
1		X						
2 (a)								X
2 (b)	X							
3 (a)		X						
3 (b)		X						X
4								X
5	X							
6 (a)	X							
6 (b)					X			
7	----	----	----	----	----	----	----	----
8	----	----	----	----	----	----	----	----

Os dados do Quadro 1.2.3. mostram que a criança C utilizou preferencialmente o critério cor ou o critério forma para organizar os materiais. Apenas uma vez organizou os materiais pela forma e tamanho simultaneamente, na Tarefa 6b. Também é de salientar que a criança tentou fazer padrões em três tarefas, o que parece mostrar que a criança C está a desenvolver a capacidade de ordenar informação (Barbosa *et al.* 2011).

Criança D

Quadro 1.2.4. – Processos de organização de materiais realizados pela criança D

Processo Tarefa	Classificação						Serição	Padrão
	Cor	Forma	Tamanho	Cor/Forma	Forma/Tamanho	Cor/Forma/Tamanho		
1				X				
2 (a)	X							
2 (b)	X		X					
3 (a)				X				
3 (b)	X							
4		X						
5	X							
6 (a)				X		X		
6 (b)	X							
7	X							
8	X							

Os dados do Quadro 1.2.4. mostram que a criança D organizou os materiais, maioritariamente classificando-os de acordo com o critério cor, pois utilizou este critério em quase todas as tarefas. Os dados mostram também que a criança quando classifica segundo um critério, muda rapidamente para outro critério (Tarefa 2b). A criança D parece também ter organizado o material usando três critérios em simultâneo (Tarefa 6a), o que mostra que tem uma perceção entre as semelhanças e as diferenças dos materiais.

Criança M

Quadro 1.2.5. – Processos de organização de materiais realizados pela criança M

Processo Tarefa	Classificação						Serição	Padrão
	Cor	Forma	Tamanho	Cor/Forma	Forma/Tamanho	Cor/Forma/Tamanho		
1	X							
2 (a)	X		X					
2 (b)				X				
3 (a)		X						X
3 (b)		X						X
4		X						
5	X							
6 (a)					X			
6 (b)		X					X	
7	X							
8	X							

Os dados do Quadro 1.2.5. mostram que a criança M realizou preferencialmente classificações segundo um critério, a cor (maioritariamente) e, seguida do critério forma e, por último, o critério tamanho. Esta criança parece ter realizado classificações utilizando dois critérios em simultâneo (Tarefa 2b e 6a). Quanto à seriação de materiais, a criança parece tê-lo feito uma vez, o que parece mostrar que consegue fazer comparações entre os materiais e deduzir relações entre objetos (Piaget & Inhelder, 1993). Relativamente aos padrões, realizou-os nas Tarefas 3a e 3b.

Comparação do trabalho realizado pelas crianças em todas as tarefas

Os dados do Quadro 1.2.3., do Quadro 1.2.4. e do Quadro 1.2.5. parecem mostrar que as três crianças participantes organizam os materiais com facilidade através da classificação. Contudo, os dados também mostram que a criança C parece ser a que mais facilmente classifica usando unicamente um só critério. A criança D parece que faz com alguma facilidade classificações usando os critérios cor e forma em simultâneo. A criança M é a única que parece apresentar classificações com dois critérios em simultâneo usando propriedades distintas, isto é, na Tarefa 2b, cor e forma, na Tarefa 6a, forma e tamanho. O uso de dois critérios em simultâneo parece mostrar que as crianças, segundo Piaget (1977), já se encontram num nível avançado de desenvolvimento do pensamento.

A criança C parece mostrar interesse em descobrir regularidades pois em três das seis tarefas que realizou tentou fazer padrões, enquanto que a criança D em nenhuma das

oito tarefas realizadas o tentou fazer. No referente à criança M, esta parece ter tentado desenvolver regularidades apenas nas Tarefas 3a e 3b, o que pode estar relacionado com o facto de o material ser familiar à criança.

A seriação foi o processo menos usado pelas crianças participantes no ensaio, pois só a criança M o tentou realizar na Tarefa 6b.

Os dados da criança M mostram que esta foi a que usou estratégias mais diversificadas na organização dos materiais.

1.2.5. CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Todo este ensaio investigativo permitiu identificar diferentes formas de organização de materiais por crianças em idade de Creche, mais concretamente, entre os 23 e os 25 meses de idade, quando livremente interagem com os objetos. Houve oportunidade para observar que as crianças organizavam os materiais com facilidade, talvez por terem acesso a uma grande diversidade de materiais, com os quais contactavam, manuseando e explorando as suas propriedades e funções (Hohmann & Weikart, 2011).

Foi possível observar as crianças quanto ao seu raciocínio, aos critérios escolhidos e às estratégias utilizadas para a organização de materiais pois, em todos os momentos de recolha de dados as crianças mostraram uma forma de organização dos materiais, ainda que as ações exercidas por elas sobre os objetos tenham sido, talvez, de forma inconsciente ou ocasional, tal como afirma Piaget (1977).

Houve oportunidade também para perceber, distinguir e relacionar os conceitos que dizem respeito à organização de materiais como a observação, a classificação, a seriação e a formação de padrões, sendo a maioria processos científicos básicos (Pereira, 1992). A classificação foi o tipo de organização mais utilizado pelas três crianças envolvidas no ensaio investigativo, selecionando critérios e fazendo relações de equivalência entre os objetos, formando conjuntos com características idênticas, como indicam Hohmann & Weikart (2011), Barros & Palhares (1997) e Maza & Arce (1991). Além da classificação, as crianças por vezes organizaram os materiais formando padrões, dispondo os objetos com uma regularidade notória. Este tipo de organização parece contribuir para o pensamento algébrico como afirmam Mendes & Delgado (2008). Por

último, a seriação, forma de organização utilizada pela criança M na Tarefa 6b que, como afirmam Piaget & Inhelder (1993) e Pereira (1992), consiste numa organização crescente/ decrescente dos objetos.

No que respeita a limitações, considero que o facto de não ter um horário pré-definido para a recolha de dados foi um fator que pode ter influenciado os resultados. Os momentos de recolha de dados foram surgindo, durante o dia, à medida que havia oportunidade para o fazer e, por isso, nem todos os dias as crianças se encontravam nas mesmas condições. Isto é, por vezes os dados foram recolhidos num momento depois da sesta, o que pode ter influenciado no sentido em que as crianças estavam mais calmas e descontraídas. Depois de todo o trabalho realizado e de analisar todos os dados recolhidos considero que poderia ter modificado esse facto e, previamente, ter elaborado um plano referente aos tempos em que pretendia recolher os dados. Mudaria também o local onde foram recolhidos os dados pois, inicialmente, parecia ser um local calmo onde as crianças não estavam sujeitas a distrações, no entanto, por vezes as crianças distraíam-se com pequenos ruídos.

Foi muito importante perceber que as crianças, se tiverem acesso a materiais e se os manipularem e explorarem, são capazes de os organizar de diferentes formas, usando diversas estratégias e vão construindo conhecimentos de forma lúdica (Rino, 2004). Desta forma, aprendi também que um educador, ao proporcionar às crianças ambientes com materiais diversificados, as crianças desenvolvem e usam processos científicos básicos variados (Pereira, 2002).

II. CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Esta parte do relatório inicia-se com uma reflexão acerca do vivenciado na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim-de-Infância, seguida da apresentação de um trabalho tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, realizado com o grupo de crianças com as quais realizei a minha Prática Pedagógica.

2.1. DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente reflexão destina-se a dar a conhecer tudo aquilo que se revelou ser mais significativo para mim enquanto mestranda em Educação Pré-Escolar, no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância. O estágio foi realizado no Jardim-de-Infância da Azoia, mais precisamente na sala 2, com um grupo de 21 crianças de idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Os principais pontos sobre os quais pretendo refletir coincidem com os seguintes referentes: expetativas, observação, dificuldades, aprendizagens, interação com as crianças e propostas educativas.

EXPETATIVAS

A passagem de uma Prática Pedagógica em contexto de Creche para uma Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância foi, inicialmente, estranha pois, ao saber que iria estagiar com um grupo de crianças heterogéneo no que respeita às idades, fiquei ansiosa e expectante. A Educação Pré-Escolar, mais precisamente os contextos de Jardim-de-Infância, criam “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Desta forma, fui tentando compreender melhor o papel dos educadores quanto ao seu trabalho em contexto de Jardim-de-Infância, estes devem ter a função ainda maior de

estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantis e também relativamente às matérias e às formas apropriadas de «ensinar» crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo (Siraj-Blatchford, 2005, p. 10).

Sabendo a importância que é, ou deve ser, dada ao contexto de Jardim-de-Infância e ao papel do educador na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças,

respeitando todas as áreas e conteúdo (Ministério da Educação, 1997) e respetivos domínios de desenvolvimento, as minhas maiores expectativas incidiam nos seguintes fatores: como estaria organizado o espaço, o material e a rotina da sala; que estratégias utilizar no momento da planificação de atividades, tendo em conta as várias idades das crianças e os níveis de desenvolvimento distintos; como iria adaptar a minha prática adequando todas as propostas às ideias, pedidos e sugestões das crianças, sendo que as crianças deste grupo estariam mais desenvolvidas no que respeita à linguagem e por isso, esta seria, provavelmente, o principal tipo de comunicação a ser utilizado; e, por último, que tipo de dinâmica iria encontrar, sendo que em Creche o ambiente era relativamente calmo e as propostas educativas iam sendo intercaladas com diversos momentos livres de brincadeira e interação com as crianças.

OBSERVAÇÃO

No que respeita a este tópico da reflexão começo por referir que, tal como em Creche, a observação em contexto de Jardim-de-Infância foi muito importante, não só as duas semanas dedicadas à observação do contexto em geral, mas toda a observação que fui fazendo ao longo da prática. Observar é “armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar” (Dias, 2009, p. 28). Desta forma, a tarefa de conhecer essencialmente o espaço, os materiais e a rotina do grupo, a sua organização e modo como tudo está estruturado e interligado, foi facilitada. As minhas ansiedades perante estas questões atenuaram quando percebi que rapidamente me adaptei ao contexto e facilmente me relacionei com todos os intervenientes que nele estavam envolvidos.

No entanto, e apesar de as duas semanas de observação terem sido muito vantajosas para aprender muito sobre este contexto específico, o tempo não foi o suficiente para conhecer as crianças, os seus interesses, necessidades, dúvidas, dificuldades, capacidades e motivações. Assim sendo, a observação foi sendo desenvolvida ao longo de todas as semanas.

A observação das crianças teve um papel muito importante para mim, enquanto estagiária naquele contexto específico. Tive oportunidade de perceber que, de facto, é imprescindível observar a criança, o que “constitui um exercício de análise” (Pereira,

1992, p. 34). Neste processo de observação tive sempre presente que cada criança é um ser singular, uma identidade única e, mais do que isso, compreendi que a criança comporta-se de forma distinta em diferentes contextos, evolui e desenvolve-se não apenas cognitivamente mas também a nível pessoal e social. “A identidade está sempre em constante construção, reconstrução” (Vieira, 2009, p. 15) e, por isso, o processo de observação deve ser constante e regular por parte do educador. Cada criança tem características únicas,

uma criança pode ser uma ativa exploradora, intensamente curiosa e imaginativa. Outra pode ser calma, dedicando-se a olhar ao redor antes de se envolver em brincadeiras e trabalhos. Toda criança fica intrigada com coisas que despertam sua admiração e que proporcionam visões da sua essência enquanto pessoa e enquanto aprendiz (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 13).

Na mesma linha de pensamento, o conhecimento que o educador tem da criança, “resulta de uma observação contínua” (Ministério da Educação, 1997, p. 25) e “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (*ibidem*, p. 25). Considero assim, que a observação cuidada das crianças e de tudo o que as envolvia foi um fator determinante para o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade com todo o grupo. Além disso fui também capaz de entender especificidades próprias de cada criança e, assim, planificar tendo em conta as idades e níveis de desenvolvimento das mesmas e, sobretudo, arranjar estratégias para agir e interagir com crianças de diferentes idades e com cada uma em particular.

DIFICULDADES

No respeitante a este ponto da reflexão, posso considerar que me deparei com algumas dificuldades ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância. Refiro, em primeiro lugar, a organização do tempo pedagógico pois, numa primeira fase, foi difícil adquirir o ritmo e dinâmica da rotina diária do grupo de crianças. O tempo educativo, numa sala de Jardim-de-Infância, deve dar espaço a “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72).

O facto de não estar preparada para toda a dinâmica do contexto que encontrei, dificultou o meu modo de atuação, principalmente na primeira semana de intervenção,

isto é, planejei uma proposta educativa para cada momento (uma atividade para antes do lanche da manhã, uma atividade para depois do lanche da manhã e uma atividade para depois do almoço). Como consequência, naturalmente, deparei-me com demasiados momentos de brincadeira livre e poucas propostas educativas mais relacionadas com o desenvolvimento de competências específicas. Fazendo uma retrospectiva do sucedido, reflito agora sobre a importância de o educador, como mediador de aprendizagens, gerir os tempos, as propostas educativas, a diversidade de experiências, os momentos distintos para cada tipo de tarefas pois, a qualidade de desenvolvimento de um contexto pré-escolar

depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança (Bronfenbrenner, 1979, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 223).

Posteriormente consegui entrar na dinâmica e ritmos do grupo de crianças, fazendo um pouco a imitação do que observei da parte da educadora cooperante. Desta forma fui conseguindo alcançar uma melhor gestão do tempo; a planificação de atividades extra de modo a acautelar-me; o controlo dos tempos individuais, de pequenos grupos e grande grupo; a estruturação dos momentos de atividades orientadas, de atividades livres, de recreio e de momentos da rotina específicos como os momentos de acolhimento ou os lanches.

Outro fator que considero como uma dificuldade, pelo menos inicial, relaciona-se com a utilização de estratégias para, em momentos de desordem do grupo, captar a atenção das crianças e voltar à ordem pretendida. Em alguns momentos específicos, como momentos em grande grupo no tapete, o caos instalava-se pois as crianças começavam a conversar ou a fazer pequenos barulhos com o corpo, o que distraía a atenção dos colegas. Nestes momentos tinha alguma dificuldade em voltar a captar a atenção de todo o grupo, no entanto e à medida que o tempo foi passando, fui arranjando estratégias como cantar, falar num tom de voz mais baixo ou fazer uns pequenos exercícios de movimento. Assim, conseguia que as crianças voltassem a fixar a sua atenção na conversa que estávamos a ter, no material que tinha levado ou na atividade em si.

Uma última grande dificuldade que tive foi a avaliação das crianças. Esta foi uma das componentes do trabalho de um educador na qual não consegui que houvesse muita

evolução da minha parte. Avaliar, não só o produto final, mas também o processo pelo qual a criança passa para chegar a determinado objetivo, é essencial no processo de ensino-aprendizagem em Jardim-de-Infância (Ministério da Educação, 1997). De um modo geral, considero que fui conseguindo recolher algumas evidências das crianças e, refletindo sobre elas, readaptar a minha prática tendo em conta as informações que fui obtendo. No entanto foi muito difícil tomar notas de tudo o que as crianças foram fazendo e, por consequência, responder às perguntas formuladas nas planificações relativamente a cada proposta educativa.

A avaliação é “um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo. Tal processo pode ser definido como um processo pelo qual podemos observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem” (Edmiaston, 2004, p. 69). Na mesma linha de pensamento, Roldão (2005) afirma que avaliar é “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2005, p. 41). Neste sentido, sinto que não foi possível desenvolver esta competência que faz parte do papel do educador, devido a vários factores como a adaptação ao contexto, o escasso tempo ou a preocupação com o projeto.

Apesar de tudo, refletindo sobre a importância da avaliação, considero que é imprescindível que o educador recolha dados de acordo com aquilo que pretende avaliar pois, deste modo, pode readaptar a sua prática de acordo com aquilo que avaliou anteriormente, até porque para “planear um currículo que seja adequado, temos que descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de aprender a seguir” (Roberts, 1995, citado por Siraj-Blatchford, 2005, p. 21). Tendo em conta a afirmação anterior, só através da observação e posterior avaliação o educador é capaz de perceber aquilo que a criança consegue ou não fazer e o que precisa ainda de aprender.

APRENDIZAGENS

Ao longo da reflexão já fui referindo alguns aspetos que, apesar de dificuldades, se tornaram em aprendizagens pois, ao conseguir colmatar alguns erros e refletindo sobre eles tive oportunidade de crescer e melhorar as minhas conceções e formas de atuação. No que respeita àquilo que considero mais significativo para mim, como aprendizagens,

refiro, em primeiro lugar, aquilo que aprendi sobre o desenvolvimento das crianças e, por isso, a valorização das suas capacidades e conhecimentos. As crianças mostraram-se indivíduos capazes e com qualidades particulares. Todas as crianças, até as mais novas,

entram nas instituições educativas já com muitos conhecimentos e capacidades. Elas aprenderam muitas coisas em casa e na comunidade onde vivem. Todas as crianças já terão estabelecido os seus próprios padrões de aprendizagem, os quais são desenvolvidos durante as suas experiências diárias «naturais» (Siraj-Blatchford, 2005, p. 15).

Neste sentido tive oportunidade de pôr em prática a conceção que fui formando ao longo do tempo, que “as crianças não podem ser subestimadas e substituídas nas suas tarefas diárias e na aquisição do seu próprio conhecimento e aprendizagem” (Anexo XII – Reflexão da 7.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

Um segundo tópico a referir é a importância de planificar e refletir com as crianças. Ao longo do tempo em que estagiei neste contexto tive a oportunidade, e com muito prazer, de experimentar planificar com as crianças. Comecei por planificar para as crianças, atendendo aos seus interesses e motivações mas, ao longo das semanas, fui experimentando também planificar com as crianças, o que se revelou ser diferente. Não tinha nenhuma ideia pré-concebida relativamente aos feedbacks das crianças num momento de conversa sobre o que pretendem fazer ou saber, mas fui-me deparando com situações em que as crianças pediam ou sugeriam fazer uma atividade, jogar um jogo ou conversar sobre algum tema, o que me despertou o interesse em experimentar sugerir às crianças que conversássemos, em alguns momentos, sobre o que pretendiam fazer em momentos posteriores.

Um educador, ao planificar com o grupo, dá a cada criança “poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 68), criando, assim, “momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (*ibidem*, p. 68). Deste modo fui-me apercebendo que planificar com as crianças auxilia, não só a criar momentos de aprendizagem significativa, pois mais facilmente se vai ao encontro dos seus interesses, como também desenvolver competências de ordem pessoal e social como a comunicação, “que se torna o instrumento básico do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Zabalza, 1991, p. 45); a tomada de decisões, que é imprescindível pois “o sujeito é solicitado a tomar uma série de decisões com base na sua experiência, na

observação, no bom senso, na intuição” (Dias, 2009, p. 26); e, por último, a escuta dos outros elementos do grupo e aceitação das suas ideias como válidas para o processo de aprendizagem de todos. Além disso, a planificação com a criança, oferece-lhe

poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas, obstáculos (Kolb, 1984, citado por Oliveira-Formosinho, 2001, p. 175).

No mesmo sentido, a reflexão com as crianças é igualmente importante pois, ao refletir, a criança dá a conhecer as suas ideias, os seus pontos de vista, as suas opiniões, gostos e motivações. Em diversos momentos tive oportunidade de verificar que as crianças facilmente dão a sua opinião. A título de exemplo, quando lhes perguntava se tinham gostado de realizar tal atividade, diziam, parecendo sinceras e confiantes, se tinham gostado ou não de a realizar, assim como o que mais tinham gostado de realizar naquele dia e o que menos tinham gostado. Esta escuta que fui fazendo das crianças, refletir com elas e dar também a minha opinião, mostrando-lhes aquilo em que acredito, foi imprescindível para estreitar a minha relação com elas e planificar segundo as reflexões que fazíamos em conjunto. Tive, assim, oportunidade de entender que escutar é “estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experienciam” (Lino, 2007, p. 127).

Um outro ponto em relação ao qual me fui “auto-desafiando” tem a ver com os momentos de contar histórias. Apesar de contar histórias sempre com uma intencionalidade “considero que as histórias não têm que ser contadas sempre da mesma forma nem sempre com os mesmos objetos. Se assim fosse, tudo se tornava monótono e rotineiro” (Anexo XIII – Reflexão da 10.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância), o que não deve acontecer pois um “livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear” (Rigolet, 2009, p. 9).

Ao longo da prática, tanto eu como a minha colega fomos tentando contar histórias de modo diferente e, em simultâneo, fomos introduzindo materiais que complementassem o conto da história e captassem a atenção das crianças. Em modo de exemplo, para contar a história “Rapunzel” levámos um castelo realizado anteriormente com uma

caixa de cartão e uma bandolete com duas tranças de lã; para contar a história “A princesa e a ervilha” levámos imagens manipuláveis das personagens e alguns acessórios característicos; para contar a história “O príncipe com orelhas de burro” levámos imagens do livro e contámos a história através das imagens; por último, para contar a história “O rei vai nu” levámos uma passadeira vermelha e um fantoche (colher de pau) sem roupa. Devido a estas experiências que fui fazendo, obtive um feedback positivo por parte das crianças e, devido a esse fator, considero que os adultos devem transformar, não apenas as histórias, mas todas as atividades através das quais as crianças adquirem aprendizagem, em algo lúdico, que além de ensinar e desenvolver nas crianças o prazer por aprender, proporciona um momento de satisfação (Folque, 2012).

Outro fator que me despertou o interesse neste contexto de Jardim-de-Infância foi a relação existente entre a escola e a família. Em Creche deparava-me com situações regulares em que os pais iam à sala, faziam muitas perguntas e davam diversas informações relativamente às necessidades básicas das crianças e cuidados a ter. Por outro lado, em Jardim-de-Infância, o interesse dos pais parecia relacionar-se mais com a componente cognitiva do desenvolvimento dos filhos. Mesmo assim, e sabendo que a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). A relação entre a escola e o lar implica, em primeiro lugar, por parte do educador,

o respeito pelos pais enquanto *participantes competentes*, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que estão articulados com teorias explícitas e implícitas e são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos (Vasconcelos, 2009, p. 186).

Assim, a escola, e o educador em particular, deve valorizar a relação com as famílias das crianças do grupo com o qual trabalha pois estas fazem parte da identidade da criança, da sua cultura, são a sua origem, transmitem conhecimentos e competências às crianças e o “lar apresenta-se à criança como as portas de um primeiro saber. É através da observação que os adultos fazem, e da sua imitação, que a criança inicia os seus saberes” (Vieira, 2010, p. 130). Esta relação é igualmente importante, não só para todo o processo educativo como para a própria criança, pois garante-lhe

um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de

sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é a expressão de uma cidadania consequente (Homem, 2002, p. 17).

Atendendo a tudo o que foi referido anteriormente, pretendo, assim, ser uma educadora preocupada não só com a criança e o seu processo de desenvolvimento, mas também com esta interação com a família, que beneficia todos os intervenientes do processo. A educadora, que passa a conhecer melhor a criança e dar significado a possíveis ações porque conhece mais detalhadamente a sua origem; a família, que compreende o que a criança realiza no Jardim-de-Infância e valoriza o seu desenvolvimento holístico; e, sobretudo, a criança, que usufrui de um processo de ensino-aprendizagem integrado e, por isso, mais completo.

