

Refletindo sobre a Prática Pedagógica – Contributos do
projeto “O sol, a Terra e a lua” para o desenvolvimento e
aprendizagem de um grupo de crianças em contexto de
Jardim de Infância

Relatório de Mestrado

Andreia Carina de Jesus Agostinho

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Professor Dr. Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãs, por todo o apoio e força prestada ao longo de todo este processo. A família foi um importante pilar para mim ao longo de todo o percurso e sem ela, a concretização deste sonho não teria sido possível.

Ao meu namorado, pela sua constante presença e por ter caminhado ao meu lado durante todo o processo. Por todas as suas atitudes de compreensão e por todas as palavras de força transmitidas nos momentos em que mais precisei.

A toda a minha família e amigos que me compreenderam e apoiaram nas fases mais difíceis que passei e por todos os momentos de distração e de alegria que me proporcionaram.

À Cristina, por todo o seu companheirismo e positivismo transmitido ao longo de todo o percurso.

À professora doutora Orientadora Isabel Rebelo e ao professor Coorientador Miguel Oliveira, por toda a disponibilidade, ajuda e conselhos prestados, como também por todos os momentos de reflexão que tiveram comigo que me ajudaram a crescer.

Agradeço também a todas as Educadoras, Professoras, Assistentes Operacionais, e a todas as crianças que fizeram parte de todo este percurso, recebendo-me de forma carinhosa nas suas salas, promovendo-me muitas aprendizagens.

Por fim, também agradeço a todos os professores que fizeram parte de todo este percurso, proporcionando-me inúmeras aprendizagens importantes não só para a vida profissional como pessoal.

RESUMO

O presente relatório, referente à componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se dividido em duas partes distintas: Dimensão Reflexiva e Dimensão Investigativa.

Na primeira parte – Dimensão Reflexiva - apresentam-se reflexões críticas e fundamentadas sobre aspetos relevantes para o meu percurso formativo dos diferentes contextos em que realizei práticas pedagógicas ao longo do mestrado. Nesta dimensão serão evidenciadas algumas mudanças, dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas, aos mais variados níveis, ao longo de todo o percurso. A segunda parte – Dimensão Investigativa – centra-se essencialmente numa investigação relativa à implementação do projeto “O sol, a Terra e a lua”. Este projeto teve como ponto de partida o interesse e a curiosidade de um grupo de vinte e três crianças de contexto de jardim de infância, em descobrir mais acerca do sol, do planeta Terra e da lua. Durante a realização do projeto recolheram-se dados que permitiram: i) identificar concepções iniciais do grupo de crianças acerca de características e acontecimentos naturais relativos à lua, ao planeta Terra e ao sol; ii) perceber se a implementação do projeto contribuiu para alterar as concepções iniciais que as crianças detinham antes do desenvolvimento do mesmo, relativamente às características e acontecimentos naturais acerca do nosso planeta, do sol e da lua; iii) identificar o desenvolvimento de aprendizagens e competências proporcionadas na abordagem de diversas áreas de conteúdo; iv) verificar a curiosidade das crianças e o gosto pela descoberta sobre o mundo que as rodeia. Por fim, tecem-se considerações finais sobre a dimensão investigativa e é apresentada uma breve conclusão do relatório.

Palavras-chave

Aprendizagem ativa, educação em ciência, metodologia de projeto, trabalho cooperativo.

ABSTRACT

The report hereby introduced is related to the Supervised Practical Teaching Component of the Master in Preschool Education and Primary Education, that is divided into two distinct parts: Reflexive Dimension and Investigative Dimension.

In the first one – Reflexive Dimension – it is presented critical and analytical reflections related to the relevant aspects of my personal educational path, namely, to the practical educational context where I have worked in, throughout the Masters. In this dimension, it will be pointed out the changes, the difficulties felt and the learning evolution, at different stages of the process. The second part – Investigative Dimension – is related to the implementation of the project “The sun, the earth and the moon”. This project sets its main roots in the curiosity of a group of twenty three children, in kindergarten, to discover and learn more about the sun, the planet earth and the moon. During the course of course of this project, it was possible to collect data that allowed me to: i) identify the basic thoughts and pre-formed conceptions that the initial group of children had in relation to the characteristics and the natural phenomena related to the moon, the planet Earth and the sun; ii) understand whether the implementation of the project has contributed to change the initial conceptions of the children in comparison to the ones they had prior to the project, regarding the characteristics and the natural phenomena related to our planet, the sun and the moon; iii) identify the development of the skills resulting from the different approaches taken in the project; iv) identify the curiosity and fondness of the children in relation to the environment that surrounds them. To conclude, final considerations regarding the investigative dimension are made and a short conclusion of the report is also introduced.

Keywords

Active Learning, education in science, project methodology, cooperative work

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Esquemas	xii
Índice de Anexos	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução ao relatório.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Refletindo sobre o contexto de Educação de Infância.....	2
1.1. Um pouco sobre as características da instituição vivenciada	2
1.1.1. O modelo High/Scope: uma vivência em contexto de educação de infância	3
1.2. Vivências em contexto de creche	6
1.2.1. O contexto.....	6
1.2.2. Aprendizagens desenvolvidas e dificuldades sentidas ao longo do percurso	7
1.3. Vivências em contexto de Jardim de Infância.....	13
1.3.1. O contexto.....	13
1.3.2. Aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo do percurso.....	14

1.4. Síntese dos contributos da prática pedagógica para a minha futura prática profissional como educadora de infância	19
2. Refletindo sobre o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
2.1. Uma abordagem sobre as características dos contextos vivenciados.....	23
2.2. Aprendizagens desenvolvidas e dificuldades sentidas	24
2.2.1. O trabalho cooperativo: uma vivência em contexto de 1.º CEB	28
2.2.2. Importância da diferenciação pedagógica	32
2.3. Síntese dos contributos da prática pedagógica para a minha futura prática profissional como professora do ensino do 1.º CEB	35
Parte II – Dimensão Investigativa	39
Capítulo I – Introdução.....	40
1. Situação desencadeadora do projeto desenvolvido e da investigação.....	40
1.1. Problemática	41
1.2. Objetivos da investigação.....	42
2. Opções metodológicas.....	42
2.1. Caracterização do Contexto e População – O grupo de crianças	42
2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	44
Capítulo II – Revisão da Literatura	46
2.1. A importância do ensino-aprendizagem das ciências desde cedo.....	46
2.2. A metodologia de trabalho por projeto	49
2.3. As fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto	52
Fase I: Definição do problema.....	52
Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	53
Fase III: Execução	53
Fase IV: Divulgação/Avaliação.....	54

Capítulo III – Descrição do projeto “O sol, a Terra e a lua”	56
Definição do problema (Fase I):	56
Planificação e desenvolvimento do projeto (Fase II):	60
Execução do projeto (Fase III):	61
Divulgação e avaliação do projeto (fase IV)	79
Capítulo IV – Conclusões da Dimensão Investigativa	84
4.1. Aprendizagens potenciadas com a implementação do projeto e discussão dos resultados obtidos da investigação	84
4.2. Principais dificuldades sentidas na implementação do projeto e limitações da investigação	88
Conclusão do Relatório	91
Bibliografia.....	92
Anexos.....	1

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Pesquisa em livros	64
Fotografia 2 - Observação de imagens	64
Fotografia 3 – Dramatização realizada pelas crianças dos movimentos de rotação e translação do planeta Terra e da lua	67
Fotografia 4 – Exposição de um foguetão	69
Fotografia 5 - Representação gráfica do que a criança A considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (27/11/2012).....	70
Fotografia 6 - Representação gráfica do que a criança P considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (26/11/2012).....	70
Fotografia 7 – Representação gráfica do que a criança D considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (27/11/2012).....	70
Fotografia 8 - Rasgagem de papel	73
Fotografia 9 - Colagem do papel na estrutura	73
Fotografia 10 - Crianças a responderem às perguntas, feitas pela investigadora sobre os tamanhos das diferentes representações	74
Fotografia 11 - Pintura da estrutura do sol	75
Fotografia 12 - Pintura da estrutura da lua	75
Fotografia 13 - Pintura da estrutura do planeta Terra.....	76
Fotografia 14 - Letra da canção exposta na área de grande grupo	77
Fotografia 15 - Crianças a cantar e a acompanhar a melodia com os instrumentos musicais	77
Fotografia 16 - Registo de uma das crianças	79
Fotografia 17 – Registo de uma das crianças	79
Fotografia 18 – Registo de uma das crianças	79
Fotografia 19 - Divulgação de trabalhos realizados pelas crianças no corredor relativos ao projeto "O sol, a Terra e a lua"	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 – Atividades realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto.....	61
Quadro 3.2. – Respostas dadas pelas crianças referentes à questão: “O que querem/gostavam fazer?”	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1. – Conceções apresentadas pelas crianças A, P e D, antes e depois da implementação do projeto.	70
Tabela 3.2. – Conceções das crianças O e M antes e depois da implementação do projeto.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. - Transcrição do conteúdo da fotografia 15	77
Figura 3.2. - Respostas das crianças referentes à questão: “O que aprendemos ao longo do projeto?”	81

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 3.1. - Informação escrita na teia e em folhas complementares à mesma relativa às respostas dadas pelo grupo de crianças no dia 21/11/2012.....	58
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Reflexões semanais referenciadas ao longo do relatório	2
Anexo II - Transcrição das vozes captadas durante a conversa entre a colega da investigadora de PP e uma das crianças interessadas no tema	12
Anexo III – Descrição das atividades implementadas ao longo do projeto “O sol, a Terra e a lua”	14

ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em duas partes distintas, em que a primeira parte diz respeito à dimensão reflexiva, onde é apresentada uma reflexão crítica e fundamentada acerca das mudanças e aprendizagens desenvolvidas, assim como as dificuldades sentidas ao longo de toda a prática pedagógica nos vários contextos com que contactei - contextos de creche, jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º ano de escolaridade). A segunda parte do relatório, diz respeito à dimensão investigativa, estando dividida em quatro capítulos. Esta dimensão incide sobre o projeto “O sol, a Terra e a lua”, desenvolvido com um grupo de vinte e três crianças em contexto de jardim de infância. O projeto permitiu seguir a metodologia de projeto e a escolha do tema surgiu do interesse e curiosidade manifestada pelas crianças da sala de atividades. A investigação recaiu na seguinte questão de partida: *Quais os contributos da implementação do projeto “O sol, a Terra e a lua”, para o desenvolvimento de competências e aprendizagens, em crianças de 3 e 4 anos de idade no contexto de jardim de infância?*

No primeiro capítulo da segunda parte será apresentada uma introdução da dimensão investigativa, seguida da apresentação da situação desencadeadora do projeto desenvolvido e da investigação. Apresenta-se também a problemática da investigação, os objetivos, as opções metodológicas, a caracterização do contexto e da população envolvida na respetiva investigação, por fim, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados pela investigadora no seu estudo. No segundo capítulo será apresentada uma revisão da literatura. Segue-se o terceiro capítulo que corresponde à descrição do projeto “O sol, a Terra e a lua”, evidenciando-se uma apresentação e análise de dados recolhidos ao longo da implementação do projeto. No quarto e último capítulo, será apresentada uma conclusão da dimensão investigativa.

Por fim, apresento uma breve conclusão, na qual reflito sobre a importância da realização do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionado e todo o seu contributo para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

De seguida, apresento uma reflexão crítica e fundamentada sobre todo o meu percurso no contexto de educação de infância, tendo sido este vivenciado ao longo do primeiro semestre do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Na reflexão apresentarei em primeiro lugar, uma breve caracterização da instituição, assim como o modelo pedagógico que esta considera adotar (modelo High/Scope). Posteriormente, apresentarei toda a vivência em contexto de Creche, identificando as aprendizagens desenvolvidas, as dificuldades sentidas, assim como os aspetos que demonstram o meu empenho ao longo do percurso. Será também evidenciada toda a experiência em contexto de Jardim de Infância (JI), evidenciando os mesmos aspetos referidos anteriormente.

1.1. UM POUCO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO VIVENCIADA

Durante o primeiro semestre do mestrado, desenvolvi a minha prática pedagógica (PP) em contexto de creche e de JI, sendo que em contexto de creche, teve um período de duração de cinco semanas, e o contexto de JI teve uma duração de dez semanas. Ambos os contextos foram vivenciados na mesma instituição, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à cidade de Leiria. No momento em que realizei a minha PP, frequentavam na instituição cerca de setenta e seis crianças na valência de creche e setenta e cinco crianças na valência de JI.

Relativamente à caracterização da instituição onde realizei as PP de educação de infância, apresenta ótimas condições, pois o seu edifício foi construído de raiz, tendo sido a sua inauguração no ano de 2011. As salas de atividades possuem grandes janelas, possibilitando a entrada de muita luz e arejamento natural. Os equipamentos presentes nas várias salas são de boa qualidade e de grande durabilidade. Assim como os materiais nomeadamente, as mesas, as cadeiras, os lavatórios, são de dimensões adequadas às faixas etárias das crianças das respetivas salas tal como foi evidenciado pela diretora técnica da instituição. A instituição é constituída por outros espaços essenciais, tais como, refeitório, cozinha, biblioteca, sala de acolhimentos, secretaria, sala de arrumos, ginásio, parque exterior, entre outros.

Quanto ao espaço da instituição correspondente ao contexto creche, este é constituído por uma biblioteca, um gabinete técnico, uma sala de direção técnica, uma sala de arrumos, dois WC para adultos, uma biblioteca, um gabinete de pessoal, um atelier, dois blocos de WC adequados a crianças, dois berçários (nos quais contém uma sala parque, uma sala de berços, uma copa e uma sala de higienização), duas salas para crianças dos 12 aos 24 meses e duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses. Quanto à área de JI, é constituída por três salas de atividades, um bloco de WC adequado a crianças e um WC para adultos.

Como metodologia, os responsáveis desta instituição afirmam adotar o modelo High/Scope, tendo sido evidenciado logo desde o início da PP. De seguida irei apresentar as características deste modelo pedagógico.

1.1.1. O modelo High/Scope: uma vivência em contexto de educação de infância

O modelo High/Scope surgiu nos Estados Unidos da América, em 1962 por David Weikart, tendo como objetivo dar resposta ao insucesso de crianças em risco, de idade pré-escolar, de bairros pobres de Ypsilanti e Michigan (Hohmann & Weikart, 2003), tendo como principal objetivo promover o sucesso de aprendizagem das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2013). Tinha dois pressupostos centrais, no qual defendia que a aprendizagem se fazia através de ações das crianças e não pela memorização e repetição, sendo o outro pressuposto, em que o currículo se destinava ao desenvolvimento psicológico da criança com o intuito de apoiar a sua futura realização escolar (Oliveira-Formosinho, 2013).

A mesma autora refere que o modelo passou por quatro fases distintas, sendo que foi na terceira fase que foram implementadas as experiências-chave, em que estas tinham a principal função de organizar a atividade educacional em torno das mesmas, e ao longo da minha PP baseei-me nelas para a realização das planificações. Segundo a autora referida, pode-se afirmar que presentemente nos encontramos na quarta fase, em que esta se baseia em os membros deste modelo estarem em constante reflexão sobre a sua prática, sendo que o papel diretivo do adulto tem sido reduzido, recorrendo-se a outras formas que permitem à criança desempenhar uma maior ação, tendo o poder de iniciativa e de decisão.

O modelo High/Scope é uma pedagogia participativa sendo que esta produz “a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de

ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor, tendo como objetivo o envolvimento das crianças na experiência, construindo desta forma uma aprendizagem através da “experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Assim, o respetivo modelo valoriza as aprendizagens ativas das crianças, ou seja, as crianças vivem experiências diretas e imediatas sendo que a partir delas tiram significado através da reflexão, construindo desta forma o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2003).

Tal como pude vivenciar ao longo da minha PP, em ambos os contextos na instituição, verifiquei que de facto neste modelo, as crianças vivenciam diversas experiências ativas promovidas pela educadora, tornando-se cada vez mais autónomas. Pude constatar que o papel do educador incide essencialmente antes da ação da criança, pois é o principal responsável pela preparação do espaço, materiais e experiências “para que a criança possa estar exposta a uma atividade autoiniciada”, assim como, deverá “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educativas para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76). A observação da criança, é uma componente indispensável da abordagem High/Scope para bebés e para crianças pequenas “uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Pude constatar que de facto o educador deverá estruturar ambientes ricos na sala de atividades, de forma a proporcionar o máximo de experiências de aprendizagem às crianças de acordo com os interesses e curiosidades das mesmas, pois tal como defende Hohmann & Weikart (2003) “os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças” para que lhes ofereça apoio e lhes coloque desafios (p.27).

Segundo Pires (2010), a aprendizagem das crianças parte da iniciativa das mesmas, e desta forma é importante o adulto encorajar para que estas resolvam os problemas em que se encontram, promovendo desta forma um ambiente estimulante de aprendizagem implementando uma rotina diária rigorosa (dando maior importância aos momentos de planear-fazer-rever, como os tempos de grande e pequeno grupo), e por último deverá ser realizada uma avaliação de acordo com registos ilustrativos diários, planeamento diário, entre outros, porém “avaliar na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 9).

Relativamente à avaliação, a instituição realizava reuniões formais com os pais das crianças ao longo de todo o ano, como também entrevistas com o intuito de conhecer melhor as crianças. As avaliações realizadas tinham como objetivo tomar consciência do trabalho realizado, perceber as consequências deste trabalho na mudança de práticas e situações e transmitir aos pais das crianças, o que se realizava na instituição. Esta avaliação era realizada pelas educadoras em reuniões quinzenais (avaliavam o trabalho realizado e elaboravam planificações). Os encarregados de educação também participavam na avaliação comparecendo em reuniões trimestrais. Por último, toda a equipa da instituição reunia-se mensalmente para realizar a avaliação tanto do seu desempenho como do Projeto Educativo.

Assim, de forma a se realizar uma avaliação válida “todos os intervenientes devem ser envolvidos, inclusivamente os pais e a própria criança”, contudo, através de observações realizadas nos registos efetuados e nas realizações da própria criança é possível avaliar o seu progresso e “perceber se a ação educativa está, de facto, a ir ao encontro das suas necessidades (Cardoso, 2013, p. 93).

O PIP (Perfil de Implementação do Programa) “é um instrumento desenvolvido pela fundação High/Scope e tem o intuito de avaliar o nível de implementação do respetivo modelo, poderá ser também utilizado como “instrumento de avaliação, um auxiliar de formação ou um meio de garantir o controlo da qualidade em outros programas da educação de infância (Cardoso, 2013, p. 85). Oliveira-Formosinho (2013) refere a organização deste instrumento, no qual se encontra organizado pelas seguintes seções: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e interação adulto-adulto, sendo estas as várias componentes de avaliação do grau de consecução do projeto nas salas de atividades.

Relativamente à organização do espaço e aos materiais de trabalho, visto que este modelo tem em vista uma orientação construtivista e cognitivista, existem nas salas de atividades, áreas diferenciadas para que se possibilite aprendizagens de diferentes áreas curriculares. As crianças têm acesso aos diversos materiais das respetivas áreas nos quais lhes permite “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (*ibidem*, 2013, p. 85).

Relativamente à rotina diária das crianças, o educador é o responsável pela organização de tempos de “experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos”, dando a possibilidade de as crianças se exporem a diversos tipos de interação. A preparação dos contextos de aprendizagem, é realizada de acordo com as

necessidades e interesses das crianças e desta forma “a rotina diária da pré-escola High/Scope, é constante, estável e portanto, previsível pela criança”, tornando-a autónoma e cada vez mais independente do adulto na sua rotina diária (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). A mesma autora refere que quanto à interação adulto-criança, o papel do adulto foca-se essencialmente em criar situações que provoquem o conflito cognitivo das crianças.

A instituição promovia um contacto bastante ativo com a família e com a comunidade, responsabilizando-se diversas vezes em ceder o espaço e alguns materiais necessários para a realização de diversos eventos.

De facto, ao longo de todo o meu percurso na instituição, percebi que as educadoras exerciam uma rotina de acordo com este modelo, tanto que, no início, senti necessidade de pesquisar e de me informar de forma mais detalhada sobre este modelo para que pudesse ir ao encontro dos interesses e da metodologia que a instituição afirma adotar.

1.2. VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

1.2.1. O contexto

Relativamente à minha PP em contexto de creche, realizei a mesma, na sala 2 da instituição, com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, sendo doze crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino. A respetiva sala encontra-se dividida em quatro áreas distintas: a área do tapete, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, explorações e expressões e a área da garagem.

Relativamente à sala de atividades, a minha primeira impressão foi muito positiva, pois desde cedo me transmitiu ser um local acolhedor, seguro e estimulante, estando adaptado às necessidades e características do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças a que se destinava.

Desde o início que a maioria das crianças aceitaram bem tanto a minha presença como a da minha colega de PP, pois desde cedo interagiram connosco, procurando atenção e carinho da nossa parte, sendo isto algo que não estava à espera por sermos duas pessoas desconhecidas para elas. Através de diversas conversas informais com a educadora, como também através de observações realizadas, verificámos que a maioria do grupo de crianças ainda não comunicava verbalmente, e relativamente à higiene, a maioria ainda usava fralda. Desde cedo considerei que seria um grupo bastante trabalhoso pelo facto de serem muitas crianças, sendo estas pouco autónomas, e pelo facto de muitas delas se

encontrarem em momento de transição, relativamente ao controlo dos esfíncteres, o que exige um trabalho redobrado por parte do educador e da assistente operacional.

1.2.2. Aprendizagens desenvolvidas e dificuldades sentidas ao longo do percurso

Ao longo de todo o percurso em contexto de creche foram muitas as aprendizagens desenvolvidas assim como algumas dificuldades sentidas.