Outro aspeto relativamente ao qual aprendi muito neste contexto, tem a ver com a resolução de conflitos, em que cabe ao educador saber como e quando agir. Esta questão despertou-me a atenção numa situação em que as crianças estavam na sala, a realizar uma atividade, a qual não podiam fazer todas as crianças ao mesmo tempo. A certa altura ouvia as crianças mais velhas a fazer afirmações como “já estás aí há muito tempo, posso ir eu?” ou “anda agora tu que ainda não fizeste”. Na altura não foi necessário nenhum adulto intervir pois as crianças conseguiram entender-se e ser justas nas decisões que tomaram, no entanto fiquei a pensar no assunto e, posteriormente, senti necessidade de refletir sobre a situação e fundamentar a minha conceção relativamente a este tópico. Assim, é necessário o educador decidir “se e quando intervir neste tipo de situações” (Post & Hohmann, 2011, p. 88).

Quando a decisão é intervir, cabe então ao educador ser consciente e ter uma atitude lógica e coerente quanto a vários aspectos: crianças envolvidas no conflito, situação e/ou problema específico e contexto em que decorre a situação. Apesar de tudo, o educador deve dar tempo e espaço às crianças para que estas tenham oportunidade de desenvolver competências pessoais e sociais ao nível da resolução de conflitos (Anexo XII – Reflexão da 7.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

Neste sentido, um educador quando dá espaço às crianças para que estas possam resolver os conflitos que surgem no seu dia-a-dia, está também a deixá-las entrar no “processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 24) o que, por consequência, “estimula a aprendizagem e o desenvolvimento” (*ibidem*, p. 24). Assim, cabe ao educador “não lhes dizer as respostas diretamente, não apontar com o dedo, não fazer por elas, mas sim estimulá-las e auxiliá-las de modo a que pensem, sejam ativas na sua aprendizagem e tenham a

liberdade necessária para serem auto-suficientes” (Anexo XIII – Reflexão da 10.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

Com esta atitude, o educador é capaz de “providenciar um contexto no qual as crianças, individualmente, possam aprender formas de lidarem com os seus impulsos e de interagirem com os seus colegas” (Katz & McClellan, 1996, p. 23), além disso auxilia as crianças no sentido em que estas, “a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 384).

Por último, apresento uma grande aprendizagem que obtive no que diz respeito ao trabalho por projeto. Quando tentámos iniciar o “projeto dos mirtilos” pensámos que as crianças estavam motivadas e as primeiras conversas surgiram de forma natural e “as crianças expressaram as suas ideias iniciais e deram a conhecer que realmente não é um fruto vulgar com o qual contactam regularmente, algumas crianças até nunca contactaram com o fruto” (Anexo XIV – Reflexão da 8.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância). Posteriormente, na semana seguinte, eu e a minha colega introduzimos uma conversa com o intuito de responder às questões “O que queremos saber sobre os mirtilos?” e “O que vamos fazer para descobrir?”, e, desde esse momento, começámos a perceber que algo não estava a decorrer como devia. Um projeto deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, motivá-las sistematicamente e deve, sobretudo, fazê-las querer saber mais e estarem felizes com o projeto que estão a desenvolver. Neste sentido, começamos a perceber que estávamos a pensar muito em nós

e naquilo que pretendíamos desenvolver e não nas crianças e se realmente ira ser vantajoso para o seu desenvolvimento, principalmente ao nível do conhecimento do mundo. Refletindo sobre este acontecimento, pergunto-me: até que ponto eu não estava a tentar impôr os meus interesses, em vez de atender aos das crianças? (Anexo XIV – Reflexão da 8.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

De forma a responder à pergunta, refleti sobre o assunto e percebi que realmente estava a pensar muito em mim e não nas crianças. Ao educador cabe refletir regularmente e interrogar-se sistematicamente se está a ter um pensamento demasiado centrado em si “ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto, submetendo a proposta à apreciação das crianças” (Silva, 1997, p. 102).

Posto isto, no dia seguinte tentámos dar por terminado o pequeno projeto sobre os mirtilos e levámos o fruto de modo a que as crianças pudessem contactar com ele e explorá-lo com os órgãos dos sentidos. Apesar de tudo, as crianças tiveram

oportunidade de fazer o registo pictórico dos mirtilos, antes e depois de os observar; exploraram o fruto por fora e no seu interior, usaram objetos específicos como a lupa e o observatório para realizarem a experiência de observação pormenorizada do fruto, pesquisaram em livros e na internet informações pertinentes para responder à perguntas iniciais; e aprenderam palavras e expressões novas como «agridoce» e «fruto selvagem» (Anexo XIV – Reflexão da 8.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

Para mim, como estagiária e futura educadora, aprendi que devo escutar as crianças, dar-lhes espaço e tempo para se expressarem e refletir com elas de modo a ir ao seu encontro e posicionar-me nos seus papéis; aprendi também a estar mais atenta às evidências das crianças pois em diversos momentos percebi o seu desinteresse através, não de palavras mas, de expressões faciais e corporais; reformulei a minha ideia de fazer um projeto com as crianças, pensando com elas e não para elas pois muitas vezes caí no erro de tentar dar-lhes o melhor, mas não indo assim ao seu encontro; por último, compreendi a importância de fazer um projeto com as crianças e tive oportunidade de experienciar momentos que me fizeram ter outra visão, melhorando assim a minha prática, no projeto que fizemos posteriormente “Explorando os castelos”.

INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS

No que respeita a este ponto, posso começar por dizer que “as crianças receberam-me bem, no sentido em que foram afáveis e me acolheram, respeitando-me. Esta interação existente, tanto a nível de grupo como com cada criança individualmente, foi importante para as conhecer” (Anexo XV – Reflexão da 2.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância). Além disso

esta relação que fui criando com o grupo e com cada criança em específico foi vantajosa no sentido em que consegui começar a conhecer cada criança ao nível das suas capacidades nas diferentes áreas e domínios. Consegui perceber que as suas capacidades nem sempre coincidem com as idades” sendo, por isso, necessário “atentar a cada criança na sua individualidade pois cada uma é um ser próprio e o seu desenvolvimento é individual e depende de diversos factores externos e/ou internos, que nem sempre são iguais aos das outras crianças (Anexo XV – Reflexão da 2.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância).

Fazendo uma retrospeção, considero que os primeiros tempos passados no Jardim-de-Infância, em que não havia preocupação com a planificação, foram essenciais para estabelecer laços afetivos mais fortes com as crianças, apesar de todas as interações se

terem revelado cada vez mais de forma natural e espontânea. Tentei sempre transmitir às crianças a ideia de que há momentos para todas as situações, isto é, há momentos de brincadeira mais livre, em que as demonstrações de carinho e afeto se tornam mais evidentes, assim como há momentos de trabalho, nos quais o adulto não pode atentar a todas as crianças no que diz respeito às manifestações de amizade para com elas. Considero que esse foi um dos factores nos quais obtive um feedback positivo por parte das crianças pois conseguimos criar um ambiente de confiança e segurança.

Ao longo do tempo fui, deste modo, experienciando a vantagem de alguns dos alicerces das relações humanas, a “confiança nos outros, que permite às crianças sentirem o apoio e encorajamento necessário à realização das suas tarefas; a iniciativa, que permite que as crianças atuem ou levam os adultos a agir em função das suas intenções; e a empatia” (Anexo XVI – Reflexão da 12.^a semana de estágio em Jardim-de-Infância), que é a “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já vivenciaram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 67).

A importância de um espaço em que as relações positivas exerçam um lugar de referência não deve ser colocada em causa pois, de facto, um espaço relacional

é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas. Não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades diversas, identidades essas com percepções e comum, em harmonia com um conjunto de valores e referências que guiam cada escolha (Ceppi *et al.*, 2013, p. 21).

Relativamente a esta interação com as crianças, ainda reflito sobre a minha linguagem para com elas e o modo como me dirigia quando pretendia reformular ou corrigir as suas atitudes. Ao longo de toda a prática, muitas vezes tentei pensar um pouco antes de me dirigir às crianças pois considero que a forma como os adultos falam com as crianças é essencial para todo este processo de criação de um clima de apoio e entreajuda. “Esta atitude positiva deve ser constante. Nada de gritar às crianças: «É proibido brincar sobre os canteiros: vão estragá-los!», devendo antes dizer-se-lhes com benevolência: «Vão brincar para o caminho: os canteiros são para as flores!» ” (Corman, 1974, p. 27). Fui considerando esta atitude de evitar a palavra “não” como muito positiva para a construção da minha relação com as crianças pois, a meu ver, ia promovendo maior ligação entre mim e as crianças e maior segurança por parte delas.

Posto isto, pretendo ser uma educadora afável com as crianças, mostrando-lhes por um lado, a importância do respeito e, por outro, afetividade, carinho, amizade e confiança. Todo um clima com estas características vai, decerto, proporcionar às crianças um ambiente estimulante, agradável e rico em aprendizagens e desenvolvimento de competências em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios de desenvolvimento.

PROPOSTAS EDUCATIVAS

Relativamente a este ponto da reflexão, penso que, tanto eu como a minha colega, tentámos proporcionar às crianças toda uma diversidade de propostas educativas que, em primeiro lugar, fossem ao encontro do grupo de crianças com o qual estagiámos, como já referi anteriormente. Por outro lado, ao planificar, tive sempre em conta as áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997) e os respetivos domínios de desenvolvimento, tentando todas as semanas, pensar no papel do educador quanto à intervenção educativa, abordando as diferentes áreas de conteúdo (*ibidem*), relacionando-as e tentando proporcionar atividades onde as crianças tivessem oportunidade para se desenvolverem de um modo mais completo.

Quanto à área de formação pessoal e social, tentei proporcionar momentos em que as crianças pudessem escutar os outros, respeitá-los e aceitar os seus pontos de vista e as suas opiniões relativamente a assuntos ou temas em discussão. Tentei incentivar as crianças a trabalharem em colaboração e valorizei o facto de encontrar um grupo de crianças em que as mais velhas, sistematicamente, auxiliam as mais novas, trabalhando em equipa.

No que respeita à área de conhecimento do mundo, tentei promover o desenvolvimento de conhecimentos relativos a conceitos relacionados com o meio envolvente às crianças, fazendo-as aprender palavras novas, perceber as funções de determinados objetos e experienciar momentos em que pudessem conhecer outras culturas, outros tempos e outras pessoas.

No âmbito da área de expressão e comunicação, que penso ter sido a mais trabalhada, aprendi muito relativamente ao que as crianças conhecem e são capazes nos domínios da matemática, pois proporcionei atividades relacionadas com a contagem oral, a contagem de objetos, a medida e a classificação; da linguagem oral e abordagem à escrita onde, em conjunto, trabalhámos rimas, adivinhas, diferentes tipos de textos e

conversas em que a expressão oral estava muito presente; das expressões motora, dramática, plástica e musical, cantámos músicas, introduzimos músicas relativas a histórias, experimentámos diferentes técnicas de expressão plástica como a digitinta, a técnica de sopro na palhinha, a técnica da esponja, a técnica da escova de dentes, a pintura com guache e aguarelas, fizemos colagens e recortes, experimentámos jogos exploratórios e fizemos uma dramatização, tivemos momentos de expressão motora em que organizámos percursos, caças ao tesouro e pequenos exercícios de movimento.

Além disso tentei também que houvesse um equilíbrio entre o trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo, o que foi uma vantagem para conhecer o modo como as crianças se comportam nas diferentes situações e com os diferentes colegas.

2.2. TRABALHO DE PROJETO: EXPLORANDO OS CASTELOS

No presente tópico do trabalho apresenta-se o projeto realizado com as crianças em contexto de Jardim-de-Infância, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Inicialmente faz-se uma breve introdução onde se explica o porquê desta metodologia e, em seguida, dá-se a conhecer alguns fundamentos da revisão da literatura relativos à metodologia utilizada para a realização de todo o trabalho e à temática do mesmo. Por último, apresenta-se a situação que o desencadeou e as suas fases de desenvolvimento.

2.2.1. INTRODUÇÃO

A coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar propôs que na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância, fosse utilizada a metodologia de trabalho de projeto. Assim, o projeto “Explorando os castelos” foi desenvolvido com um grupo de crianças heterogéneo no que respeita as idades pois tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era constituído por 21 crianças, sendo que 12 eram do género feminino e 9 do género masculino.

2.2.2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste ponto do trabalho dá-se a conhecer, inicialmente, alguns fundamentos relativos à temática abordada ao longo do desenrolar do projeto. Seguidamente apresentam-se algumas considerações acerca da metodologia de trabalho de projeto.

OS CASTELOS

A palavra fortaleza advém do latim *fortis* e designa aquilo que é forte, grandioso e resistente, assim fortaleza é a qualidade de algo que é forte (Academia das Ciências e Fundação Calouste Gulbenkian, 2001). As fortalezas são construções designadas para a defesa de um território e são, ainda, uma “obra de fortificação permanente (...) de menor desenvolvimento que uma praça ou cidade fortificada, ocupando menor espaço e guarnecida exclusivamente por forças militares” (Correia, s.d., p. 673). As fortalezas constroem-se em locais onde é mais provável a passagem de tropas inimigas pois, em

caso de invasão, é preciso que o povo disponha de refúgio onde encontrar uma salvaguarda momentânea contra o inimigo. A guerra é tão antiga como a humanidade, e a construção de fortalezas quase tão antiga como a guerra. As primeiras construções feitas pelo homem pareciam ter sido recintos de protecção (Pirenne, 1973, p. 49).

Assim, entende-se que as fortalezas são construções antigas e foram construídas, essencialmente, com a função de proteger e defender, não só o território mas também a população.

Um castelo é uma antiga “habitação senhorial fortificada” (Machado, 1981, p. 26), o que vai ao encontro da afirmação seguinte que define um castelo como uma habitação “antiga fortificada; fortaleza de altos muros e com tórreres” (Correia, s.d., p. 175). Do ponto de vista arqueológico, um castelo é também uma fortaleza isolada, construída geralmente em locais elevados de terreno e a sua origem parece estar relacionada com os tempos primitivos da História.

As primeiras formas de defesa tiveram origem nos romanos que, para sua segurança, construíram diversos postos militares sob moldes característicos. Mais tarde, as construções foram desenvolvidas, dando-se lugar aos *castelos fronteiriços* que eram “destinados à defesa dos acampamentos ou de certos pontos estratégicos, cuja disposição serviu de modelo para os castelos da Idade Média” (Correia, s.d., p. 176).

Os castelos não são todos iguais, no entanto há características que, de um modo geral, se podem evidenciar em muitas destas fortalezas como a muralha, o fosso e a torre. O “elemento principal destas fortificações foi a tórrere de vários pavimentos, que terminava numa plataforma coroada de ameias” (Correia, s.d., p. 176), que ainda hoje se pode verificar em muitos castelos de Portugal, a maioria construídos nos séculos XII e XIII.

Quanto ao castelo como local de residência, pode dizer-se que, na Idade Média, no castelo vivia o senhor ou o monarca e sua família. No entanto, atualmente os castelos não são utilizados como residência, “os senhores não os habitam permanentemente. Em alguns casos, sabemos concretamente que se fixaram e tomaram o nome de «honras», situadas em lugares mais amenos e acessíveis” (Mattoso, 1997, p. 145). Por isso, deve entender-se que, houve uma época de transição da residência da família real, dos castelos, situados isoladamente da cidade, para locais mais próximos da restante população, como “paços e quintãs ou centros dominiais” (Mattoso, 1997, p. 145).

É importante referir ainda que os castelos “contribuíram para a ordenação do território segundo áreas de influência que se sobrepuseram a um ordenamento anterior” (Mattoso, 1992, p. 170), entendendo-se assim que, apesar de desabitados e, em muitas situações, transformados em ruínas, os castelos fizeram parte da história como fortalezas importantes de defesa territorial e também nacional.

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

É importante começar por referir que por projeto entende-se a “previsão de algo que se pretende realizar” (Silva, 1997, p. 91). Esta previsão requer algumas tarefas que correspondem aos passos que devem ser dados para iniciar um projeto, assim sendo, é necessário referir uma intenção, formular um plano de ação e construir uma representação clara do que se pretende realizar (Silva, 1997). Indo ao encontro da afirmação anterior, Katz & Chard (1997) referem que um projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Esta afirmação mostra que os projetos devem partir das crianças, dos seus interesses e motivações, daquilo que pretendem descobrir e/ou saber mais, sendo deste modo, mais significativo para elas.

Para Katz & Chard (1997), concretizar um projeto implica responder às perguntas: “Porquê?”, “Para quê?” e “Como?”. É necessário então ter em conta uma situação que se pretende modificar, um problema que precisa de ser resolvido ou uma intenção. Posteriormente deve-se analisar aquilo que se pretende saber acerca da temática do projeto, pensando até onde se quer chegar e o que se quer saber. Por último deve-se prever o modo como se quer atingir os resultados aos quais se pretende chegar, isto é,

pensar no que deve ser feito para descobrir respostas para as perguntas iniciais que desencadearam o projeto (Silva, 1997).

O trabalho de projeto “não é, de modo algum, único, absoluto, fixo, nem sequer definitivo; é algo que se poderá alterar (...). Isto terá que ver com a criatividade do grupo, que, tomando o método como ponto de partida, o vai enriquecer, ajustar consoante a prática” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.75). Os autores consideram ainda que esta é uma metodologia que pressupõe o trabalho e empenho de todos os participantes sendo que implica pesquisar no terreno, tempo para planificar, definir estratégias para chegar aos objetivos propostos e chegar a consensos, isto é, decidir em democracia, tudo com a grande finalidade de dar respostas a problemas com os quais o grupo se depara (Leite, Malpique & Santos, 1989). A meu ver, considero ser uma forma de trabalho que promove, sobretudo a nível pessoal e social, a interação, a entreajuda, a cooperação, a autonomia e a curiosidade.

Os projetos devem dispor de algumas características comuns, são elas: a flexibilidade, visto o projeto ser um processo, logo tem uma evolução e pode ser constantemente modificado em função de novos objetivos; contexto específico de desenvolvimento, pois o desenvolvimento dos projetos, bem como os resultados, não são estanques e sempre semelhantes, eles dependem do meio social e físico onde são concretizados, da informação disponível, das características de quem o desenvolve e do meio onde o desenvolve, entre outros; o empenhamento do grupo, que diz respeito ao compromisso que o grupo tem para o projeto e realização do mesmo, visto ter advindo de uma intenção ou desejo, o grupo todo se empenha em torno do projeto e a carga afetiva é muito grande; e, por último, a autonomia, que se relaciona com o facto de as crianças terem oportunidade de tomar decisões relativas ao projeto que estão a desenvolver, as crianças podem e devem ser agentes ativos na mudança e na capacidade de escolha quanto ao caminho que querem seguir de modo a determinar o futuro do projeto (Silva, 1997). Os projetos, mais do que meros trabalhos que têm como principal objetivo responder a dúvidas e intenções das crianças, devem ser elaborados

visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projectos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação (Silva, 1997, p. 99).

Entende-se que o trabalho de projeto visa contemplar as várias áreas de conteúdo e os respetivos domínios (Ministério da Educação, 1997), proporcionando assim a interdisciplinaridade, o que é uma vantagem visto que, deste modo, as crianças têm oportunidade de usufruir de um desenvolvimento harmonioso.

Além do benefício da interdisciplinaridade, o trabalho de projeto traz outra grande vantagem, que é a interação que existe entre as crianças e o trabalho de equipa que vai surgindo naturalmente à medida que o projeto se vai desenvolvendo. As atividades são realizadas normalmente em grupo e isso torna-se uma vantagem pois o facto de

as actividades se realizarem em grupo leva ao confronto das produções dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar. Estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes (Castro & Ricardo, 2002, p. 14).

De acordo com a afirmação anterior, o trabalho de projeto possibilita uma metodologia que vai “tornando as crianças recurso umas das outras, o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projectos” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 13). Deste modo, sendo que o educador se torna um apoio para o grupo no desenrolar do projeto, este deve estar atento às necessidades das crianças, cooperando com elas e auxiliando-as na procura de respostas, mas atuando como um mediador.

Os projetos devem ser considerados como um processo que se vai desenvolvendo ao longo do tempo passando por um conjunto de fases. Estas fases não são independentes nem estanques, pelo contrário, estão interligadas (Vasconcelos, 1997). Não há um consenso entre os autores quanto às fases de desenvolvimento de um projeto e, por isso, apresento as concepções de dois autores de referência, os quais me debrucei para fundamentar o presente trabalho.

Vasconcelos *et al.* (2012) apresentam quatro fases de desenvolvimento do trabalho de projeto: I – Definição do problema; II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; III – Execução; IV – Avaliação/Divulgação.

A fase I diz respeito à definição do problema, nesta fase deve-se escolher o assunto a estudar, formular questões, definir dificuldades, partilhar saberes prévios acerca do

assunto, desenhar o que se sabe, formular esquemas quanto ao que se pretende conhecer e elaborar “teias iniciais”. Na fase II, respetiva à planificação e desenvolvimento do trabalho, define-se o que vai ser realizado e por onde começar, dividem-se tarefas, organiza-se o tempo e pensa-se nos recursos que podem auxiliar no desenrolar do projeto. Já na fase III, referente à execução, as crianças iniciam o processo de pesquisa, organizam, selecionam e registam a informação que recolhem, utilizam uma grande variedade de linguagens gráficas, aprofundam a informação obtida, reconstroem as “teias iniciais”, elaboram objetos a grandes dimensões e fazem constantemente pontos da situação, referindo os conhecimentos prévios e os conhecimentos atuais. Por último, a fase IV relaciona-se com a avaliação/divulgação e é a fase de “socialização do saber”. Nesta etapa pretende-se difundir os conhecimentos obtidos e, por isso, expõe-se todo o trabalho realizado num local definido pelo grupo e mostra-se à comunidade tudo o que foi conquistado ao longo do tempo em que se desenrolou o projeto. Quanto à avaliação, não é realizada apenas nesta fase mas também ao longo de todo o processo, e diz respeito a uma reflexão sobre a intervenção dos elementos, a qualidade da pesquisa e as competências adquiridas (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Por outro lado, Katz & Chard (1997) afirmam a existência de apenas três fases de desenvolvimento de um trabalho de projeto, são elas: fase I – Arranque dos projetos; fase II – Desenvolvimento dos projetos; fase III – Consolidação de projetos.

A fase I, que diz respeito ao arranque dos projetos, trata da importância de captar o interesse de todas as crianças do grupo, de modo a que se consiga um empenho maior por parte de todos os elementos do grupo. Nesta fase deve haver uma discussão introdutória de modo a que se compreenda o grau de familiaridade que as crianças têm com o tópico que se pretende trabalhar. Pretende-se, ainda nesta fase, promover atividades relacionadas com o tema de modo a que se entenda a compreensão precedente das crianças. Tudo o que é realizado nesta fase deve ser com vista a entender todos os conhecimentos que já existem sobre o assunto e prever aquilo que se quer saber, ver e aprender. A fase II, relaciona-se com o desenvolvimento do projeto e pretende-se maximizar o interesse das crianças através das atividades que vão surgindo; promover discussões em grupo de modo a analisar os conhecimentos prévios e os atuais e refletir sobre o que falta conhecer; organizar visitas de estudo ou planear a visita de convidados à sala; realizar atividades de investigação com o objetivo de conhecer mais

acerca da temática do projeto que está a ser desenvolvido e trocar saberes com os colegas da sala; organizar os produtos de trabalho na sala, expondo-os por subtemáticas; preparar áreas de exposição dedicadas ao projeto. Nesta fase, tudo se resume a proporcionar às crianças uma experiência direta que as estimule, através da utilização das diferentes capacidades. Por último, a fase III é a consolidação de projetos e, como o nome indica, diz respeito à finalização do projeto, ao término de todo o processo que foi desenvolvido. Chega-se à conclusão do projeto quando: as crianças, em conjunto com o educador ou professor assim o entenderem; as crianças começam a ficar entediadas com o desenvolvimento do projeto, diminuindo o empenho e o envolvimento no projeto; se iniciam as reflexões acerca dos novos conhecimentos e aprendizagens individuais e de grupo. O culminar de um projeto pode dar-se através de uma apresentação aos pais, às outras salas da instituição e/ou à comunidade local, de uma exposição que mostre todo o trabalho realizado ao longo do projeto, em que as crianças tenham oportunidade de transmitir tudo o que aprenderam. Esta fase inclui também a avaliação do projeto que, tal como a fase IV que Vasconcelos *et al.* (2012) apresentam, requer uma reflexão sobre o processo que foi concretizado. Desta forma, deve-se relembrar os momentos marcantes do projeto, os conhecimentos adquiridos, as capacidades que foram sendo desenvolvidas e possíveis projetos futuros (Katz & Chard, 1997).

Comparando as conceções dos diferentes autores quanto às fases do desenvolvimento dos projetos, entende-se que estas se relacionam entre si, ainda que sejam denominadas de forma diferente. Existem diversas semelhanças no que diz respeito àquilo que é realizado em cada fase e há características comuns a todos como as reflexões constantes sobre o trabalho realizado e a avaliação do projeto.

2.2.3. “EXPLORANDO OS CASTELOS”

Neste tópico expõe-se o trabalho realizado com as crianças ao longo do tempo em que foi desenvolvido o projeto, explicitando-se a situação que o desencadeou e, em seguida, uma descrição das quatro fases, referidas anteriormente, de acordo com a perspectiva de Vasconcelos *et al.* (2012). É importante referir que, ao longo da descrição do projeto, as crianças vão sendo identificadas por letra(s) e idade(s).

SITUAÇÃO DESENCDEADORA DO PROJETO

Na nona semana de intervenção da Prática Pedagógica, ao saber que na semana seguinte se iria fazer uma visita ao castelo de Óbidos, planificou-se de modo a introduzir a temática e fazer uma contextualização da mesma para que a visita se tornasse mais significativa para as crianças. Mais concretamente no dia 13 de maio de 2014 contou-se a história da *Rapunzel* usando dois objetos que pareceram ser do interesse das crianças: uma bandolete com duas tranças em lã, suficientemente grandes para as suas extremidades tocarem no chão, e um castelo, construído anteriormente com uma caixa de cartão, atrás do qual foi contada a história. O momento que se seguiu ao conto da história iniciou-se com uma conversa de reconto da mesma e rapidamente se percebeu o interesse das crianças em explorarem os novos materiais levados para a sala. Assim, as crianças tiveram oportunidade de colocar a bandolete na cabeça e posicionar-se atrás do castelo para vivenciar momentos de jogo dramático (Fotografia 32), interagindo com os pares.



Fotografia 32 – Criança DA. (4) num momento de jogo dramático.

Posteriormente foi realizado com as crianças um painel relativo à história da *Rapunzel*, o que pareceu ser do agrado do grupo pois, no geral, as crianças mostraram-se muito interessadas em realizar a atividade e, posteriormente, em mostrar o trabalho aos familiares, quando estes iam ao Jardim-de-Infância. Apresentam-se, de seguida, as Fotografias 33 e 34 que mostram um pouco do processo pelo qual as crianças passaram para realizar o painel e o produto final.



Fotografia 33 – Crianças a elaborar o painel



Fotografia 34 – Resultado final “Rapunzel”



Fotografia 35 – O grupo no castelo de Óbidos

Ao longo do dia as crianças mostraram interesse em conversar sobre a temática dos castelos, deram a entender o que sabiam e fizeram perguntas com o objetivo de saber mais sobre os castelos. Deste modo, e atendendo ao facto de se notar uma grande

motivação por parte do grupo, ainda no dia 13 de maio de 2014, proporcionou-se uma conversa de abordagem à temática, em que se perguntou às crianças aquilo que sabiam sobre os castelos e quais as suas vivências em relação a estes.

Também a visita ao castelo de Óbidos (Fotografia 35), realizada no dia 19 de maio de 2014, despoletou o interesse das crianças em querer saber mais sobre os castelos. Ao longo da visita as crianças fizeram muitas perguntas e afirmações como: “*Estou a gostar de ver as muralhas.*” (DU. 4), “*Já não existem reis e rainhas. O meu irmão disse. Antes existiam mas agora já não.*” (VG. 5). Afirmações como estas foram surgindo ao longo da visita, assim como outras que deram a entender, por um lado o interesse das crianças em saber mais, por outro as dúvidas que tinham em relação a esta temática.

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 13 de maio de 2014, depois da decisão de avançar com um projeto relativo aos castelos, questionou-se as crianças acerca das suas ideias prévias relativamente a toda esta temática. Ao longo da conversa as crianças foram intervindo, expressando-se livremente sobre o que sabiam. As ideias das crianças foram registadas (Quadro 2.2.1.) e, posteriormente foram transcritas para um papel de cenário afixado na sala

Em anexo apresenta-se o papel de cenário com as ideias das crianças sobre as perguntas “*O que sabemos sobre os castelos*”, “*O que queremos saber sobre os castelos*” e “*O que vamos fazer para descobrir*”. (Anexo XVII).

Quadro 2.2.1. – “O que sabemos sobre os castelos?”

O que sabemos sobre os castelos?	
<p>“<i>O castelo tem príncipes.</i>” LU. (4) “<i>Não, tem princesas.</i>” DA. (4) “<i>Há sapatinhos de cristal.</i>” DU. (4) “<i>Os cavalos vivem no castelo.</i>” L. (5) “<i>Os cavalos são dos príncipes.</i>” LU. (4) “<i>E as princesas andam de lado.</i>” J. (5) “<i>Quando fui à feira de maio vi um castelo. À noite tem muitas luzes.</i>” J. (5) “<i>Os castelos não têm telhados.</i>” B. (3) “<i>Os castelos têm muralhas e escadas para subir.</i>” E. (6) “<i>As portas do castelo são grandes.</i>” V. (4) “<i>Tem duas portas que fecham e abrem.</i>” DU. (4)</p>	<p>“<i>À noite o castelo não abre e de dia abre.</i>” VG. (5) “<i>As portas são retângulos e tem uma coisa para abrir.</i>” V. (4) “<i>Chama-se maçaneta.</i>” E. (6) “<i>O castelo de Leiria é ao pé das piscinas.</i>” VG. (5) “<i>Tem árvores lá em cima.</i>” DU. (4) “<i>Já fui ao castelo de Bragança.</i>” IA. (6) “<i>Os castelos ficam no monte.</i>” JV. (4) “<i>A porta do castelo tem duas partes.</i>” IA. (6) “<i>Eu já vi um rei e uma rainha.</i>” N. (4) “<i>Os príncipes e as princesas são estilosos.</i>” IA. (6) “<i>Têm coroa e sapatos de cristal.</i>” DU. (4)</p>

Os dados do Quadro 2.2.1. mostram as ideias prévias das crianças relativamente à temática dos castelos e parecem mostrar que estas revelaram ter alguns conhecimentos sobre castelos e sobre alguns conceitos relacionados com estes. Algumas ideias podem

estar relacionadas com um castelo específico, que faz parte do meio envolvente das crianças ou de vivências experienciadas por elas próprias como indicam as afirmações: “Quando fui à feira vi um castelo. À noite tem muitas luzes” (J. 5), “O castelo de Leiria é ao pé das piscinas” (VG. 5) e “Já fui ao castelo de Bragança” (IA. 6). Por outro lado, as crianças mostraram também conhecer algumas características do monumento castelo, como indicam as seguintes ideias: “Os castelos não têm telhados” (B. 3), “Os castelos têm muralhas e escadas para subir” (E. 6), “As portas dos castelos são grandes” (V. 4) e “Os castelos ficam no monte” (JV. 4). Por último, pode-se entender que as crianças revelaram também associar a temática dos castelos aos príncipes, princesas, reis, rainhas e até cavalos, muito provavelmente por, nas histórias infantis que ouvem, estes conceitos estarem relacionados, como mostram as afirmações seguintes: “O castelo tem príncipes”, “Os cavalos são dos príncipes” (LU. 4), “Os príncipes e as princesas são estilosos” (IA. 6) e “Têm coroa e sapatos de cristal” (DU. 4). As respostas a esta pergunta inicial permitiram averiguar aquilo que as crianças sabiam e, por outro lado, aquilo que pensavam saber.

Neste sentido, no decorrer da conversa e seguindo uma linha de pensamento que levasse as crianças a responderem às perguntas iniciais de um projeto, foi-se questionando o grupo acerca de “O que queremos saber sobre os castelos?”. As ideias das crianças foram igualmente recolhidas e transcritas posteriormente para o papel de cenário (Quadro 2.2.2.). Ao longo do projeto foram surgindo outras questões, que foram sendo acrescentadas ao painel.

Quadro 2.2.2. – “O que queremos saber sobre os castelos?”

O que queremos saber sobre os castelos?	
“Gostava de saber o que há nos castelos.” VG. (5)	“Não sabemos se há reis, rainhas, príncipes e princesas nos castelos.” J. (5)
“Como é que os príncipes e as princesas sobem para o castelo?” DU. (4)	“Como são as portas dos castelos?” E. (6)
“De que são feitos os castelos?” E. (6)	“Para que serviam os castelos?” IA. (6)
“Será que os castelos têm escadas?” V. (4)	“Como se vestiam os reis e as rainhas?” V. (4)

O Quadro 2.2.2. apresenta aquilo que as crianças pretendiam saber acerca da temática e, como se pode observar, são questões relacionadas com as características do monumento castelo, como mostram as perguntas “De que são feitos os castelos?” (E. 6) ou “Como são as portas dos castelos?” (E. 6); com as funcionalidades dos castelos como mostra a questão “Para que serviam os castelos?” (IA. 6); com tudo o que faz parte de um castelo, através da afirmação “Gostava de saber o que há nos castelos” (VG. 5) e da

pergunta “*Será que os castelos têm escadas?*” (V. 4). Algumas ideias parecem dar a entender a falta de consenso entre o grupo no que respeita à existência de reis, rainhas, príncipes e princesas. Por um lado, a criança DU (4) com a questão “*Como é que os príncipes e as princesas sobem para o castelo?*”, parte do pressuposto que eles existem. Por outro lado, a criança J (5) com a afirmação “*Não sabemos se há reis, rainhas, príncipes e princesas nos castelos*”, dá a conhecer a sua falta de conhecimento relativamente a este assunto. Partindo da linha de pensamento das crianças, através das perguntas apresentadas pelas crianças, pôde-se esquematizar de um modo geral todo o desenrolar do projeto, pensar em subtemas a tratar ao longo das semanas e pensar em possíveis atividades a propor às crianças. No mesmo dia, foi pedido às crianças que fizessem um registo pictórico de um castelo, de modo a darem a conhecer as suas ideias iniciais sobre o mesmo, expressando-se através do desenho. Os registos pictóricos das crianças apresentar-se-ão na fase IV – Avaliação/Divulgação do projeto.

Assim, a definição do problema, relacionada com a fase I, relaciona-se com as perguntas iniciais das crianças relativamente a esta temática.

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

No dia seguinte, 14 de maio de 2014, iniciou-se uma conversa com o grupo fazendo alusão ao registo “*O que queremos saber sobre os castelos*”, com o intuito de questionar as crianças sobre o que se poderia fazer para descobrir respostas às perguntas realizadas e as afirmações das crianças foram as que se apresentam no Quadro 2.2.3..

Quadro 2.2.3. – “O que vamos fazer para descobrir?”

O que vamos fazer para descobrir?	
“Podemos ir perguntar a alguém de que são feitos os castelos.” DU. (4)	“É uma boa ideia ir ao castelo.” DU. (4)
“Podemos mandar uma carta para o castelo.” J. (5)	“Podemos perguntar aos pais.” E. (6)
	“Podemos ir pesquisar nos livros e na internet.” IA. (6)

Os dados do Quadro 2.2.3. mostram que apenas quatro crianças deram algumas sugestões para este desafio que foi lançado. No entanto através das ideias que transmitiram, pôde-se avançar com o projeto e realizar/concretizar aquilo que foi sugerido. Todas as ideias das crianças foram realizadas posteriormente, na fase III, no entanto a sugestão “*Podemos perguntar aos pais*” foi realizada no próprio dia, ou seja, em conjunto com as crianças, realizou-se um documento informativo que transmitia aos

familiares o trabalho realizado na sala e um pedido de colaboração dos mesmos para auxiliarem as crianças a obterem informações relativas à temática dos castelos.

Na mesma conversa as crianças deram também algumas ideias relativamente a propostas educativas que poderiam ser realizadas no decorrer do projeto. Por questões práticas, os quadros foram divididos, sendo que os dados do Quadro 2.2.4. apresentam as sugestões de propostas educativas dadas pelas crianças.

Quadro 2.2.4. – Sugestões de propostas educativas

Sugestões de propostas educativas	
<i>“Podemos fazer um filme.”</i> IA. (6) <i>“Podemos fazer um teatro.”</i> V. (4) <i>“Podemos apresentar o teatro aos meninos da outra sala”</i> DA. (4)	<i>“Era giro fazermos um castelo.”</i> DU. (4) <i>“Também podemos fazer um fantoche”</i> VG. (5)

Os dados do Quadro 2.2.4. mostram que as crianças deram sugestões acerca de atividades que pretendiam realizar, as quais foram tidas em conta no momento da planificação. Apenas a sugestão *“Podemos fazer um filme”* (IA. 6) não foi concretizada por motivos técnicos de falta de tempo. No Quadro 2.2.5. mostra-se, sumariamente, as atividades que foram realizadas no âmbito deste projeto, respeitantes a todas as fases.

Quadro 2.2.5. – Planificação de propostas educativas

Data	Propostas educativas
13 de maio	Respostas das crianças às perguntas “O que sabemos sobre os castelos?” e “O que queremos saber sobre os castelos?”. História “Rapunzel”. Realização do painel relativo à história (trabalho em grupo).
14 de maio	Registo pictórico das ideias prévias das crianças relativamente aos castelos. Respostas das crianças à pergunta “O que vamos fazer para descobrir?”. Descoberta de características dos castelos através de fotografias (trabalho em pequenos grupos).
19 de maio	Visita à livraria “Bichinho do Conto”, ao castelo de Óbidos e à praia de São Martinho do Porto.
20 de maio	Reflexão e registo pictórico do que foi mais significativo para as crianças na visita. Jogo de expressão motora – Aventura da floresta ao castelo. Meios de transporte – Idade Média (PowerPoint).
21 de maio	História “A princesa e a ervilha” - Registo pictórico. Desenho ditado “Era uma vez um príncipe”.
26 de maio	Instrumentos musicais da Idade Média (análise de imagens). Digitinta ao som de música medieval.
27 de maio	História “O príncipe com orelhas de burro” - Registo pictórico. Construção de um castelo a três dimensões numa das áreas da sala (trabalho em pequenos grupos). Pesquisa em livros para recolha de informação relativa à temática (trabalho individual).
28 de maio	Exploração do mapa de Portugal e descoberta de alguns castelos do país (trabalho em grande grupo).
30 de maio	Visita ao castelo de Leiria e à escola sede do Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira para assistir a um teatro de comemoração do dia da criança.
2 de junho	Reflexão sobre a visita ao castelo de Leiria (partilha de descobertas em grande grupo). História “O rei vai nu”. Registo pictórico relativo à visita ao castelo de Leiria. Trajes da Idade Média – Exploração de imagens. Construção de fantoches a partir de colheres de pau.
3 de junho	Leitura da carta da princesa. Auxílio da princesa a encontrar a festa no castelo. Piquenique ao som de música medieval. Decoração de uma coroa. Exploração da música “Era uma vez um rei”.
9 de junho	Exploração de fantoches – Jogos exploratórios (trabalho em grande grupo e a pares). Divisão de tarefas para a organização da festa de final de ano. Construção do guião para a peça de teatro. Ensaios para a festa de final de ano.
11 de junho	Registo pictórico das ideias posteriores das crianças relativamente aos castelos. Leitura da carta de “El rei bolota”. Exploração das diferenças entre as cartas. Consolidação de aprendizagens. Resposta à pergunta “O que aprendemos?”. Elaboração do convite para a festa de final de ano (trabalho individual).

É de salientar que as propostas apresentadas no Quadro 2.2.5. não foram todas planificadas na fase II do projeto, isto é, foram sendo planificadas ao longo do tempo, de acordo com as necessidades das crianças e de modo a responder às dúvidas das crianças, as iniciais e outras que foram surgindo durante o desenrolar do projeto.

Esta fase do projeto foi muito importante pois, devido às sugestões das crianças pôde-se ir ao encontro dos seus interesses, necessidades, motivações e dúvidas. Também as sugestões de atividades foram igualmente essenciais pois proporcionaram a oportunidade de pensar com as crianças e perceber aquilo que pretendiam realizar, podendo vir a proporcionar-lhes momentos de prazer e promovendo assim um aumento da sua motivação. Houve também oportunidade de planificar com as crianças, o que, de acordo com Katz & Chard (1997), é uma das grandes potencialidades dos trabalhos de projeto. A partir desta fase as planificações foram surgindo de acordo com as sugestões das crianças e conversando regularmente sobre as suas aprendizagens.

FASE III – EXECUÇÃO

Nesta fase do projeto as crianças tiveram oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem relativamente ao projeto “Explorando os castelos”. As crianças procuraram informações em livros como enciclopédias, com o auxílio do adulto para fazer a leitura; analisaram documentos trazidos de casa, por elas próprias ou pelos colegas; observaram imagens, desenhos e fotografias, tiradas pelos adultos nas visitas ou trazidos de casa pelos colegas; aprenderam lengalengas relacionadas com a temática; ouviram histórias que auxiliaram a imaginação e criatividade no desenrolar do projeto, não perdendo a dimensão da fantasia; tiveram contacto com dois castelos – o de Óbidos e o de Leiria – tendo assim oportunidade de compará-los e aperceber-se das suas semelhanças e diferenças.

No início desta fase construiu-se um livro (Anexo XVIII) com o objetivo de guardar todos os documentos que estivessem relacionados com o projeto. O livro foi dividido em quatro separadores, sendo eles “*Pesquisas de casa*”, “*Pesquisas na escola*”, “*Histórias, músicas e lengalengas*” e “*O que aprendemos*”. Desta forma pôde-se organizar todos os trabalhos que foram realizados e as crianças puderam, sempre que pretendessem, observá-lo e lembrar tudo o que já se tinha concretizado.

No que respeita às pesquisas realizadas com os familiares, estas foram sendo apresentadas ao restante grupo à medida que as crianças as iam trazendo. O grupo juntava-se no tapete e a criança apresentava o seu trabalho aos colegas, dizendo com quem o tinha feito e dando a conhecer aquilo que tinha realizado, transmitindo assim as suas aprendizagens aos outros. As crianças apresentaram aos colegas diversos trabalhos, informações retiradas da internet, desenhos com características específicas dos castelos, fotografias e lendas relativas ao castelo de Leiria e informações relativas a diversos castelos de Portugal. Apresentam-se algumas evidências daquilo que as crianças foram aprendendo devido ao trabalho realizado em casa, com as famílias (Quadro 2.2.6.).

Quadro 2.2.6. – Aprendizagens realizadas pelas crianças com as famílias

Trabalhos	Aprendizagens realizadas pelas crianças com as famílias
Criança MI. (3)	<i>“O meu castelo tem pedras e tem duas bandeiras (apontando para o desenho). Tem uma porta com um caminho”</i> MI. (3)
Criança IA. (6)	<i>“Os castelos protegiam os reis.”</i> IA. (6) <i>“Então já sabemos para que servem os castelos. Serviam para proteger o rei dos inimigos.”</i> V. (4)
Criança J. (5)	<i>“Os reis e as princesas viviam no castelo”</i> E. (6) <i>“Os camponeses viviam fora das muralhas”</i> DU (4)
Criança E. (6)	<i>“As pontes tinham lá dentro uma coisa (roldana) para puxar a ponte para cima e para baixo. Assim os inimigos tinham de nadar para entrar dentro do castelo.”</i> E. (6)

À medida que as crianças iam apresentando os seus trabalhos, as outras crianças iam participando e expressando as suas ideias relativamente aos trabalhos apresentados. Este facto mostra que a comunicação foi um fator importante, para ambas as partes, e promoveu múltiplas aprendizagens e a transmissão de conhecimentos.

Quanto às pesquisas realizadas no Jardim-de-Infância, em livros de pesquisa, acontecia, tal como com as pesquisas realizadas em casa, à medida que as crianças iam fazendo os seus registos pictóricos relativos àquilo que iam encontrando nos livros, o grupo juntava-se no tapete e cada criança tinha oportunidade de apresentar o seu trabalho aos colegas. Apresentam-se de seguida algumas evidências das pesquisas realizadas pelas crianças (Fotografias 36 a 38).



Fotografia 36 – Criança IA. (6) a registar a sua pesquisa.



Fotografia 37 – Criança E. (6) a registar a sua pesquisa.



Fotografia 38 – Criança VG. (5) a observar uma enciclopédia.

Também o Quadro 2.2.7. apresenta algumas evidências daquilo que as crianças foram aprendendo no decorrer das pesquisas realizadas no Jardim-de-Infância relativas à temática do projeto.

2.2.7. – Aprendizagens realizadas no Jardim-de-Infância

Pesquisas	Aprendizagens realizadas no Jardim-de-Infância
Crianças MA. (3) e J. (5)	<p>“Os cavaleiros andavam em cima dos cavalos e lutavam.” J. (5)</p> <p>“E tinham um escudo e uma coisa para não escorregarem.” E. (6)</p> <p>“Como se chama o que se coloca em cima do cavalo para o cavaleiro não cair?” Adulto</p> <p>“Sela.” MA. (3)</p> <p>“O escudo é para proteger o corpo.” IA. (6)</p>
Criança IA. (6)	<p>“As muralhas eram para proteger (defender) os reis.” IA. (6)</p> <p>“Dos inimigos.” E. (6)</p>
Criança VG. (5)	<p>“Os castelos eram construções muito resistentes.” V. (4)</p> <p>“Para que servia a grade de ferro que vemos aqui na porta do castelo?” Adulto</p> <p>“Era para protegerem os reis e as rainhas para os inimigos não entrarem.” VG. (5)</p>

No Quadro 2.2.7. apresenta-se algumas das evidências daquilo que as crianças foram aprendendo no decorrer das pesquisas realizadas na escola relativas à temática do projeto. Tal como acontecia com as pesquisas que as crianças realizavam em casa com os familiares, também quando as crianças apresentavam as suas pesquisas, realizadas individualmente ou a pares, o restante grupo interagiu. Assim, também através da comunicação, o grupo conversava sobre conceitos relacionados com os castelos, as suas características e funções, proporcionando assim diversas aprendizagens e adquirindo conhecimento em conjunto com os colegas, numa aprendizagem cooperativa.

Quanto a outras atividades proporcionadas às crianças, ao longo das cinco semanas em que se desenvolveu o projeto, tentou-se proporcionar ao grupo propostas educativas que fossem ao encontro das suas motivações e daquilo que se mostraram interessadas em conhecer, de forma a realizar aprendizagens e promover a aquisição de conhecimentos.

De seguida, apresenta-se algumas das propostas educativas realizadas pelas crianças, fazendo uma breve descrição das atividades e as aprendizagens que as crianças foram adquirindo ao longo da implementação do projeto.