Uma das minhas maiores dificuldades desde o início da PP, foi nos momentos de higiene, em que teria de estar sentada numa parte da casa de banho com algumas das crianças, enquanto a minha colega e a educadora tratavam da higiene das restantes. Senti uma enorme dificuldade em conseguir acalmá-las, pois estavam sempre a levantar-se e a “fazer birras”. Apesar disto, sempre tive a noção do quanto era essencial os momentos de higiene para as crianças e desde início que me esforcei para aproximar-me delas e transmitir-lhes alguma confiança, visto que “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (Post & Hohmann, 2011, p. 229). Contudo, fui superando esta questão com o passar dos dias, optando por cantar canções e fazer determinados gestos de forma a chamar-lhes a atenção para que pudessem acalmar. Compreendi o quanto a Expressão Musical entusiasmava e “cativava” a atenção das crianças, o que me levou a planificar atividades desta área, visto que para mim era deliciante observar o agrado das crianças, enquanto cantavam e imitavam os gestos que eu realizava. Outro aspeto que me levava a abordar a Expressão Musical era pelo facto de ter alguma noção das potencialidades deste domínio da Expressão e Comunicação para promover o desenvolvimento das crianças aos vários níveis pois a Expressão/Educação Musical “contribui para ajudar a criança a “conhecer-se a si própria, aos outros e à vida” (Gordon, cit. por Oliveira, 2005, p. 44) e promove o desenvolvimento de “capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e actividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e integração da criança (...)” (Cabral, 1988, cit. por Mota, 2002, p. 24).

No decorrer dos dias, fui percebendo a importância da rotina para as crianças, pois antes desta experiência, via as rotinas como algo repetitivo, em que não era algo de grande importância para o desenvolvimento das crianças, contudo fui mudando a minha conceção relativamente a esta questão, pois, a rotina é uma forma de garantir um sentido

de segurança à criança/bebé que está fora de casa. Contudo “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências de desenvolvimento (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Ao longo da minha PP percebi a importância do educador organizar o tempo diário de modo a que as crianças passem por diversas experiências e situações e para além disto deverá conseguir transmitir segurança de forma a torná-las cada vez mais independentes e tal como refere Zabalza (1998):

Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples facto de passar no relógio, não produz desenvolvimento (p. 158).

Nos momentos em que contribuí para a higiene das crianças, sem dúvida que para mim foram momentos muito gratificantes, pois pude sentir uma maior proximidade com as crianças, percebendo que elas ficavam felizes e mais próximas de mim pelo facto de eu lhes estar a satisfazer as necessidades e por lhes transmitir afeto e carinho. No desenrolar dos dias, fui percebendo que de facto as atividades que planificava não era o mais importante que decorria ao longo do dia, pois toda a rotina: momentos de higiene, refeições, entre outras situações, também eram de igual forma importantes para promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças aos mais variados níveis.

Com o passar dos dias senti que as crianças iam criando alguns laços de afetividade tanto comigo como também com a minha colega de PP, e verifiquei isso nomeadamente, quando elas chegavam à instituição e os pais ao deixarem as crianças, algumas delas aceitavam o nosso colo ou companhia sem choro, o que me fez pensar que já sentiam alguma segurança connosco. Para além disto, diversas vezes na sala de atividades, quando existia a disputa de algum brinquedo, estas também nos pediam auxílio, demonstrando confiança em nós o que é muito importante, pois, para que a criança aprenda a confiar, precisa de estar em contato com adultos que lhe transmitam confiança e precisa de saber que as suas necessidades serão satisfeitas num período de tempo aceitável (Portugal, 2000).

Para a criança, a relação com figuras adultas significativas representa para ela um início do seu mundo social. Se estas figuras lhe proporcionarem calor, regularidade, afeição, “ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém

estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e de interagir com o mundo” (*ibidem*, 2000, p. 101).

Desta forma, considero muito importante as relações de afetividade em contexto de creche uma vez que a criança nesta faixa etária é pouco autónoma e necessita de apoio para satisfazer as suas necessidades, e portanto é de salientar que o adulto/educador deve desenvolver um vínculo afetivo com a criança para que esta se possa sentir segura e tenha um desenvolvimento saudável e harmonioso. Segundo Portugal (1998) a partir do momento em que o bebé entra na creche e é cuidado por alguém sem ser os pais, o bebé perde os seus pontos de referência e daí surge uma certa “desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento” (p.183). Ao longo da minha vivência em creche, vivenciei este facto com uma criança que “entrava em pânico” sempre que a mãe a deixava na sala, contudo, a minha proximidade com ela foi um processo muito demorado, pois só nas últimas semanas de PP neste contexto, é que a criança começou a sentir-se segura comigo e com a minha colega. A reação desta criança, fez-me refletir sobre o quanto será difícil o papel do educador relativamente ao primeiro dia das crianças na creche, uma vez que nem todas se adaptam logo bem, pelo facto de se sentirem “abandonadas” pelos pais, pois desta forma, “os períodos de protesto da criança podem criar sentimentos de incapacidade da parte do educador e sentimentos de culpa e dúvidas acerca da adequabilidade da creche, por parte dos pais” (Portugal, 1998, p. 184). Contudo, apesar de no início ser uma fase muito complicada, com o passar do tempo, tal como refere a mesma autora, a criança acaba por se adaptar e se integrar.

Uma outra aprendizagem que desenvolvi, foi em compreender que crianças nesta faixa etária têm muito pouco tempo de concentração, o que me fez ter o cuidado de realizar atividades que as motivassem e fossem de acordo com os seus interesses e motivações, respeitando o ritmo de cada criança.

No decorrer das semanas de PP, planeava muitas vezes uma sequência de atividades extensa para um mesmo dia, contudo, senti que fui melhorando neste aspeto, pois percebi que não era a quantidade de atividades que interessava, mas sim a qualidade e todo o processo, possibilitando às crianças o tempo necessário para explorarem, pois “tudo no mundo é novidade para bebés e crianças” (Post & Hohmann, 2013, p. 47) e estes apresentam uma “intensa sede de experiência sensorial” e “exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem” (Fraiberg, 1959, cit. por Post & Hohmann, 2013, p. 47). Assim, por esta razão, as planificações que realizava foram sofrendo alterações, nomeadamente no número de atividades que planificava. Estas alterações tinham como

objetivo dar o tempo necessário para as crianças explorarem, o que não acontecia inicialmente visto que de forma a cumprir a planificação, mesmo que as crianças ainda apresentassem algum interesse na atividade, passava para a atividade seguinte, o que não deveria acontecer.

Fui compreendendo a grande importância de planificar e de ter em conta os mais variados aspetos, tais como a organização do espaço, equipamentos e materiais a utilizar, entre outros, pois “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Na instituição, as planificações diárias realizadas por mim e pela minha colega de PP, assim como pela educadora no dia da semana em que não estávamos presentes, eram expostas junto da porta da sala de atividades, o que para mim, era uma prática bastante eficaz para transmitir confiança aos pais, uma vez que lhes dava o conhecimento do que os seus filhos iriam realizar ao longo do dia, pois, as crianças uma vez que ainda não conseguem comunicar verbalmente torna-se necessário os educadores e os pais partilharem diversas alterações que observem nas crianças, como também factos que decorrem ao longo do dia das mesmas (Post & Hohmann, 2011).

Ao consultar diversos documentos e ao conversar com a educadora percebi que com o modelo High/Scope se pretende ajudar as crianças a criar hábitos de planeamento, de forma a permitir que expressem as suas opções, as suas decisões, tomadas de consciência dos seus interesses, prevendo problemas e procurando resolução para eles. Com esta experiência vivenciada em contexto de creche, considero ser uma tarefa muito complexa por parte do educador em dar oportunidade às crianças de realizarem o planeamento das atividades, uma vez que estas não comunicam verbalmente. Contudo, acho pertinente a educadora estar bastante atenta, observando as ações e atitudes das crianças de forma a perceber as curiosidades delas para promover atividades que vão ao encontro dos seus interesses e de acordo com o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, pois “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p. 102).

Relativamente à realização de planificações, reconheço que seja importante a educadora pensar nas várias estratégias a utilizar de forma a proporcionar bons ambientes de aprendizagem. No decorrer dos diversos dias de intervenção eu e a minha colega de PP

tivemos o cuidado de promover atividades que estimulassem os vários sentidos das crianças. Ao promover este tipo de atividades, percebi o quanto as crianças desta faixa etária se interessavam pela exploração de diversos materiais e objetos através dos vários sentidos, pois tal como pude refletir:

Na minha opinião, de todas as atividades que foram realizadas durante toda a semana, considero que a que tenha sido mais interessante e tenha revelado uma maior curiosidade por parte do grupo, foi a exploração dos frutos, pois as crianças ao longo desta atividade estavam atentas, demonstraram interesse em provar os diversos frutos e não dispersaram noutras áreas da sala (Anexo I: Reflexão relativa às três últimas semanas de prática pedagógica em contexto de creche).

Ao longo da concretização das diferentes atividades fomos percebendo que é importante dar o tempo suficiente à criança para que consiga explorar e observar os diversos materiais e objetos, sendo este um aspeto que terei em especial atenção no meu futuro profissional, pois tenho compreendido que é através das explorações que as crianças começam a dar sentido ao mundo que as rodeia.

Quanto à avaliação das atividades e das aprendizagens das crianças, esta foi essencialmente realizada através da observação direta. Ao longo de cada atividade, tive o cuidado de estar atenta às capacidades das crianças na realização das diversas tarefas para que pudesse observar dificuldades e até mesmo os progressos das crianças. Através da observação, também verificava se a atividade proposta era adequada ou não ao grupo de crianças. Na minha opinião, a avaliação é algo muito importante a ser realizada pelo educador, pois este deverá estar atento aos vários comportamentos das crianças, nomeadamente ao desejo de participação e interesse das crianças na manipulação dos objetos e materiais. Ao refletir sobre estes aspetos o educador constata se as suas atividades foram ao encontro do interesse e das necessidades de cada criança. Pude constatar que a avaliação que realizava, permitia-me refletir sobre a minha prática de forma a perceber os aspetos a melhorar.

Com esta PP percebi a real importância da existência de um educador em contexto de creche, do seu importante papel em estimular a curiosidade das crianças, assim como em lhes transmitir segurança e lhes dar todo o carinho e afeto para que se possam sentir amadas e confiantes. A creche não é apenas um lugar onde “se guardam crianças” pois, no meu ponto de vista, é um lugar que deverá promover um desenvolvimento de qualidade às crianças para que cresçam, aprendam e se desenvolvam aos mais variados

níveis de forma saudável e feliz. E tal como é referido por Portugal (1998), o educador em contexto de creche deve:

corresponder adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e motoras da criança através de várias interações verbais, através de atividades de cariz piagetiano facilitadoras da permanência do objecto, das relações meios-fins, da compreensão da causalidade e do espaço e de outras concepções pré-operatórias, desenvolvimento da autonomia e confiança, através de cuidados atentos e reponsivos e através da ausência de comportamentos ríspidos e punitivos (p. 197).

Toda a vivência neste contexto, foi fascinante para mim, pelo facto de nesta faixa etária, ser um período de grandes transformações e progressos tanto ao nível motor, como na verbalização das primeiras palavras e pelo facto de ser uma idade em que muitas crianças começam a ter a capacidade de controlar os esfíncteres. Compreendi o quanto é importante desenvolver uma interação com as famílias das crianças e segundo Post & Hohmann (2011), ao desenvolver-se esta interação, todos saem beneficiados, pois: “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (p. 329). Os mesmos autores referem também que a criança ao sentir essa ligação forte entre os pais e o educador reflete atitudes de maior à vontade na relação com os outros.

Uma outra grande aprendizagem no contexto de creche foi o momento das refeições, pois, inicialmente ficava um pouco preocupada pelo facto de as crianças deixarem cair alguma comida para o chão e de muitas delas comerem com as mãos, contudo, fui percebendo que nesta faixa etária, isso não é o mais importante, mas sim desenvolverem a sua motricidade fina e em serem conseqüentemente capazes de utilizar os talheres de forma autónoma e progressiva. Para isso, o educador tem de ter plena noção que as crianças nesta faixa etária, já possuem um controlo dos braços e das mãos, podendo levar desta forma a comida à boca com as mãos, e que estas, nos momentos de refeição sentem necessidade de explorar os alimentos e os materiais. Enquanto as crianças estão à mesa envolvem-se em várias experiências “que as conduzem a ter maneiras à mesa - o prazer de comer e de conversar com os outros num ambiente caloroso e apoiante” (Post & Hohmann, 2011, p. 222). Desta forma, compreendi a necessidade e a importância de deixar crianças explorar tanto os vários utensílios utilizados nas refeições como os próprios alimentos, pois desta forma irão evoluir e tornar-se cada vez mais autónomas nestes momentos.

Foi muito gratificante para mim poder acompanhar e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças aos vários níveis, sendo que toda a minha vivência neste contexto me ajudou a clarificar algumas incertezas que tinha, nomeadamente, no tempo de concentração das crianças, na importância de cumprir as rotinas, como também de planificar de acordo com as necessidades e interesses das crianças, respeitando o ritmo de cada uma delas.

1.3. VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1.3.1. O contexto

A minha PP em contexto de JI, foi realizada, na sala 6 da instituição, com um grupo composto por vinte e três crianças, sendo que tinham todas quatro anos de idade, exceto uma que ainda tinha três. Neste grupo de crianças, catorze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Uma criança era de nacionalidade ucraniana e as restantes de nacionalidade portuguesa.

Relativamente à sala de atividades, esta, tal como em contexto de creche é espaçosa, possibilitando um movimento seguro das crianças uma vez que existem espaços livres. Na sala existe um armário no qual a educadora coloca materiais necessários para as atividades, nomeadamente, canetas, folhas, tintas entre outras coisas. Para além deste, também existe um outro móvel com prateleiras identificadas com o nome de cada criança que serve para colocar os trabalhos realizados.

Quanto à iluminação da sala, existem grandes janelas que permitem uma boa entrada de luminosidade natural e de arejamento, e em caso de necessidade de recorrer à luz artificial também existem lâmpadas suficientes. O espaço da sala encontra-se dividido por áreas distintas, existindo espaços que se distinguem para cada situação pretendida pelo grupo de crianças, pois “os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 163). As áreas da sala são as seguintes: área das construções, área de trabalhos, área da casa, área da garagem, área do cabeleireiro, área da biblioteca, área do ateliê de pintura e a área de grande grupo.

A área de construções é constituída por um tapete e caixas com legos, sendo este um local em que as crianças constroem diferentes obras de construção. A área de trabalhos é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que servem para a realização de todo

o tipo de atividades de pequeno, de grande grupo ou até mesmo individuais. Nesta área encontram-se armários com diversos materiais de trabalho. A área dos jogos é constituída por um móvel com diversos jogos, nomeadamente puzzles, jogos de lógica, entre outros.

A área da casa é constituída por um móvel com prateleiras, pratos, talheres, copos, fogão, vários bonecos de borracha, carrinho de bebé, um telefone, arca com roupas e adereços e um espelho. As crianças nesta área desenvolvem diversas atividades nas quais podem criar e transformar objetos, representam, imaginam e criam novas personagens. Nesta área as crianças estabelecem relações sociais e têm a possibilidade de desenvolver atividades manipulativas, sensoriais e de exploração. Na área do cabeleireiro encontra-se um móvel com espelho, e vários acessórios como rolos, escovas, secador, entre outros. A área da garagem é constituída por um móvel em forma de circuito, em que esta tem diversos carros de vários tamanhos, como também motas e barcos. Nesta área encontra-se um tapete de plástico com diversos desenhos de estradas, jardins e sinais de trânsito. Na área da biblioteca, encontra-se um móvel com diversas prateleiras e um puf. Nesta área as crianças consultam os livros que estão expostos, explorando-os individualmente ou interagindo umas com as outras. Por último, na área de grande grupo encontra-se um tapete e três poufs para as crianças se poderem sentar. É neste local que os adultos e crianças se reúnem para trocar novidades, ideias e saberes.

1.3.2. Aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo do percurso

Tal como se sucedeu em contexto de creche, as duas primeiras semanas foram destinadas à observação. Considerei muito importante este período, pois através deste permitiu-me conhecer ainda melhor a instituição, as crianças, a sala de atividades, entre muitos outros aspetos relativos ao pessoal docente e não docente da instituição.

Ao longo destas duas primeiras semanas para além de estar atenta aos métodos de trabalho da educadora, fui estando atenta à rotina do grupo, observando intensamente o grupo de crianças, de forma a perceber as curiosidades e necessidades do mesmo para que pudesse desenvolver com a minha colega de PP, propostas educativas adequadas nas futuras intervenções. Uma grande diferença evidenciada desde início, entre o contexto de creche e de JI, foi a autonomia das crianças, pois neste contexto, já eram muito autónomas nomeadamente na higiene e nas várias refeições do dia. Verifiquei também desde cedo a grande curiosidade que as crianças deste contexto manifestavam

em conhecer o mundo que as rodeia, sendo que fiquei bastante satisfeita por perceber que lhes poderia vir a proporcionar muitas atividades de forma a desenvolver os conhecimentos das mesmas, sendo este um dos grandes motivos que me levou a desenvolver a metodologia de projeto com o respetivo grupo.

Com a minha vivência neste contexto, percebi a importância do educador observar constantemente o seu grupo de crianças de forma a perceber se o desenvolvimento do mesmo está a decorrer de acordo com o que é esperado nessa mesma faixa etária, perceber também quais as suas maiores necessidades e curiosidades para que possa promover atividades adequadas e potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças aos vários níveis, sendo estes aspetos que também tinha evidenciado no contexto de creche.

Ao longo das semanas de intervenção, fui percebendo a real importância da planificação para o educador se orientar no seu dia-a-dia, percebendo também que poderá adaptar a mesma em cada atividade que promove de acordo com o que observa. Ao longo deste contexto as planificações eram realizadas em conjunto com as crianças, sendo este aspeto muito importante para elas, pois, o modelo High/Scope defende que as crianças devem ser encorajadas a ter oportunidades que estimulem as suas capacidades emergentes e desta forma, através do planeamento das crianças permite-lhes manter “o controlo sobre os desafios que se colocam, e sobre a forma de como lidam com eles” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 255). Os mesmos autores referem também que é importante planear, pois estimula as crianças na articulação das suas ideias, promove-lhes a autoconfiança, leva-as à concentração durante as suas brincadeiras, como também, o planeamento contribui para o desenvolvimento de atividades lúdicas cada vez mais complexas.

Ao realizar as planificações, uma das minhas maiores dificuldades foi perceber qual seria a melhor forma de avaliar o grupo de crianças e quais os instrumentos de recolha de dados mais adequados para isso, contudo senti que à medida que ia elaborando as planificações e ia orientando as atividades ia percebendo quais os métodos mais adequados de avaliar o grupo, e verifiquei ser muito importante dar oportunidade às crianças de se avaliarem para que pudessem tomar a consciência das atividades realizadas, das aprendizagens que fizeram e das dificuldades que sentiram.

Desde o primeiro contacto que tive com as crianças, percebi que era um grupo extremamente curioso, relativamente a diversos aspetos do mundo que as rodeia e percebi que o educador deve promover momentos que permitam ao grupo encontrar

respostas para as suas curiosidades, e tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

A área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo (Ministério da Educação 1997, p. 79).

Desta forma, ao conversarmos com a educadora, uma vez que muitas crianças demonstravam interesse em descobrir mais informações sobre o nosso planeta, a lua e o sol, resolveu-se adotar a metodologia de projeto de forma a dar resposta às curiosidades das crianças e mais tarde também se realizou um outro projeto sobre os animais. Fui percebendo o quanto é importante o educador valorizar os interesses e curiosidades do grupo de crianças e promover diversas atividades que vão ao encontro das mesmas, abordando as diversas áreas de conteúdo.

Através da metodologia de projeto as aprendizagens proporcionadas às crianças são muito significativas para elas visto que os temas abordados, vão ao encontro do interesse e curiosidade das mesmas, e possibilita-lhes explorar e investigar esse mesmo tema através de uma participação significativa (Katz & Chard, 2009).

Achei interessante verificar que a maioria dos pais colaborou nas diversas pesquisas, e considero muito importante interligar o trabalho realizado pelas crianças na escola com a família visto que contribui imenso para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, pois tal como é referido nas OCEPE, a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, sendo relevante a existência de uma relação entre estes dois sistemas (Ministério da Educação, 1997).

Contudo, no meu futuro profissional terei em atenção conciliar o trabalho que estou a desenvolver com as crianças e com a família das mesmas, pois, no caso da metodologia de projeto, uma vez que os temas desenvolvidos são provavelmente do conhecimento dos pais, estes podem partilhar com os seus filhos, como também podem fornecer-lhes alguma informação para contribuir para o projeto, e desta forma, os pais sentem uma maior confiança na instituição que cuida do filho e sentem-se envolvidos numa fase fundamental da vida dos seus filhos (Katz & Chard, 2009).

Para além de todos os aspetos que referi anteriormente, ao longo da PP percebi a importância do educador estudar bastante o tema antes de o iniciar, de forma a se poder sentir à vontade com o mesmo, pois as crianças por vezes podem referir certas questões

e o educador tem de perceber se realmente a criança tem ou não razão naquilo que diz de forma a não a induzir em erro, pois tal como Glauert (1996) cit. por Glauert (2005) refere: “as crianças precisam de compreender as ideias e os procedimentos científicos por elas próprias, mas o adulto tem o papel essencial neste processo” (p.78).

Ao longo da realização dos projetos, eu e a minha colega de PP promovemos diversas atividades nas quais percebi que as crianças adoraram realizar, o que me deixou muito satisfeita, pois demonstravam bastante entusiasmo e dedicação ao longo da realização das mesmas. Verifiquei que as crianças nesta faixa etária gostam imenso de realizar jogos, especialmente ao ar livre, e desta forma no meu futuro profissional terei em atenção promover este tipo de atividades porque para além de serem lúdicas, de promoverem o desenvolvimento motor, a aceitação e cumprimento de regras promovem também o desenvolvimento a muitos outros níveis, pois “os adultos que educam num contexto de aprendizagem activa compreendem que as crianças constroem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, tanto no interior como no exterior” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 437).