Descoberta de características dos castelos

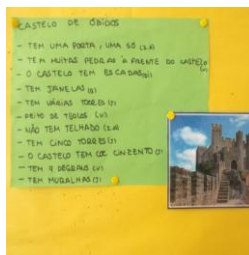
14 de maio de 2014

Esta atividade iniciou-se com uma conversa em grande grupo sobre possíveis características dos castelos, onde se perguntou se todos os castelos eram iguais e tinham todos as mesmas características ou se eram diferentes. As crianças fizeram afirmações como “São todos iguais” (LU. 4), “Não, são diferentes, alguns são grandes e outros

são mais pequenos” (DU. 4) e “Mas têm todos muralhas” (E. 6). De seguida as crianças foram divididas em quatro grupos. Cada grupo observou uma imagem de um dos castelos (Leiria, Óbidos, Pombal e Porto de Mós), expressou oralmente as suas observações e um dos adultos da sala fez o registo numa folha (Fotografias 39 a 42).



Fotografia 39 – Registos das observações do castelo de Pombal



Fotografia 40 – Registos das observações do castelo de Óbidos



Fotografia 41 – Registos das observações do castelo de Leiria



Fotografia 42 – Registos das observações do castelo de Porto de Mós

As crianças foram nomeando aquilo que foram observando e dizendo características que eram facilmente visíveis como “*Tem relva e um jardim*” (B. 3), “*Tem janelas*” (BR. 3), “*É feito com pedras*” (VG. 5) ou ainda “*Tem uma porta grande*” (N. 4). No entanto, percebe-se que houve crianças que fizeram uma observação mais pormenorizada e expressaram características mais precisas como “*Tem três torres*” (L. 5), “*Tem uma porta, uma só*” (IA. 6), “*É muito alto e comprido*” (MI. 3) ou ainda “*No biquinho do telhado tem um jarrinho*” (E. 6). Todas as afirmações feitas indicam que as crianças fizeram uma observação da imagem, tentando recolher informações relevantes e pertinentes para, posteriormente, apresentar aos colegas. Para finalizar a atividade, as crianças reuniram-se no tapete e apresentaram o trabalho que tinham realizado, explicitando as informações recolhidas (Fotografias 43 e 44).



Fotografia 43 – O grupo verde na apresentação do seu castelo.



Fotografia 44 – O grupo vermelho na apresentação do seu castelo.

Durante a apresentação dos trabalhos as crianças expressaram-se oralmente sobre as características que tinham encontrado na imagem que lhes pertencia. No final, ainda observámos as quatro imagens e comparámos, de um modo mais geral, as características

que eram semelhantes como a forma das portas e o número elevado de janelas, e as características diferentes como as cores dos telhados e o número de torres.

Competências: No que respeita à área de formação pessoal e social, as crianças trabalharam em grupo, ouviram e aceitaram as ideias dos colegas e negociaram ideias com os membros do grupo. Relativamente à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expressaram oralmente aquilo que observaram e contactaram com o código escrito, no domínio da matemática, as crianças contaram objetos como torres, portas, janelas e degraus. Quanto à área do conhecimento do mundo, as crianças fizeram observações do todo e da parte, desde a observação de aspetos gerais à observação de detalhes específicos e ainda adquiriram conceitos implícitos nas imagens, contactando com a imagem de um objeto real.

Construção de um castelo a três dimensões

27 de maio de 2014

Esta atividade foi realizada devido à sugestão “*Era giro fazermos um castelo*” (DU. 4), dada no momento da conversa sobre possíveis atividades a realizar. Assim, conversou-se sobre o modo como se iria construir o castelo, na qual as crianças participaram, expressando-se oralmente sobre as suas ideias. As sugestões dadas pelas crianças foram “*Podemos transformar a sala num castelo*” (IA. 6), “*Podemos ser príncipes e princesas*” (VG. 5), “*Podemos fazer com caixas*” (E. 6), “*Podemos usar tintas*” (IC. 4), “*Usamos pacotes de leite*” (IA. 6) e “*Prendemos as caixas com cola*” (V. 4).

Na semana seguinte, mais precisamente nos dias 27 e 28 de maio, as crianças transformaram a área da plasticina num castelo. As crianças mediram as caixas para fazer a construção, colaram, pincelaram as folhas de jornal com cola para forrar o castelo, colaram pacotes de leite para formar ameias e merlões, pintaram a janela e pensaram num espaço para a porta (Fotografias 45 a 48).



Fotografia 45 – Crianças a pincelar o jornal para o castelo.



Fotografia 46 – Criança L. (5) a forrar o castelo com jornal.



Fotografia 47 – Crianças a fazer a bandeira do castelo.



Fotografia 48 – Castelo numa fase final.

Competências: Relativamente à área de formação pessoal e social, as crianças conversaram em grupo de modo a encontrar um consenso para a realização do castelo e trabalharam em grupo, auxiliando-se umas às outras. Relativamente à área de expressão e comunicação, no domínio das expressões as crianças experimentaram diferentes técnicas de expressão plástica como a rasgagem, o recorte, a colagem e a pintura, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expressaram as suas ideias ao grupo, no domínio da matemática fizeram a contagem das caixas utilizadas para a construção do castelo e o número de pacotes de leite usados para as ameias e merlões, fizeram também medições com instrumentos de medida não padronizados. No que respeita à área de conhecimento do mundo, as crianças puderam utilizar conhecimentos prévios e pô-los em prática na construção do castelo e aprenderam palavras novas como “*ameias*” e “*merlões*”

Visita ao castelo de Leiria

30 de maio de 2014

Esta visita foi realizada no âmbito de uma outra visita à escola sede do Agrupamento Domingues Sequeira, onde as crianças iriam assistir a uma peça de teatro como forma de comemorar o dia da criança. Assim, em conjunto com a educadora cooperante, decidiu-se ir também ao castelo de Leiria, de modo a que as crianças tivessem oportunidade de contactar com outro castelo, observar as suas características e consolidar conhecimentos já adquiridos anteriormente através de todas as atividades realizadas no Jardim-de-Infância.



Fotografia 49 – Crianças a observar a cidade através das janelas.



Fotografia 50 – Crianças a explorar o espaço exterior do castelo.

Ao longo da visita as crianças, à medida que iam fazendo as suas observações, iam fazendo afirmações relativamente ao que encontravam. Algumas evidências são: “*Olha ali as ameias.*” (R. 5), “*Este castelo é muito grande.*” (IC. 4), “*Tem tantas escadas.*” (M. 3), “*É uma igreja dentro do castelo.*” (DU. 4), “*Estamos muito altos. Olha ali as casas em baixo.*” (J. 5), “*Olha as muralhas são de pedra, como vimos nos livros.*” (E. 6) e

ainda “*Estas portas são todas iguais.*” (L. 5). Desta forma notou-se que as crianças, ao visitar o castelo, fizeram associações entre conhecimentos prévios, adquiridos anteriormente através das pesquisas e de todas as atividades realizadas no âmbito do projeto, e observações feitas no momento da visita.

Num dos dias seguintes à visita, como forma de consolidação de aprendizagens, conversou-se em grande grupo relativamente àquilo que as crianças tinham observado e o que tinham aprendido. Desta forma, surgiram afirmações como: “*Vimos as ameias*” JV. (4), “*Vimos uma princesa*” N. (4), “*Vimos um sino*” J. (5), “*Descobri janelas, eram pequeninas*” DU. (4), “*Vimos a cidade (de Leiria)*” VG (5), “*Vimos um escudo com um corvo*” E. (6), “*Havia muitas portas*” L. (5) e ainda “*Havia um salão de baile*” IC. (4).

Recorrendo às afirmações acima transcritas, parece que as crianças fizeram muitas observações, no decorrer da visita, e foram capazes de fazer associações entre os seus conhecimentos prévios e aquilo que observavam. Expressões como: “*ameias*”, “*escudo*” e “*salão de baile*”, já tinham sido trabalhadas na sala através de diversas atividades e, por ter sido importante e significativo, as crianças não esqueceram e usaram-nas adequadamente na visita ao castelo de Leiria, e também noutros momentos adequados.

Competências: Relativamente à área de formação pessoal e social, as crianças estiveram num espaço diferente do espaço da sala e, por isso, comportaram-se segundo normas diferentes e contactaram com os colegas e outras pessoas. Quanto à área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as crianças expressaram-se sobre o que observavam e sobre conhecimentos adquiridos anteriormente, relacionados com o que observavam. No que refere à área do conhecimento do mundo, as crianças contactaram com um espaço diferente do que contactam habitualmente, utilizaram o processo científico observação como meio para adquirirem conhecimentos e adquiriram conhecimentos relativos à arte e à história.

Desenho na cera

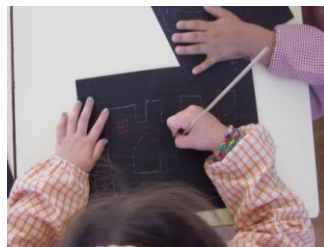
9 de junho de 2014

Esta atividade foi realizada no dia 9 de junho e iniciou-se com uma pequena conversa em grande grupo sobre a tarefa em si e os passos que as crianças tinham que dar para concluir o trabalho pretendido. Assim, cada criança fez o seu trabalho de forma individual, começando por preencher a totalidade de uma folha de papel cavalinho A4,

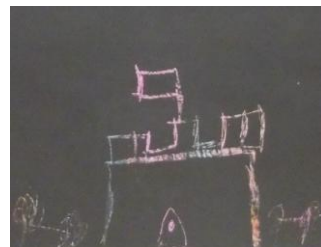
colorindo-a com lápis de cera. Posteriormente, cada criança pintou a totalidade da folha com tinta guache preta e deixou secar. Posteriormente, quando a tinta estava seca, as crianças, com um pau de espetada, desenharam sobre a tinta e as cores que estavam sob a tinta começaram a surgir (Fotografias 51 a 53).



Fotografia 51 – Crianças a desenhar sobre a tinta guache.



Fotografia 52 – Criança IC. (4) a desenhar um castelo.



Fotografia 53 – Desenho da criança V. (4).

Posteriormente, numa conversa sobre a atividade que tinham realizado, as crianças fizeram uma pequena avaliação da mesma fazendo afirmações como “*Gostei de pintar no preto*” (DI. 3), “*As cores apareceram debaixo do preto*” (IC. 4), “*Eu gostei porque tínhamos que raspar com o pauzinho*” (V. 4) ou ainda “*Notava-se muitas cores, eram as que tínhamos pintado por baixo*” (E. 6). Deste modo entendeu-se que as crianças tiveram prazer na atividade que realizaram e gostaram de realizar uma nova técnica de expressão plástica.

Competências: No que se refere à área de expressão e comunicação, no domínio das expressões as crianças experimentaram uma nova técnica de expressão plástica, utilizaram diferentes materiais e ainda desenvolveram a motricidade fina, mais concretamente a pinça digital, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as crianças expressaram oralmente aquilo que desenharam e avaliaram a atividade, expressando-se oralmente também. Quanto à área do conhecimento do mundo, as crianças aprenderam a utilizar materiais em diferentes funcionalidades.

Imagens criativas

11 de junho de 2014

Esta atividade surgiu depois de se ter realizado a visita à livraria “Bichinho do conto”, na qual as crianças se mostraram muito interessadas numa atividade, a exploração de imagens. Assim, ao planificar, pensou-se numa paisagem (Fotografia 54) relacionada com a temática dos castelos e



Fotografia 54 – Paisagem exposta às crianças.

perguntou-se às crianças “O que vês na imagem?”, “Quem estava dentro do castelo?”, “Como estava vestido?”, “Que estava a fazer?” e “Que sons se ouviam?”.

A atividade iniciou-se com uma conversa relativa à tarefa que se iria realizar, na qual foi explicado às crianças que nada estava errado, isto é, as crianças podiam imaginar e criar sem limitações pois era um trabalho de imaginação e criatividade. A atividade foi realizada individualmente, com um adulto que registou o que cada criança ia dizendo (Fotografias 55 a 57).

O QUE VÊS NA IMAGEM?
 - UM CASTELO
 - ÁRVORES
 - LUZES
 - UMA PONTE
 QUEM ESTAVA DENTRO DO CASTELO?
 - HAVIA UMA FESTA E OS REIS
 CONVIDARAM MUITA GENTE
 COMO ESTAVA VESTIDO?
 - ESTAVAM COM VESTIDOS DE
 MUITAS CORES
 O QUE ESTAVA A FAZER?
 - A DANÇAR
 - A COMER
 - A JOGAR JOGOS
 QUE SONS SE OUVIAM?
 - A MÚSICA
 - AS PESSOAS A FALAREM
 - OS SAPATOS NO CHÃO

Fotografia 55 – Ideias da criança E. (6).

O QUE VÊS NA IMAGEM?
 - ÁRVORES
 - UM CASTELO
 QUEM ESTAVA DENTRO DO CASTELO?
 - A PRINCESA COM A RAINHA
 COMO ESTAVA VESTIDO?
 - COM VESTIDOS
 - A PRINCESA TINHA COR-DE-ROSA
 E A RAINHA TINHA RÓMO
 O QUE ESTAVA A FAZER?
 - ESTAVAM A LAVAR A LOIÇA
 E A LAVAR A BOLPA
 QUE SONS SE OUVIAM?
 - O SOM DOS PRATOS
 - O SOM DOS PASSARINHOS

Fotografia 56 – Ideias da criança AR. (4).

O QUE VÊS NA IMAGEM?
 - O CASTELO
 - ÁRVORES
 QUEM ESTAVA DENTRO DO CASTELO?
 - OS PRÍNCIPES E AS PRINCESAS
 - OS REIS E AS RAINHAS
 COMO ESTAVA VESTIDO?
 - COM ROUPAS AS CORES
 O QUE ESTAVA A FAZER?
 - ESTAVAM AO PÉ DA LAREIRA
 A FAZER UM PÃO E DEPOIS
 COMERAM
 QUE SONS SE OUVIAM?
 - O SOM DOS PASSARINHOS
 - O BARULHO DA LAREIRA

Fotografia 57 – Ideias da criança V. (4).

Competências: Quanto à área da formação pessoal e social, as crianças desenvolveram a criatividade e o pensamento. No que se refere à área de expressão e comunicação, no domínio das expressões as crianças tiveram acesso à arte, contactando com uma pintura e desenvolvendo a noção de estética, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as crianças expressaram oralmente as suas ideias, identificaram objetos presentes ou não na imagem e contactaram com o código escrito, percebendo que o que diziam estava a ser registado em forma de escrita. Relativamente à área do conhecimento do mundo, as crianças usaram a observação como processo científico e contactaram com uma imagem que transmitia um contexto social diferente do seu meio envolvente.

FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Esta fase do projeto corresponde ao culminar de todas as aprendizagens que foram adquiridas pelas crianças ao longo de todo o desenrolar do projeto. Inicialmente, na conversa em que as crianças disseram algumas atividades que gostariam de realizar no âmbito do projeto, deram algumas sugestões como “Podemos fazer um teatro” (V. 4), “Podemos apresentar o teatro aos meninos da outra sala” (DA. 4) e “Também podemos fazer um fantoche” (VG. 5). A divulgação do projeto foi realizada na festa de final de

ano do Jardim-de-Infância, por questões práticas de gestão do tempo, decidiu-se organizar uma exposição e a apresentação de uma peça de teatro de fantoches. Na semana de preparação da festa conversou-se com as crianças sobre os trabalhos que gostariam de apresentar na exposição e também sobre as tarefas necessárias para a divulgação do projeto. Assim, as crianças realizaram um convite para os familiares, decoraram-no com aguarelas e selaram-no com lacre (Fotografias 58 e 59).

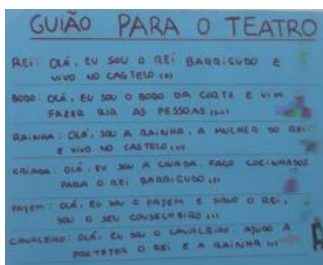


Fotografia 58 – Criança a decorar o convite com aguarelas.



Fotografia 59 – Convites decorados pelas crianças.

As crianças elaboraram também um guião para a peça que iriam apresentar, dando sugestões para as falas das personagens (Fotografia 60). Iniciaram-se os ensaios para a peça (Fotografia 61). Por último, também se realizou o fantocheiro, onde as crianças apresentaram a peça de teatro (Fotografia 62). Ao longo deste tempo, as crianças mostraram-se entusiasmadas e envolveram-se facilmente na preparação da festa.



Fotografia 60 – Guião da peça elaborado pelas crianças.



Fotografia 61 – Ensaio das falas das personagens.



Fotografia 62 – Crianças na apresentação do teatro.

A divulgação do projeto concretizou-se também através de uma exposição, onde se deu a conhecer aos familiares todos os trabalhos desenvolvidos. Os familiares tiveram oportunidade de visitar a exposição (Fotografias 63 a 65), durante a qual interagiram com as crianças no castelo a três dimensões (Fotografia 66).



Fotografia 63 – Familiares a fotografar as crianças no castelo.



Fotografia 64 – Familiares a observar um painel.



Fotografia 65 – Um dos painéis com trabalhos das crianças.



Fotografia 66 – Familiares a interagir com as crianças no castelo.

No que respeita à avaliação do projeto, esta foi realizada através de três atividades distintas, avaliação do registos pictóricos individuais das crianças, avaliação em grande grupo relativamente às aprendizagens adquiridas no âmbito do projeto e avaliação dos registos individuais das crianças quanto às perguntas “*O que gostaste mais de fazer?*”, “*O que gostaste menos de fazer?*” e “*O que gostarias de ter feito?*”. Porém, é de salientar que a avaliação foi feita ao longo de todo o tempo em que decorreu o projeto, isto é, à medida que se ia realizando cada atividade refletia-se acerca das aprendizagens realizadas e da motivação das crianças.

É de salientar que todas as crianças realizaram registos pictóricos do castelo, antes e depois da implementação do projeto. Notou-se uma evolução no que diz respeito ao número de elementos registados e ao nome dado aos mesmos após o trabalho realizado em torno dos castelos. Para ilustrar o modo como foi realizada a avaliação do projeto, optou-se por analisar os registos pictóricos da criança VG. (5) antes da implementação do projeto (Fotografia 67) e depois da sua implementação (Fotografia 68).



Fotografia 67 – Criança VG. (5), registo pictórico - antes.



Fotografia 68 – Criança VG. (5), registo pictórico - depois.

Os dados registados na Fotografia 67 mostram um castelo que ocupa mais de metade da folha de papel. Este registo mostra que a criança apenas desenhou o contorno do castelo e utilizou várias cores para pintar alguns elementos. Ao perguntar à criança o que tinha desenhado, esta respondeu “*Aqui são as muralhas*” e “*Isto são corações*”.

Após a implementação do projeto (Fotografia 68) pode-se observar um castelo com uma forma diferente, onde o contorno do castelo foi feito em primeiro lugar com a cor castanha e, posteriormente pintado com a cor cinzenta. Quando se perguntou à criança o que tinha registado, ela expressou-se dizendo “*Aqui é um torreão*”, “*Isto são as*

muralhas com ameias” e *“Aqui está a porta com grades para os inimigos não entrarem”*.

Parece notar-se uma evolução no que diz respeito à cor, pois esta aproxima-se mais da cor dos castelos que a criança observou ao longo do projeto, o de Óbidos e o de Leiria. A criança regista e nomeia novos elementos, nomeadamente *“Torreão”*, *“Muralhas com ameias”* e *“Porta com grades”*, o que parece evidenciar aprendizagens relacionadas com a aquisição de vocabulário.

A avaliação incidiu também numa conversa com as crianças sobre o projeto, onde estas foram expressando as suas ideias relativamente às aprendizagens e conhecimentos adquiridos (Quadro 2.2.8.).

Quadro 2.2.8. – O que aprendemos com o projeto

O que aprendemos com o projeto	
<p><i>“Aprendemos que as rainhas e os reis ainda existem.”</i> E. (6)</p> <p><i>“No castelo há ameias.”</i> VG. (5) <i>“Torreões.”</i> E. (6)</p> <p><i>“E merlões.”</i> JV. (4)</p> <p><i>“Eles (reis e rainhas) tinham uma sala para dançar.”</i> J. (5) <i>“Chamava-se salão de baile.”</i> IC. (4)</p> <p><i>“O castelo de Leiria tinha uma bandeira de Portugal.”</i> DI. (3)</p>	<p><i>“A porta e as grades do castelo fecham para os inimigos não entrarem.”</i> V. (4) <i>“Levantavam a ponte levadiça para os inimigos caírem na água.”</i> E. (6) e V. (4)</p> <p><i>“No castelo há torres.”</i> MA. (3)</p> <p><i>“Os cavaleiros protegiam o rei e a rainha.”</i> M. (3)</p> <p><i>“Os reis iam de cavalo.”</i> E. (6) <i>“Havia também o vagão.”</i> V. (4) <i>“E os barcos.”</i> M. (3)</p>

A afirmação *“Aprendemos que as rainhas e os reis ainda existem.”* (E. 6) prende-se com uma atividade que foi realizada em que as crianças recortaram de revistas imagens dos atuais príncipes de Espanha, Inglaterra e Dinamarca, o que acabou com as dúvidas iniciais relativamente à existência de famílias reais na atualidade. As afirmações *“No castelo há ameias.”* (VG. 5), *“Torreões”* (E. 6), *“E merlões”* (JV. 4) e ainda *“No castelos há torres”* (MA. 3), indicam as aprendizagens das crianças relativamente a conceitos relacionados com o castelo e nomes de objetos concretos. As afirmações *“Eles (reis e rainhas) tinham uma sala para dançar.”* (J. 5) e *“Chamava-se salão de baile.”* (IC. 4) indicam espaços concretos dentro dos castelos, aprendizagens estas adquiridas durante as pesquisas nos livros e na visita ao castelo de Leiria. As afirmações *“A porta e as grades do castelo fecham para os inimigos não entrarem.”* (V. 4) e *“Levantavam a ponte levadiça para os inimigos caírem na água.”* (E. 6) e (V. 4) parecem indicar conhecimentos relativos a ações específicas, aprendizagens adquiridas pelas pesquisas com os familiares e nos livros. Por fim, as afirmações *“Os reis iam de*

cavalo.” (E. 6), “*Havia também o vagão.*” (V. 4) e “*E os barcos.*” (M. 3) estão relacionadas com uma atividade realizada em que foi apresentado um powerpoint às crianças relativo aos transportes utilizados na idade média.

Cada criança fez uma avaliação individual do trabalho realizado ao longo do projeto, através das questões “*O que mais gostaste de fazer?*” (Quadro 2.2.9.), “*O que menos gostaste de fazer?*” (Quadro 2.2.10.) e “*O que gostarias de ter feito?*” (Quadro 2.2.11.).