Tal como aprendi em determinadas unidades curriculares da minha formação académica, é nesta faixa etária que as crianças iniciam o conceito de número, mas ainda não têm a noção do seu verdadeiro significado, embora possam saber dizer os números e os saibam contar. Qualquer educador segundo a autora, tem de se certificar “de que a todas as crianças pequenas é dada a hipótese de terem experiências que envolvam a adição, e a subtração, tais como cêntimos quando fazem compras ou participar em jogos que envolvam ganhar ou tirar uma série de objectos de acordo com o lançamento de um dado” (Barber, 2005, p. 57).

Eu e a minha colega de PP também proporcionámos ao grupo diversas atividades abordando esta área, pois considero muito importante as crianças contactarem com a matemática desde cedo uma vez que esta lhes permite o desenvolvimento do raciocínio, entre muitos outros aspetos que as ajudarão a resolver diversos problemas que irão encontrar no seu quotidiano durante as suas vidas.

Ao longo de todo este percurso, percebi que é muito importante o educador dar a oportunidade de as crianças fazerem os seus próprios registos, como também percebi que o educador deve dar atenção e apoio individual a todas as crianças do grupo. Foram diversas as vezes que tive em atenção valorizar os desenhos das crianças. Sempre que elas se dirigiram a mim, entusiasmadas em mostrar um desenho que tinham acabado de

realizar, a minha reação era em mostrar-lhes agrado com o que estava a observar e pedia-lhes para que descrevessem o seu desenho, pois:

ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê – como uma linha, um padrão, uma textura, uma forma, um espaço, uma massa, uma cor – torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo em que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar (Hohmann & Weikart, 2003, p. 515).

No entanto, fui percebendo que de facto um desenho é por vezes uma forma de expressão de algo que as crianças não conseguem exteriorizar de outra forma, e por este motivo os desenhos são uma excelente forma de perceber sentimentos e emoções das crianças.

Relativamente a esta experiência no contexto de JI, foi muito enriquecedora e verifiquei que nesta faixa etária as crianças demonstram muita vontade de aprender e de explorar situações novas. O educador deverá orientá-las na busca dessas mesmas respostas, proporcionando-lhes desta forma situações que promovam uma aprendizagem ativa das crianças, pois este é “um processo permanente e inventivo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos para elas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 25). Os mesmos autores referem que através de diversas experiências vivenciadas pelas crianças, estas constroem um conceito da realidade cada vez mais elaborado, tendo os adultos como principal papel o de “observadores-participantes conscientes”, em que dão a oportunidade às crianças de controlarem a sua própria aprendizagem (*ibidem*, 2003, p. 27).

Compreendi também que o educador deve valorizar e ter sempre em conta os conhecimentos prévios das crianças, como também deverá perceber que cada criança é um ser único, com as suas próprias características, devendo respeitá-las. Ao longo desta prática, percebi o quanto é importante realizar-se diversos registos uma vez que a educadora cooperante privilegiava a construção e organização de documentação pedagógica relativa às aprendizagens e desenvolvimento das crianças, o que na minha opinião é uma mais-valia para se compreender o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A documentação pedagógica pode também ser importante para o educador perceber os aspetos que terá de melhorar ao longo da sua prática educativa, pois “a documentação é feita em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos adultos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 37).

Toda esta experiência, foi uma experiência única e sem dúvida que esta foi uma mais-valia para o meu crescimento não só a nível pessoal como profissional. Com todas estas vivências alterei algumas das conceções que tinha, assim como percebi o papel abrangente que o educador tem, não servindo apenas “para tomar conta de crianças” como muitas pessoas o referem.

1.4. SÍNTESE DOS CONTRIBUTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A MINHA FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Todo este percurso trouxe-me ainda mais certezas do verdadeiro papel do educador, assim como a consciência das inúmeras responsabilidades que este exerce no seu dia-a-dia.

A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades (Instituto da Segurança Social, 2010, p. 1).

Tal como é referido na citação, a creche é uma das primeiras experiências em contexto exterior ao seio familiar das crianças e por este motivo torna-se importante o educador promover a integração da criança na instituição de uma forma harmoniosa proporcionando momentos que possam desenvolver as crianças aos mais variados níveis. Relativamente ao papel do educador, este não se baseia apenas em colaborar na higiene e nas restantes necessidades básicas das crianças e em vigiar as mesmas, vai muito mais além disto, pois de acordo com o decreto de lei n.º 241/2001, o educador deverá planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as atividades, e os projetos curriculares com o intuito de construir aprendizagens integradas, como também, deverá mobilizar conhecimentos e competências no âmbito da Expressão e da Comunicação, do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social.

O educador tem um papel fulcral em criar ambientes e situações motivantes que ativem a curiosidade das crianças para que estas possam desenvolver uma aprendizagem ativa e mais significativa e tal como é citado:

importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo (...) (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

Em ambos os contextos senti necessidade de perceber o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de crianças para que pudesse planificar e desenvolver

atividades que possibilitassem progressões das crianças aos mais variados níveis: motores; cognitivos; socioemocionais, entre outros.

Um outro aspeto que evidenciei relevante ao longo de toda a PP, foi a importância do educador de infância circular pela sala, de forma a motivar as crianças ao longo das suas brincadeiras livres como também de forma a verificar se existem conflitos entre as crianças para que possam acalmar as crianças, pois:

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).

Percebi que o educador deverá variar o tipo de atividades, pois ao longo das minhas PP, proporcionei todo o tipo de atividades explorando com as crianças as diversas áreas, como também tive em conta variar a forma de organização e de realização de trabalhos, optando por vezes por trabalhos individuais, em grande grupo, como também em pequenos grupos. Relativamente às planificações, sempre que possível devem ser realizadas em conjunto com as crianças, indo ao encontro dos seus interesses, motivações e necessidades. Para isto suceder, o educador deverá observar e escutar as crianças ativamente, pois, “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

Realizar uma reflexão no final do dia com as crianças, foi uma outra vivência em contexto de PP, que um dia como futura educadora irei cumprir, pois, através da reflexão, escuto as crianças nas quais referem as atividades que gostaram mais de realizar durante o dia, as suas maiores dificuldades, como também referem como decorreu o seu comportamento. Para mim, sem dúvida que o momento de reflexão é importante para as crianças se consciencializarem do trabalho que foi desenvolvido ao longo do dia, assim como as suas aprendizagens, e tomam a consciência do seu comportamento, percebendo os aspetos que têm a melhorar, e tal como pude refletir:

No período da tarde, ao realizarmos a reflexão com o grupo de crianças, verifiquei que a maioria das crianças tem a plena consciência do comportamento que teve ao longo do dia, e percebi que a maioria delas admite as suas atitudes menos boas. Considero o momento de reflexão muito importante, porque permite às crianças acalmarem um pouco e pensarem quais as suas atitudes menos corretas ao longo do dia, e para além disso permite-lhes pensarem no que aprenderam ao longo do seu dia, pois tal como refere Hohmann & Weikart (1997):

“Quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade

de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para ela” (p.340).

Desta forma, as crianças poderão interpretar os diversos acontecimentos do seu dia e permite-lhes desenvolver uma melhor compreensão das suas experiências (Anexo I: Reflexão relativa à semana de 3 a 6 de dezembro de 2012, em contexto de Jardim de Infância).

Para além de ser uma mais-valia para as crianças, através da reflexão, na minha opinião, o educador percebe os aspetos que terá de melhorar na sua prática, pensando em novas estratégias.

Relativamente aos trabalhos realizados pelas crianças, como futura educadora, irei ter em conta e dar uma maior importância a todo o processo, e não ao produto final. Com toda a minha vivência tanto em creche como em contexto de JI, compreendi que o importante não é os trabalhos “ficarem bonitos”, mas sim ser algo que tenham sido as crianças a realizarem. Pois ao longo de todo este percurso, interfeiri no trabalho das crianças o menos possível, motivando-as sempre e elogiando o trabalho que estas estavam a realizar. Percebi o quanto é importante dar a liberdade às crianças para que seja um trabalho original das mesmas, dando-lhes sempre um feedback positivo para que também, desta forma, contribua para uma melhor autoestima. Foram muitas as atividades que promovi de forma a desenvolver a criatividade das crianças, recorrendo às várias áreas de conteúdo, sendo este um aspeto que no meu futuro profissional terei em conta, visto que possibilita às crianças uma melhor preparação para resolverem os desafios que irão encontrar futuramente nas suas vidas, e tal como é referido pelo autor: “não conhecemos os desafios que as crianças com as quais estamos a trabalhar enfrentarão, quando forem adultas, mas sabemos que, de modo a vencer estes desafios, as crianças têm de ser criativas (Duffy, 2005, p. 131).

O educador, deve ter a noção de que para termos um futuro cada vez melhor, não deverá apenas “cuidar” das crianças, mas trata-se também de as educar, de forma a prepará-las para todas as dificuldades que surgirão ao longo das suas vidas.

E é esta educadora que quero ser futuramente, quero ajudar a preparar as crianças para que se tornem adultos conscientes e sensíveis relativamente ao mundo que os rodeia. Acredito que para termos um mundo melhor, com adultos solidários, que respeitam o outro e que tenham capacidades para resolver os problemas que surjam ao longo da vida, na minha opinião, deve-se promover estas habilidades desde muito cedo.

Toda a PP neste contexto, tornou-me mais consciente de todos os desafios e responsabilidades que o educador terá na sua vida profissional. Não tenho dúvidas que

todas as minhas aprendizagens desenvolvidas, foram também devido ao apoio incondicional, que tive, tanto das educadoras cooperantes como também das assistentes operacionais, que me ajudaram sempre que necessitei e me deram excelentes conselhos proporcionando-me uma melhoria na minha ação educativa. Ao poder refletir, tanto com elas, como também com a minha colega de PP, assim como com o professor supervisor, foi uma mais-valia para o meu crescimento, o que me possibilitou realizar uma prática cada vez melhor. Com a reflexão, foi-me possível compreender os aspetos que deveria melhorar, obtendo outros pontos de vista, opiniões, e possíveis estratégias a adotar. As reflexões, tanto escritas como orais, possibilitaram-me partilhar várias dificuldades que senti, assim como partilhar alguns acontecimentos que foram relevantes ao longo da PP o que me fez sentir mais segura e apoiada ao receber determinados conselhos de quem me escutava.

Como futura profissional de educação, considero importante realizar uma reflexão contínua com outros profissionais relativamente à prática educativa, pois “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 131), e através da partilha de estratégias e de reflexões em conjunto, é possibilitada uma prática educativa cada vez mais adequada ao grupo de crianças em questão (*ibidem*, 2003).

Com toda esta PP, desenvolvi inúmeras capacidades tanto pessoais, como também como futura profissional de educação. Toda esta vivência despertou ainda mais o meu desejo de ser educadora de infância, consciencializando-me do quanto quero cuidar e educar as crianças, mas acima de tudo possibilitar-lhes uma infância repleta de felicidade.

2. REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo da PP, tive a oportunidade de vivenciar duas experiências educativas referentes ao contexto de 1.º CEB, que decorreram durante quinze semanas numa turma de 2.º ano de escolaridade, e em igual período de tempo, numa outra turma de 3.º ano de escolaridade (com duas crianças retidas no 2.º ano, que maioritariamente ficaram a cargo da professora cooperante), em escolas pertencentes ao distrito e concelho de Leiria. Ao contactar com duas turmas de faixa etária próxima, pude desenvolver várias aprendizagens e competências que do meu ponto de vista foram uma mais-valia para a minha preparação como futura profissional de educação.

De seguida, irei apresentar algumas características dos contextos educativos de 1.º CEB que vivenciei, referindo as dificuldades que senti, nomeadamente, o controlo do

comportamento dos grupos e a gestão do tempo. Serão também evidenciadas as aprendizagens que desenvolvi, nomeando situações que vivenciei ao longo da PP, assim como a minha aprendizagem acerca da necessidade do professor ser um agente investigativo e reflexivo ao longo da sua prática. Evidenciarei também algumas estratégias pedagógicas vivenciadas e implementadas, nomeadamente, o trabalho cooperativo, assim como será apresentada de forma crítica e fundamentada a necessidade de o professor ter em conta a diferenciação pedagógica ao longo da sua prática, tendo sido este um aspeto que considere importante adotar nas duas turmas vivenciadas, visto serem turmas heterogéneas. Por último, evidenciarei os contributos que a PP no contexto de 1.º CEB me proporcionou.

2.1. UMA ABORDAGEM SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS VIVENCIADOS

A minha primeira experiência em contexto de 1.º CEB, decorreu no segundo semestre do primeiro ano curricular do mestrado, numa turma de 2.º ano de escolaridade constituída por vinte e três alunos, em que dez eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. A turma era constituída por três alunos de outras nacionalidades, designadamente, provenientes do Brasil, da Ucrânia e de Marrocos. Desde início a professora cooperante informou-nos acerca das diversas características da turma, nomeadamente, da falta de concentração e de empenho ao longo das aulas, destacando também a falta de maturidade de alguns alunos. Também nos referiu que a turma apresentava bastante dificuldade na área da Matemática, nomeadamente, no cálculo mental, assim como na utilização de diversas estratégias para a resolução de problemas. Quanto à área do Português, foi-nos referido que a turma se encontrava num nível bastante bom. De facto, no decorrer desta experiência, pude perceber estas características da turma, o que me levou a pensar em estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades identificadas.

A segunda experiência educativa neste contexto, decorreu no 1.º semestre do segundo ano curricular do mestrado, numa turma constituída por vinte e dois alunos. Dois dos alunos da turma encontravam-se no 2.º ano, enquanto os restantes vinte ao 3.º ano de escolaridade, sendo esta turma constituída por cinco crianças do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. Através de conversas informais com a professora cooperante, e de várias observações realizadas, percebemos que a turma era uma turma bastante sociável e interativa e que três alunos já tinham ficado retidos ao longo do percurso escolar. Também fomos informadas desde início pela cooperante, que era uma

turma heterogénea, pois apresentava alunos com dificuldades de aprendizagem, existindo também alunos que eram acompanhados por intervenções de âmbito socioeducativo. A turma em certos momentos do dia apresentava comportamentos menos adequados, tal como pude constatar desde o início da PP.

2.2. APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS E DIFICULDADES SENTIDAS

Ao longo de toda a PP, em ambas as turmas, pude contar com o apoio e disponibilidade de várias pessoas, nomeadamente, das professoras cooperantes, da professora supervisora, da minha colega de PP, que contribuíram para o desenvolvimento das minhas aprendizagens através de vários momentos de reflexão sobre a minha prática, o que me permitiu perceber aspetos a melhorar ao longo da minha atuação em sala de aula, e fez-me sentir cada vez mais confiante e segura das minhas capacidades enquanto futura professora do 1.º CEB. Através da reflexão com outras pessoas, foi-me possível pensar e refletir sobre os aspetos positivos e negativos que decorreram ao longo da prática, obtendo conselhos sobre possíveis estratégias que poderia adotar de forma a atingir os objetivos que pretendia, o que me ajudou imenso.

Na minha opinião, torna-se importante existir comunicação e troca de ideias entre os vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente, entre os pais dos alunos e professores, mas também entre os vários professores, porque através do confronto de ideias e opiniões, o professor poderá refletir sobre os vários aspetos a alterar na sua prática de forma a proporcionar um ensino-aprendizagem aos alunos de melhor qualidade - “através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/ (re)construir/ desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas” (Reis, 2011, p. 54).

Quanto à primeira experiência educativa no contexto de 1.º CEB, uma das maiores dificuldades sentidas, foi sem dúvida, conseguir controlar o comportamento da turma nos vários momentos do dia, sendo esta uma dificuldade que senti desde o início da PP, e me fez questionar: *Será que alguma vez vou conseguir motivar todos alunos nas aulas para que alterem o seu comportamento? O que tenho de fazer nesse sentido? Que experiências educativas a adotar para lhes promover o entusiasmo e o empenho, de forma a atingirem as aprendizagens pretendidas?...*

Ao longo do percurso, as respostas a estas questões foram respondidas e foram surgindo outras questões, pois fui percebendo a importância de me questionar para que promovesse uma prática cada vez mais eficaz, pois ser professor pressupõe “questionar-

se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados” (Roldão, 2009, p. 49).

Na minha opinião, o comportamento menos adequado por parte dos alunos foi visível devido a ser uma turma grande, heterogénea, e também pelo facto do horário escolar dos mesmos não ser o mais indicado para se conseguirem concentrar, visto que tinham as AEC no período da manhã e as aulas apenas decorriam no período da tarde, em horário duplo. Verificava que os alunos ao longo das aulas se encontravam exaltados e desinteressados em aprender, o que levou a mim e à minha colega a pensarmos em estratégias pedagógicas para atenuar estas atitudes por parte dos alunos.

Desde o início que eu e a minha colega de PP nos esforçámos para desenvolver uma prática interdisciplinar, tendo sempre o devido cuidado em contextualiza-la uma vez que, a interdisciplinaridade “constitui uma melhor abordagem para a formação de atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p.165). Para além de haver um esfoço da nossa parte em relacionar as várias disciplinas, sempre que nos foi possível, implementámos atividades que promovessem o entusiasmo dos alunos, optando por realizar jogos educativos com eles e atividades dinâmicas para que se entusiasmassem em aprender.

Ao longo da minha prática percebi a importância de refletir acerca da minha ação e pensar em estratégias de acordo com o contexto em que me encontrava inserida para que conseguisse alcançar os objetivos que pretendia e tal como refere Roldão (2009):

Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos (p. 58).

De forma a se observar uma melhoria de comportamento por parte dos alunos, eu e a minha colega decidimos implementar o quadro do comportamento na sala de aula. O respetivo quadro teria como objetivo cada aluno refletir sobre o seu comportamento no final de cada dia, referir, fundamentadamente, a cor que considerava merecer, e de seguida colocava-se uma sinalética no quadro no respetivo aluno de acordo com o dia da semana em questão. No final de cada semana seria exposto o quadro do comportamento preenchido na entrada da escola, para o conhecimento dos encarregados de educação.

Na nossa opinião, seria uma forma de os alunos se esforçarem para terem um bom comportamento visto que os pais iriam ter o conhecimento do mesmo. Com a prática do preenchimento do quadro do comportamento ao longo de diversas semanas, verificámos que a atitude dos alunos se manteve igual e ao conversar com a professora cooperante, percebemos que esta alternativa talvez tenha criado nos alunos um maior nervosismo e ansiedade ao longo do dia, pelo facto de terem receio de não conseguirem “assegurar a cor verde” até ao final de cada dia.

O insucesso da implementação do quadro do comportamento leva-me a pensar que talvez fosse devido ao facto da professora cooperante não o preencher com os alunos nos dias em que eu e a minha colega não tínhamos PP. Os alunos podem ter sentido que a professora cooperante não o valorizava e perderam o interesse em revelar um comportamento positivo na sala de aula, para o exibir no quadro. Pude comprovar que de facto, cumprir de forma contínua o preenchimento do quadro do comportamento e a valorização do professor pelo mesmo é importante, visto que na minha segunda experiência educativa em contexto de 1.º CEB, existia uma rotina e uma valorização por parte da professora cooperante relativamente ao preenchimento do quadro do comportamento, e isto refletia-se nas atitudes dos alunos. Neste contexto, observei diariamente os alunos preocupados em comportarem-se bem para que tivessem um verde no comportamento no final de cada dia, visto que na maioria das vezes que chamava à atenção os alunos, estes questionavam-me logo de seguida se já não teriam verde no final do dia, o que revela alguma preocupação por parte da turma neste aspeto. No contexto educativo referido anteriormente os alunos não demonstravam interesse nem qualquer preocupação relativamente a esta questão.

A dificuldade em controlar o comportamento dos alunos, verificou-se nos dois contextos educativos de 1.º CEB que vivenciei, assim como a dificuldade na gestão do tempo na sala de aula. Gerir o tempo na sala de aula para mim foi uma tarefa um pouco difícil ao longo das intervenções. Sinto que fui ultrapassando esta dificuldade, embora como futura profissional de educação, tenho a noção que ainda há muito a melhorar relativamente a este aspeto. Na minha opinião esta dificuldade resultou de por vezes planificar demasiadas atividades para o tempo disponível, assim como, pelo facto de esperar que a maioria dos alunos terminasse a realização das atividades propostas antes de avançar para outra atividade. O ritmo de trabalho e a capacidade de aprendizagem dos vários alunos em ambas as turmas era bastante diversificado, o que me leva a pensar

que este tenha sido um dos fatores que me levou a apresentar esta dificuldade ao longo da PP.

Ao longo de todo o percurso, verifiquei o quanto é importante circular pela sala de aula enquanto os alunos realizam trabalho individual, pois desta forma, pude verificar possíveis erros e dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos e ajudá-los a ultrapassarem-nas através do apoio individualizado, e tal como tive oportunidade de refletir:

(...) uma das estratégias que tenho utilizado é em referir à turma ao longo da atividade, o tempo que ainda lhes resta para terminar a mesma, com o intuito de os alunos não dispersarem e se focarem na devida atividade, como também tenho tido como principal atenção em auxiliar os alunos que se encontram com maior dificuldade para que não desmotivem e possam atingir os objetivos pretendidos. Tal como refere Alves (s.d.: 6), para que haja uma gestão de sala de aula eficaz e eficiente “*é preciso que se crie um clima de relações entre professor e alunos capaz de favorecer as atividades de orientação, integração e assistência às atividades escolares*” (Anexo I: Reflexão relativa aos dias 25 e 26 de novembro de 2013, em contexto de ensino do 1.º CEB II).

Ao longo de todo o meu percurso percebi a importância do professor promover ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores na sala de aula para que os alunos não desmotivem em aprender cada vez mais, devendo apoiá-los individualmente sempre que necessário.

Ao contactar em dois contextos educativos de alunos com comportamentos menos adequados percebi que se devem evitar momentos “mortos”, pois os alunos devem de estar sempre ocupados e a realizar atividades que os entusiasmem de forma a prevenir comportamentos incorretos. Pude verificar este facto, uma vez que sempre que a turma se encontrava desocupada por algum motivo em determinados momentos, os alunos alteravam o seu comportamento, levantando-se e conversando com os seus colegas, o que provocava um ambiente menos agradável na sala de aula.

O trabalho cooperativo, foi uma metodologia que apenas me foi possível vivenciar na segunda experiência do contexto de 1.º CEB, sendo que esta foi uma grande diferença que senti entre os dois contextos. No primeiro contexto, eu e a minha colega de PP tivemos em conta as considerações da professora cooperante em não realizarmos esta metodologia devido a ser uma turma grande, com um comportamento pouco adequado e heterogénea. Pelo contrário, no segundo contexto educativo, a professora cooperante, incentivou-nos e apoiou-nos a realizar este tipo de trabalho, defendendo que pelo facto de ser uma turma heterogénea, o trabalho cooperativo seria uma forma de promover o

desenvolvimento de diversas aprendizagens e competências aos alunos, pelo facto de partilharem conhecimentos uns com os outros, sendo esta uma forma de tornar as aulas “inclusivas”. De facto, ao promover tarefas ao longo da PP que envolvessem o trabalho cooperativo, verifiquei que esta metodologia trás inúmeras vantagens para o desenvolvimento dos alunos. No tópico seguinte serão apresentadas algumas das características deste tipo de trabalho em sala de aula, sendo também posteriormente apresentado um outro, no qual evidencia de forma crítica e fundamentadamente a importância da diferenciação pedagógica em ambos os contextos vivenciados.

2.2.1. O trabalho cooperativo: uma vivência em contexto de 1.º CEB

Ao longo de um dos contextos de 1.º CEB, foi-me possível experienciar o trabalho cooperativo em sala de aula, tal como mencionado anteriormente. Pelo facto de perceber ao longo prática as potencialidades deste tipo de trabalho para o desenvolvimento a vários níveis dos alunos, irei refletir sobre algumas das vivências e aprofundar as características deste tipo de trabalho de forma crítica e fundamentada. A função do professor quando desenvolve esta metodologia e os cuidados e medidas a ter em conta antes, durante e depois de a realizar, serão os aspetos em que me irei focar essencialmente.

Existe uma grande diversidade de culturas, de opiniões e de crenças na nossa sociedade atual, e devido a isto, considero importante desde cedo proporcionar momentos às crianças que lhes permitam partilhar conhecimentos e ideias uns com os outros possibilitando, desta forma, uma inserção escolar de igual forma a todas as crianças. Tal como é referido por Vieira (2011):

A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objetivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos (p. 107).

A implementação do trabalho cooperativo em contexto escolar é muito importante, pois permite quer a inserção de alunos provenientes de culturas diferentes, quer a dos alunos que se apresentam com ritmos de aprendizagem diferenciados. O trabalho cooperativo permite o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, respeitando os ritmos de pensamento e de ação distintos dos alunos, como também, tem em conta os vários estádios de desenvolvimento (Pato, 1995).

Ao poder experienciar esta metodologia na sala de aula, pude constatar que os alunos desenvolvem diversas competências, nomeadamente sociais, sendo que na minha opinião é uma forma de os preparar para serem futuros cidadãos tolerantes e solidários, respeitando os outros. Sempre que realizei este tipo de trabalho, tive especial atenção em circular pela sala de forma a verificar a participação de todos os elementos dos grupos, assim como também, verificar possíveis conflitos.

Durante as vivências com este tipo de trabalho em sala de aula, fui percebendo a importância de realizar um trabalho prévio, tal como tinha aprendido ao longo de algumas unidades curriculares da minha formação académica. Tive o cuidado de pensar nos objetivos e finalidades do trabalho de grupo que queria desenvolver, nas diversas etapas que teria o respetivo trabalho, pensar nos critérios de formação de grupos que iria adotar, preparar os materiais que iriam ser necessários, assim como nos papéis que iria dar a cada elemento dos vários grupos.

A atribuição de papéis a diferentes crianças nos grupos, foi uma necessidade que fui sentindo, visto que constatei, em determinados momentos, alguns elementos do grupo desmotivados por não participarem e sentirem que os seus colegas “faziam tudo”. Segundo Andrade (2011), a atribuição de papéis, facilita a integração de todos os elementos no grupo, favorecendo desta forma o desenvolvimento das tarefas que foram propostas. Relativamente aos papéis que atribuí foram: anotador, porta-voz e organizador ou controlador do comportamento do grupo, sendo que optei por atribuir estes papéis pelo facto de considerar estes menos complexos para a faixa etária em questão e por considerar que fossem apelativos aos alunos, tal como pude constatar. Aprendi que de facto ao atribuir estes papéis, todos os alunos se sentiam valorizados, e pude constatar que se esforçavam para cumprir o seu papel. Foram várias as vezes que observei “o controlador do comportamento do grupo” a mandar os colegas falarem mais baixo, como também, o responsável por anotar, em ter o cuidado de realizar uma caligrafia legível e cuidada, uma vez que estava a representar o grupo na devida situação e através da atribuição de papéis possibilitou-se o desenvolvimento de competências ao nível social dos alunos.

A preparação prévia dos materiais necessários, foi também outro aspeto que tive sempre o cuidado de realizar neste tipo de trabalho, visto que tinha a noção de que se a turma tivesse “um momento morto” iria dispersar e teria um comportamento menos adequado, sendo este um aspeto que observei várias vezes, sempre que os alunos esperavam que se ligasse o projetor ou se organizasse as mesas para a realização do respetivo trabalho

cooperativo. Por esta razão, fui várias vezes para a instituição um pouco mais cedo para preparar os materiais e o espaço necessário de forma a evitar constrangimentos, pois o professor deve facultar os materiais de aprendizagem necessários aos alunos (Lopes & Silva, 2009).

Fui percebendo que a formação de grupos heterogéneos relativamente ao ritmo de aprendizagem e de conhecimentos, era uma forma de se possibilitar o confronto de ideias e de opiniões entre os vários elementos. Ao observar os alunos, verificava que os elementos dos vários grupos davam a sua opinião, sendo que por vezes eram diferentes umas das outras, e teriam de chegar a um consenso entre eles, através da interação, pois ao interagirem entre os colegas, as crianças por vezes revelavam compreender melhor do que se fosse através da explicação do professor (Pato, 1995). Estas são vantagens do trabalho em grupos heterogéneos sobre o trabalho em grupos homogéneos, documentadas pelo mesmo autor:

nos grupos dos “bons” não há confronto com o não saber; o não compreender, com a dificuldade de concretização rápida e eficaz”; entretanto, nos grupos dos alunos com “dificuldades” não há quem ajude, quem motive, quem recorde a informação necessária para a actividade nem quem puxe pelo desenvolvimento de capacidades ou pelo ritmo (*ibidem*, 1995, p. 27).

Na minha opinião, através das várias observações realizadas aos alunos do 3.º ano, percebi que a realização de trabalho cooperativo permite aos alunos desenvolverem competências de respeito uns pelos outros, dando a oportunidade a todos de comunicarem e de aceitarem opiniões. Também constatei que os alunos desenvolveram a competência de responsabilidade visto que lhes era possibilitado planearem as suas próprias ações tendo em conta as tarefas que lhes pruponha realizar, assim como a competência de negociação, visto que foram várias as vezes que observei os alunos a “negociarem” entre eles diversas decisões que teriam de tomar no decorrer do seu trabalho. No entanto, foram várias as vezes que alguns elementos do grupo me chamavam no desenrolar do trabalho cooperativo e referiam: “*Professora, é sempre o Renato que escolhe tudo e faz tudo como quer sozinho!*”, sendo que senti a necessidade de o ir chamando a atenção para que escutasse e respeitasse as opiniões dos seus colegas, o que nem sempre resultou, visto que a criança era um pouco “individualista”, contudo com este tipo de trabalho a criança de forma gradual, na minha opinião, iria desenvolvendo algumas competências sociais, nomeadamente de respeito e de escuta de ideias dos colegas essencialmente.

Percebi também a importância de formar grupos com um número reduzido de elementos, para que haja uma melhor organização e interação entre cada grupo, sendo que o ruído na sala de aula ao longo do trabalho é menor do que se for um grupo extenso. Percebi esta questão pelo facto de ao longo da minha prática verificar que grupos com um número de elementos reduzido (até cinco elementos no máximo) concentram-se mais facilmente e produzem um melhor trabalho do que se for um grupo extenso (com mais de cinco elementos cada grupo), pois tal como é referido, com grupos pequenos permite-se: “que todos os elementos se envolvam nas tarefas” (Freitas & Freitas, 2003, cit. por Andrade, 2011, p. 29). Para além de existir uma melhor comunicação entre os elementos do grupo, percebi que também se geram menos conflitos entre o grupo chegando-se a consensos entre eles mais facilmente, pois ao longo da minha prática, pude constatar que nos grupos com mais de cinco elementos, surgem mais conflitos entre eles e destaquei que por vezes surge desmotivação pelo facto de nem todos concordarem com alguma ideia ou de nem sempre estarem todos os elementos ocupados.

Relativamente ao papel do professor neste tipo de trabalho, percebi que vai muito além de referir apenas o que os grupos têm de fazer e de observar se há ou não conflitos entre os elementos do mesmo. Em diversas situações que vivenciei, enquanto circulava pelos diversos grupos, fui verificando a importância de questionar, observar e incentivar as crianças na participação no respetivo trabalho. Ao longo da minha prática, fui percebendo o quanto é importante dar apoio a cada grupo, assim como elogiar o trabalho dos mesmos (referir os aspetos positivos) para que não desmotivem. Desta forma, sempre que proporcionei a realização deste tipo de trabalho, evidenciei a cada grupo os aspetos positivos para que continuassem a interessar-se pela realização deste tipo de trabalho de cooperação com os colegas, nomeadamente ao dizer-lhes: “muito bem, estão a conseguir encontrar a informação toda!” ou então “estão a portar-se muito bem!”, entre outras evidências positivas.

Percebi igualmente o quanto é importante existir um momento de apresentação dos trabalhos de todos os grupos, pois desta forma, as crianças têm mais uma oportunidade para desenvolver competências de organização, síntese e seleção de informação relevante, para apresentarem à turma. Através de várias observações que realizei enquanto os grupos apresentavam o seu trabalho à restante turma, pude verificar a satisfação por parte dos vários elementos de cada grupo com o trabalho final que desenvolveram e puderam apresentar, sendo este um aspeto que me levou a voltar a

proporcionar este tipo de trabalho à turma, visto que motivava os alunos e estes mostravam-se envolvidos e motivados no decorrer do mesmo.

Desta forma, por todos os motivos apresentados, percebi a real importância de desenvolver trabalho cooperativo na sala de aula enquanto futura profissional de educação.

2.2.2. Importância da diferenciação pedagógica

Nos dois contextos educativos de 1.º CEB que vivenciei ao longo do meu percurso académico, verifiquei que existiam, tal como referi anteriormente, crianças com ritmos de aprendizagem diferenciados, assim como crianças provenientes de culturas diferenciadas. Percebi que, nestas situações, o professor não deverá agir como se todos os alunos fossem iguais, como se tivessem os mesmos conhecimentos, as mesmas crenças, as mesmas dificuldades e facilidades. Percebi a importância do professor respeitar cada aluno de forma individual, devendo adotar estratégias para que todos os alunos se pudessem sentir incluídos a aprender. Tal como refere Leite (2003), os professores têm de aceitar o desafio de conceber currículos diferenciados de acordo com as crianças que têm, “para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes” (p.23). Principalmente no contexto em que realizei a primeira PP em 1.º CEB, havia várias crianças de outros países em que eram evidentes traços de diferentes culturas, sendo visível essencialmente através da linguagem das mesmas visto que algumas delas não conseguiam falar fluentemente o português. Foi, por isso, importante ter em conta as características individuais de cada aluno pois, “encarar os grupos de alunos como homogéneos é ignorar a diversidade cultural e social que existe e com a qual todos contactam diariamente” (Lopes, 2003, p. 15).

Em ambos os contextos que vivenciei neste ciclo de ensino, percebi a real importância de conhecer as características individuais de cada aluno, de forma aprofundada. Foram muitas as vezes que senti a necessidade de saber um pouco mais de cada um para perceber diversas atitudes/dificuldades que alguns apresentavam na sala de aula, o que me fez recorrer a diversas questões às professoras cooperantes, com o intuito de realizar uma prática que respeitasse as características de cada aluno. Percebi que o contacto com os familiares dos alunos é uma outra estratégia para ajudar o profissional de educação a descobrir mais sobre eles para que adequa a sua prática pedagógica de acordo com as características e necessidades dos mesmos. Apesar de nunca ter tido a oportunidade de

estabelecer uma ligação direta com os familiares dos alunos ao longo da PP, tenho a noção que através dessa ligação o professor compreende certas atitudes por parte dos alunos que estes têm ao longo das aulas, pois por vezes, devido a situações instáveis na família, isso poderá refletir-se no comportamento e aproveitamento dos mesmos na sala de aula e se o professor estiver a par desse acontecimento, poderá dar um apoio mais especializado a esse aluno para que não desmotive ou para que altere determinado comportamento. Este foi um aspeto vivenciado ao longo da PP, na turma de 3.º ano, em que era notável o comportamento desadequado de um aluno na sala de aula, no entanto a professora cooperante transmitiu-me que essa situação era normal e “que vinha de casa” pois o aluno descendia de uma família um pouco instável o que se refletia nas atitudes diárias da criança na escola, nomeadamente, em indisciplina perante os adultos e os seus colegas. Devido a este facto, ao longo da minha prática, demonstrei calma e compreensão perante as atitudes do aluno, dirigindo-me a ele calmamente para conversar e ajudá-lo nas atividades a desenvolver nesse mesmo momento.

Contudo, tal como pude refletir ao longo da PP no segundo contexto educativo de 1.º CEB:

Visto que na prática pedagógica me encontro com uma turma de vinte e dois alunos, considero que a adoção desta pedagogia implica um acréscimo de trabalho para o professor pois, na minha opinião, é necessário um conhecimento aprofundado de cada aluno, com conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada um de forma a selecionar estratégias adequadas de acordo com as características individuais o que, na minha opinião, é uma “tarefa” um pouco difícil visto ser uma turma extensa e heterogénea. (Anexo I: Reflexão relativa aos dias 9 e 10 de dezembro de 2013, em contexto de ensino do 1.º CEB II).

Dado o reconhecimento da necessidade de diferenciação e da dificuldade na sua operacionalização devido ao tamanho e diversidade de alunos das turmas, uma das estratégias que adotei, foi a de dar apoio individualizado às crianças que se revelavam com maiores dificuldades, ao longo da realização das atividades. Escolhi fazê-lo em momentos em que a restante turma estivesse a trabalhar, de modo a que não gerasse agitação pelo facto dos alunos ficarem desocupados à espera dos colegas. Adicionalmente, também tive a sorte de poder contar com a ajuda tanto das professoras cooperantes como da minha colega, para auxiliar os alunos com mais fragilidades, quando não estavam a conseguir acompanhar as aulas. Sem essa ajuda, em vários momentos de aulas, teria sido muito difícil para mim conseguir acompanhar todos os alunos com dificuldades, visto que ainda eram bastantes. Contudo, na minha opinião, a

diferenciação pedagógica não se cinge apenas em acompanhar um aluno individualmente na realização de tarefas específicas, torna-se importante o professor reconhecer que os alunos aprendem de forma diferenciada, sendo importante variar as formas de ensinar, adaptando diferentes estratégias e materiais, e ter em conta a avaliação de acordo com as diferenças individuais de cada aluno. Na minha opinião cabe ao professor diagnosticar as dificuldades de cada aluno e agir de forma a minimizar as mesmas, pois tal como foi referido anteriormente, ao longo da prática tentei diagnosticar essas mesmas dificuldades através de conversas informais com a professora cooperante e através de observação direta, para que desse apoio adequado a esses mesmos alunos (baseando-me essencialmente em acompanhá-los e ajudá-los individualmente quando me era possível).

A diferenciação pedagógica, do meu ponto de vista, não deve ser apenas dirigida a alunos que apresentam insucesso escolar, pois é importante acompanhar também de forma diferenciada os alunos que têm mais facilidades de aprendizagem para que possam continuar a progredir e para que estes não desanimem, pois tal como refere Leite (2003):

Se queremos uma “escola para todos” (...), temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros entre si (p.23).

Ao longo do meu percurso, contactei com alguns alunos que tinham mais facilidades do que outros, e no meu ponto de vista teria sido necessário planificar atividades mais complexas para eles de forma a não desanimarem, sendo este um aspeto que não implementei ao longo da minha PP de forma a realizar a mesma metodologia adotada pela professora cooperante nestas situações, que consistia em os alunos lerem um livro sempre que terminavam determinada atividade mais cedo que a restante turma. Pude constatar esta necessidade nas diversas vezes que escutei esses alunos quando referiam uma destas expressões quando propunha uma atividade à turma: “*que seca, já sei fazer isso há muito tempo!*” ou então “*isso é muito fácil!*”. No meu ponto de vista seria importante existir uma intervenção por parte do profissional de educação na sua prática em realizar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesse desses mesmos alunos uma vez que apresentavam mais facilidades de aprendizagem em comparação com a restante turma.

Em suma, as experiências educativas que vivenciei, fizeram-me compreender a importância do professor conhecer de forma aprofundada cada aluno, e acredito que no futuro terei de investir na diferenciação pedagógica para potenciar um maior êxito escolar dos alunos.

2.3. SÍNTESE DOS CONTRIBUTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A MINHA FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL COMO PROFESSORA DO ENSINO DO 1.º CEB

Através das várias vivências nos dois contextos, pude perceber o quanto são abrangentes as funções do professor de 1.º CEB. Muitas pessoas referem que o professor apenas “ensina”, como se de facto fosse uma tarefa fácil e que não englobasse outros conhecimentos a ter em conta de forma a proporcionar aos alunos um ensino eficaz e de qualidade, como tenho referido ao longo da presente reflexão. De facto, a minha conceção sobre a função do professor, não é a de “ensinar”, mas sim de ajudar os alunos a aprenderem algo, pois ao longo de toda a prática fui percebendo que os alunos devem ser os responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, através de experiências significativas proporcionadas pelo professor, em ambientes de aprendizagem ricos. Foram várias as vezes que proporcionei experiências ativas às crianças, pois penso que desta forma obtêm uma melhor compreensão. No segundo contexto educativo de 1.º CEB que vivenciei, proporcionei aos alunos construir um simulador dos movimentos respiratórios para que os percebessem. Os alunos leram as várias etapas da construção do mesmo e à medida que o iam construindo demonstraram entusiasmo e interesse. Após a elaboração do simulador dos movimentos respiratórios estar concluída, e após a experimentação/demonstração do mesmo, os alunos demonstraram ter percebido os respetivos movimentos, a expiração e inspiração, o que na minha opinião não aconteceria se eu apenas referisse em aula o nome dos movimentos respiratórios, pois desta forma tornou-se mais significativo para eles.

Ao longo da minha PP, foram várias as vezes em que promovi atividades em que tinham de ser os alunos a resolver situações problemáticas e a chegar às diversas soluções autonomamente. Os alunos demonstravam muito interesse e empenho em realizar estas atividades, sendo que eu tinha sempre em atenção, observá-los e apoiá-los caso fosse necessário. Percebi que de facto é importante serem os alunos a construir os seus conhecimentos através de experiências significativas para eles, e não ser o professor a transmitir-lhes a informação sem lhes promover um conflito cognitivo.

Ao longo da minha PP, pude compreender vários aspetos que o professor deve ter em conta ao longo de toda a sua prática educativa. Sempre que tinha um conteúdo a abordar, pensei sempre nas melhores propostas educativas a adotar, tendo em conta o contexto dos alunos, os conhecimentos prévios dos mesmos, assim como a hora da respetiva aula, pois o professor quando planifica deve pensar em "experiências significativas e integradoras" de acordo com os interesses e necessidades dos alunos (Vaz, 2011, p. 16).

Desde o início das práticas que me esforcei para proporcionar atividades estimulantes, que fossem ao encontro do interesse dos alunos, o que requereu ter um conhecimento desses mesmo alunos, sendo que os fui conhecendo ao longo do tempo com a ajuda da professora cooperante, e através da minha constante observação dos mesmos. Na área de Português, em ambos os contextos, eu e a minha colega tentámos diversificar as atividades todas as semanas, procurando promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos alunos pelo facto de verificarmos que isto lhes despertava entusiasmo. Quanto à área da Matemática percebi o quanto é importante os alunos tentarem resolver problemas recorrendo a várias estratégias de resolução e à sua explicitação e partilha, sendo que o professor deverá valorizar os raciocínios menos convencionais (como desenhos e esquemas) e partir dos menos convencionais, para ajudar os alunos a desenvolverem uma aprendizagem cada vez mais formal, em concordância com o que refere Pessoa (2010):

(...) o êxito na aprendizagem da Matemática está intimamente relacionado com o tipo de tarefas/experiências de aprendizagem que lhes são propostas e com o modo como o professor acompanha a realização das mesmas, respondendo a dúvidas que possam comprometer o seu desenvolvimento, incentivando-os a prosseguir e a ultrapassar dificuldades (sem inferir com o seu raciocínio) promovendo o confronto de estratégias e a argumentação (p. 26).

Percebi a importância desta estratégia, pelo facto de verificar que, por um lado, através dela os alunos percebem que existem diversas formas de resolver um mesmo problema, e, por outro, é-lhes possibilitado o desenvolvimento do raciocínio lógico em vez de se valorizar meramente o uso de regras de algoritmos sem compreensão. Aprendi que não é o resultado final que os alunos apresentam o mais importante, mas sim todo o processo de raciocínio que os conduz ao mesmo.

Ao nível das expressões, sinto que desenvolvi diversas competências visto que em ambos os contextos educativos pude promover diversas atividades que as englobassem,

nomeadamente de Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e de Expressão Motora, e fui-me sentindo cada vez mais segura em dar aulas destas áreas, pois inicialmente tinha algum receio de não conseguir controlar o comportamento dos alunos pelo facto de serem áreas que os entusiasmavam bastante.