Quadro 2.2.9. – “O que mais gostei de fazer

O que mais gostei de fazer
“ <i>Gostei mais da história da Rapunzel e gostei (da atividade) dos transportes porque vi as imagens no computador</i> ” (IC. 4)
“ <i>de fazer do cavaleiro e de fazer o desenho do castelo</i> ” (LU. 4)
“ <i>Gostei de ir ao castelo de Leiria e aquela das personagens (fantoques) porque os pais também podem ser reis</i> ” (V. 4)
“ <i>do livro dos castelos e quando os meninos trouxeram o trabalho para a escola porque foi giro</i> ” (E. 6)
“ <i>Gostei de ver a princesa no castelo de Leiria e gostei de ver os príncipes e as princesas nas revistas porque gostava de ser rainha</i> ” (VG. 5)
“ <i>do trabalho da Rapunzel e dos instrumentos musicais porque foram lindos</i> ” (L. 5)
“ <i>Gostei mais de fazer as ameias do castelo e dos fantoches porque fizemos a festa dos fantoches e pusemos a mão lá dentro</i> ” (DU. 4)
“ <i>Gostei de fazer o castelo ali fora e de ir ao castelo de Óbidos e de Leiria</i> ” (MI. 3)
“ <i>fazer as muralhas do castelo e o mapa (dos castelos de Portugal)</i> ” (JV. 4)
“ <i>Gostei de fazer os fantoches e gostei de fazer o castelo. Foi muito divertido</i> ” (DA. 4)
“ <i>Gostei de ver a princesa no castelo de Leiria e gostei de fazer os fantoches, porque são bonitos</i> ” (J. 5)
“ <i>Gostei de fazer a bandeira do castelo e gostei de fazer os fantoches</i> ” (M. 3)

Os dados do Quadro 2.2.9 mostram que as atividades que as crianças mais gostaram de fazer foram a construção de fantoches, as visitas os castelos de Óbidos e de Leiria, e a construção do castelo a três dimensões. Relativamente aos fantoches, várias vezes as crianças pediram para os usar nas brincadeiras livres. Quanto às visitas aos castelos, as crianças expressaram ideias que envolviam o observado e o aprendido. No que se refere ao castelo a três dimensões elaborado pelas crianças, estas mostraram-se motivadas e envolvidas na sua construção e utilizaram-no como uma das áreas da sala. Em muitos momentos de brincadeira livre, as crianças por iniciativa própria, realizaram tarefas relacionadas com a temática dos castelos (Fotografias 69 a 71).



Fotografia 69 – Crianças a desenhar um castelo no quadro de giz.



Fotografia 70 – Criança M. (3) a observar um livro de pesquisa.



Fotografia 71 – Crianças a brincar com o jogo dos castelos.

Quadro 2.2.10. – “O que menos gostei de fazer”

O que menos gostei de fazer
“Não gostei daquele trabalho”, apontando para o painel dos castelos de Portugal (MI. 3)
“Não gostei muito de fazer a dos instrumentos” (VG. 5)
“Não gostei de fazer aquela”, apontando para o painel das imagens de castelos (V. 4)
“Não gostei de fazer os desenhos dos castelos” (M. 3)
Nota: 3 crianças referiram “Gostei de fazer tudo” e 4 referiram “Gostei de tudo”

Os dados do Quadro 2.2.10. apresentam as ideias das crianças relativamente àquilo que apreciaram menos ao longo do projeto. Ao responder a esta pergunta, as crianças ficavam um pouco reticentes. No entanto para a maioria das crianças as frases mais comuns foram “Gostei de fazer tudo” ou “Gostei de tudo”, o que é muito gratificante pois, ao longo de algumas semanas a trabalhar neste projeto, é importante sentir que as crianças o fizeram com gosto e usufruindo de momentos de prazer.

Quadro 2.2.11. – “O que gostaria de ter feito”

O que gostaria de ter feito
“Gostava de ter feito um fantoche só para mim.” (DU. 4)
“Gostava de ter feito uma flor para dar à rainha.” (VG. 5)
“Gostava de por balões no castelo.” (JV. 4)
Nota: 6 crianças referiram “Fizemos tudo” e 3 referiram “Não queria fazer mais nada”

Os dados do Quadro 2.2.11. mostram aquilo que as crianças gostariam de ter realizado e não o fizeram. A criança DU. (4), por exemplo, afirmou “Gostava de ter feito um fantoche só para mim”, o que, de facto, poderia ter sido realizado, a construção de fantoches individuais em vez dos seis fantoches construídos em grupo. Também a maioria das crianças afirmou “Fizemos tudo” ou “Não queria fazer mais nada”, parecendo estarem satisfeitas com o trabalho realizado.

A fase IV foi muito importante pois as crianças tiveram oportunidade de apresentar todo o trabalho realizado ao longo das cinco semanas, avaliar o projeto, refletindo sobre ele individualmente e em grupo e divulgá-lo, quer através da exposição de diversos painéis e do livro “Explorando os castelos” (Anexo XVIII), quer através da dramatização da peça. Desta forma, as crianças puderam “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 1997, p. 143).

2.2.4. CONCLUSÕES DO PROJETO

Fazendo uma retrospectiva do trabalho realizado em contexto de Jardim-de-Infância relativo ao projeto “Explorando os castelos”, considero que realizei uma vasta

experiência de aprendizagens, tanto a nível profissional como pessoal. Refiro a importância de valorizar as crianças e dar-lhes voz ativa para se envolverem num projeto, fazerem escolhas, tomarem decisões, conversarem, refletirem em conjunto e experienciarem momentos de aprendizagem significativa. Aprendi que um educador deve tornar-se um “co-contrutor de conhecimentos num processo de interação com os outros” (Vasconcelos, 1997, p. 132). Assim o educador deve ter em conta os seus conhecimentos e os interesses das crianças para que, centrando-se nos interesses das crianças e, usufruindo dos seus conhecimentos, possa proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade e significativo para cada uma das crianças.

No que respeita às aprendizagens realizadas pelas crianças, penso que o projeto “*Explorando os castelos*” foi uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Houve sempre uma tentativa de proporcionar propostas educativas que abrangessem todas as áreas. Este facto foi positivo pois considero que, desta forma, as crianças fizeram aprendizagens integradas. Ao longo da descrição das propostas (fase III) fui fazendo referência às competências que as crianças tiveram oportunidade de desenvolver. Ainda assim, saliento as visitas aos castelos de Óbidos e de Leiria, que motivaram as crianças para o desenrolar do projeto, auxiliando-as na promoção de múltiplas aprendizagens e envolvendo-as com o real e com o mundo que as rodeia. Também é importante referir que sempre se tentou que o contacto com o real não interferisse com a imaginação das crianças, isto é, sabendo que as crianças associam os castelos a histórias com príncipes e princesas, tentou-se respeitar a sua imaginação pois “a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a «realidades» que não se limitam ao mundo próximo” (Ministério da Educação, 1997, p. 80).

CONCLUSÃO

Fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho que foi realizado ao longo deste tempo no âmbito das Práticas Pedagógicas nos contextos de Creche e de Jardim-de-infância, penso que cresci muito como pessoa e, sobretudo, como futura educadora. Em primeiro lugar começo por referir a reflexão, que teve um papel muito importante no desenrolar de todo o meu percurso

Toda a reflexão que fui fazendo fez-me pensar sobre o modo como ia atuando, reformular a minha prática e fazer novas planificações tendo em conta a toda a reflexão realizada anteriormente. Tive também oportunidade de pensar e refletir sobre aquilo que sei, estando subjacente a metacognição e, posteriormente consciencializar-me daquilo que preciso de aprender, de experimentar e de melhorar na minha prática.

Considero que o ensaio investigativo realizado em Creche foi igualmente essencial no meu desenvolvimento pessoal enquanto futura educadora pois, neste momento, tenho outra visão quanto à importância de proporcionar à criança momentos em que esta tenha oportunidade para desenvolver o seu raciocínio, pensando em estratégias para a resolução de problemas. Aprendi que através de materiais lúdicos, é possível as crianças desenvolverem competências cognitivas, mais concretamente ao nível da matemática e do conhecimento do mundo, o que me faz valorizar o jogo como indutor do desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Enquanto futura educadora, aprendi que devo valorizar muitos momentos da rotina diária do grupo e/ou de brincadeiras livres de modo a proporcionar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Penso que um educador deve criar situações em que as crianças tenham oportunidade de vivenciar momentos, lúdicos e em simultâneo de realizar aprendizagens, de uma forma contextualizada e significativa para a criança e com intencionalidade por parte do educador. Descrever características dos materiais, completar padrões, relacionar objetos, ordenar brinquedos e arrumar jogos são alguns dos muitos exemplos de atividades que levam as crianças a desenvolver competências matemáticas e não só. Incentivá-las a fazê-lo é uma tarefa muito importante que cabe ao Educador.

No que concerne ao contexto de Jardim-de-Infância, considero que foi muito importante realizar com as crianças um trabalho de projeto pois aprendi a importância de escutar as crianças e valorizá-las como seres com capacidades e conhecimentos múltiplos. Em muitos casos, em vez de ensinar as crianças, foram elas que me ensinaram a mim e este facto foi imprescindível para o meu desenvolvimento pessoal, pois aprendi a ser mais humilde e a considerar a ideia de aprender em conjunto; e profissional, pois as crianças ensinaram-me a trabalhar com elas e a arranjar estratégias para a resolução de diversas situações.

Considero que tudo o que aprendi foi uma grande vantagem para a minha formação, servindo assim como uma grande bagagem para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura Educadora de Infância. Todas as aprendizagens que realizei me auxiliaram a modificar as minhas conceções prévias relativamente a diversos assuntos, tanto no que diz respeito à pedagogia como relativamente aos conteúdos que foram tratados. Assim, pretendo continuar a trabalhar no sentido de desenvolver as minhas competências profissionais e proporcionar às crianças com as quais vou trabalhar, um ensino-aprendizagem de qualidade e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Academia das Ciências de Lisboa & Fundação Calouste Gulbenkian (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo. Volume I.
- Almeida, A. & Vilela, M. (1996). *Didáctica das Ciências – Aceleração Cognitiva-Teoria à Prática*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Vale, I., Fonseca, L. & Pimentel, T. (2011). *Padrões em Matemática – Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. & Oliveira, S. (2009). *O meu livro de experiências – Para crianças dos 4 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Ceppi, G., Zini, M., Veca, A., Sarti, A., Branzi, A., Petrillo, A., Rinaldi, C., Bruner, J., Susani, M., Icaro, P. & Vecchi, V. (2013). *Crianças, espaços, relações – Como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Corman, L. (1974). *A Educação pela Confiança*. Porto: Livraria Civilização.
- Dias, I (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Edmiaston, R. (2004). Avaliando e Documentando a Aprendizagem nas Salas de Aulas Construtivistas. In: DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R & Sales, C. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. (3.ª Ed) Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, A. (S.d.). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia. Volume VI.
- Correia, A. (S.d.). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia. Volume XI.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto – I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 95-121). Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro – Editores. Volume III.
- Mattoso, J. (1992). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores. Volume II.

- Mattoso, J. (1997). *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa. Volume II: A Monarquia Feudal.
- Maza, C. & Arce, C. (1991). *Ordenar y Classificar. Matemáticas: cultura y aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Visão de Qualidade da Associação criança: Contributos para uma definição. In: Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Org.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O Espaço na Pedagogia em Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança. In: Oliveira, M. & Godinho, A. (Org.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp.56-72). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho. Consultado a 18 de janeiro de 2014 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento. Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pirenne, H. (1973). *As cidades da Idade Média*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização do espaço ao currículo em creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Consultado a 18 de janeiro de 2014 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Associação de Professores de Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I (2005). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis anos. In: Siraj-Blatchford, I. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.

- Vasconcelos, T. (1997). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). In: Oliveira-Formosinho, J. (Org). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso* (pp. 175-198). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vergani, T. (1993). *Educação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais – Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (2010). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1991). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO DA 2.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM CRECHE

Na semana anterior, juntamente com a minha colega de estágio, definimos as estratégias de recolha de dados para a caracterização, como tal, penso que esta segunda semana foi muito produtiva no sentido em que recolhemos a informação necessária, principalmente do grupo e da sala.

Utilizámos a observação direta participante e esta foi determinante para a recolha de dados, pois conseguimos responder a perguntas anteriormente colocadas e mesmo preencher as grelhas de observação e tabelas de verificação construídas anteriormente. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997),

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

Tendo em conta a ideia anteriormente referida, tentei observar o grupo, e até cada criança, refletindo um pouco sobre o seu desenvolvimento. Penso ser uma vantagem no sentido em que sinto que conheço melhor cada criança, e posteriormente, poderei abordá-los sabendo os seus interesses e as suas necessidades, o que é uma mais-valia para a minha relação com cada um e mesmo com o grupo em geral.

Durante os 3 dias reunimos com a Educadora Raquel durante a hora do repouso para expormos as nossas dúvidas e recolhermos informações que considerámos pertinentes. Partilhei com Educadora o facto de ter receio de não conseguir adequar o tipo de atividades à idade das crianças, no entanto este receio foi ultrapassado pois percebi que ela, principalmente nesta fase de adaptação, não se preocupa em fazer atividades criativas e “bonitas” mas sim em promover o vínculo com cada criança, com o grupo, e até entre os pares. Durante a semana refleti sobre esta ideia e penso que é extremamente pertinente o trabalho que está a desenvolver com as crianças. Ela falou-nos um pouco da importância do olhar, do toque e da linguagem como aspetos interessantes para o desenrolar do vínculo que ela própria espera conseguir. Estive muito atenta às atitudes das crianças e também à forma como olho, toco ou simplesmente falo e notei algumas atitudes interessantes da parte delas que mostraram não só respeito por mim, mas também a necessidade de mimos da minha parte, como por exemplo, pegar ao colo.

Relativamente à rotina da sala, esta semana participámos mais ativamente. Ajudámos durante os almoços e lanches e foi interessante pois na sala dos Coelhoinhos existem crianças apenas com 13 meses e por isso a maioria está na fase de introdução dos sólidos. Penso que esta é também uma forma de criarmos uma relação mais próxima com as crianças, aliás, na Unidade Curricular Didática da Educação de Infância – Saúde, aprendemos que todos os momentos de satisfação de necessidades das crianças são importantes para a criação de vínculo entre a criança e o cuidador.

Por último, outro dos aspetos ao qual estive atenta esta semana foi o facto das crianças ainda não terem percecionado as rotinas da sala. É uma atitude comum nesta idade, pois têm apenas 1 ano e estão também numa fase de adaptação, no entanto penso que é meu papel agir um pouco neste sentido da criação de hábitos em cada um e vai ser gratificante perceber que o nosso trabalho está a ser útil para o desenvolvimento pessoal da criança.

Referência Bibliográfica:

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO II – REFLEXÃO DA 3.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM CRECHE

Esta semana teve como objetivo principal dar apoio à Educadora com a sua planificação e assim o fizemos. Estivemos presentes na instituição apenas dois dias visto que a educadora teve que faltar terça-feira. Na semana anterior tivemos oportunidade de ter uma conversa com a Educadora sobre as atividades que estavam planificadas para esta semana. Ela disse-nos que não tinha atividades específicas, tinha sim um tema pelo qual segue a sua prática, pelo menos nesta altura em que sente necessidade de o fazer: vínculo/adaptação.

Foi neste contexto que agi ativamente com as crianças durante a semana. Com uma planificação flexível, que não remetia para nenhuma atividade específica, tive oportunidade de contar-lhes histórias, jogar e fazer construções de legos em pequenos grupos ou individualmente.

Refleti um pouco sobre esta temática: vínculo, e penso que é realmente importante ser trabalhado em Creche. Mais que desenvolver competências noutras áreas específicas, a criança nesta idade deve, em primeiro lugar, conhecer-se a si própria, saber interagir com os pares, saber estar em grupo, conseguir iniciar e manter uma relação de afetividade com o adulto que, nesta altura, é quem a auxilia nas suas necessidades.

Entre o nascimento e os três anos, é salientado o importante papel do educador na promoção de relações entre pares. Os educadores partem da premissa de que as crianças destas idades são possuidoras de um grande potencial para se envolverem em relações, visível nos seus gestos, olhar ou na solidariedade e colaboração que evidenciam desde cedo face aos seus pares (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.46).

Relacionando com os modelos pedagógicos, pensemos na abordagem High Scope, por exemplo. Este modelo mostra-nos que um dos cinco princípios básicos da aprendizagem é a interação adulto-criança, que proporciona a aprendizagem através das interações positivas entre os mesmos.

Benefícios emocionais para a criança resultantes de interações imediatas, concretas e contínuas com um adulto apoiante e referencial num contexto não parental, fator que se apresenta enquanto facilitador dos seus processos de adaptação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.49).

Entende-se então que o vínculo existente entre o educador e a criança, é imprescindível para o processo de adaptação. É necessário a criança sentir que na Creche está segura, tem alguém que vai ao encontro das suas necessidades e que, por momentos, substitui a mãe, dando carinho e afeto. É então, deste modo, que a criança consegue libertar-se da sua insegurança para se adaptar à rotina e também ao educador, auxiliares e grupo de pares.

No estágio na sala dos Coelhoinhos, é notório a afetividade existente já em algumas crianças. O facto de a educadora promover este tão importante contacto com as crianças, ajuda-me a ver resultados, e muito mais rápido do que o que muitas vezes imaginava. Em forma de exemplo, especificarei a atitude de uma criança da sala, é um gesto muito simples, mas que eu tenho notado resultados regularmente. Há um menino que, para chamar a nossa atenção, bate-nos nas costas com força, a educadora em vez de dizer “Não”, diz “Não é assim que se faz, dá uma festinha devagar”. Isto tem-se repetido algumas vezes e quando acontece comigo faço o mesmo que a educadora. O que noto é que cada vez mais esta criança se preocupa em tocar-nos com menos força, e ainda, esta semana mostrou carinho não só connosco como também com os colegas da sala, dando-nos beijinhos e abraços com mais delicadeza.

Esta semana foi também importante para pensar na planificação da primeira semana de intervenção. Neste contexto e relacionando com a prática da Educadora, pensámos e proporcionar às crianças a interação connosco e também com os pares, por isso, optámos por jogos dinâmicos em grupo.

Por último, considero que a minha relação com o grupo de crianças em geral e com algumas crianças em específico está a consolidar-se. Por um lado, há afeto e demonstrações de carinho, mas por outro também há respeito, assim sendo, penso que estamos no bom caminho para uma boa atuação, com momentos para ouvir e respeitar as regras e outros momentos para brincar livremente e criar relações ainda mais próximas.

Com a Educadora, na sala trabalhamos em função das crianças, das suas necessidades e interesses, mas durante o repouso temos momentos importantes de troca de ideias, partilha de experiências, o que promove uma melhor prática. Tento ir ao encontro das ideias da educadora e ajustar as planificações em função disso. Com as duas colaboradoras, também tento criar uma relação mais próxima visto, assim, conseguirmos fazer um melhor trabalho, e penso que estamos no caminho certo. Elas acolhem-me, respondem às minhas dúvidas e dispõem-se a ajudar-me sempre que preciso.

Referência bibliográfica:

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

ANEXO III – REFLEXÃO DA 14.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM CRECHE

A reflexão desta semana divide-se em dois pontos essenciais: reflexão sobre o trabalho desenvolvido por mim como mestranda atuante; e reflexão sobre as aprendizagens das crianças relativamente às atividades propostas.

Durante esta semana, a atividade que me deu mais prazer realizar com as crianças foi a atividade de segunda-feira, “Cesto dos tesouros”. É uma atividade já conhecida e desenvolvida por Goldschmied e Jackson (2007).

Ao planificar a atividade, pensei na importância que esta poderia ter, no sentido em que as crianças teriam oportunidade de desenvolver competências ao nível motor, nomeadamente a motricidade fina; ao nível cognitivo, como o contacto com os materiais e com as suas formas e texturas; ao nível afetivo, nomeadamente o interesse pelo material e a sua relação com ele; ao nível social, principalmente no sentido em que as crianças teriam oportunidade de interagir com os outros, através dos objetos.

Sabemos que el cerebro de las niñas crece deprisa, y que se desarrolla mediante las respuestas al flujo de aportaciones externas que le llegan desde lo que le rodea, a través de los sentidos del tacto, el olfato, el gusto, el oído, la vista y el movimiento corporal (Goldschmied & Jackson, 2007, p.92).

Através desta afirmação, podemos perceber que é, de facto, importante que a criança tenha contacto com estímulos externos de modo desenvolver a cognição, principalmente.

Durante o momento da atividade, a primeira reação das crianças foi observar o cesto mas não tocar em nenhum dos objetos que estava no seu interior, no entanto, à medida que as crianças foram ficando familiarizadas com aquele objeto estranho que estava na sala, aproximaram-se e começaram a retirar os objetos e a explorá-los. Algumas crianças já conheciam os objetos, outras não. As que conheciam, usavam-nos, dependendo da sua função, como viam os adultos fazer, provavelmente. Observei crianças a usar o espanador para limpar a mesa que estava na sala, outras a usar a vassoura para varrer, outras a utilizar o pano para limpar o chão, entre outros. Esta atividade fez-me refletir um pouco sobre a importância de nós, adultos, darmos oportunidade às crianças para elas próprias experienciarem diferentes tipos de papéis, neste caso, as crianças estão habituadas a ver os adultos a utilizar os objetos do cesto e, neste momento, puderam ser elas a utilizar o objeto para realizar uma tarefa com ele. Quando a criança interage com o outro, quando imita o outro, esta coloca-se no papel do outro, experienciando então, diferentes tipos de papéis. Neste caso, com o objeto a criança fez o mesmo, relembrando o objeto e a sua funcionalidade.

Os papéis constituem então, modos que as crianças usam para interagir com outras de modo a atingirem os seus objetivos, os quais emergem a cada momento, a cada atividade, a cada estímulo. “Na perspectiva sócio-interacionista, assim, gestos e ações, com seus significados socioculturais construídos juntos com parceiros privilegiados, constituem os papéis que o indivíduo em desenvolvimento assume e modifica durante toda sua vida” (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p.65).

Assim sendo, o “Cesto dos tesouros” é uma atividade muito útil pois reúne uma variedade de objetos do quotidiano que servem de estímulo para todos os sentidos da criança, auxiliando-a assim a desfrutar de uma experiência rica quando o cérebro está preparado para “recibir información, relacionarla y hacer uso de ella” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.92). Estas últimas três expressões (receber informação, relacioná-la e fazer uso dela) mostram aquilo que a criança faz quando se depara com determinados objetos, percebe qual é o objeto que observa, relaciona-o com uma funcionalidade e faz uso dele.

O papel do Educador deve ser, então, proporcionar momentos de interação das crianças com atividades que envolvam o conhecimento do mundo, promovendo assim a criação de papéis, o uso de gestos e expressões e a linguagem e organizar os cantinhos na sala de atividades de modo a que as crianças possam usufruir dos seus materiais, colocando-se em diferentes papéis presentes na sociedade (Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1993).

Esta semana também houve uma atividade que me despertou o interesse. Foi a exploração dos legos da sala, realizada na quarta-feira. Esta atividade já foi realizada anteriormente mas de forma livre, num momento em que não estava planificada outra atividade. Não sendo planificada, não havia intencionalidade e, por esse motivo, esta semana foi diferente. Ao planificar, tinha como intenção principal proporcionar um momento em que a criança tivesse oportunidade de desenvolver a capacidade de concentração (domínio cognitivo) e contactar com peças de legos de diferentes cores, formas, tamanhos e espessuras (domínios afetivo e cognitivo). O meu ensaio investigativo é sobre esta temática e há algum tempo que tenho curiosidade em propor uma atividade deste tipo pois penso que é, de facto, importante para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim sendo, e ainda que a atividade tivesse sido um pouco mais livre do que orientada, tive oportunidade de trabalhar com as crianças no sentido que estas pudessem desenvolver algumas competências como o reconhecimento das semelhanças e das diferenças existentes entre as peças, resultantes da sua cor, forma, tamanho e espessura. Ao falar com a criança sobre as características das diferentes peças, a criança ia reconhecendo essas mesmas diferenças e, assim, organizando os seus materiais, formando conjuntos à medida que ia completando a sua construção.