A gestão adequada do tempo de cada atividade, foi uma das competências que fui desenvolvendo, visto que no início me sentia um pouco insegura relativamente ao momento em que deveria passar para a atividade seguinte. Por exemplo, em Expressão Musical, inicialmente dava pouco tempo para os alunos conseguirem treinar e memorizar a letra de uma música, passando rapidamente para o acompanhamento da letra com o ostinato. No entanto, senti que fui melhorando neste aspeto, pois fui percebendo a importância de dar o tempo suficiente aos alunos para treinarem a letra da mesma. Ao nível da Expressão Motora, no segundo contexto de PP do 1.º CEB, fui responsável por lecionar tempo semanal desta área, em cada semana de intervenção, o que inicialmente me provocou alguns receios, dada a minha pouca experiência. Ao longo de todo o percurso, estes receios transformaram-se em cada vez mais vontade de desenvolver atividades desta área, e de ser criativa no tipo de atividades que propunha, visto que verificava uma grande alegria por parte dos alunos sempre que iam ter esta área.

Ao longo de todo o percurso, fui percebendo o quanto é necessário o profissional de educação observar, investigar e refletir ao longo de toda a sua prática. Senti a necessidade de observar para perceber tanto as facilidades como dificuldades dos alunos ao longo das atividades, assim como para perceber se de facto as atividades eram motivantes e adequadas à turma. Ao observar e investigar refleti não apenas sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos como também acerca da adequação da minha prática, permitindo-me pensar em novas estratégias para a melhorar.

Inicialmente, com algumas das aulas das unidades curriculares do mestrado, percebi que o profissional de educação deveria refletir, no entanto, apenas com o decorrer da prática fui percebendo que não o fazia “por me dizerem que era importante” mas sim, porque fui sentindo uma enorme necessidade de reconhecer os aspetos que teria de melhorar. Foram muitas as vezes em que dei por mim a pensar e a questionar-me: *O que correu melhor? O que correu pior? O que tenho de alterar/melhorar na minha prática? Como atuar com os alunos que se encontram com mais dificuldades de forma a não excluí-los? ...*

As questões e dúvidas ao longo de todo o meu percurso foram muitas, contudo, percebi que só com a reflexão decorrente delas é que a minha prática poderia evoluir, definindo progressivamente que tipo de professora queria ser e adotar novas estratégias para que as aprendizagens dos alunos progredissem e hoje reconheço que, tal como indica Giméno Sacristán, citado por Roldão (2009), o:

pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, ou da “gestão de dilemas (p.49).

Na maioria das vezes, os aspetos que me levaram a refletir, resultaram das observações que realizei em diversas situações durante a minha atuação, como também de observações da atuação da minha colega de PP e das professoras cooperantes. A minha observação ao longo da prática foi ativa e crítica, pois “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 45). Posso afirmar que através de uma observação ativa, pude verificar dificuldades e progressos dos alunos, e também se as atividades propostas foram as mais adequadas ao contexto, ficando atenta e consciente dos processos de ensino e de aprendizagem. Como futura profissional de educação, terei em conta que terei de praticar ativamente observação, investigação e reflexão tal como referi anteriormente, para que possa desenvolver um trabalho de qualidade. Reconheço que quando é realizada uma reflexão de algo que se observou, tal como referem Alarcão e Roldão (2010) resolvem-se problemas, analisam-se situações educativas e as interações em contextos diversificados, sendo esta uma estratégia de grande potencial formativo.

Em jeito de conclusão, posso também afirmar que todo este percurso possibilitou-me um crescimento. Tenho a plena noção que apesar de todas as experiências que vivenciei, tenho muito ainda a aprender e a melhorar, pois sinto que ao longo de todo o meu percurso profissional sentirei necessidade de continuar em formação e de ter uma mentalidade aberta, pois ser professor implica ser um profissional sempre em reconstrução, em plena aprendizagem, para que possa inovar e realizar uma prática educativa de qualidade (Alarcão & Roldão, 2010).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa apresentada incide na investigação de um projeto desenvolvido ao longo da PP em contexto de JI. Pretendeu-se investigar as características e efeitos do respetivo projeto no contexto educativo onde foi desenvolvido.

Com a metodologia de projeto, foi possível trabalhar as várias áreas, incidindo-se essencialmente na área do Conhecimento do Mundo. A investigação desenvolvida em torno do desenvolvimento do projeto foi realizada pela autora deste documento e será designada daqui para a frente como investigadora. Para efeitos da referência aos restantes intervenientes, e no sentido de se manter o seu anonimato, os seus nomes serão substituídos por letras, tendo sido designada uma letra a cada criança, de acordo com a ordem alfabética do seu nome relativamente ao restante grupo de crianças. Antes da realização deste estudo, os encarregados de educação tiveram conhecimento da realização do mesmo através de conversas informais com a educadora de infância do grupo, dando autorização para a sua realização, pedindo apenas para proteger a identidade dos seus educandos, e por esta razão os registos presentes no estudo não irão permitir a identificação das mesmas.

A dimensão investigativa encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo encontra-se uma introdução, seguida da apresentação da situação desencadeadora da investigação e do projeto desenvolvido, dando-se destaque à problemática e aos objetivos da investigação. Serão também referidas as opções metodológicas, nomeadamente, a apresentação da caracterização do contexto e população do estudo desenvolvido, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados.

No segundo capítulo, apresenta-se a revisão da literatura, referente à importância do ensino-aprendizagem das ciências desde cedo assim como também relativamente à metodologia de projeto, nomeando-se as várias fases do mesmo. No terceiro capítulo destaca-se a descrição do projeto “ O sol, a Terra e a lua” desenvolvido em contexto de JI. Ao longo da descrição é apresentada uma análise dos dados recolhidos para a investigação. Quanto ao quarto capítulo, apresenta-se uma conclusão da dimensão investigativa, onde se apresentam as aprendizagens que a implementação do projeto proporcionou e é evidenciada uma discussão dos resultados obtidos da investigação. As principais dificuldades sentidas e as limitações da investigação também serão evidenciadas.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A apresentação da situação desencadeadora do projeto é apresentada no início deste capítulo pelo facto de ter sentido a necessidade de enquadrar o estudo. Serão também apresentados os objetivos do projeto implementado e os objetivos orientadores do respetivo estudo. Por fim, serão apresentadas as opções metodológicas do estudo, onde se evidenciará a natureza do estudo, como também os instrumentos de recolha de dados adotados pela investigadora.

1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO DESENVOLVIDO E DA INVESTIGAÇÃO

Desde o início da PP, foi notável a curiosidade e o desejo das crianças em descobrir mais, designadamente, acerca dos animais, assim como do planeta Terra, da lua e do sol. Num dos dias, no início do primeiro semestre, num momento de brincadeira livre uma das crianças fez as seguintes perguntas: “*Vivemos no planeta Terra...já foste a algum planeta? Quantos planetas há?*” (Criança H).

Posteriormente, no mesmo dia, enquanto as crianças brincavam no parque exterior, para que a investigadora (e os restantes adultos da sala de atividades) percebessem os conhecimentos prévios da respetiva criança, assim como as suas questões / curiosidades relativas ao tema, a colega da investigadora sentou-se junto dela para conversarem e verificou que para além de demonstrar muita curiosidade, também detinha alguns conhecimentos científicos sobre vários aspetos deste tema, podendo ser consultada a transcrição completa da conversa no anexo II. A investigadora não o fez pelo facto de estar ocupada numa outra tarefa com outras crianças e visto que a colega da investigadora percebeu a motivação da criança em falar sobre o assunto, aproveitou a oportunidade para recolher a informação nesse mesmo momento. No entanto, relativamente ao planeta Terra verificou-se que a criança tinha o conhecimento de algumas cores predominantes do mesmo quando visto do espaço referindo que “é azul-escuro, azul clarinho e verde” e também da sua forma, ao referir que o planeta Terra “é redondo”, revelando alguma curiosidade em conhecer outros planetas. Posteriormente, a investigadora e a sua colega ao conversarem sobre o assunto com a educadora de infância do grupo, esta informou-as que de facto já se tinha apercebido que este era um tema que despertava imensa curiosidade ao grupo de crianças e desta forma incentivou a

investigadora e a sua colega de PP a desenvolver um projeto com o grupo sobre este tema.

De forma a se verificar se o interesse da criança com quem se tinha falado era extensível às restantes crianças do grupo, no dia vinte de novembro de dois mil e doze, foi possibilitada ao grupo de crianças a audição da seguinte música: “O sistema solar (Planetas)” de Maria Vasconcelos, pois “um dos factores mais importantes na selecção dos temas é o interesse real ou potencial das crianças por determinado assunto” (Katz & Chard, 2009, p. 121). Enquanto as crianças ouviam a música, a investigadora através de observação direta, verificou que o grupo se encontrava bastante atento e interessado em perceber a informação referida na mesma. Após a audição da música, procedeu-se ao questionamento das crianças não só para que a investigadora percebesse o que as crianças tinham compreendido da letra, mas também de forma a identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto. Através das respostas das crianças percebeu-se que algumas já tinham diversos conhecimentos prévios relativos a este tema, nomeadamente sobre algumas características físicas do nosso planeta (cores predominantes quando visto do espaço); que existiam mais planetas para além do planeta Terra e a investigadora verificou também que as crianças tinham compreendido a informação essencial da música, tendo elas referido que “falava” de outros planetas que existem no mundo. Percebeu-se que outras crianças tinham também muita curiosidade e interesse em descobrir mais informações não só sobre o planeta Terra, como também sobre o sol e a lua. Por esta razão foi desencadeado o projeto “O sol, a Terra e a lua” ao grupo de crianças.

1.1. Problemática

Devido a ter sido possibilitado à investigadora explorar o tema através da metodologia de projeto, a investigadora decidiu realizar um estudo para compreender se através desta metodologia de trabalho, as crianças desenvolvem diversas competências e aprendizagens significativas sobre o tema em questão, visto que o assunto do projeto partiu do interesse delas. Por esta razão, a investigadora formulou uma questão de partida, pois esta é indispensável para a concretização do estudo, devendo ser clara, objetiva e exequível tal como salienta Quivy & Campenhoudt (2005). A questão formulada pela investigadora foi: *Quais os contributos da implementação do projeto “O sol, a Terra e a lua”, para o desenvolvimento de competências e aprendizagens, em crianças de 3 e 4 anos de idade no contexto de jardim de infância?*

1.2. Objetivos da investigação

Para responder à questão de investigação, a investigadora definiu os seguintes objetivos com o intuito de orientar as etapas do seu estudo:

- Identificar as aprendizagens das crianças, nas diferentes áreas de conteúdo, num trabalho de projeto;
- Perceber se as crianças realizam aprendizagens significativas ao trabalhar numa metodologia de projeto;
- Perceber se a implementação de um projeto contribuiu para alterar significativamente as conceções das crianças relativamente a um tema ou problema explorado;
- Perceber se as atividades implementadas relativas ao projeto possibilitaram às crianças a aquisição de conhecimentos acerca do mundo que as rodeia.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Podemos considerar este estudo de natureza qualitativa. Podemos considerar que este estudo de investigação procura responder a questões sociais e educativas entrando no mundo pessoal dos sujeitos (Coutinho, 2011), com o intuito de se perceber “como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre *et al.*, 1996 cit. por Coutinho, 2011, p.16). Por esta razão tornou-se importante envolver as crianças em todas as etapas do projeto desenvolvido, de forma a recolher dados qualitativos pertinentes para o estudo.

Serão apresentados dados considerados relevantes pela investigadora de todo o grupo de crianças envolvido na implementação do projeto, sendo que, em duas partes ao longo da descrição do projeto, serão realizadas algumas comparações de dados relativos a subconjuntos de crianças. Estes subconjuntos foram selecionados devido à sua facilidade e percetibilidade comunicativa, tanto oral, como através de representações gráficas.

2.1. Caraterização do Contexto e População – O grupo de crianças

No âmbito da unidade curricular de PP em Educação de Infância, foi-me possibilitada a realização do projeto intitulado: “O sol, a Terra e a lua”. O projeto realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à cidade de Leiria, com um grupo de vinte e três crianças das quais vinte e duas tinham quatro anos de

idade e uma três anos. À exceção de uma criança de nacionalidade ucraniana todas as restantes crianças tinham nacionalidade portuguesa. Do grupo de crianças apenas duas não tinham frequentado o JI no ano anterior, sendo que algumas das restantes tinham frequentado a creche, e outras apenas o primeiro ano de JI. Nenhuma das crianças apresentava registo de dificuldades de aprendizagem e apenas a criança de nacionalidade ucraniana tinha alguma dificuldade na linguagem oral, porque em casa falava ucraniano e russo, o que fazia com que por vezes misturasse essas duas línguas com o português, no JI. Uma outra criança apresentava alguma dificuldade em articular alguns fonemas, pelo facto de estar a utilizar um aparelho.

Através de diversas observações realizadas, a investigadora compreendeu que a maioria das crianças detinha um bom comportamento, demonstrando saber as regras de funcionamento da sala e da instituição. Eram crianças bastante sociáveis e interativas, tendo interagido desde o primeiro momento com a investigadora. Apenas existia uma criança com um comportamento menos adequado, sendo alvo de preocupação tanto da educadora como dos seus pais. Apesar de diversas restrições e avisos a criança não alterava o seu comportamento, que por vezes potenciava um ambiente menos agradável na sala de atividades. No entanto, ao nível da área da Formação Pessoal e Social, as crianças apresentavam uma boa relação entre elas, surgindo apenas alguns conflitos por disputa de brinquedos. Existia uma ótima cooperação entre as crianças, o que tornava possível a implementação de metodologias de trabalho diversificadas, tais como, trabalhos de grupo, a pares, entre outros.

Quanto aos domínios da Expressão e Comunicação, no que diz respeito à Expressão Dramática, as crianças demonstravam interesse em realizar diversas atividades, que envolvessem a imaginação e a criação, assim como a exploração tanto do espaço, como do seu corpo. Quanto à Expressão Motora, apenas uma criança demonstrava alguma dificuldade em realizar pequenos exercícios que envolvessem o equilíbrio. Todo o grupo apresentava grande entusiasmo em realizar jogos e atividades que envolvessem movimento no espaço. Relativamente à área de Expressão Musical, as crianças gostavam de construir letras de canções e de as cantar, acompanhando o respetivo ostinato quer com instrumentos musicais quer produzindo sons com o seu próprio corpo. Sempre que era colocada uma música no rádio da sala de atividades, as crianças gostavam muito de perceber a mensagem da mesma e de aprender a sua letra. Quanto à área de Expressão Plástica, era notável o interesse das crianças em realizarem desenhos livres sempre que se encontravam em momentos de “brincadeira livre”. O grupo

apresentava também um gosto enorme por explorar diversos materiais, assim como por realizar composições através de colagens e utilizar diversos instrumentos/técnicas de pintura (tintas, canetas de filtro, lápis...). A área de Expressão e Comunicação, relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, era uma área que lhes despertava muito interesse, pois as crianças comunicavam ativamente umas com as outras tanto ao longo da realização de atividades, como também nas suas brincadeiras livres. A investigadora verificou também a satisfação do grupo sempre que lhes era possibilitada a partilha das suas novidades. O grupo também demonstrava interesse pela leitura e pela escrita, pois muitas das crianças contavam histórias umas às outras através da observação das imagens de livros. Algumas escreviam já o seu nome sempre que o pretendiam ou que lhes era pedido pela educadora (algumas copiavam-no, e outras já o escreviam de forma automatizada). Relativamente ao domínio da Matemática, muitas das crianças conseguiam identificar e referir vários números e algarismos sem apresentarem dificuldade. Conseguiam também dar continuidade a uma sequência padronizada e algumas delas até tinham a capacidade de realizar exercícios muito simples que englobassem a adição e a subtração.

Por último, relativamente à área do Conhecimento do Mundo, era notória a enorme curiosidade que o grupo tinha em conhecer o “mundo à sua volta”, através de questões que as crianças formulavam com muita frequência.

2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo, a investigadora recorreu a técnicas e instrumentos de recolha dados de forma a conseguir dar resposta à questão de partida. Na investigação qualitativa os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, sendo que os dados deste tipo de investigação incluem “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994). Como técnica de recolha de dados a investigadora utilizou a observação direta e participante e a gravação de áudio. Recorreu também à utilização de instrumentos, sendo eles: o registo fotográfico, notas de campo e registos escritos.

Observação direta e participante: Esta foi uma das técnicas utilizadas pela investigadora no decorrer do seu estudo, tendo procedido “diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 163). Através da observação direta do grupo de crianças conseguiu recolher dados

pertinentes. A observação também foi participante pelo facto de a investigadora observar e orientar simultaneamente as atividades implementadas.

Gravação áudio: Apesar de ter sido a técnica de recolha de dados menos adotada pela investigadora, este também contribuiu para a obter dados relevantes para o estudo.

Registo fotográfico: O registo fotográfico foi o instrumento utilizado na grande parte das atividades implementadas ao longo das diversas fases da metodologia de projeto desenvolvido com o grupo de crianças em estudo. Este instrumento permitiu à investigadora realizar observações sempre que pretendesse, pois recorreu várias vezes à observação dos registos fotográficos de determinados documentos e de situações, o que lhe possibilitou obter dados muito importantes para o estudo.

Notas de campo: Alguma da informação pertinente para o estudo, foi também recolhida através de notas de campo de situações observáveis pela mesma ao longo das atividades implementadas.

Registos escritos: A investigadora no final dos dias em que foram implementadas as atividades do projeto, registou indícios que considerou relevantes ao longo das mesmas de forma descritiva para que posteriormente pudessem ajudar na análise dos dados e discussão dos resultados do estudo. Segundo Bogdan & Biklen (1994) a descrição funciona bem como método de recolha de dados e através desta “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p.49).

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo é feita uma revisão de bibliografia relevante para a compreensão da problemática em estudo e encontra-se dividido nas seguintes partes: i) a importância do ensino-aprendizagem das ciências desde cedo; ii) a metodologia de trabalho de projeto; iii) as fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto;

2.1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS DESDE CEDO

Desde muito cedo as crianças, demonstram muita curiosidade em conhecer vários aspectos da realidade em que se encontram. Através da ciência, a criança conhece a realidade do mundo que a rodeia, “afasta-se criticamente do mundo de magia e desenvolve um pensamento lógico e atitudes de rigor e tolerância” (Providência, 2007, p. 81).

Nos primeiros anos de vida das crianças, estas, interrogam-se regularmente sobre o mundo, tentando encontrar explicações para o que observam. Por este motivo, “está nas mãos dos educadores não abafar essa curiosidade natural e, bem pelo contrário, manter viva a necessidade de ver, tocar, fazer, para por fim compreender” (*ibidem*, 2007, p. 81). Nas OCEPE é presente uma referência à Área do Conhecimento do Mundo como um rumo para a sensibilização às ciências, sendo esta promotora do conhecimento de diversos aspectos relativos ao conhecimento humano, salientando a importância de se corresponder sempre um rigor científico (Ministério da Educação, 1997).

O contacto desde cedo com as ciências permite às crianças o desenvolvimento aos mais variados níveis, tais como de atitudes e de competências necessárias à mesma para as ajudar a encontrar soluções de questões do mundo que a rodeia, e desta forma, deve-se despertar a curiosidade das mesmas, incutir-lhes o gosto pela descoberta, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades e abrindo-lhes horizontes sobre o conhecimento do mundo desde cedo. Ao pensar-se nos interesses e necessidades das crianças, reconhece-se a importância da componente afetiva na aprendizagem.

Segundo Urbano (2007), “a educação em ciência tem vindo a adquirir cada vez mais importância à medida que as sociedades se desenvolvem pela aplicação de técnicas de base científica” (p.126). Sá (2003) refere que a educação científica experimental desde cedo, deve ter em conta “as transformações sociais e culturais que vão ocorrendo” nos dias de hoje, principalmente ao nível dos média e das novas tecnologias de informação,

pois estes são aspetos que fazem com que a criança cresça e se desenvolva de acordo com as modificações que ocorrem ao longo do tempo na sociedade (p. 46).

Nesta ótica, aprender ciências desde cedo, tem como objetivo a construção de uma sociedade cientificamente letrada, o que contribuirá para que as crianças venham a ter a capacidade de “estabelecer relações entre saberes particulares, saberes disciplinares, saberes aprendidos fora da escola e conhecimentos globais” (Veiga, 2003, p. 19). Martins (2003) salienta a importância das aprendizagens em ciências em dois níveis distintos: ao nível pessoal, tendo por base a compreensão do mundo, designando-se este na curiosidade presente nas crianças nos seus primeiros anos de vida sendo que deverá ser correspondida e respeitada; “ao nível social para desenvolvimento da própria ciência”, baseando-se na necessidade de resolução de problemas na nossa atualidade que exigem conhecimentos científicos, que requerem carreiras técnicas mais especializadas (p. 39). Por estes motivos, torna-se importante estimular o gosto pelo estudo da ciência, sendo que a autora também revela que nos dias de hoje o gosto pela ciência desenvolve-se desde muito cedo.

Relativamente às atividades experimentais, Sá (2007) dá ênfase a uma perspectiva de ensino-aprendizagem que saliente os processos de construção do conhecimento e que se baseie na qualidade do pensamento reflexivo das crianças, em que o professor será o mediador de interações da criança com o meio físico e social que a rodeia, estimulando-a para a descoberta. Este processo de aprendizagem pode ser favorecido através do recurso a estratégias de cooperação entre os alunos, partindo de questões, problemas e fenómenos significativos e intelectualmente estimulantes para as crianças. Segundo o autor, através da reflexão sobre determinadas situações experimentais, a criança constrói novos significados e adquire novos vocábulos, promovendo-se o desenvolvimento de competências ao nível de pensamento. Pode-se salientar a importância dos adultos proporcionarem às crianças diversas situações para que elas possam aumentar progressivamente a sua compreensão do real, pois, tal como é referido por Martins *et al.*, 2009: “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias, sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p. 12).

Eshach, 2006, cit. por Martins *et al.*, 2009, revela vários motivos para a valorização da educação em ciências desde cedo, nomeadamente pelo gosto natural de observar e de tentar interpretar a origem de fenómenos que observam no seu quotidiano; contribuir para uma imagem positiva e refletida relativamente à ciência, devendo o educador

promover um ambiente no qual as crianças possam “apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela”; capacidade das crianças estabelecerem relações entre os seus pensamentos e o que observam, compreender conceitos científicos e pensar cientificamente; a educação em ciências promove “o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente”, pois as crianças desenvolvem um pensamento crítico e criativo, sempre que procuram respostas a fenómenos que pretendem compreender do seu quotidiano (p. 13).