“As formas são um dos muitos atributos físicos que interessam às crianças pré-escolares quando brincam. Gostam de brincar com peças de formas regulares que podem servir de materiais de construção a empilhar e pôr em equilíbrio” (Hohmann & Weikart, 2011, p.685). Considerando esta afirmação, e comparando com a atividade realizada, concluo que este é um dos atributos que as crianças facilmente respeitam, formando conjuntos com os mesmos, tal como a cor. Foi o que aconteceu ao longo da proposta educativa, as crianças que escolhi para avaliar, e outras com as quais tive oportunidade de ter um momento de exploração dos legos, mostraram muito interesse na atividade quando perceberam, através de uma conversa e da experiência realizada no momento, que as peças podiam formar conjuntos de diferentes cores e formas, ou usando os dois critérios, simultaneamente.

Referências bibliográficas:

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años* (3.ª Ed). Madrid: Ediciones Morata.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (1993). *O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*. USP, campus de Ribeirão Preto. Consultado a 11 de Janeiro de 2014 em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>.

ANEXO IV – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 1

Tarefa 1 – Corrente de bolas		
Criança	Momento	Notas de campo
Criança M	Dia 2 de dezembro 15h10 – 15h18	- Pegou em 4 bolas azuis com diferentes formas, juntou-as formando uma corrente. - Juntou uma amarela, outra azul, uma rosa, outra amarela, uma laranja, outra amarela. Foi juntando várias peças, de diferentes cores e formas, formando desta forma uma corrente.
Criança C	Dia 2 de dezembro 15h20 – 15h28	- Juntou uma bola verde a uma azul e de seguida uma laranja. Foi juntando várias peças de diferentes cores, mas todas de forma cilíndrica e oval. - Tentou unir várias vezes as duas pontas da corrente, sorrindo.
Criança D	Dia 2 de dezembro 15h34 – 15h42	- Pegou em duas peças vermelhas de forma oval e juntou-as. Procurou mais vermelhas, encontrou três com a mesma forma e juntou-as à corrente. - Pegou numa azul, viu que não era igual, rejeitou-a. Formou assim a sua corrente.

ANEXO V – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 2

Tarefa 2 – Legos totens		
Criança	Momento	Descrição
Criança C	Dia 3 de dezembro 9h22 – 9h30	- Pegou numa peça base amarela, juntou uma amarela, uma verde, outra amarela, outra verde e outra amarela por cima. Largou a construção. - Pegou numa peça vermelha grande, juntou-lhe três peças vermelhas, procurou mais duas e juntou à construção.
Criança M	Dia 3 de dezembro 10h22 – 10h33	- Pegou numa peça grande azul e juntou uma pequena azul, repetiu o processo mas com as cores amarela e vermelha. - Pegou em duas peças vermelhas e uniu-as. Procurou mais vermelhas e da mesma forma e juntou mais três à construção.
Criança D	Dia 3 de dezembro 10h55 – 11h03	- Pegou numa peça base amarela, juntou uma pequena amarela. Foi juntando mais peças da mesma cor. - Pegou numa peça grande azul e procurou peças verdes pequenas para colocar por cima, usou quatro verdes, três delas com o mesmo tamanho.

ANEXO VI – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 3

Tarefa 3 – Legos		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 4 de dezembro 9h26 – 9h34	- Pegou numa peça azul de um bloco. Procurou mais três peças iguais, com a mesma cor e forma, construindo assim uma torre. Juntou mais uma. - Pegou numa peça verde de quatro blocos e também na construção que tinha realizado anteriormente e foi pegando nas pequenas azuis e colocando na grande verde, preenchendo assim todos os espaços da verde, com as peças azuis.
Criança C	Dia 4 de dezembro 9h38 – 9h47	- Pegou numa peça azul de dois blocos e juntou mais duas iguais, depois juntou uma vermelha, uma amarela e outra vermelha, todas da mesma forma. - Observou algumas com a mesma forma, de cor azul e vermelha, e foi recolhendo, juntando-as e formando uma torre.
Criança M	Dia 4 de dezembro 10h56 – 11h02	- Pegou em duas peças verdes de três blocos e juntou-as. Juntou uma azul, outra verde e outra azul, da mesma forma. - Pegou em peças de um bloco, de cor azul e vermelha, e juntou-as, formando uma torre. Encontrou uma maior, juntou, viu que não era igual e rejeitou-a, procurando outras da mesma forma. Fez a construção até não encontrar mais peças da mesma forma e tamanho.

ANEXO VII – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 4

Tarefa 4 – Utensílios de cozinha		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 9 de dezembro 15h04 – 15h15	<ul style="list-style-type: none">- Pegou noutra prato amarelo e colocou uma colher azul, uma vermelha, outra azul, uma verde, outra azul, mais duas vermelhas e outra azul, todas viradas para o mesmo lado.- Pegou num prato azul e procurou mais, iguais, juntando-os ao primeiro fazendo uma pilha. Fez o mesmo com os pratos amarelos.
Criança C	Dia 9 de dezembro 16h55 – 17h06	<ul style="list-style-type: none">- Pegou num prato azul, colocou lá dentro uma colher azul e outra verde. Juntou-lhe um garfo verde e outro azul e, por fim, juntou-lhe mais um garfo, faca e colher azuis.- Colocou os talheres por ordem de cores, intercalando a cor azul e verde.
Criança M	Dia 9 de dezembro 15h32 – 15h41	<ul style="list-style-type: none">- Pegou num prato azul e colocou uma colher amarela, depois dois garfos, ambos amarelos. Largou os materiais.- Pegou num prato azul e colocou dentro deste dois garfos, um azul e um verde, de seguida um vermelho e por fim outro verde.- Pegou num prato azul e procurou mais iguais, colocando-os uns sobre os outros formando uma pilha.

ANEXO VIII – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 5

Tarefa 5 – Pedras de aquário		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 10 de dezembro 16h45 – 16h52	<ul style="list-style-type: none">- Pegou em duas pedras azuis e colocou-as num prato. Acrescentou outras pedras de cores diferentes e largou o prato.- Pegou num prato e colocou pedras apenas de cor amarela, procurou todas as existentes e colocou-as dentro do prato. Fez o mesmo com as pedras rosa, com as azuis e com as verdes, usando um prato para cada cor.
Criança C	Dia 10 de dezembro 16h54 – 17h02	<ul style="list-style-type: none">- Pegou numa pedra amarela e colocou num prato, juntou duas verdes. Continuou a juntar no mesmo prato peças amarelas e verdes. Despejou em cima da mesa.- Encheu um prato com pedras de todas as cores. Pegou noutra prato e encheu-o também com pedras de cores diferentes. Fez o mesmo até encher todos os pratos e não ter mais pedras em cima da mesa.
Criança M	Dia 10 de dezembro 15h42 – 15h50	<ul style="list-style-type: none">- Pegou num prato e colocou pedras de todas as cores no mesmo prato. Largou-o.- Colocou várias pedras amarelas num prato, foi procurando mais da mesma cor. Fez o mesmo com pedras rosa.- Pegou noutra prato e colocou todas as cores no mesmo prato, fez o mesmo até não ter mais pedras.

ANEXO IX – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 6

Tarefa 6 – Blocos lógicos		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 11 de dezembro 15h40 – 15h48	- Juntou dois círculos amarelos do mesmo tamanho. Largou os materiais. - Começou a juntar peças vermelhas numa pilha, juntou todas as peças vermelhas que encontrou. - Juntou dois círculos azuis e um triângulo também azul.
Criança C	Dia 11 de dezembro 16h42 – 16h51	- Juntou numa pilha peças apenas de cor amarela, um triângulo, um quadrado, um círculo grande, outro triângulo e um círculo pequeno. Fez o mesmo com três peças de cor vermelha. - Pegou num círculo azul e juntou-lhe outro igual, um amarelo e dois vermelhos. Foi juntando mais círculos que encontrou.
Criança M	Dia 11 de dezembro 15h50 – 16h02	- Pegou num círculo vermelho grande, vermelho pequeno, azul grande, azul pequeno, juntou-lhes dois amarelos pequenos, um azul grande, um vermelho grande e um amarelo grande. Juntou todos os círculos grandes numa pilha. - Juntou retângulos de várias cores, paralelamente, ao lado uns dos outros. Quando acabaram os grandes, procurou os pequenos e juntou-os aos outros.

ANEXO X – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 7

Tarefa 7 – Molas de roupa		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 16 de dezembro 15h18 – 15h28	<ul style="list-style-type: none">- Pegou num prato azul e prendeu nele uma mola verde. Procurou mais da mesma cor e colocou mais três à volta do prato.- Pegou noutra prato e procurou todas as molas amarelas existentes e colocou-as lá dentro.- Juntou todos os pratos iguais, cor e forma, numa pilha.
Criança M	Dia 16 de dezembro 16h46 – 16h58	<ul style="list-style-type: none">- Pegou num prato e colocou uma mola rosa dentro deste, procurou mais molas e colocou todas as que encontrou da mesma cor. Fez o mesmo com as molas amarelas, com as verdes e com as azuis.- Juntou todos os pratos perto de si e observou o que realizou.

ANEXO XI – NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS NA TAREFA 8

Tarefa 8 - Multiflores		
Criança	Momento	Descrição
Criança D	Dia 17 de dezembro 10h35 – 10h46	- Pegou na placa verde e numa flor verde, colocando-a sobre a placa. Foi procurando mais flores verdes e colocou-as em fila ao lado da primeira. Fez o mesmo do lado contrário da placa, depois preencheu uma fila na parte inferior da placa, e outra na parte superior. - Escolheu a cor rosa e fez uma linha na vertical, no centro da placa. Preencheu outra linha ao lado da mesma e assim, sucessivamente, ocupou a placa, preenchendo o seu interior com flores rosa.
Criança M	Dia 17 de dezembro 10h48 – 11h02	- Pegou na placa verde e pegou de seguida em flores amarelas e formou uma fila, na horizontal, até preencher todos os espaços da linha. - Foi pegando em mais peças amarelas e colocando aleatoriamente sobre a placa.

ANEXO XII – REFLEXÃO DA 7.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na presente reflexão apresento os pontos sobre os quais me debrucei mais detalhadamente esta semana, de modo a refletir sobre eles. Assim sendo, apresento as maiores dificuldades e também todas as aprendizagens que fui adquirindo.

Segunda-feira comecei por contar a história “Gosto de ti” como indutor para todo um trabalho que foi desenvolvido ao longo da semana, relativo à temática do dia da mãe. Penso que correu conforme o esperado e fui ao encontro do interesse das crianças pois pareceram apreciar o momento. No entanto, quanto às histórias, penso que tenho que pensar um pouco mais sobre o modo como as contar, as estratégias a utilizar e os materiais que possam complementar as histórias. Por outro lado penso que tenho desenvolvido a exploração das histórias no que diz respeito ao seu conteúdo e também aos elementos presentes na capa e contracapa como o autor, o ilustrador, o título e a imagem, facto que não acontecia antes e que agora considero que faz todo o sentido pois as próprias crianças me vão dando pistas que pretendem conhecer esses elementos. Penso que estas actividades relacionadas com a leitura são imprescindíveis para o processo de desenvolvimento das crianças até porque quando “têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade” (Post & Hohmann, 2011, p.148).

Seguidamente à história fizemos uma actividade relacionada com a abordagem à escrita. Em grupo, pensámos em palavras que iniciassem pela letra “m” pois é a primeira letra da palavra “mãe”. Antes de começar a actividade, fiz uma lista de palavras, caso a tarefa fosse difícil para as crianças, assim poderia dar-lhes pistas tornando a tarefa mais fácil. No entanto fui surpreendida com uma grande quantidade de palavras que nem tinha na minha lista e que as crianças disseram muito rapidamente. Para finalizar a tarefa, pedi às crianças que fizessem um círculo em torno de todas as letras “m” que encontravam na folha A3 e esta foi outra actividade que me surpreendeu de forma positiva pois as crianças fizeram-no com muita facilidade. Este facto faz-me, mais uma vez, valorizar as crianças e tudo aquilo que elas são capazes de fazer pois até as crianças mais novas

entram nas instituições educativas já com muitos conhecimentos e capacidades. Elas aprenderam muitas coisas em casa e na comunidade onde vivem. Todas as crianças já terão estabelecido os seus próprios padrões de aprendizagem, os quais são desenvolvidos durante as suas experiências diárias «naturais» (Siraj-Blatchford, 2005, p.15).

Como se pode confirmar pela afirmação anterior, de facto, as crianças não podem ser subestimadas e substituídas nas suas tarefas diárias e na aquisição do seu próprio conhecimento e aprendizagem. Deste modo, esta actividade foi importante para, mais uma vez, eu valorizar as crianças e escutá-las pois são seres com conhecimentos. Além disso, as crianças tiveram oportunidade de identificar palavras que começam com a mesma letra, associando fonemas; reconhecer algumas palavras do seu quotidiano; conhecer letras e isolar a letra “m”, fazendo um círculo em torno da mesma.

Ao participar na atividade, servindo como moderadora da conversa e escrevendo as palavras que as crianças iam dizendo, percebi que a maioria das crianças do grupo revelam saber distinguir um desenho de um conjunto de símbolos gráficos pois, em muitos momentos, perguntavam que palavra estava a escrever. De modo a sustentar esta ideia, Mata (2008) afirma que a “primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e desenho” e que esta “pode ser muito precoce” (Mata, 2008, p.34), facto este que tive oportunidade de observar durante a atividade.

Ao longo dos três dias, realizámos algumas atividades relativas a este domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as quais considerei muito importantes, tal como esta, pois entendo que há muito interesse por parte das crianças, principalmente das mais velhas, em saber o que está escrito, descobrir letras, ler figuras, tentar adivinhar títulos e outras palavras ou frases, entre outros. Deste modo, concordo

com a afirmação seguinte que mostra que a “atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p.69). Indo ao encontro da afirmação anterior, Mata (2008) acrescenta ainda que uma “verdadeira apreensão da escrita só se consegue pelo envolvimento em tarefas de escrita contextualizadas e significativas” (Mata, 2008, p.34).

Relativamente ao presente para o dia da mãe, elaborado na terça-feira, penso que foi interessante e motivador desde início pois as crianças envolveram-se nas tarefas e mostraram-se interessadas em realizar o presente, fazendo-o com afetividade para oferecer às mães. Logo na conversa inicial sobre o presente, e apesar de termos uma ideia pré-definida, as crianças deram muitas ideias e uma delas foi a que já estava pensada, o frasquinho de cheiro com aromas de sabonetes. Assim sendo, explorámos essa ideia, pois também era nosso interesse e realizámos todas as tarefas para a realização do presente. Despertou-me a curiosidade ao observar as crianças mais velhas a raspar sabonetes nos raladores de cozinha pois todas queriam realizar tal tarefa e elas próprias se organizaram sem ser necessário eu intervir, algumas vezes ouvia crianças a dizer “já estás aí há muito tempo, posso ir eu?” ou “anda agora tu que ainda não fizeste”. Gostei muito do facto de este grupo de crianças mais velhas terem sido moderadas a resolver estes pequenos problemas e terem sido justas e respeitadoras.

Ao refletir sobre este acontecimento, penso que tive sorte pois não foi necessário intervir visto que as crianças se entenderam e nenhuma ficou numa posição injusta, no entanto, muitas vezes é difícil os adultos

decidirem se e quando intervir neste tipo de situações. Se, por um lado, os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas, por outro também querem proporcionar às crianças tempo suficiente para resolverem sozinhas estes problemas à sua dimensão (Post & Hohmann, 2011, p.88).

Neste caso específico não foi necessário eu intervir, no entanto há momentos em que a indecisão de ir ou não auxiliar as crianças na resolução de conflitos é constante. Quando a decisão é intervir, cabe então ao educador ser consciente e ter uma atitude lógica e coerente quanto a vários aspectos: crianças envolvidas no conflito, situação e/ou problema específico e contexto em que decorre a situação. Apesar de tudo, o educador deve dar tempo e espaço às crianças para que estas tenham oportunidade de desenvolver competências pessoais e sociais ao nível da resolução de conflitos pois grande “parte do sucesso individual e coletivo depende da resolução de problemas/tomada de decisões em determinado contexto/situação” e, por isso, “é possível (e desejável) promover o ensino/aprendizagem de competências de resolução de problemas” (Dias, 2009, p.26).

Por último, reflecto sobre o jogo que foi realizado na terça-feira, o jogo do dominó de cores, que se repetiu na quarta-feira também. Foi um jogo preparado por mim, não obedecendo às regras de organização das peças do dominó original. Não sabia que contacto as crianças já tinham tido com este jogo por isso fiz uma adaptação de modo a ficar mais simples e, assim, facilitar o jogo. Não sabendo aquilo que as crianças já sabiam relativamente ao jogo do dominó (se já tinham jogado, se sabiam jogar, se conheciam as regras e o objectivo do jogo) decidi então diminuir o nível de dificuldade, adaptando este jogo à idade das crianças e ao contexto. Penso que foi uma atitude positiva pois percebi que foi importante que o jogo tivesse cores, pois as crianças puderam fazer a correspondência entre elas, e números, pois as crianças mais velhas iam dizendo os números das suas cartas e comparando-os com os das peças que já estavam no jogo.

Depois desta tarefa, e refletindo sobre esta situação, penso que agi bem pois é sempre importante adaptar tudo aquilo que queremos trabalhar, às crianças e ao contexto com e nos quais estamos a atuar. Mas para isso, e para “planear um currículo que seja adequado, temos que descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de aprender a seguir” (Roberts, 1995, citado por Siraj-Blatchford, 2005, p.21). Apesar de propor a tarefa um pouco sem saber o contacto que as crianças já tinham tido com este jogo, agora, depois de observar as crianças a jogar, percebi a forma como jogaram; compreendi se o

nível de dificuldade esteve adequado às diferentes idades das crianças; e analisei o interesse das crianças pelo jogo. Desta forma, poderei readaptar o jogo, aumentar-lhe o nível de dificuldade, inventar novas regras, propor novos objectivos, modificar a forma de jogar, entre outros.

Penso que com esta tarefa as crianças tiveram oportunidade de desenvolver o pensamento, a inteligência, a cognição. Fizeram correspondências e criaram relações de cores e de números, para assim poderem jogar corretamente. No entanto, as

novas aquisições, os dados, informações ou situações que se vão oferecendo à criança só são uteis para o seu desenvolvimento na medida em que se convertam para ela em instrumentos novos que lhe permitam conhecer, mais alargada ou intensamente o mundo que a rodeia e, através, desse conhecimento, refazer a sua própria estrutura mental prévia (Zabalza, 2001, p.265).

Através da afirmação anterior, considero que o educador, ao propor atividades às crianças, deve ter em conta que tudo o que lhe oferece deve servir como um instrumento que ela possa usar para compreender o mundo que a rodeia e, assim, saber responder às situações e problemas que lhe podem surgir diariamente.

Referências bibliográficas:

- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siraj-Blatchford, I (2005). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis anos. In: Siraj-Blatchford, I. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

ANEXO XIII – REFLEXÃO DA 10.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na presente reflexão apresento os pontos sobre os quais me debrucei mais detalhadamente esta semana, de modo a refletir sobre eles. Assim sendo, apresento todas as aprendizagens que fui adquirindo e também as que penso que foram proporcionadas às crianças, pela minha colega, refletindo sobre algumas das suas propostas, positivamente ou de forma menos positiva.

Segunda-feira foi um dia diferente pois fizemos uma visita e, por isso, saímos do Jardim-de-Infância. Fomos à livraria “Bichinho do Conto”, localizada em Casais Brancos, em Óbidos, de seguida fomos almoçar ao castelo de Óbidos e fizemos uma visita ao interior das suas muralhas, por último parámos em São Martinho do Porto, onde pudemos observar a praia e descansar um pouco.

A nível pessoal, gostei muito de visitar a livraria e obtive imensas aprendizagens durante o tempo que estive presente. A ilustradora Mafalda Milhões proporcionou-me momentos de prazer, ao ouvir as suas histórias e participar no ateliê. Entrei num imaginário diferente e apercebi-me que muitas vezes me torno um pouco limitada pois não sou criativa o suficiente para contar e/ou explorar uma história. No ateliê, a Mafalda Milhões proporcionou uma atividade às crianças de reconhecimento de formas e/ou cores nas ilustrações das histórias espalhadas por toda a sala. Com esta atividade, as crianças tiveram oportunidade de serem criativas, de pensarem sobre as imagens, de imaginarem um conjunto diversificado de personagens, acções, tempos e espaços e, sobretudo, de contactarem com letras, algo tão importante nas suas idades e tão atual e presente nas suas rotinas diárias, até porque não há “hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para o pré-escolar, não tenham já algumas ideias sobre a escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

No decorrer da atividade anterior, a ilustradora ia também transmitindo algumas considerações para os adultos, fazendo-me entender que a exploração de uma história não passa apenas pelo seu reconto, mas sim pelo aprofundamento do conteúdo das suas ilustrações, pelas cores e formas presentes nas imagens, pelos rostos dos personagens que transmitem sentimentos (conceitos abstratos), pela associação das imagens a outros objetos, pela promoção da imaginação e criatividade.

Deste modo, e ao participar também na atividade, tive oportunidade para refletir um pouco sobre a importância das imagens e o porquê de haver uma necessidade em que estas sejam valorizadas e, deste modo, exploradas com as crianças. Ao observar uma imagem, a criança faz uma história, inventa uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, faz analogias e inferências sobre o que observa. Pelos motivos anteriores, considero este tipo de tarefas muito importantes para o desenvolvimento das crianças pois estas, em idade pré-escolar, necessitam de fazer uma “interpretação e tratamento da informação que implica a «leitura» da realidade, das «imagens» e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Posto isto, e refletindo mais detalhadamente, penso que muitas vezes não dou espaço às crianças para que estas possam criar, inventar, imaginar e pensar. No entanto, é importante não lhes dizer as respostas diretamente, não apontar com o dedo, não fazer por elas, mas sim estimulá-las e auxiliá-las de modo a que pensem, sejam ativas na sua aprendizagem e tenham a liberdade necessária para serem auto-suficientes. Neste sentido, Hohmann, Banet e Weikart (1984) afirmam que dar respostas às crianças, é mais do que dar-lhes a informação que precisam, é, em vez disso, fazê-las

juntar e descrever observações que, a princípio, pediram a outra pessoa que fizesse. Quantas mais vezes os adultos devolverem às crianças as perguntas que elas fazem, com um «O que é que tu achas?» «Eu cá não sei. Como é que havemos de descobrir?», mais oportunidades estão a dar-lhes de pensar e descrever possibilidades e observações (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, p. 206).

A visita que realizámos também foi importante por outro motivo e visto que estamos a trabalhar no âmbito do projeto sobre os castelos, as crianças, ao visitar o castelo de Óbidos, estavam particularmente atentas a tudo o que as rodeava e, mais do que isso, aos pormenores presentes em diversos pontos do castelo como acessórios relacionados com a temática como coroas, espelhos adornos, espadas, escudos, arcos e flechas, entre outros. Neste sentido, notei um verdadeiro interesse da parte das crianças em conhecer mais sobre os castelos e tudo o que deles faz parte. Também registei algumas evidências da parte das crianças que me fizeram perceber que estavam a relacionar a informação anteriormente discutida na sala, com a observação que estavam a fazer. Em modo de exemplo, a criança Du, ao visualizar uma arcada, disse: “Eu disse-te que a porta era assim”; ao visualizar uma das paredes do castelo, a criança V disse: “O castelo é feito de pedra”; ao apontar para um espelho adornado, a criança V disse: “Vi ali um espelho das rainhas”. Estas evidências mostram que há um verdadeiro interesse nesta temática e isso, para mim, é muito gratificante devido, também, à experiência que já obtive sobre os mirtilos e faz-me, de facto, estar mais alerta para aquilo que as crianças querem e precisam.

Com esta visita que tivemos oportunidade de fazer, as crianças puderam, além de contactar com um objeto real daquilo que estão a trabalhar, fazer observações, analisar pormenores e fazer associações entre o seu conhecimento prévio e aquilo que estavam a observar, o que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é imprescindível pois os autores afirmam que os adultos devem apresentar

experiências de aprendizagem quando os aprendizes estão mais capazes de dominar, generalizar e reter aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com as experiências prévias e as expectativas futuras (Hohmann & Weikart, 2011, p. 20).

Deste modo, percebi que a visita ao castelo incentivou ainda mais as crianças para todo o trabalho que está a ser desenvolvido na sala e compreendo também a importância de despertar o interesse e a curiosidade nas crianças, ao longo de todo o projeto, por isso se diz que se deve “partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (Silva, 1997, p. 100). Assim, esta foi uma atividade que, além de ter proporcionado momentos de aprendizagem e conhecimento do mundo, incentivou as crianças para o desenrolar de projeto a proporcionou-lhes alguns conhecimentos sobre a temática em si.

Terça-feira a Inês começou por realizar uma atividade relativa à visita realizada na Segunda-feira. Com as crianças fez uma pequena reflexão sobre o que mais gostaram e o que aprenderam e de seguida realizou uma pequena tarefa de realização do itinerário feito no dia anterior. A reflexão sobre o dia anterior foi importante para o desenvolvimento da memória nas crianças, ainda que num curto período de tempo, no entanto é importante proporcionar este tipo de atividades pois ao expressar-se sobre algo que aconteceu anteriormente, a criança opera “sobre o meio envolvente recorrendo à retenção e processamento da informação por períodos curtos de tempo e socorrendo-se das estratégias cognitivas” (Reder *et al.*, 2011, p. 83) que foi desenvolvendo ao longo da sua vida.

Esta atividade não aconteceu como eu esperava pois pensei que a Inês a propusesse de forma diferente, assim, no meu caso, faria pequenas mudanças. Para começar, teria levado um mapa físico da zona que percorremos ou mesmo de Portugal e, no momento, com um marcador, desenhava o percurso realizado pelo grupo, distinguindo os vários locais e até colocando imagens relacionadas com os locais pelos quais tínhamos passado. De seguida, escolheria imagens maiores e nas quais estivessem representadas as crianças pois, deste modo, teria mais significado e as próprias reconheceriam os locais pois reviam-se num momento experienciado anteriormente. Com estas pequenas mudanças penso que a atividade se teria tornado mais significativa pois as crianças compreenderiam melhor o sentido do que lhes tinha sido apresentado, isto é, se as crianças tivessem observado um mapa físico, tivessem percorrido com o dedo o percurso feito no dia anterior, tivessem explorado de forma mais profunda o mapa, atentando às legendas e, por último, se deparassem com fotografias mais apelativas e mais próximas da realidade que tiveram oportunidade de vivenciar, mais facilmente conseguiriam fazer uma leitura do “mapa da visita a Óbidos” realizado pelo grupo. Isto é considerado como uma pré-leitura, uma leitura icónica, que se relaciona com as competências co-emergentes da leitura e da escrita (Smith, Cowie & Blades, 2001).

A tarde de Terça-feira foi muito interessante pois foram realizadas duas atividades nas quais as crianças, no meu ponto de vista, se evidenciaram de forma positiva. A primeira atividade esteve relacionada com um jogo de expressão motora que consistia na realização de um percurso. A atividade foi realizada no salão do Jardim-de-Infância e por isso, *a priori*, pensei que o caos se instalasse pois habitualmente há uma certa desorganização do grupo aquando das atividades realizadas no salão. No entanto surpreendi-me pois o resultado foi diferente do esperado, as crianças estavam relativamente calmas, concentradas e atentas ao percurso que os colegas estavam a realizar. Neste sentido, apercebi-me de várias ações das crianças, que mostram que já têm noção do seu corpo e das suas características, bem como de capacidades associadas como a preensão, a força, o equilíbrio, o salto, a noção do espaço e o movimento em função de um objetivo. Instantaneamente fiz uma comparação entre estas crianças e as da creche e, imediatamente, constatei diferenças pois estas tornam-se óbvias e facilmente atingíveis, seja por quem for. As crianças apresentam, de facto, uma maturação no que diz respeito ao desenvolvimento motor e isso traduz-se na realização de tarefas motoras como foi o caso.

Em idade pré-escolar, a “motricidade deixa de ser explicada por uma simples conduta motora concreta, para ser imaginada e concebida por meio de processos mentais e procedimentos representacionais que têm suporte na imagem corporal pessoal” (Fonseca, 2005, p. 90). Refletindo sobre esta afirmação, de facto nota-se que as crianças começam a ter uma noção das características próprias do seu corpo pois fazem as tarefas consoante aquilo que sabem sobre as suas capacidades, isto é, mais rápida ou lentamente consoante aquilo que sabem que conseguem fazer, lançam a bola a partir de um ponto mais longe ou mais perto do cesto porque sabem a que distâncias o conseguem fazer ou movimentam a bola com mais destreza ou mais cautela dependendo daquilo que conhecem dos seus reflexos.

Além do referido anteriormente, fiquei curiosa sobre o tipo de lançamento que as crianças fazem. Notei que, de um modo geral, as crianças mais velhas lançam a bola de cima para baixo, enquanto que as crianças mais novas lançam a bola de baixo para cima, o que indica que estão em níveis de desenvolvimento diferentes no que diz respeito ao lançamento. Penso que esta capacidade, além de estar relacionada com as idades das crianças, também tem a ver com a perceção visual pois a criança, ao analisar um conjunto de factores como as características do seu corpo, a distância a que está do cesto, o peso e tamanho da bola, percebe o modo como vai agir de forma a realizar a tarefa pedida de forma correta. Assim, penso que esta atividade foi muito positiva e é para repetir e/ou modificar um pouco pois o período pré-escolar é definido

como o momento privilegiado e fundamental para a criança desenvolver competências visuo-perceptivas, que obviamente não emergem por simples maturação, mas que pelo contrario se desenvolvem por meio de experiências, aprendizagens, tarefas (Fonseca, 2005, p. 407).

Quarta-feira o dia começou com o conto de uma história e surpreendi-me novamente com o impacto que esta provocou nas crianças. Todas estavam atentas, sem fazer barulho pois não queriam perder nada da história. A Inês colocou-se atrás do castelo móvel realizado na semana anterior a manusear as imagens enquanto eu li a história sem as crianças me verem. Eu e a minha colega estamos a apostar em diferentes formas de contar histórias de modo a prender as crianças e lhes captar a atenção e penso que isso tem sido uma vantagem e temos conseguido um bom feedback da parte das crianças pois respondem de forma positiva.

Apesar de contarmos as histórias com uma intenção especial e, muitas vezes, usando-as com indutor para outras atividades, considero que as histórias não têm que ser contadas sempre da mesma forma nem sempre com os mesmos objetos. Se assim fosse, tudo se tornava monótono e rotineiro, até porque, pelo contrário, um livro “quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear” (Rigolet, 2009, p. 9). Assim sendo, penso que é importante que os adultos, por outro lado, transformem as histórias em algo lúdico, numa brincadeira, que apesar de ensinar e ajudar a desenvolver, proporciona um momento de prazer (Folque, 2012). Neste sentido, transformar o momento de contar histórias numa situação que provoca um sentimento de satisfação às crianças e de agrado ao

adulto, tem sido um desafio muito importante ao qual me tenho proposto e penso que tenho conseguido, assim como a minha colega também o conseguiu esta semana.

Outra atividade que me deu imenso prazer esta semana foi o desenho ditado, tive oportunidade de ditá-lo para um grupo de crianças e foi muito interessante observar as diferentes estratégias usadas pelas crianças para desenhar aquilo que eu estava a dizer e também o cuidado que tinham quando desenhavam (ou não) em não ocupar todo o espaço da folha pois poderiam vir outros elementos e este poderiam não caber na folha. Em modo de exemplo, notei a diferença entre duas crianças, uma de 6 anos e outra de 4. A criança de 4 anos desenhou o castelo ocupando a maioria do espaço da folha. De seguida, pedi-lhe para desenhar três flores ao lado do castelo e ela percebeu que não tinha espaço para as desenhar. Já a criança de 6 anos desenhou os objetos com uma dimensão menor. O castelo estava centrado na folha e, assim, ela desenhou as três flores ao lado do castelo. No final da atividade, esta criança de 6 anos, ao observar o desenho da de 4 anos, afirmou “Eu fiz os desenhos pequenos para caber tudo na folha, e consegui”. Esta noção de espaço, é mais notória na criança de 6 anos que, ao desenhar, tem o cuidado de fazer os objetos de dimensão menos, o que não é tão notório na criança de 4 anos pois as crianças de

três e quatro anos estão a começar a trabalhar com a noção de delimitação do espaço. Piaget descobriu que conseguem fazer a discriminação entre objectos (...). Constroem também as suas próprias delimitações e usam expressões como «lá dentro» e «lá fora» para falar delas (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, p. 294).

Neste sentido, entendo que é natural que as crianças tenham agido desta forma, o seu nível de desenvolvimento é diferente no que diz respeito à noção de espaço e, mais do que isso, a criança de 6 anos, teve também o cuidado de pensar que, não sabendo que objetos surgiriam no ditado, devia desenhá-los numa escala menor para, desta forma, caberem todos.

Referências bibliográficas:

- Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Reder, L. Anderson, J. Simon, H. Carneiro, P. & Albuquerque, P. (2011). *Em causa: Aprender a aprender*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P. Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO XIV – REFLEXÃO DA 8.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na presente reflexão apresento os pontos sobre os quais me debrucei mais detalhadamente esta semana, de modo a refletir sobre eles. Assim sendo, apresento as maiores dificuldades e também todas as aprendizagens que fui adquirindo. Como mestranda observadora apresento também os pontos que considere mais positivos da parte da minha colega, e também os que pensei serem menos positivos e os quais modificaria.

Segunda-feira começamos o dia com culinária, a Inês dividiu as crianças em dois grupos distintos, um deles preparou bolinhos de côco e outro confeccionou um bolo de laranja. Os adultos dividiram-se também e eu fiquei responsável por orientar as crianças que estavam a fazer o bolo de laranja. Penso que foi um momento em que as crianças tiveram oportunidade de, além do cozinhar que tanto gostam, desenvolver outras competências, nomeadamente ao nível do domínio da matemática. Optámos por levar uma receita em que as medidas fossem feitas através de uma unidade de medida não padronizada para uma melhor compreensão por parte das crianças, assim sendo fizemos a medição com uma caneca (Mendes & Delgado, 2008). Deste modo as crianças fizeram a contagem de objetos, contado sempre o número de vezes que a caneca era cheia com um determinado ingrediente (Castro & Rodrigues, 2008).

Depois de realizar a atividade, e refletindo sobre o processo de medição utilizado, penso que foi importante tê-lo feito desta forma e não de outra em que introduzisse unidades de medida padronizadas, pois as crianças não iriam compreender o processo e não iria ser significativo. Além disso, Mendes e Delgado (2008) afirmam que as primeiras experiências que as crianças devem ter quanto à medida, são a comparação e ordenação, isto é, para crianças pequenas a medição “inclui: identificar um atributo mensurável num objecto, seleccionar uma unidade de medida, compará-la com o objecto e traduzir essa comparação através de um número” (Mendes & Delgado, 2008, p. 47).

Penso que foi esta atitude que tomei, pois tentei sempre utilizar números concretos (exemplo: duas canecas de farinha, uma caneca de sumo de laranja). Esta forma de intervenção educativa foi ao encontro daquilo que é transmitido aos profissionais da educação nas OCEPE, que indica que se pode e deve fazer “medições dos espaços com um padrão não convencional” (Ministério da Educação, 1997, p.77).

Além da questão da medida, e por ter introduzido o processo de medição desta forma, consegui também perceber algumas competências das crianças pois ao contarmos o número de canecas com açúcar, por exemplo, e de seguida eu perguntar qual o número total de canecas com açúcar, as crianças sabiam imediatamente dar a resposta certa, mostrando saber qual o número total de elementos. Esta é uma competência que deve ser adquirida em idade pré-escolar e, por isso, utilizar “a contagem para saber quantos elementos tem um conjunto costuma referir-se como encontrar a cardinalidade do conjunto” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 47). Com esta atividade, percebi então que muitas das crianças já adquiriram o princípio da cardinalidade. Às crianças que percebi que ainda não tinham adquirido esta competência, tentei sempre fazê-las entender que o número total de elementos correspondia ao último termo contado.

A atividade realizada depois do lanche foi muito interessante e penso que a Inês fez um trabalho positivo no que diz respeito a controlar o grupo e motivar as crianças. A atividade da receita para uma mãe especial foi ao encontro do interesse das crianças e todas mostraram muita afetividade pelas suas mães, expressando oralmente palavras que o demonstravam. Eu, como mestranda observadora, apreciei a atividade e lembrei-me de fazermos algo mais com aquela receita, assim sendo, pedi a uma criança para desenhar numa folha de papel A3, uma taça e uma colher de pau, utensílios utilizados na receita. Depois de o fazer, chamei outra criança e ambas colaram os botões (ingredientes utilizados na confeção da receita) no espaço interior da taça. De seguida, ambas mostraram aos colegas, os quais apreciaram e

pediram para mostrar às mães. Pedi permissão à Inês, visto ser ela a conduzir as atividades esta semana, e ela concordou com a tarefa. Este foi um exemplo de uma tarefa que não estava planificada mas que, no momento, foi realizado pois senti aquilo que o grupo pedia e modifiquei um pouco a planificação. Refletindo, penso que foi uma mudança positiva pois a tarefa deu qualidade à atividade planificada, melhorando o processo e tornando-se mais significativo para todo o grupo, apesar de ter sido realizada apenas por duas crianças.

A tarde de segunda-feira foi aberta às mães e foi um tempo em que tive oportunidade de apreciar a felicidade das crianças pelo facto de as suas mães estarem com elas num contexto que é próprio delas e onde habitualmente não se juntam. As crianças brincaram com as mães nos jogos de mesa e de chão, desenharam um painel do dia da mãe, fizeram pinturas no cavalete, modelaram massa de cores, escreveram e desenharam nos quadros de giz, fizeram figuras em plasticina e leram livros, contando as suas histórias. É certo que algumas crianças não tinham lá as suas mães mas todos tentámos que o sentimento não fosse de tristeza e angustia pois fomos adotando as crianças e participando nas atividades com elas.

Este momento fez-me pensar na relação existente entre a escola e a família, que é muito diferente do contexto de creche. Neste contexto os pais mostravam-se muito interessados, tanto no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos como, e maioritariamente, na sua rotina diária, na transmissão de recados relacionados com cuidados de saúde, de higiene, de alimentação e de sono/repouso. Em relação ao contexto de Jardim de Infância noto muitas diferenças. Penso que isto deve-se ao facto de muitas crianças estarem inscritas em tempos livres, outras chegarem e partirem no transporte da “casinha” e também pelo facto de os cuidados a ter tornarem-se menores pois as crianças são mais velhas. No entanto, e apesar de não haver o contacto diário tão regular entre os familiares e a educadora/auxiliar, é certo que há uma relação entre a escola e a família. Como já tive oportunidade de constatar, em alguns momentos há atividades que são enviadas para casa de modo a que haja esta parceria entre a família e a escola, sempre em função da criança e do seu desenvolvimento. Este trabalho faz todo o sentido pois uma participação democrática entre a escola e a família

implica o respeito pelos pais enquanto *participantes competentes*, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que estão articulados com teorias explícitas e implícitas e são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos (Oliveira-Formosinho, 2009, p.186).

Concordando com a afirmação anterior, acrescento, ainda que a escola deva promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, estimular o seu desenvolvimento e proporcionar-lhe aprendizagens múltiplas, não deve ser considerada como a única, as famílias também têm esse papel pois o “lar apresenta-se à criança como as portas de um primeiro saber. É através da observação que os adultos fazem, e da sua imitação, que a criança inicia os seus saberes” (Vieira, 2010, p. 130).

Esta relação que deve existir entre a escola e a família é, ainda potenciadora de um desenvolvimento completo e harmonioso, pois

beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é a expressão de uma cidadania consequente (Homem, 2002, p. 17).

Visto que também a “comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para (...) o desenrolar do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 89), pretendo ser uma educadora comunicativa e ativa na interacção com os pais das crianças com as quais vou trabalhar pois considero muito importante valorizar este tipo de parceria, sendo que esta se torna uma relação vantajosa para todos os intervenientes, pais, educadores e crianças.

O dia de terça-feira foi iniciado com uma atividade que, a meu ver, foi muito interessante e as crianças interessaram-se muito e apreciaram. Na atividade da formulação de adivinhas as crianças foram dispostas em dois grupos e cada uma de nós ficou responsável por orientar um dos grupos. Tinha quatro imagens

para dar às crianças, optei por apresentar-lhes uma de cada vez e comecei pela imagem da laranja. Perante os objetos as crianças tinham que pensar em propriedades que o caracterizassem, cor, forma, função, entre outras. Admirei-me logo na primeira imagem, em que uma criança disse “tem vitaminas”, surpreendi-me pois veio da parte de uma criança que não participa regularmente nas atividades e muitas vezes, quando participa, expressa frases ou expressões que vão de encontro àquilo que foi perguntado ou pedido. Esta atividade, a nível cognitivo, ativou a memória das crianças pois fê-las pensar naqueles objetos, em acontecimentos de relação com eles e em experiências prévias de contacto com eles; a nível da linguagem, auxiliou as crianças a expressarem as suas ideias oralmente; e no que diz respeito ao domínio social, promoveu o respeito pelos colegas e a aceitação das suas ideias.

Por outro lado, e o que mais me chamou a atenção, foi o facto de perceber que as crianças desenvolveram competências no que diz respeito à abordagem à escrita. Sempre que as crianças diziam algo eu escrevia, tentando que todas as crianças observassem e expressava-o oralmente, tentando que todas as crianças ouvissem. Desta forma, as crianças tiveram oportunidade de começar a entender que há uma relação entre o que é dito e o que é escrito, que os fonemas podem ser traduzidos em fonemas através da escrita. Neste tipo de atividades, é frequente as crianças, principalmente as mais velhas, perguntarem o que estamos a escrever ou confirmarem se o que escrevemos vai ao encontro daquilo que eu disse ou que disseram. Este facto mostra que as crianças começam a “compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Atividades como esta são pertinentes nestas idades pois são impulsionadoras do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita e, tal como se pode afirmar através das OCEPE, as crianças desde cedo

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

Esta atividade fez-me perceber que este tipo de propostas, além de serem muito apreciadas pelas crianças, são também promotoras do desenvolvimento de cada criança e de impulsionadoras de competências co-emergentes à leitura e à escrita, adquiridas mais tarde no ensino formal do primeiro ciclo do ensino básico.

Refletindo sobre a metodologia de trabalho de projecto. Penso que esta semana foi muito importante para refletir sobre muitos aspetos, os quais nós, como estagiárias, não temos estado a agir da melhor forma. Pensámos no projecto sobre os mirtilos e assim servimo-nos de alguns meios como forma de indutores para despoletar o interesse nas crianças. Contámos uma história que falava de mirtilos, levámos para a sala compota de mirtilos, a qual demos a provar às crianças, pensando que iam ficar interessadas e com vontade de saber mais sobre este fruto. Na primeira conversa sobre esta temática perguntamos-lhes o que sabiam sobre os mirtilos, esta decorreu de forma natural, as crianças expressaram as suas ideias iniciais e deram a conhecer que realmente não é um fruto vulgar com o qual contactam regularmente, algumas crianças até nunca contactaram com o fruto.

Esta semana introduzimos novamente a temática de modo a responder às perguntas: “O que queremos saber sobre os mirtilos?” e “O que vamos fazer para descobrir?”. Foi durante este momento em que a Inês conversou com as crianças sobre aquilo que gostavam de aprender sobre os mirtilos, que percebemos que as crianças estavam desinteressadas. Notei que não estavam com vontade de fazer perguntas, estavam cansadas e barulhentas e, o mais importante, nem sequer sabiam que perguntas fazer. Foi deste modo que percebemos, ao refletirmos em conjunto, que a origem do problema esteja em nós pois, ao educador, cabe ir “motivando as crianças para o desenvolvimento do projecto” (Ministério da Educação, 1997, p. 102). Quanto a esta questão, pensámos em levar a compota de modo a despertar a curiosidade nas crianças, no entanto, depois disto, percebemos que não foi o suficiente. Ao refletirmos com a educadora cooperante e com a professora supervisora, percebemos que seria importante, visto que a grande maioria das crianças não conhecia o fruto, termos levado logo o fruto, dando-lhes a conhecer e explorar, observando, cheirando, tocando e provando.

Penso que o nosso erro foi também termos pensado muito em nós e naquilo que pretendíamos desenvolver e não nas crianças e se realmente ira ser vantajoso para o seu desenvolvimento, principalmente ao nível do conhecimento do mundo. Refletindo sobre este acontecimento, pergunto-me: até que ponto eu não estava a tentar impôr os meus interesses, em vez de atender aos das crianças? É importante pensar sobre isto e, através das evidências que vamos recolhendo das crianças, perceber se o estamos a fazer ou não pois, ao educador, importa

sobretudo que se interogue se está, de certo modo, a “impôr” a sua proposta, (...) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto, submetendo a proposta à apreciação das crianças (Ministério da Educação, 1997, p. 102).

Ao percebermos o que estava a acontecer, iniciámos uma conversa com o grupo, na qual todos os elementos participaram, dando a sua opinião relativamente ao que gostaram mais/menos naquele dia. Obtivemos a resposta a todas as nossas dúvidas quando percebemos que o que as crianças apreciaram menos foi a atividade que estava relacionada com o projecto dos mirtilos. A meu ver, esta conversa foi muito importante porque demos oportunidade às crianças de evidenciarem os seus sentimentos e interesses. Assim, concordo com a afirmação seguinte que trata da importância das reflexões em grupo e dos momentos de conversa, isto é, o momento de reflexão

mostra às crianças que o seu trabalho independente (quer seja iniciado por um adulto ou auto-iniciado) será partilhado e aceite. Esta pequena reunião dá, também, aos educadores a oportunidade de ouvirem e de avaliarem as crianças à medida que elas falam (Fisher, 2004, p. 38).

Deste modo, e com o auxílio da educadora cooperante, no dia seguinte, quarta-feira, tentámos terminar o pequeno projeto levando mirtilos para a sala. Este dia foi muito interessante porque notámos que o interesse das crianças, ao poder contactar com os mirtilos, mudou de forma significativa.

Apesar de esta experiência não ter decorrido da forma como esperava, foi uma grande aprendizagem para mim e também para as crianças. Elas tiveram oportunidade de fazer o registo pictórico dos mirtilos, antes e depois de os observar; exploraram o fruto por fora e no seu interior, usaram objetos específicos como a lupa e o observatório (aparelho para observar os objetos a um nível mais microscópico) para realizarem a experiência de observação pormenorizada do fruto, pesquisaram em livros e na internet informações pertinentes para responder à perguntas iniciais; e aprenderam palavras e expressões novas como “agridoce” e “fruto selvagem”.

Fico feliz por, apesar de tudo, ter tido oportunidade de perceber as crianças, ouvi-las, aceitar as suas ideias e tentar colmatar o meu “erro” modificando a planificação semanal e também a minha conceção de projeto. Foi uma experiência que, apesar de não ter decorrido como esperava, foi positiva pelas aprendizagens que obtive.