Compreende-se a importância da inclusão das ciências na educação de infância, sendo que as crianças de forma a se desenvolverem, devem de estar em contacto com diversas situações e acontecimentos para “construírem o seu entendimento da realidade” e os “adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam”. Desta forma as crianças desenvolvem e adquirem novos conhecimentos de forma ativa (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27).

Segundo Harlan & Rivkin (2003), é necessário que o profissional de educação revele uma atitude positiva em relação à ciência, sendo também importante ter a capacidade de desempenhar papéis de incentivo, mantendo um clima harmonioso e de aprendizagem na sala. Os autores também referem que o professor ou educador deve revelar interesse na descoberta, pois desta forma contagia a curiosidade das crianças, promovendo um ambiente estimulante para as mesmas. Referem também que é importante realizar uma observação constante e cuidadosa, devendo responder às questões das crianças de forma muito generalista para que elas se possam envolver nas investigações. Estas respostas devem servir como dicas de aprendizagem às crianças, sendo que se deverá dar tempo necessário para que cada criança reflita sobre algo novo e para que possa encontrar autonomamente a solução para determinado problema. Teixeira (2011) também refere que através da descoberta há um favorecimento à exploração, ao prazer, e à curiosidade e à pesquisa, “tornando-se as aprendizagens mais significativas para as crianças”, e deste modo torna-se importante o educador/professor promover diversos momentos que potenciem a educação científica, valorizando a aprendizagem ativa das crianças (p. 25).

De facto, pode-se afirmar que o ensino-aprendizagem das ciências é muito importante nos dias de hoje de forma a possibilitar às crianças a descoberta das suas curiosidades, levando-as à compreensão do mundo que a rodeia.

2.2. A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto surgiu nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, tendo sido esta metodologia divulgada por John Dewey e pelo seu discípulo e formando, William Kilpatrick, baseando-se este, num movimento de educação progressista (Gambôa, 2011). Este movimento defende, “o experimentalismo”; “o apelo aos interesses dos alunos”; “a preocupação de ligar a educação a objectivos pragmáticos e práticos” e “o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (Castro & Ricardo, 1993, p. 9).

A metodologia de trabalho por projeto foi pela primeira vez divulgada em Portugal no ano de 1943, pela pedagoga Irene Lisboa através do seu livro “Modernas Tendências da Educação”, afirmando no mesmo que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento” e que “quanto mais oportuna e interessante for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 9). Os mesmos autores referem que depois do 25 de abril de 1974, surgiu um curso que reintroduziu a metodologia de trabalho por projeto que envolveu docentes de vários níveis educativos, incluindo, o pré-escolar. Após esta experiência, um grupo de educadoras de infância iniciou a dinamização dos jardins de infância recém-formados da rede pública, inculcando a utilização, nesse contexto, desta metodologia de trabalho.

O trabalho de projeto pode ser considerado “uma abordagem pedagógica centrada em problemas”, (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10), “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989 cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10), ou, também “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989 cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10). A metodologia de trabalho de projeto, fundamenta-se em teorias construtivistas e as crianças/alunos devem: “ser activos para aprenderem e produzirem qualquer coisa”; “aprender a pensar, isto é, aprender a resolver problemas”; aprender a viver em sociedade, isto é, aprender a colaborar com os outros” (Dewey cit. por Santos & Matos 2009, p. 27).

Buck Institute for Education (2008), salienta que a aprendizagem baseada em projetos conduz a um desenvolvimento cognitivo das crianças e ensina-lhes processos e procedimentos complexos. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) referem que esta

é uma pedagogia participativa (valoriza a participação ativa da criança), que defende a ruptura com as pedagogias tradicionais transmissivas e tem como principal objetivo o envolvimento da criança na experiência e na construção da sua própria aprendizagem através da “experiência contínua e interativa”, sendo que a criança é vista como “um ser com competência e atividade” (p. 28). Os mesmos autores, referem ainda, que a aprendizagem centra-se nos interesses e nas motivações intrínsecas das crianças, promovendo-se desta forma aprendizagens significativas para elas.

Um dos objetivos da educação de infância, é que as crianças desenvolvam a sua mente, não abrangendo apenas o desenvolvimento de saberes e de competências, mas também “a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual”, e por estas razões recomenda-se que o trabalho por projeto seja implementado nos jardins de infância, para proporcionar todo este desenvolvimento (Kats & Chard, 2009, p. 8). Santos & Matos (2009) referem duas orientações fundamentais em que o trabalho de projeto assenta - o facto das aprendizagens terem sentido e significado para as crianças, o que as leva a ter entusiasmo, e o facto de esta metodologia conduzir ao desenvolvimento de diversas competências necessárias para se viver na atual “sociedade do conhecimento”, nomeadamente, “competências de recolha e tratamento de informação certamente, mas também de colaboração, de tomada de decisões, de actividade mental, de espírito de iniciativa e de criatividade” (p. 27).

O trabalho de projeto deve ser desencadeado por situações que despertem a curiosidade e o interesse das crianças, pois só assim é que a situação se torna relevante, levando as crianças a serem cada vez mais autónomas na sua participação (Gambôa, 2011), e através desta metodologia, promovem-se propostas de qualidade na educação de infância, devendo ser implementada desde os primeiros anos (Vasconcelos, 2012). Tal como refere Moura (2006), os “projectos que nascem do interesse, curiosidade, e vivências do quotidiano das crianças, assentes numa perspectiva de educação cooperativa, têm um impacto real na articulação dos saberes e na vida do grupo” (p. 42). No trabalho de projeto as crianças são participantes ativas ao longo dos vários momentos do mesmo, nomeadamente, nos momentos de planificação, de desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho, e o tema do projeto, normalmente, é inspirado no mundo que rodeia as crianças de forma mais direta (Katz & Chard, 2009). Contudo, o trabalho de projeto não deve de ser introduzido por um tema, mas sim por um problema, cuja resolução se desenvolve por um percurso reflexivo, sendo

que a pesquisa, os professores e os alunos são vistos como o centro de uma aprendizagem (Gambôa, 2011).

Neste tipo de trabalho é possibilitado o direito à criança em “ter voz e a ser escutada”, sendo que é dos interesses dela que se parte, tendo em conta que é através da sua participação ativa que a criança aprende e “exerce os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011, p. 72). As crianças aprendem e compreendem o mundo que as rodeia através das experiências que vivenciam, sendo que, o educador de infância pode dar diversas sugestões às crianças, uma vez que estas “são livres de as rejeitarem e decidirem por si próprias” (Katz & Chard 2009, p. 22), pois os projetos constroem-se e negociam-se entre o educador e o grupo de crianças (Katz & Chard, 2009). Assim, o trabalho de projeto permite às crianças viverem numa sala de atividades, como se tratasse de uma comunidade, sentindo-se encorajadas e confiantes em contribuir para a vida de todo o grupo, trabalhando em conjunto de forma a alcançarem interesses mútuos (*ibidem*, 2009).

O trabalho de projeto “tem em consideração o desnivelamento do desenvolvimento, permitindo às crianças realizar tarefas abertas com diferentes níveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis”, o que possibilita aos educadores de infância trabalharem com grupos mistos relativamente à faixa etária e às capacidades das crianças (Katz & Chard, 2009, p. 26). A duração de um trabalho de projeto, depende da idade das crianças e da natureza do tema, podendo prolongar-se por dias ou até mesmo semanas (*ibidem*, 2009, p. 3). A realização do trabalho de projeto com crianças e jovens “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (Katz, 2004, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 7), sendo que um dos seus objetivos principais é promover o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas (Katz & Chard, 2009). Os mesmos autores referem que para se realizar uma educação adequada às crianças, deverá existir um foco ligado às mentes das crianças em crescimento, enquanto se dedicam à compreensão do sentido das experiências que vivenciam.

2.3. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Quanto às fases e passos do desenvolvimento do projeto estes são “passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa” (Gambôa, 2011, p. 57), sendo que desta forma, os passos não são cronológicos, nem “com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Kilpatrick, 1926, cit. por Gambôa, 2011, p. 57).

A metodologia de trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases distintas, sendo que estas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

As quatro fases desta metodologia que serão caracterizadas de seguida são as seguintes:

- i) definição do problema;
- ii) planificação e desenvolvimento do trabalho;
- iii) execução;
- iv) divulgação/avaliação (*ibidem*, 2012).

Fase I: Definição do problema

Um projeto pode ser iniciado por diversas formas. Alguns podem surgir quando uma ou mais crianças revelam interesse por algo que lhes desperta a atenção, outros podem partir da escolha de um problema pelo educador de infância ou até mesmo ser desencadeado por um problema escolhido por ele e pelas crianças simultaneamente (Katz & Chard, 2009).

As crianças através de discussões “propõem perguntas que vão procurar responder através da investigação” (Leandro, 2013, p. 75), sendo estas questões, um fio condutor para a investigação que será realizada (Katz & Chard, 2009). As crianças devem de ser apoiadas pelo educador no recordar das suas próprias experiências, que estejam relacionadas com o tema escolhido (Leandro, 2013, p. 75), pois tal como Katz & Chard (2009) referem, a troca das experiências pessoais sobre o tema entre as crianças, ajuda os educadores de infância a “saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (p. 103).

Nesta fase, “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto “o que sabemos” (Helms, 2010, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 14), sendo este realizado através da partilha dos saberes que já possuem, conversando-se em grande e pequeno grupo, e pode-se recorrer à elaboração de desenhos e de esquemas realizados pelas crianças com a ajuda dos adultos (Vasconcelos *et al.*, 2012). O educador nesta fase pode ajudar as

crianças a “elaborar uma “teia” ou uma “rede” de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber” (Katz & Chard, 1997, cit. por Silva, 1998, p. 140).

Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

A planificação de um projeto, é realizada de forma não-linear, “após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças”, sendo este um diagnóstico dinâmico, visto que se vai reformulando de acordo com as novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas – “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15).

O trabalho de projeto pressupõe o desenvolvimento da iniciativa e do poder de decisão da criança, o que se torna necessário promover tempos de rotina para que as crianças possam “planear e avaliar comunicando umas com as outras” (Leandro, 2013, p. 75), pois durante a fase de planificação as crianças “têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

Nesta fase, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer”, dividem-se as tarefas e inventariam-se os possíveis recursos (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15).

Fase III: Execução

Nesta fase as crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções e elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida”. As experiências vivenciadas pelas crianças, muitas vezes incluem “saídas ao campo para investigar locais, objetos ou eventos, falar com especialistas ou entrevistar opiniões de pessoas sobre o tópico em estudo” (Leandro, 2013, p. 75), pois os projetos e as atividades implicam um envolvimento persistente e duradouro “baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

O educador de infância deve levar “objetos, fotografias, ou artefactos relacionados com o tema, para que as crianças possam estudá-los na sala de atividades” (Katz & Chard,

2009, p. 104), sendo que nesta fase as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais”. Ao longo de todo o processo, as teias que foram construídas inicialmente podem ser reconstruídas (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

Nesta fase, as crianças podem utilizar variadas linguagens gráficas. São realizados diariamente pontos de situação e avaliações de progressos para planificar e reorganizar o que vem de seguida. Ao longo do processo podem surgir mapas, gráficos, quadros, que são expostos nas paredes das salas de atividades (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O trabalho de projeto implica que a sala de atividades não esteja “organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2009, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16), de forma a que a sala de atividades e o jardim de infância se tornem num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

Fase IV: Divulgação/Avaliação

A fase de divulgação e avaliação do projeto diz respeito ao momento em que se expõe uma sistematização visual do trabalho que foi desenvolvido, sendo esta fase caracterizada também pela avaliação do mesmo (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O principal objetivo desta fase é ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam, sendo necessária uma descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças. Para as crianças mais velhas, esta é uma fase de “ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e conhecimento adquiridos”, contudo, para as crianças dos 3 aos 4 anos de idade, esta fase é “utilizada para a dramatização das construções do seu projecto” (Katz & Chards, 2009, p. 105 e 106).

Leandro (2013) salienta que nesta fase, é feita uma preparação e apresentação da documentação que foi recolhida e tratada. O autor refere que a apresentação pode ser realizada através de palestras, dramatizações ou de visitas guiadas à exposição daquilo que as crianças construíram. As crianças ao divulgarem o projeto socializam “os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer sejam os colegas da sala ao lado, do jardim de infância mais próximo, do grupo de pais ou de meninos mais novos. As crianças devem adequar a informação que pretendem transmitir ao público-alvo, tratando-se assim “de um processo cognitivo e sofisticado” (Vasconcelos, 1998, p. 143), sendo este considerado uma espécie de celebração e uma forma de ser

reconhecido o que foi conquistado e apreendido pelo grupo ao longo de todo o projeto (Eduards *et al.*, 1999, cit. por Vasconcelos *et al.*, 2012).

Nesta fase “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas”. Nesta fase, surgem novas hipóteses de trabalho e poderão surgir novos projetos ou ideias que poderão ser explorados futuramente (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DO PROJETO “O SOL, A TERRA E A LUA”

No presente capítulo destaca-se essencialmente a descrição do projeto “ O sol, a Terra e a lua”, desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de JI com a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da sua implementação. A informação será apresentada ao longo da apresentação das diversas etapas correspondentes à metodologia de projeto, nomeadamente: a definição do problema (fase I), a planificação e desenvolvimento do projeto desenvolvido (fase II), a execução do projeto (fase III), e por fim, a divulgação e avaliação do projeto (fase IV).

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (FASE I):

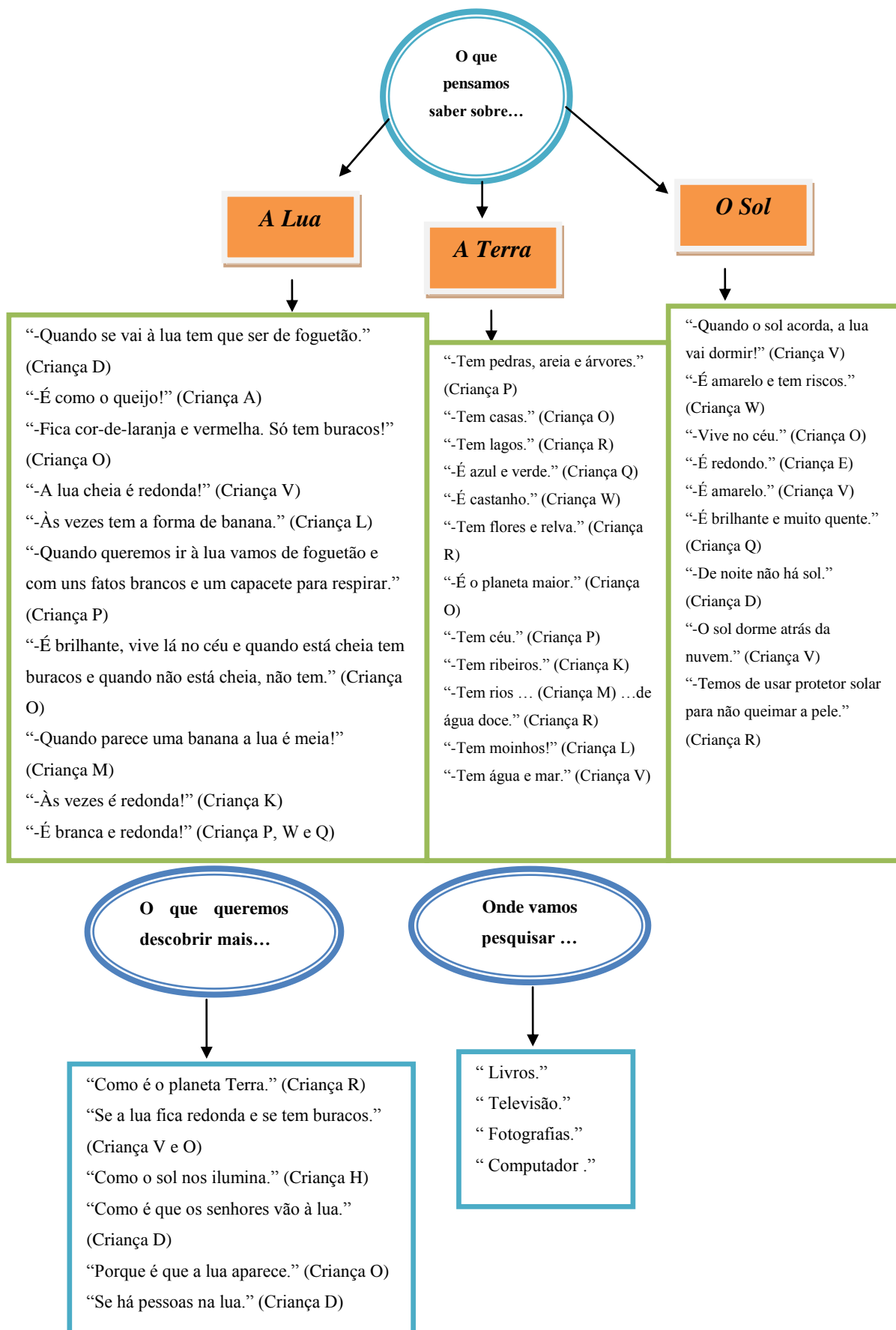
Após ter sido decidido o tema do projeto a ser desenvolvido, como também os objetivos da investigação, a investigadora no dia vinte de novembro de 2011, sugeriu às crianças para representarem através de uma pintura num cavalete, o planeta Terra, nomeadamente, para retratarem a sua forma e as cores que consideram ser nela predominantes quando vista do espaço. No final da pintura, a investigadora pediu a cada criança individualmente para descrever oralmente o trabalho realizado. A partir da descrição do desenho de cada criança, e da visualização das cores e da forma desenhada pelas mesmas, a investigadora verificou que algumas crianças já tinham a conceção da forma do planeta Terra e que tinham também algumas noções das cores características do mesmo, quando visto do espaço. Contudo, a investigadora identificou também algumas crianças que demonstravam muito poucos conhecimentos relativamente ao planeta Terra, uma vez que utilizavam formas e cores que não estavam relacionadas e quando questionadas sobre as características do planeta Terra, revelaram escassos conhecimentos relativos ao mesmo. Posteriormente a investigadora expôs o trabalho realizado pelas crianças no placar da sala de atividades para que os familiares das crianças pudessem observar o mesmo.

A investigadora no dia seguinte (vinte e um de novembro de 2011), fez o levantamento de ideias das crianças de forma a verificar o que já sabiam sobre o sol, o planeta Terra e a lua. Reuniu as crianças na área de grande grupo, para realizar uma pequena conversa sobre o tema do projeto a desenvolver, e explicitar o que iriam realizar de seguida, na área das mesas de trabalho. Posteriormente, metade do grupo de crianças, de cada vez, dirigiu-se para a área das mesas de trabalho, e foi questionado sobre o que julgava saber relativamente ao planeta Terra, à lua e ao sol sendo as questões baseadas: nas cores de

cada elemento (sol, lua e planeta Terra); o que existe em cada um deles; porquê que alguns dos elementos nem sempre se veem ao longo de todo o dia; o que existe em cada um; se é possível ir a algum deles e como. De seguida, foi perguntado às crianças o que gostavam de descobrir sobre os vários elementos, e de que forma poderiam encontrar as respostas que pretendiam. O grupo de crianças demonstrou uma enorme vontade de participar na conversa e de responder às questões feitas pela investigadora, sendo que desta forma conseguiu-se perceber o verdadeiro interesse e entusiasmo do grupo em participar neste projeto. Ao longo da conversa com as crianças, registaram-se todas as suas ideias e curiosidades que posteriormente se organizaram numa teia, em papel cenário, que se levou para a sala de atividades e que se afixou na parede para a explicar às crianças e para os familiares a poderem analisar. O conteúdo da teia que foi construída inclui as várias repostas que as crianças evidenciaram, nomeadamente, o que pensavam saber sobre o sol, a Terra e a lua. Por baixo da respetiva teia (não fazendo parte da teia, mas servindo como complementação de informação), foi apresentado o que o grupo referiu que queria descobrir, onde poderiam encontrar as várias respostas, como também foi exposto as diversas sugestões de atividades dadas pelo grupo de crianças que gostariam de realizar acerca desta temática. Os objetivos delineados para o projeto foram os seguintes:

- Identificar as conceções das crianças sobre o sol, o planeta Terra e a lua;
- Promover o desenvolvimento da sua capacidade de observar, pesquisar, analisar, prever, refletir e comunicar, contactando com diversas fontes de informação;
- Promover aprendizagens acerca de diversas características do sol, da lua e do planeta Terra, assim como de alguns acontecimentos naturais que lhes sucedem: movimento de rotação e movimento de translação;
- Fomentar a curiosidade pelo mundo que as rodeia, assim como, estimular o gosto pela descoberta e pela ciência;
- Promover o envolvimento das famílias ao longo de todo o processo de aprendizagem no desenrolar do projeto.