Referências bibliográficas:

- Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Homem, L. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruiivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In: Siraj-Blatchford, I. *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, R. (2010). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

ANEXO XV – REFLEXÃO DA 2.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Nesta segunda reflexão de Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância da Azoia, apresento essencialmente a interação que houve com as crianças, a interação que houve com os outros intervenientes e todas as aprendizagens adquiridas ao longo da semana.

No que diz respeito à interação com as crianças, posso considerar como um ponto positivo pois as crianças receberam-me bem, no sentido em que foram afáveis e me acolheram, respeitando-me. Esta interação existente, tanto a nível de grupo como com cada criança individualmente, foi importante para as conhecer. Sinto que neste contexto de Jardim de Infância, mais do que em creche, é difícil agradar as crianças no sentido em que estas gostam ou não daquilo que lhes propomos e, por isso, devo estar realmente atenta às suas características.

Para planificar, o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa (Dias, 2009, p.31).

Assim sendo, a relação que foi acontecendo com as crianças fez muito sentido pois ajudou-me a estar atenta às suas especificidades próprias e desta forma adequarei com muito mais facilidade as minhas propostas a este grupo de crianças, atendendo a tudo o que faz parte da individualidade de cada uma. Deste modo entendo o porquê de atuar com e em função das crianças, pois assim a aprendizagem se torna mais significativa. Deste modo, planificar, contextualizar, executar e avaliar o processo educativo

de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997).

Durante estes primeiros dias de prática supervisionada em contexto de Jardim de Infância tentei pôr em prática algumas estratégias para conhecer melhor o grupo e, principalmente, cada criança na sua especificidade. Em modo de exemplo, em muitos momentos optei por ir ao seu encontro, em vez de esperar que viessem ter comigo, isto é, fui ter com elas durante as suas brincadeiras, tentando interagir mas dando-lhes o espaço necessário; sorri e mostrei o meu interesse pelas brincadeiras e trabalhos que me apresentavam; participei em momentos de grupo durante o tempo no exterior, conversando e mostrando afeto; e dei-lhes a minha ajuda, tanto nas necessidades básicas como em tarefas do seu dia-a-dia como a execução de trabalhos. Penso que foi importante o facto de ter experimentado situações como as que referi anteriormente, pois percebi a importância de auxiliar a criança na sua rotina diária e colaborar com ela nas suas tarefas e muitas vezes, em problemas com os quais se depara, sendo um apoio para a criança, mas respeitando o seu trabalho, o seu ritmo, o seu tempo e o seu espaço (Oliveira-Formosinho, 2007).

Esta relação que fui criando com o grupo e com cada criança em específico foi vantajosa no sentido em que consegui começar a conhecer cada criança ao nível das suas capacidades nas diferentes áreas e domínios. Consegui perceber que as suas capacidades nem sempre coincidem com as idades, pois há crianças mais velhas que não estão tão desenvolvidas como outras mais novas e vice-versa. Deste modo, sinto que é necessário atentar a cada criança na sua individualidade pois cada uma é um ser próprio e o seu desenvolvimento é individual e depende de diversos fatores externos e/ou internos, que nem sempre são iguais aos das outras crianças. Além do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, esta é um ser com capacidades e que, por isso, deve ser respeitado, pois a “imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007).

Relativamente àquilo que as crianças já sabem fazer, considero que foi um aspeto importante ao qual estive atenta durante esta semana. Considero que foi uma mudança muito grande quanto ao contexto do

primeiro semestre pois deparo-me neste momento com crianças que já sabem fazer tarefas como recortar, dobrar, colar ou que se expressam oralmente falando sobre momentos concretos do seu fim-de-semana, por exemplo, ou que transmitem as suas ideias ao grupo com facilidade, entre outros. Noto que as diferenças são muitas e por isso cada momento de interação com as crianças fez-me refletir sobre o seu desenvolvimento e as capacidades que têm, mostrando-me assim o que sabem fazer e o que gostam de fazer, que é o essencial para lhes propor qualquer atividade, visto que esta se torna muito mais rica e significativa se for ao encontro do interesse da criança. Por outro lado, esta perceção das capacidades das crianças ajuda-me também a perceber de que forma posso eu ajudá-las a desenvolver as suas competências e a adquirir outras que ainda não foram conseguidas. Esta reflexão sobre as capacidades das crianças, ajuda-me a perceber que é, de facto, imprescindível que o educador seja um elemento que “apoia cada criança para que atinja níveis que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada” (Ministério da Educação, 1997, p.50). Além disso, o educador deve também ter em conta as diferenças entre as crianças e, deste modo, diferenciar o processo de aprendizagem propondo atividades desafiadoras e estimulantes mas que, por outro lado, cuja exigência não seja motivo de desencorajamento (Ibidem).

Quanto à minha relação com os outros intervenientes da prática, posso considerar positiva pois sinto que estou a aprender pois os restantes adultos da sala têm mais experiência que eu e, por isso, vão-me transmitindo o seu conhecimento. A educadora Margarida, em especial, têm-me ensinado muito acerca das rotinas das crianças, as quais se tornam muito flexíveis consoante as propostas educativas. Também me tem chamado a atenção relativamente ao facto de o grupo de crianças ser heterogéneo no que diz respeito à idade e que, por isso, as crianças se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes.

Para finalizar, penso que estas duas semanas de observação e, especialmente, esta, me ajudaram muito a conhecer muito do que é necessário para que possa agir em conformidade com a minha colega de estágio, com a educadora cooperante, com as conceções da professora supervisora e com aquilo que eu penso que é a Educação-de-Infância, sendo esta um local que

cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e a sua auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Referências bibliográficas:

- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In: Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2007). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.

ANEXO XVI – REFLEXÃO DA 12.^a SEMANA DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na presente reflexão apresento os pontos sobre os quais me debrucei mais detalhadamente esta semana, de modo a refletir sobre eles. Assim sendo, apresento todas as aprendizagens que fui adquirindo e também as que penso que foram proporcionadas às crianças, refletindo sobre algumas das propostas da minha colega, enquanto mestranda atuante.

Segunda-feira a Inês iniciou o dia com o conto da história “O rei vai nu”. Penso que as crianças gostaram muito do conteúdo da história pois torna-se engraçada pelo facto de observarem a imagem do rei sem roupa, o que para eles não é natural pois, nas histórias que vêem e ouvem, as personagens da realeza aparecem sempre com muitas e variadas vestes, que chamam muito a atenção, coloridas e com brilhos, e com adornos que realçam a personagem.

Relativamente ao conto da história, apreciei os materiais que a minha colega utilizou, explorando-os antes do conto da história, o que fez com que as crianças previssem o que poderia acontecer ao longo da mesma. Por outro lado, penso que a Inês está a melhorar quanto à expressividade usada no conto de histórias, no entanto o conto desta história tornou-se monocórdico e sempre com o mesmo timbre e ritmo da fala, isto é, a minha colega não mudou a voz quando as personagens falavam, não se distinguindo quando era o narrador, por exemplo. Ambas temos tentado melhorar neste desafio de contar as histórias de forma diversificada e usando materiais distintos e, por isso, penso que, no meu caso, esforçar-me-ia para transmitir mais expressividade no conto da história.

Não sei se foi este o fator de origem, mas é certo que algumas crianças começaram a dispersar, começando assim a haver uns burburinhos no momento. As crianças mostram-nos muitas vezes quando poderíamos ter sido mais exigentes connosco próprias e, não só neste momento como em outros, sinto que as crianças o demonstram. Este facto leva-me a refletir pois, como mestranda observadora, percebi que algumas crianças não estavam tão concentradas como habitualmente costumam estar. Assim, penso que devo esforçar-me quando acontecer comigo pois já percebi que as crianças

não verbalizarão (...) a ausência de prazer na escuta de uma leitura pouco expressiva, mas manifestar-se-ão, quase de imediato, através dos seus comportamentos disruptivos, tais como: desapertar os cordões dos seus sapatos ou os do vizinho, falar ao ouvido do colega de lado, mexer-se constantemente, beliscar o que está mais próximo (Rigolet, 2009, p. 101).

Estes são alguns dos exemplos das evidências das crianças neste momento preciso e também em outros momentos como conversas que percebo que não estão interessadas ou mesmo tarefas realizadas nas mesas. Neste sentido, apesar de o estágio estar quase a terminar, sei que devo esforçar-me ao máximo e mostrar o meu interesse em estar e trabalhar com este grupo, até porque as crianças, como a professora supervisora já referiu “são juizes severos” (Rigolet, 2009, p. 101) e mostram sempre o que sentem em relação ao nosso trabalho.

A atividade realizada depois do lanche, a meu ver, foi muito agradável e estimulante. As crianças mostraram-se interessadas, aliás, como sempre mostram quando têm oportunidade de usar diversos materiais que habitualmente não são utilizados. Além disso, a representação criativa ao fazer fantoches, é também do interesse das crianças. Penso que houve uma continuidade entre as tarefas (história, realização de fantoches) e que esse facto foi muito significativo para as crianças. A Inês introduziu a atividade referindo a história ouvida anteriormente e criou um imaginário interessante, pedindo-lhes que fossem os alfaiates do rei e lhe fizessem as vestes, assim como as das outras personagens que também estariam no banquete (atividade a ser realizada na semana seguinte). Assim, as crianças observaram imagens que mostram os trajes típicos do rei, da rainha, do pajem, da criada, do cavaleiro e do bobo da corte. Além de introduzir nomes de pessoas que faziam parte da corte na época medieval, as crianças tiveram oportunidade de fazer a sua representação através de um fantoche.

Com esta tarefa, as crianças puderam desenvolver muitas competências, em primeiro lugar a observação da imagem e o olhar atento aos pormenores dos fatos e dos adornos que representam cada pessoa, designando pormenores que se apresentam inicialmente como um todo (Carvalho & Oliveira, 2009). Por outro lado, a representação criativa em que, depois de observar a imagem, as crianças a representaram na forma de fantoche, usando materiais para reproduzir o que observaram. Reparei que as crianças mais velhas são mais capazes de relacionar aquilo que observaram com a sua representação do mesmo, estando mais atentas aos pormenores, cores e proporções, o que é natural pois as representações das crianças

variam em quantidade e utilização de pormenores e na semelhança entre a representação e a coisa representada. Essas diferenças dependem do grau de familiaridade da criança com o objecto que está a representar e do seu domínio sobre o material que utiliza (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, p. 233).

Através das representações que as crianças fizeram também se pôde observar o sentido estético que, nalgumas crianças foi mais notório que noutras. Estas diferenças talvez se devam à idade, ao interesse das crianças na atividade ou até mesmo no perfeccionismo que colocam nas tarefas que realizam. Mesmo assim, o facto de observar o perfeccionismo demonstrado pelas crianças ao realizar a atividade faz-me refletir sobre a importância da educação estética em pré-escolar. Muitas vezes não damos a devida importância, no entanto todas as expressões artísticas podem contribuir para o belo, para o agradável, para o estético. Até porque a “educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 55). Assim, como futura educadora, penso que é importante que, com conta peso e medida, seja rigorosa quando proponho algo às crianças e não deixe que realizem as atividades de forma apressada para ir brincar, por exemplo. Sei que tudo tem o seu tempo e as crianças não têm que me mostrar “produtos finais” que, para mim, estejam perfeitos, no entanto, e sabendo as competências e os limites de cada criança, devo encorajá-las a melhorar o seu trabalho, até um fim onde sejam capazes de chegar.

Um dos pontos que sinto que devo refletir na presente semana tem a ver com a interação com as crianças. Talvez tivesse sido importante refletir sobre este ponto há mais tempo, no entanto esta semana é realmente significativo pois experienciei um momento pelo qual nunca tinha passado. Já houve muitas situações em que as crianças me deram um abraço sem eu estar à espera, o que é, de facto, estimulante pois percebo que o trabalho realizado não tem sido em vão e outros momentos em que as crianças me demonstram o seu afeto através de beijinhos, sorrisos ou conversas. Neste dia, ocorreu um acontecimento diferente, uma das crianças antes do lanche não estava a comportar-se de forma adequada e eu repreendi-a, chamando-a a atenção para a forma desajustada como se estava a comportar, conversa esta que resultou no choro por parte da criança. A situação passou e tanto eu como a criança continuámos as tarefas que realizávamos anteriormente. De seguida fomos lanchar e, a certa altura, a criança virou a sua atenção para mim, chamou-me e disse, com um enorme sorriso no rosto: “És linda”. Eu automaticamente sorri em forma de agradecimento, mas fiquei a pensar “Como é que depois de eu o ter repreendido e resmungado com o facto de ele não se estar a comportar da melhor forma, ele me diz que eu sou linda?”.

Fazendo uma ilação para toda a minha conceção sobre o papel de um educador de infância, penso que este é um óptimo exemplo para dar, isto é, a criança gosta de mim mas respeita-me e isso nota-se pela atitude que teve. Penso que pode tê-lo feito por duas razões, ou para me mostrar que me perdoou pelo facto de eu ter ralhado com ele ou para me pedir desculpa pela atitude que teve, ou ambas. Tudo isto me mostra que transmito segurança e afeto pois, apesar de repreender quando é necessário, elas não deixam de sentir afectividade por mim.

Considero que todo este momento remete para uma interação adulto-criança positiva, que assenta em alguns dos alicerces das relações humanas, são eles a confiança nos outros, que permite às crianças sentirem o apoio e encorajamento necessário à realização das suas tarefas; a iniciativa, que permite que as crianças atuem ou levem os adultos a agir em função das suas intenções; e a empatia, que é a “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já vivenciaram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 67). Para que isto se torne possível, é

necessário, em primeiro lugar, e como já referi, haver confiança e segurança, que devem ser transmitidas pelo adulto. Assim,

a sincronia é a base para o estabelecimento da segurança. Aprendendo a ter confiança nos outros, a criança aprende a ter confiança em si mesma, isto é, a tomar consciência da afectividade das suas condutas para provocar um tipo de actuação dos outros que satisfaça as suas necessidades (Zabalza, 2001, p. 36).

Todas estas características me chamam a atenção para a importância da relação que o adulto pode e deve estabelecer com a criança, de modo a que, além de o ambiente na sala se tornar agradável, o desenvolvimento da criança seja harmonioso e saudável.

Terça-feira o dia decorreu conforme esperava e a Inês cumpriu a planificação e realizámos as atividades que estavam previstas. Além disso ainda realizámos mais pesquisas sobre os castelos e fizemos registos escritos e pictóricos sobre informações relevantes relacionadas com a temática do projeto. Durante a manhã revimos alguns trabalhos realizados anteriormente pelas crianças da sala e foi-lhes apresentado o livro que contém todos os trabalhos, desenhos, pesquisas, histórias, lengalengas e canções relacionadas com o nosso projeto “Explorando os castelos”. A seguir ao lanche a Inês propôs a atividade de realização de coroas de reis e rainhas, percebi que as crianças ficaram entusiasmadas, em primeiro lugar por serem coroas individuais que poderiam ficar para elas e em segundo lugar por pintarem com aquarela. Nunca tínhamos utilizado esta técnica para fazer pinturas e, a meu ver, as crianças estavam concentradas e com vontade de realizar aquela tarefa, até porque a maioria das crianças demorou mais tempo do que o habitual, o que, a meu ver, mostra que estavam dispostos para a realização do trabalho proposto. Quanto aos materiais, os pinceis eram mais finos do que o habitual, o que auxiliou as crianças a conseguirem um maior número de pormenores, mais precisos e concretos, o traço era mais fino e, por esse motivo, as crianças demonstraram com mais facilidade aquilo que pretendiam pintar.

Neste sentido, é agradável trabalhar assim, quando notamos que as crianças apreciam as atividades que lhes propomos e fazem-no com vontade e prazer. Por vezes penso, “venho para aqui pedir às crianças que façam isto ou aquilo porque é do meu agrado e tenho que cumprir planificações, mas elas nem querem saber, provavelmente preferiam brincar livremente o dia todo”; mas não é assim, são estes momentos que me fazem entender que as crianças gostam das atividades que os adultos realizam com elas e fazem-no com prazer e apresentam-nos trabalhos que nos surpreendem. Assim, quando propomos alguma tarefa às crianças, não

se trata de o aluno receber «deveres» do professor, que estaria «persuadido de que a criança não sabe pensar pela sua cabeça nem é capaz de criar (...)» Trata-se, antes, de estimular as «obras» do aluno susceptíveis de serem o testemunho da sua personalidade (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 175).

Assim, tudo isto se torna um ciclo, se propusermos atividades que as crianças apreciem, o interesse das crianças vai aumentar, colocam mais empenho na realização dos trabalhos, surpreendem-nos, damos um feedback positivo e as crianças irão interessar-se ainda mais e fazer do mesmo modo numa atividade seguinte.

Um último ponto a refletir esta semana é relativamente à tarde de terça-feira que foi muito interessante. A Educadora cooperante e a auxiliar não estiveram presentes na sala pois as crianças que vão entrar no 1º Ciclo do Ensino Básico fizeram uma visita à escola primária da Azoia. Assim, eu e a Inês estivemos durante a tarde com as restantes crianças, na sala. Foi um momento interessante pois, apesar de não ter acontecido nada especialmente diferente, acabaram por surgir pormenores em que fiquei um pouco indecisa e tive de resolver problemas e/ou conflitos. Mas apesar de a educadora Margarida não estar presente, senti-me segura e confiante a controlar, auxiliar e gerir um grupo de crianças, com a minha colega.

Penso que fiz um bom trabalho, e a minha colega também, e foi muito interessante e agradável experimentar, por momentos, o que é estar numa sala com um grupo de crianças, apenas com outro adulto presente. É muito diferente, as crianças só têm dois adultos a quem se dirigir e, por isso, rápida e

eficazmente tinha de atentar a todas as crianças que precisavam de mim, e também àquelas que estavam a brincar nas áreas livremente. As tarefas do educador não são fáceis pois o “trabalho no dia-a-dia (...) envolve desafios e decisões constantes” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.165) e um segundo aspeto difícil “é saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças” (*Ibidem*).

Durante esta tarde de terça-feira estive atenta a um pormenor que me chamou a atenção. Antes de a educadora cooperante sair da sala, conversou com todo o grupo, dizendo o que se ia passar e alertando para o facto de que, naquele momento as crianças teriam de se comportar especialmente bem, pois eu e a Inês precisaríamos da sua ajuda. Como já referi, o tempo foi passando naturalmente e as crianças estavam relativamente calmas, no entanto há sempre quem faça um pouco mais barulho que o normal ou tenha alguma atitude menos correta, que foi o caso. O episódio que surgiu foi o seguinte, uma criança das mais novas estava sentada no tapete em vez de ajudar os colegas a arrumar os trabalhos e os brinquedos, enquanto uma criança de 4 anos se dirigiu à anterior e disse que tinham que se portar bem porque não estava lá a Margarida e tinham que ajudar as estagiárias, ao ouvir isto, a outra criança começou a ajudar os colegas a arrumar a sala. Fiquei muito surpreendida pois a criança de 4 anos foi muito sensível ao facto de estarmos “sozinhas” e tentou auxiliar-nos desta forma, mostrou respeito por nós e ainda uma regulação do comportamento do colega. Este momento fez-me perceber a importância das relações interpessoais entre as crianças, talvez se tivesse sido eu a dizê-lo, a criança não tomasse a atitude que tomou, assim, sendo um dos seus colegas, ele cumpriu e respeitou-o, fazendo o que estava a pedir.

Considero que, quanto a este domínio social, o educador tem um papel muito importante de transmissão de valores e de preparação de um contexto em que as crianças possam desenvolver competências morais e sociais.

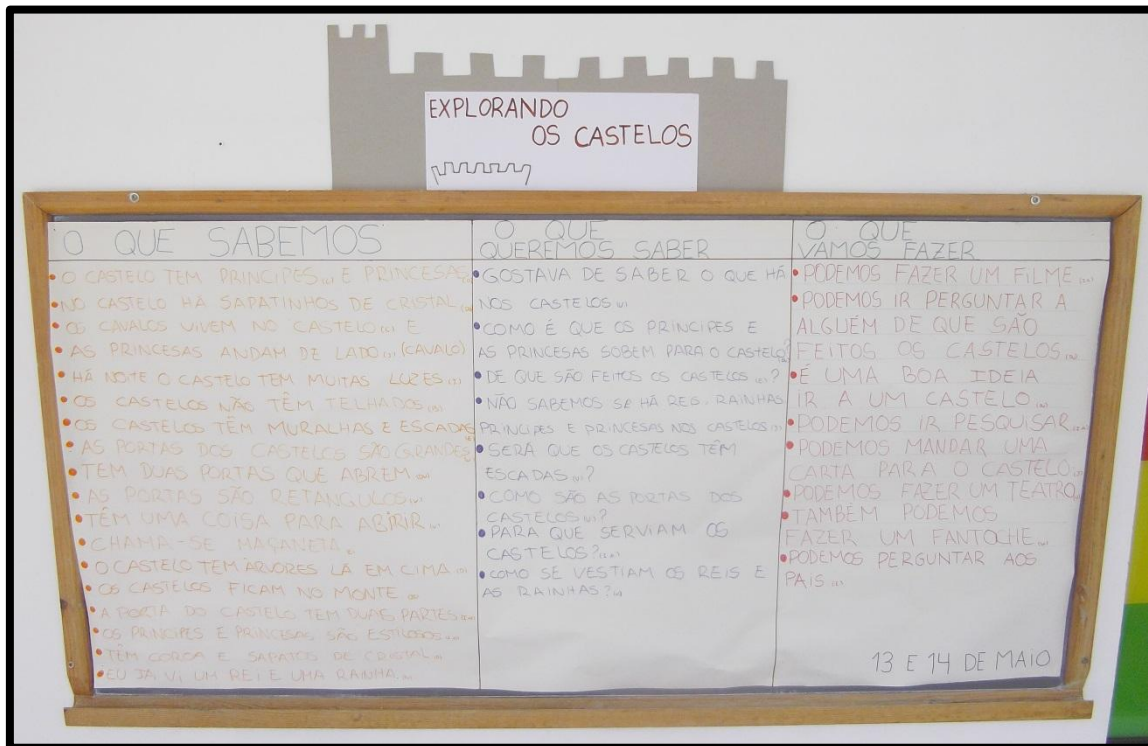
Embora algumas dificuldades sociais das crianças requeiram um auxílio que o professor não pode dar, é sempre apropriado providenciar um contexto no qual as crianças, individualmente, possam aprender formas de lidarem com os seus impulsos e de interagirem com os seus colegas (Formosinho *et al.*, 1996, p. 23).

Assim, ao relacionarem-se com os colegas, também as crianças aprendem a regular os seus próprios comportamentos e os dos outros, quando assim entendem que o devem fazer, ao se relacionarem, as crianças aprendem “a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 384).

Referências bibliográficas:

- Araújo, J. & Araújo, A. Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: Oliveira-Formosinho, J. Kishmoto, T. Pinazza, M. Araújo, A. Pimentel, A. Faria, A. Lino, D. Sanches, E. Vieira, F. Formosinho, J. Araújo, J. Elias, M. & Angotti, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Carvalho, R. & Oliveira, S. (2009). *O meu livro de experiências – Para crianças dos 4 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Formosinho, J. Katz, L. McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Hohmann, M. Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: ASA Editores.

ANEXO XVII – REGISTO DAS IDEIAS DAS CRIANÇAS



ANEXO XVIII – LIVRO “EXPLORANDO OS CASTELOS”