O seguinte esquema revela a informação que a teia conteve, assim como a informação complementar da mesma referida, recolhida pela investigadora ao longo do seu questionamento do respetivo dia:



Esquema 3.1. - Informação escrita na teia e em folhas complementares à mesma relativa às respostas dadas pelo grupo de crianças no dia 21/11/2012

Tal como é apresentado no esquema 3.1, após a investigadora questionar o grupo de crianças sobre o que pensavam saber relativamente à lua, a maioria das crianças revelou ter poucos conhecimentos prévios, cientificamente corretos. Afirmações como “vivem lá pessoas”, “é brilhante, vive lá no céu e quando está cheia tem buracos e quando não está cheia, não tem”, são exemplos de ideias erróneas das crianças. Verificou-se, ainda, que algumas das crianças compreendem que é possível ir à lua de foguetão, sendo necessária a utilização de um fato espacial, assim como de um capacete para que o astronauta “consiga respirar”. Relativamente à mesma questão, mas relativa ao sol, a investigadora verificou que a maioria das crianças destacaram conhecimentos que resultam do que observam ao longo do seu dia-a-dia e do que lhes é dito, designadamente sobre cuidados a ter com a exposição ao sol, nomeadamente “de noite não há sol”, “é brilhante e muito quente” e “temos de usar protetor solar para não queimar a pele”. Verificou-se que o grupo não tinha conhecimentos cientificamente corretos da razão pela qual o sol não se consegue observar no nosso país em determinadas horas do dia, apresentando, algumas crianças, traços de pensamento sincrético, pois pensavam que o sol não se observava devido a estar a “dormir atrás duma nuvem”, ou, como disse outra criança, que a lua vai dormir quando o sol acorda. Perante a questão realizada pela investigadora, relativamente ao que as crianças pensavam saber sobre o nosso planeta, tal como se pode constatar no esquema, a maioria das crianças mostrou possuir alguns conhecimentos prévios cientificamente corretos acerca do mesmo, ao referirem-se a aspetos como “tem rios...”, “tem casas” ou “tem água e mar”. Relativamente à cor do planeta Terra quando visto do espaço, algumas das crianças também tinham o conhecimento de que é azul e verde, e outra, que é castanho. Perante esta questão também se verificou que uma das crianças nomeou uma conceção errada referindo que o planeta Terra “é o planeta maior”.

Após as crianças serem questionadas sobre os conhecimentos que já tinham sobre a lua, o sol e o planeta Terra, a investigadora perguntou-lhes o que gostariam de descobrir mais sobre os vários elementos, expondo a informação recolhida na sala de atividades numa folha colocada por baixo da teia, no lado esquerdo tal como poderá ser observado no anexo III, onde consta a descrição da respetiva atividade. Perante as respostas à questão, a investigadora verificou que as crianças estavam interessadas em saber mais sobre vários fenómenos relacionados com os mesmos, por exemplo, (“porque é que a lua aparece”)..., assim como várias características de cada um – por exemplo, (“como é o planeta Terra”...).

Posteriormente, a investigadora colocou a seguinte questão às crianças: “Onde é que vocês acham que podemos ir pesquisar para descobrirmos tudo isto que disseram?”. Através das respostas das crianças a esta questão (esquema 3.1), a investigadora verificou que as crianças de facto já tinham noções de possíveis fontes que lhes poderiam facultar informações/respostas do seu interesse. As respostas das crianças tal como nas informações referidas anteriormente, foram também expostas numa folha, por baixo da representação da teia. Com todas as questões realizadas, foi possível a investigadora delinear o que iria ser feito futuramente no projeto, visto que através das respostas das crianças se perceberam quais as suas curiosidades. Para além disso, a informação recolhida pela investigadora relativamente a estas questões, foram relevantes para a sua investigação, visto que através delas conseguiu perceber quais os conhecimentos prévios do grupo relativamente ao tema.

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO (FASE II):

Quanto à fase de planificação e desenvolvimento do projeto, “O sol, a Terra e a lua”, a investigadora, e a sua colega, em conjunto com a educadora titular do grupo, definiram que as atividades se iriam realizar diariamente nas semanas seguintes de PP, nos dias em que a investigadora e a sua colega se encontrassem na instituição (de segunda a quinta-feira), respeitando-se as rotinas do grupo de crianças e da instituição. Porque as fontes de informação sugeridas pelas crianças foram consideradas plausíveis, optou-se por integrá-las nas atividades a realizar. Algumas destas fontes foram facultadas pela investigadora, outras, foram trazidas de casa por algumas das crianças (pesquisas feitas na internet com a família e livros).

As atividades e todo o trabalho específico que foi desenvolvido ao longo deste projeto, tiveram por base algumas propostas das crianças, mas também propostas da investigadora, de forma a poder dar resposta a algumas curiosidades das crianças relativamente à temática em estudo. A investigadora teve em conta, no decorrer do projeto, a dinamização de atividades que pudessem englobar as diversas áreas de conteúdo referentes à educação pré-escolar, para permitir o desenvolvimento das crianças aos mais variados níveis, interligando-as.

Desde o início foi solicitada a participação das famílias, que ajudaram as crianças na realização de diversas pesquisas, tanto em livros como na internet, nas suas casas, tendo-as trazido, posteriormente, para a sala de atividades onde partilharam a informação recolhida com os seus colegas, pois:

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias (...) (Ministério da Educação, 1997, p. 22).

A investigadora ao longo do projeto verificou que os pais aderiram de forma positiva, pois, não era a primeira vez que os seus filhos estavam perante um trabalho desta natureza, dinamizados pela educadora do grupo.

EXECUÇÃO DO PROJETO (FASE III):

No quadro 3.1 apresentam-se as atividades implementadas durante a fase de execução do projeto. No texto que se segue, apresenta-se uma breve descrição de cada uma delas, nomeando-se as áreas das OCEPE em que se integravam e as competências que se pretendeu que as crianças desenvolvessem em cada experiência educativa. Poderá ser consultado no anexo III uma apresentação explícita e detalhada de todas as etapas de cada atividade, estando a descrição organizada de acordo com os seguintes tópicos: objetivo da atividade; introdução da atividade; descrição da atividade; áreas de conteúdo desenvolvidas; competências desenvolvidas e por último, os materiais utilizados. Relativamente às áreas de conteúdo de maior incidência ao longo da implementação do projeto, este centrou-se essencialmente na área do Conhecimento do Mundo, no entanto, foram exploradas as restantes áreas, tal como se poderá evidenciar ao longo das descrições das atividades, pois torna-se importante ligar o tema do projeto às várias áreas curriculares (Katz & Chard, 2009).

Quadro 3.1 – Atividades realizadas com as crianças ao longo da implementação do projeto

Data	Atividade
20 de novembro de 2012	Representação das concepções do planeta Terra com tintas;
21 de novembro de 2012	Conversa para eliciar ideias do grupo, identificar o que queriam saber mais e de que forma poderiam encontrar as várias respostas; Pesquisa de informação em livros e imagens;
22 de novembro de 2012	Visualização de vídeo sobre o movimento de rotação e translação do planeta Terra; Representação e dramatização feita pelas crianças dos movimentos de rotação e translação;
26 de novembro de 2012	Construção de foguetões;

	Realização de um desenho sobre o que aprenderam nos dias anteriores;
27 de novembro de 2012	<p>Comparação dos diversos tamanhos de representações da lua, do sol e do planeta Terra;</p> <p>Rasgagem e colagem de papel de jornal nas estruturas que representam cada um dos elementos (lua, planeta Terra e o sol);</p>
28 de novembro de 2012	Pintura de estrutura do planeta Terra, do sol e da lua;
29 de novembro de 2012	Canção sobre o sol, o planeta Terra e a lua;
17 de dezembro de 2012	Colagem de uma imagem escolhida pelas crianças e legendagem da imagem pelas crianças (sol, lua ou planeta Terra).

Vinte e um de novembro de 2012 | Pesquisa de informação em livros e imagens

Após o questionamento e conversa realizado com o grupo de crianças relativamente ao que sabiam e queriam descobrir sobre o tema, neste dia a investigadora, disponibilizou e possibilitou a pesquisa em diversos livros e imagens relativos ao planeta Terra, ao sol e à lua. Com a atividade, pretendia-se proporcionar inúmeras aprendizagens às crianças, nomeadamente, em manifestarem as suas opiniões e expressarem as suas curiosidades ao grupo como também para que desenvolvessem os seus conhecimentos sobre o respetivo tema. No entanto, também se pretendia que as crianças desenvolvessem a motricidade fina, revelando destreza e mostrando controlo no manuseamento de livros. Após a conversa e o questionamento ao grupo, na área das mesas de trabalho, a investigadora referiu que tal como eles evidenciaram: era possível procurar informações que desejavam em livros, e referiu-lhes que poderiam procurar na biblioteca da sala de forma a verificarem se existia algum livro sobre o tema. As crianças dirigiram-se para a área da leitura e revelaram contentamento quando verificaram a existência de livros da temática (tendo sido estes levados pela investigadora e colocados nessa área sem o grupo de crianças se ter apercebido). As crianças revelaram de imediato interesse em realizar pesquisas e em descobrir mais sobre o tema nos respetivos livros. A investigadora também possibilitou ao grupo de crianças imagens de diversos factos do tema, tendo sido também alvo de grande interesse por parte do grupo de crianças (fotografias 1 e 2). A investigadora solicitou ao grupo para que se sentasse calmamente com os livros e que tentasse encontrar/descobrir alguma informação relevante sobre o

tema. Ao longo da pesquisa livre nos livros, a maioria das crianças pediu auxílio à investigadora para a leitura das informações neles contidas. O grupo manteve-se muito entusiasmado durante a atividade, na opinião da investigadora, tal como referiu então numa reflexão semanal:

As crianças pesquisaram em livros e observaram imagens que levamos, e senti um grande interesse pela parte das crianças em pesquisar, uma vez estavam muito atentas a ver as diversas imagens e á medida que esfolheavam as páginas dos livros iam comentando aquilo que pensavam que era. Achei este momento muito interessante e senti que as crianças estavam muito curiosas em descobrir diversas coisas (Anexo VII: Reflexão da semana de 19 a 22 de novembro em contexto de JI).

Esta atividade teve como objetivo, possibilitar às crianças, um momento de pesquisa livre sobre o tema. Entre as informações, cuja leitura que as crianças solicitaram constava informação sobre:

- o uso de foguetões pelos astronautas na deslocação para a lua, e da necessidade de usarem um fato espacial para obterem oxigénio;
- a existência de várias crateras na lua devidas à queda de meteoritos e devidas à presença de vulcões;
- o facto do primeiro ser vivo a viajar para o espaço ter sido a “cadela Laika”;
- as grandezas relativas entre a lua, o planeta Terra e o sol.

Nesta atividade, foram criadas oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos e competências em várias as áreas. Na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao contactarem com diversos livros e ao atribuírem significado aos desenhos e informação a que tiveram acesso. Ainda nesta área, através da formulação de questões pelas crianças, e através da utilização de diversos métodos de pesquisa e de recolha de informação. A área do Conhecimento do Mundo, também foi trabalhada nesta atividade, visto que as crianças observaram diversas formas de representação do planeta Terra, da lua e do sol e tiveram oportunidade de formular questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observavam no seu quotidiano. Diferentes aspetos da área da Formação Pessoal e Social foram também trabalhados, nomeadamente, na colaboração e respeito mútuos que evidenciaram em atividades de pequeno e grande grupo, entre outros.



Fotografia 1- Pesquisa em livros



Fotografia 2 - Observação de imagens

Após a realização das pesquisas pelas crianças, a investigadora questionou-as sobre o tipo de atividades que estes gostariam de realizar em futuros dias, relativamente a este tema, dando continuidade à fase de planificação, agora com as crianças. Demonstrando já bastante autonomia, provavelmente decorrente de vivências anteriores com este tipo de metodologia, as crianças apresentaram diversas sugestões (quadro 3.2.).

Quadro 3.2. – Respostas dadas pelas crianças referentes à questão: “O que querem/gostavam fazer?”

“-Planeta Terra com bola de papel.” (Criança V)
“-O sol com cartão e jornal pintado.” (Criança H)
“-Foguetão com asas de papel.” (Criança W)
“-Fazer a lua com buracos grandes.” (Criança H)
“-O sol com cartão e papel pintado.” (Criança D)
“-Roda de papel para parecer o planeta Terra.” (Criança H)

Estas sugestões foram consideradas e integradas com outras, escolhidas pela investigadora, tendo em vista dar oportunidades e ferramentas às crianças para construir conhecimentos que lhes permitissem responder a algumas das questões inicialmente formuladas, e a abordagem de outras áreas de forma a lhes permitir o desenvolvimento de competências diversificadas. Estas informações foram expostas na sala de atividades, numa folha complementar exposta por baixo da teia referida anteriormente.

Vinte e dois de novembro de dois mil e doze | Visualização de vídeo sobre o movimento de rotação e translação do planeta Terra; Representação e dramatização feita pelas crianças dos movimentos de rotação e translação.

Neste dia, a investigadora verificou que uma criança, que inicialmente não demonstrava grande envolvimento pelo tema do projeto, chegou no período da manhã com o pai à sala de atividades com um livro sobre o planeta Terra, o que indicou à investigadora a

possibilidade de crianças que inicialmente não demonstrem curiosidade sobre o assunto se irem envolvendo, com o desenrolar do projeto. Nesta mesma manhã, duas outras crianças levaram para a sala imagens retiradas da internet com a ajuda dos pais, das diferentes fases da lua e de foguetões.

Tal como no dia anterior, uma vez que o grupo de crianças chegou à sala de atividades interessado e motivado em voltar a contactar com os livros e imagens do dia anterior, a investigadora proporcionou novamente às crianças a sua visualização. Posteriormente, de forma a dar início a uma das atividades planificadas para esse dia (visualização de um vídeo sobre o movimento de rotação e translação do planeta Terra), as crianças reuniram-se na área de grande grupo, local este onde puderam visualizar um pequeno vídeo retirado da internet onde se representavam os movimentos de rotação e de translação da Terra (Vídeo retirado em: <https://www.youtube.com/watch?v=qc1rzryczdw>). A atividade foi introduzida pela investigadora em que a iniciou fazendo as seguintes questões: “Porquê que nem sempre vemos o sol? Acham que o nosso planeta está parado ou em movimento? Porquê que nem sempre vemos a lua? A lua movimenta-se?”. As crianças demonstraram não ter conhecimento das respostas efetuadas, tal como tinha já sido constatado pela investigadora em momentos anteriores. De seguida a investigadora referiu que iriam observar um vídeo que lhes iria dar essas respostas. Com esta atividade pretendia-se que as crianças compreendessem que o planeta Terra se desloca no espaço com o movimento de rotação e de translação. A investigadora e a sua colega encontraram algumas dificuldades em encontrar vídeos simples e com imagens adequadas à faixa etária do grupo, e por esta razão à medida que as crianças observavam o vídeo, a investigadora explicava oralmente cada um dos movimentos realizados essencialmente pelo planeta Terra (movimento de rotação e movimento de translação), realizando diversas pausas no vídeo para que pudessem compreender melhor os vários momentos ao longo da respetiva explicação. De seguida, deu-se início à segunda atividade planificada para o respetivo dia (representação e dramatização feita pelas crianças dos movimentos de rotação e translação do planeta Terra, assim como do movimento da lua), em grupos de três crianças de cada vez. Para a participação na atividade, as crianças foram escolhidas de forma aleatória pela investigadora. Cada criança tinha uma cor identificativa do elemento que estava a representar: o sol – (amarelo) a lua- (cinzento) ou planeta Terra- (azul), e cada uma representava o respetivo movimento observado nos vídeos anteriores de acordo com o elemento que estava a representar,

tendo sido os movimentos realizados numa fase inicial, uma criança de cada vez, e no final, após as crianças perceberem o mesmo, dramatizavam os movimentos simultaneamente (ver fotografia 3). Pretendia-se que as crianças experimentassem uma atividade nova e que as envolvesse ativamente, assim como se pretendia que cooperassem com os colegas e os respeitassem esperando pela sua vez. Devido ao interesse demonstrado pelas crianças em participar na dramatização, foi dada a oportunidade a todas de participarem. Antes de cada grupo iniciar a dramatização, a investigadora questionava cada criança, relativamente ao movimento que acharia que tinha de realizar consoante o elemento que estava a representar. Após todos responderem, a investigadora solicitava-lhes que iniciassem a respetiva dramatização, auxiliando-os nos movimentos quando necessário.

Relativamente à área da Expressão e da Comunicação, no domínio da Linguagem Oral, a grande parte das crianças não apresentou dificuldade em referir o movimento que teria de realizar, revelando facilidade em transmitir a sua ideia. Quanto à área de Formação Pessoal e Social, as crianças respeitaram-se umas às outras, observando os movimentos dos colegas com atenção, sem os perturbar, esperando calmamente pela sua vez. No domínio da Expressão Dramática, as crianças revelaram interesse em executar de forma correta os movimentos que se pretendiam. Quanto à área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelaram vários conhecimentos acerca dos movimentos exercidos, sendo que as crianças ao longo do mesmo referiram que o sol estava parado e que a lua e o planeta Terra estavam sempre em movimento. Com esta atividade a investigadora pretendeu dar resposta a uma das curiosidades iniciais do grupo de crianças, e por esta razão foi introduzida na implementação projeto. A investigadora verificou que de facto as crianças através desta experiência realizada ativamente, encontravam-se entusiasmadas no seu envolvimento, e interessadas em perceber os movimentos exercidos pelo nosso planeta e pela lua. Através desta atividade, a investigadora verificou o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens das diferentes áreas de conteúdo, sendo este um dos objetivos do seu estudo: perceber se as atividades implementadas relativas ao projeto possibilitaram às crianças a aquisição de conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, e se lhes promoveu o desenvolvimento de diversas competências das diferentes áreas de conteúdo, sendo este aspeto constatado nesta atividade.



Fotografia 3 – Dramatização realizada pelas crianças dos movimentos de rotação e translação do planeta Terra e da lua

Vinte e seis de novembro de dois mil e doze | Construção de foguetões; Realização de um desenho sobre o que aprenderam nos dias anteriores.

Na manhã deste dia, a investigadora questionou as crianças relativamente ao que tinham aprendido na semana anterior sobre o tema do projeto sendo que uma das crianças destacou de imediato a seguinte resposta: “A Terra gira à volta de si própria” (Criança V). Através desta e de outras respostas dadas pelo grupo – por exemplo, que a lua tinha buracos por causa dos meteoritos e que os foguetões serviam para levar os astronautas para a lua - foi possível constatar que as crianças mobilizaram neste momento diversas aprendizagens realizadas nos primeiros dias do projeto relativas ao tema.

Posteriormente, uma vez que as crianças já tinham demonstrado compreender a função dos foguetões nos momentos que lhes foram disponibilizados para pesquisar e através da leitura de diversas informações às crianças acerca dos mesmos, na fase inicial do projeto, foi possibilitado ao grupo a elaboração de um foguetão (uma das atividades sugeridas pelas crianças nos dias anteriores, como referido atrás). Para o efeito trabalhou-se, à vez, com metade das crianças de cada vez, visto que neste dia frequentavam uma atividade complementar - a piscina (indo apenas metade do grupo de cada vez à mesma) o que fez com que as atividades fossem repetidas quando uma das metades do grupo de crianças regressasse. Cada metade do grupo de crianças presente na sala foi posteriormente dividido em dois grupos, e enquanto um dos grupos trabalhava na elaboração dos foguetões, na outra mesa, cada criança do outro grupo elaborava um desenho acerca do que tinha já aprendido sobre este tema (por falta de tempo, algumas crianças apenas terminaram o seu desenho no dia seguinte).

Na realização dos foguetões, a investigadora possibilitou às crianças escolherem o tipo de material que desejavam colar/aplicar nos mesmos. A maioria das crianças preferiu utilizar tintas em vez de colagens nos rolos e nas bases das cartolinas cedidas. Foi notória a curiosidade das crianças, ao longo da atividade, em perceber como iriam ficar os foguetões após estarem terminados e entusiasmadas referindo que desejavam pintar mais. Foi dada autonomia ao grupo de crianças em utilizar materiais e cores que desejassem, sendo que lhes era cedida uma das bases pré-construídas pela investigadora a cada criança. Com esta atividade pretendia-se que o grupo de crianças desenvolvesse a motricidade fina ao manusear os diversos materiais. Pretendia-se também proporcionar-lhes um momento lúdico (abordando a Expressão Plástica), promovendo-se uma interação colaborativa para a produção de um objeto. Ao mesmo tempo, pretendia-se que elaborassem um foguetão, percebendo para que o mesmo servia na realidade, e para que pudesse ser exposto no final do projeto. Nesse dia os foguetões foram pendurados no corredor exterior à sala de atividades para que os familiares das crianças pudessem observar o trabalho realizado quando as fossem buscar (ver fotografia 4).

É de salientar que durante esta atividade uma das crianças (Criança L) evidenciou conhecimentos na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Matemática, designadamente ao utilizar corretamente o nome da figura geométrica - círculo (no momento em que agarrou um dos círculos de cartolina presentes na mesa de trabalho para a realização da atividade referiu espontaneamente: “isto é um círculo”). Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, as crianças revelaram uma grande capacidade de interação positiva umas com as outras, pois uma vez que não foi construído um foguetão por criança, estas respeitaram e esperaram a sua vez de participar calmamente, observando e dando opiniões positivas aos seus colegas, sendo que uma delas disse aos seus colegas enquanto ele pintava o seguinte: “está a ficar muito giro” (Criança N). Quanto à área de Expressão e Comunicação, o domínio da Expressão Plástica também foi notório, visto que as crianças utilizaram diversos materiais de diferentes texturas para representarem objetos tridimensionais, assim como tiveram a liberdade de escolher as cores com que desejavam pintar os respetivos foguetões. As crianças foram evidenciando também o conhecimento das cores, através de comentários ao longo da construção dos mesmos: “Estou a usar a cor ver” (Criança B); “Estou a usar o cor-de-rosa” (Criança N). A área do Conhecimento do Mundo também esteve presente ao longo desta atividade, pois as crianças enquanto pintavam ou observavam os colegas referiam alguns conhecimentos relativos ao que estavam a

elaborar tal como se pode evidenciar nos seguintes comentários: “Estou a pintar um foguetão” (Criança E); O foguetão vai à lua (Criança O). Estes comentários eram referidos espontaneamente pelas crianças no desenrolar da atividade, enquanto pintavam algumas partes constituintes do foguetão ou no momento em que escolhiam a cor que iam utilizar. Todas as crianças identificavam corretamente a cor que estavam a utilizar, demonstrando necessidade de transmitir essa informação aos colegas e à investigadora.

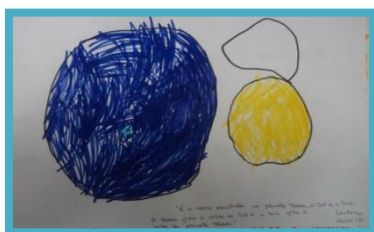


Fotografia 4 – Exposição de um foguetão

Relativamente à elaboração de desenhos, as crianças realizaram-nos de forma autónoma, sendo que apenas lhes foi pedido para representarem o que tinham aprendido nos dias anteriores. Posteriormente à elaboração das representações, a investigadora questionou cada criança individualmente para que descrevesse o seu desenho e o que já tinham aprendido ao longo do projeto, tendo sido registada a respetiva descrição na frente do desenho, para se perceberem diversos pormenores dos desenhos das crianças com vista a melhor “ identificar e analisar as áreas mais confusas ou as lacunas” dos seus conhecimentos (Katz & Chard, 2009, p. 200). Com esta atividade visava-se perceber se as crianças já mobilizavam espontaneamente alguns conhecimentos com o que tinham contactado desde a implementação do projeto. Para efeitos desta análise selecionaram-se as representações gráficas de três crianças com quatro anos de idade. Estas crianças foram selecionadas devido à sua percetibilidade comunicativa em representações gráficas como oral dos seus conhecimentos e compararam-se com os conhecimentos sobre o sol, a lua e a Terra que cada uma destas crianças havia transmitido antes da implementação do projeto. De seguida apresentam-se as representações de cada criança e realiza-se uma comparação entre as conceções iniciais apresentadas por cada uma no dia 21/11/2012 e as ideias descritas pelas crianças na representação.

Criança A

Fotografia 5 - Representação gráfica do que a criança A considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (27/11/2012)

Criança P

Fotografia 6 - Representação gráfica do que a criança P considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (26/11/2012)

Criança D

Fotografia 7 - Representação gráfica do que a criança D considerou ter aprendido, realizadas nos dias anteriores (27/11/2012)

Tabela 3.1. – Concepções apresentadas pelas crianças A, P e D, antes e depois da implementação do projeto.

CRIANÇA	Concepções iniciais transmitidas pela criança , antes da implementação do projeto (21/11/2012)	Transcrição da descrição feita pela criança e registada na sua representação do dia 27/11/2012 (fotografia 5)
A	<p>Sobre a lua: “É como o queijo.”</p> <p>Sobre o sol: "Têm estrelas..."</p> <p>Sobre o planeta Terra: “Tem água e mar.”</p>	<p>“A lua é cinzenta e o castanho são as pedras que entram na lua e fazem buraquinhos. A lua gira à volta da Terra e a Terra gira à volta do sol, que é amarelo. O planeta Terra tem água, mar, areia, Leiria, Coimbra, muitos mares, a nossa escolinha e a nossa casinha.”</p>
P	<p>Concepções iniciais transmitidas pela criança , antes da implementação do projeto (21/11/2012)</p> <p>Sobre a lua: “Fica cor de laranja e vermelha. Só tem buracos!” “Quando queremos ir à lua vamos de foguetão e com uns fatos brancos e com um capacete para respirar.” “É branca e redonda!”</p> <p>Sobre o planeta Terra: “Tem água e mar.”</p>	<p>Transcrição da descrição feita pela criança e registada na sua representação do dia 26/11/2012 (fotografia 6)</p> <p>“É a nossa escolinha no planeta Terra, o sol e a lua. “A Terra gira à volta do sol e a lua gira à volta do planeta Terra.”</p>
D	<p>Concepções iniciais transmitidas pela criança, antes da implementação do projeto (21/11/2012)</p> <p>Sobre a lua: “Quando se vai à lua tem de ser de foguetão.” “Vivem lá pessoas!”</p> <p>Sobre o sol: “De noite não há sol!”</p>	<p>Transcrição da descrição feita pela criança e registada na sua representação do dia 27/11/2012 (fotografia 7)</p> <p>Fiz os planetas, o sol e a lua. E as pedrinhas que caem na lua. A Terra gira à volta do sol e a lua à volta do planeta. Quando é de dia na escola, é de noite noutra país.”</p>

Antes da implementação do projeto, a criança A, tal como está evidenciado na tabela 3.1, revelou escassos conhecimentos acerca do planeta Terra e ideias erradas acerca da lua e do sol. Através da observação da representação e da respetiva descrição feita pela criança no dia 27/11/2012, verifica-se que a criança apresentou novas ideias sobre os

vários elementos. A criança na fase inicial revelou não ter conhecimento do motivo da lua apresentar crateras, sendo que ao longo da sua descrição referiu o motivo do mesmo. Acrescentou também que a “lua gira à volta da Terra e a Terra gira à volta do sol, que é amarelo”. Relativamente ao planeta Terra a criança acrescentou informação àquela que inicialmente tinha apresentado - tem “ areia, Leiria, Coimbra, muitos mares, a nossa escolinha e a nossa casinha”. É notório que a criança, na fase posterior, apresentou novos conhecimentos, que parecem ter sido aprendidos ao longo da implementação do projeto.

A criança P, antes da implementação do projeto, demonstrou alguns conhecimentos sobre a possibilidade da deslocação do homem à lua, quando referiu que para se ir à lua tem de ser de foguetão, com “uns fatos brancos e com um capacete para respirar”, revelando ter o conhecimento que na lua não se poderá respirar de igual modo ao que se faz no nosso planeta. Revelou também ter o conhecimento de que no nosso planeta existe água e mar. Relativamente à lua, a criança P associou à lua a possibilidade de assumir diversas cores (vermelho, cor-de-laranja e branca) e referiu que apresenta buracos. Na descrição da representação da criança, verifica-se que representou a lua da cor branca e os movimentos do planeta Terra e da lua, o que pode revelar a relevância que as atividades relacionadas com os movimentos destes astros tiveram para a criança.

A criança D, antes da implementação do projeto, tal como evidenciado na tabela acima, revelou ter o conhecimento de como se poderia ir à lua. Contudo, revelou a conceção errada de que na lua vivem pessoas. Revelou pensar que de noite não há sol, sendo que a criança não soube explicar o respetivo motivo. Com a descrição que esta criança faz da representação que desenhou acrescenta-lhe notoriamente mais informação. Embora não tenha sido recolhida informação sobre se antes do envolvimento no projeto a criança concebia ou não a existência de outros planetas para além da Terra, é notório, conjugando a representação com a descrição que a criança fez, que a criança reconhece a existência de mais planetas e que identifica que há vários movimentos realizados pelo planeta Terra e pela lua, e que associa o facto de não se ver sol ao ser de noite e de ao mesmo tempo ser de dia noutro local - “quando é de dia na escola, é de noite noutro país”.

De facto ao comparar e analisar as concepções iniciais das crianças com as descrições das representações, consta-se que as crianças revelam ter adquirido novas ideias e aprendizagens com a implementação do projeto, sendo este um dos objetivos que a investigadora pretendeu perceber com a sua investigação. Através da análise e da

comparação, é notório que as crianças evoluíram nas suas conceções a partir do momento em que o projeto foi implementado, levando a investigadora a constatar que tal se deva ao facto de as atividades realizadas com o grupo de crianças, terem sido realmente significativas para o mesmo.

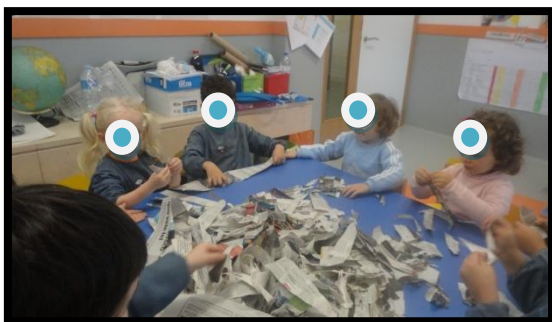
Vinte e sete de novembro de dois mil e doze | Comparação dos diversos tamanhos das representações da lua, do sol e do planeta Terra; Rasgagem e colagem de papel de jornal nas estruturas que representam cada um dos elementos (lua, planeta Terra e o sol).

Neste dia, na área de grande grupo, foram mostrados às crianças três objetos esféricos de diferentes diâmetros (um balão redondo cheio, e duas bolas). Uma vez que através de pesquisas realizadas nos livros, as crianças já tinham constatado qual era o astro maior e menor entre o sol, a lua e o planeta Terra, nesta manhã as crianças foram questionadas sobre qual dos objetos é que poderiam representar cada um dos astros. A primeira atividade referida para este dia iniciou-se com a questão da investigadora sobre qual seria a respetiva representação de cada astro. A investigadora verificou que algumas crianças conseguiram responder claramente que o sol era maior que o planeta Terra, e que a lua é o que apresenta a menor dimensão dos três. Esta atividade teve como principal objetivo as crianças perceberem os tamanhos relativos dos três elementos (o que era maior, intermédio e menor de entre eles), assim como promover um momento em que as crianças mobilizassem conhecimentos acerca do aspeto do sol e da lua e do planeta Terra para em atividades futuras os conseguirem representar.

Quanto à área da Formação Pessoal e Social foi notório o respeito que as crianças tiveram em escutar a opinião dos seus colegas. Relativamente à área da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, as crianças revelaram possuir alguns conhecimentos matemáticos ao realizarem comparações enquanto observavam, tal como se pode verificar num dos comentários ditos por uma criança enquanto apontava acertadamente para as estruturas: “parece uma escada de bolas, grande, médio e pequeno” (Criança R). A área da Expressão Oral e Abordagem à Escrita também foi evidenciada, pois as crianças expressaram a sua opinião oralmente com o restante grupo de crianças.

Posteriormente, deu-se início à segunda atividade - rasgagem e colagem de papel de jornal nas estruturas que representam cada um dos elementos (lua, planeta Terra e o sol) - sendo que o grupo de crianças foi dividido em pequenos grupos nos quais fizeram o rasgamento de papel de jornal para que de seguida o colassem com cola branca nas

estruturas disponibilizadas (fotografias 8 e 9). Com esta atividade a investigadora pretendia ir ao encontro do interesse das crianças, de acordo com as suas sugestões quando questionadas sobre o que gostariam de fazer ao longo do projeto. Para além disso, a investigadora tinha como objetivo promover o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, abordando diversas áreas. Pretendia-se também proporcionar-lhes um momento lúdico (abordando a Expressão Plástica), promovendo-se uma interação colaborativa para a produção de um objeto. Ao mesmo tempo, pretendia-se que elaborassem as representações dos astros, percebendo como o mesmo era na realidade, e para que pudesse ser exposto no final do projeto. Ao longo desta atividade, no âmbito da área de Expressão e Comunicação, Expressão Plástica, as crianças entusiasmaram-se bastante em participar tanto no rasgamento, como também na colagem de papel nas estruturas, tendo havido a necessidade de se interromperem os trabalhos por diversas vezes para acalmar o grupo. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi visível a capacidade das crianças em transmitir informações ao grupo de trabalho enquanto realizavam a tarefa, tendo tecido comentários espontâneos como: “Já cortei tudo. Já rasguei os meus muito bem!” (Criança B); “ Rasquei um raio muito grande para o sol.” (Criança W); “O sol é laranja.” (Criança S). Como não podia deixar de ser, também a área do Conhecimento do Mundo esteve presente. Ao longo da atividade as crianças referiam alguns conhecimentos acerca do sol, do planeta Terra e da lua que tinham aprendido, enquanto os representavam, sendo por vezes questionados pela investigadora e outros referidos espontaneamente pelas crianças.



Fotografia 8 - Rasgagem de papel



Fotografia 9 - Colagem do papel na estrutura

Neste mesmo dia, no período da tarde, a investigadora reuniu o grupo de crianças na área de grande grupo, de forma a conversar com o mesmo para perceber quais os materiais que queriam colocar no dia seguinte, nas estruturas do sol, da lua e do planeta

Terra que tinham realizado, para as decorar, e as respetivas cores, para que no dia seguinte esses mesmos materiais pudessem ser disponibilizados. Esta conversa teve como principal objetivo dar alguma autonomia às crianças para puderem escolher os materiais que desejavam utilizar, respeitando os seus interesses e ao mesmo tempo fazê-las pensar nas diferenças entre os diferentes astros que esses materiais deveriam espelhar. Através da negociação entre o grupo de crianças, estas decidiram recorrer ao uso de tintas para a decoração das três representações, pois a investigadora de facto já tinha percebido o gosto do grupo pela pintura.

Vinte e oito de novembro de dois mil e doze | Pintura da estrutura do planeta Terra, do sol e da lua.

Na manhã deste dia, com a chegada das crianças, a investigadora ouviu diversos comentários por parte dos pais em que diziam que os filhos comentavam em casa que estavam a aprender muitas coisas na “escola” sobre o nosso planeta, a lua e o sol, o que demonstrou na perspetiva da investigadora a grande motivação por parte das crianças que o projeto estava a suscitar nas crianças. Posteriormente, na área de grande grupo, como forma de introduzir a atividade planificada para o respetivo dia, a investigadora colocou novamente à vista das crianças as três representações do sol, da lua e da Terra e pediu para as crianças as observarem com muita atenção questionando-as novamente sobre os tamanhos relativos do sol da lua e do planeta Terra (fotografia 10). Quanto à área do Conhecimento do Mundo, foi possível verificar que as crianças mobilizaram conhecimentos acerca tamanhos relativos dos astros em causa, pois revelaram perceber que o sol era maior que a lua, e que o planeta Terra era é maior que a lua e mais pequeno que o sol, realizando raciocínios transitivos.



Fotografia 10 - Crianças a responderem às perguntas, feitas pela investigadora sobre os tamanhos das diferentes representações

As crianças, ao longo deste dia, realizaram a pintura das três estruturas que elaboraram no dia anterior. Com esta atividade pretendia-se promover um momento lúdico em que as crianças pudessem mobilizar alguns conhecimentos sobre o tema do projeto através da Expressão Plástica, assim como proporcionar momentos de partilha e de interação com o grupo. De forma a promover um bom ambiente de trabalho, a investigadora optou por formar grupos com o máximo de cinco elementos cada, e uma vez que apenas se estava a decorar uma estrutura de cada vez, ia participando na pintura uma criança de a cada vez rotativamente. Enquanto as crianças pintavam as estruturas (fotografias 11, 12 e 13), a investigadora percebeu que estas se encontravam bastante motivadas em pintar, e adicionalmente verificou que enquanto pintavam, iam comentando com os colegas o que sabiam sobre o elemento que estavam a pintar (área do Conhecimento do Mundo). Foi necessária a ajuda da investigadora para segurar as estruturas de forma a não rodar enquanto as crianças a pintavam. Relativamente à área de Formação Pessoal e Social verificou-se a capacidade das crianças na escolha dos materiais que desejavam utilizar, e revelaram respeito pela escolha dos seus colegas; também foi notório a capacidade de cooperação do grupo de crianças para o objetivo que tinham em comum. A área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica também foi evidenciada, pois as crianças revelaram capacidade e interesse em decorar os diversos elementos em formato tridimensional de acordo com os conhecimentos reais que tinham mobilizado. A investigadora verificou que todas as crianças mostraram contentamento em poderem decidir as cores que poderiam utilizar em cada representação, sendo que optaram por valorizar a realização de uma pintura que fosse ao encontro das características reais dos três astros; o grupo também mostrou capacidade e empenho no manuseamento do instrumento de pintura utilizado (pincél).



Fotografia 11 - Pintura da estrutura do sol



Fotografia 12 - Pintura da estrutura da lua



Fotografia 13 - Pintura da estrutura do planeta Terra

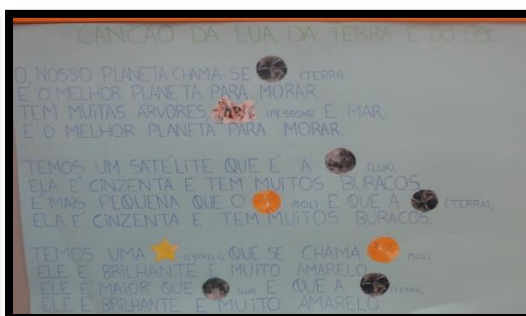
Vinte e nove de novembro de dois mil e doze | Canção sobre o sol, o planeta Terra e a lua.

Neste dia, as crianças aprenderam uma canção sobre o sol, a lua e o planeta Terra. A letra da canção foi construída pela investigadora e pela sua colega de PP, utilizando frases ditas pelas crianças em dias anteriores, recolhidas quando estas referiam conhecimentos e aprendizagens mobilizadas relativas às atividades que tinham desenvolvido. Os comentários ditos pelas crianças para a elaboração da música, foram recolhidos nos dias anteriores, sempre que a investigadora fazia uma síntese com as crianças do que tinham aprendido (no início das manhãs, na contextualização de alguma atividade a ser desenvolvida posteriormente e no final dos dias nos momentos de reflexão). A letra da canção foi representada numa cartolina, com recurso a algumas imagens que substituíam algumas palavras (lua, sol...) sendo afixada na área de grande grupo para que as crianças a pudessem “ler” (fotografia 15). Esta atividade teve como objetivo proporcionar às crianças um momento lúdico de forma a poderem associar os conhecimentos desenvolvidos com a Expressão Musical, assim como proporcionar às crianças uma atividade promotora da emergência da leitura, facultando-lhes o contacto com diverso material escrito. A atividade foi iniciada pela investigadora com a leitura, lenta e por etapas da letra da canção ao grupo de crianças, sendo cada etapa repetida pelas crianças para que fossem conseguindo memorizar a letra da canção. A investigadora verificou que as crianças aprenderam muito facilmente a letra da canção, passando a dizê-la de forma autónoma, sem apresentarem dificuldade. Após memorizarem a letra, a investigadora referiu o ritmo da canção para acompanhar a voz das crianças. As crianças estavam bastante entusiasmadas com a canção, tanto pelo ritmo, como também pelo conteúdo da letra que abordava aprendizagens que as crianças já tinham realizado. Para concluir a atividade, foi distribuído um instrumento musical a

cada criança para que acompanhasse o ritmo da canção (fotografia 14). A investigadora verificou que as crianças estavam muito ansiosas para tocarem e explorarem os instrumentos musicais, sendo que teve de parar a atividade diversas vezes para que as crianças se pudessem acalmar. Ao longo da atividade, na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Musical, o grupo demonstrou ser capaz de acompanhar com a voz e com os instrumentos musicais o ritmo da canção, como também conseguiu memorizar a letra da canção. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo demonstrou capacidade de fazer corresponder as imagens observadas às palavras correspondentes. Foi notória também a área do Conhecimento do Mundo pelo facto de as crianças conseguirem associar os seus conhecimentos à respetiva letra da canção, pois quando foi apresentada ao grupo de crianças, evidenciaram perceber a informação da mesma, visto que tinham sido informações ditas pelas mesmas.



Fotografia 14 - Crianças a cantar e a acompanhar a melodia com os instrumentos musicais



Fotografia 15 - Letra da canção exposta na área de grande grupo

Canção da lua da Terra e do sol

O nosso planeta chama-se Terra
 É o melhor planeta para morar
 Tem muitas árvores, pessoas e mar
 É o melhor planeta para morar

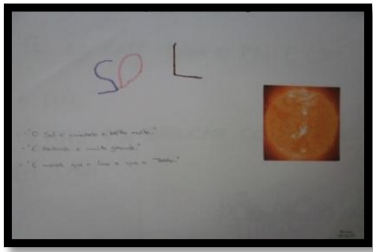
Temos um satélite que é a lua
 Ela é cinzenta e tem muitos buracos
 É mais pequena que o sol e que a Terra
 Ela é cinzenta e tem muitos buracos

Temos uma estrela que se chama sol
 Ele é brilhante e muito amarelo
 Ele é maior que a lua e que a Terra
 Ele é brilhante e muito amarelo

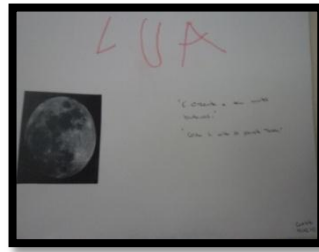
Figura 3.1. - Transcrição do conteúdo da fotografia 15

Dezassete de dezembro de dois mil e doze | Colagem de uma imagem escolhida pelas crianças e legendagem da imagem pelas crianças (sol, lua ou planeta Terra).

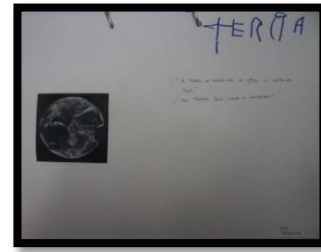
Neste dia foi realizada uma atividade que estava inicialmente planeada para o dia vinte e nove de novembro de dois mil e doze mas que teve de ser antecipada para este dia (dezassete de novembro) devido a atividades adicionais das crianças. Esta atividade consistiu em as crianças escolheram uma imagem de um dos astros estudados (lua, planeta Terra ou sol), colarem essa mesma imagem numa folha branca de papel de tamanho A4 e de seguida cada criança registou o nome do astro por si escolhido. Posteriormente, a investigadora escreveu nessa mesma folha a quadra da música abordada, referente ao elemento que cada criança escolheu (fotografias 16, 17 e 18). Com esta atividade pretendia-se permitir às crianças o contato com diverso material escrito, assim como proporcionar o desenvolvimento de diversas competências, tais como a motricidade fina numa oportunidade de promoção e emergência de comportamentos de escrita. A investigadora percebeu que apesar de terem passado algumas semanas desde a realização da última atividade desenvolvida no âmbito do projeto, as crianças ainda se recordavam dos aspetos mais pertinentes que aprenderam sobre a lua, o sol e o planeta Terra, pois quando a investigadora questionava as crianças sobre algo de um dos astros que foi abordado nas atividades implementadas, as crianças conseguiram responder sem apresentar dúvidas, destacando-se essencialmente, o conhecimento das cores características dos mesmos e os tamanhos relativos aos astros em causa, pois revelaram não ter esquecido que o sol era maior que a lua, e que o planeta Terra era é maior que a lua e mais pequeno que o sol. Nesta atividade, foi notória a área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois a grande parte das crianças revelaram capacidade em escrever diversos grafemas, sendo que a investigadora observou algumas das crianças referirem a designação das letras que estavam a escrever sendo que outras não sabiam referir a designação do respetivo grafema mas reconheciam o mesmo e referiam: “esta letra é do meu nome”.



Fotografia 14 - Registo de uma das crianças



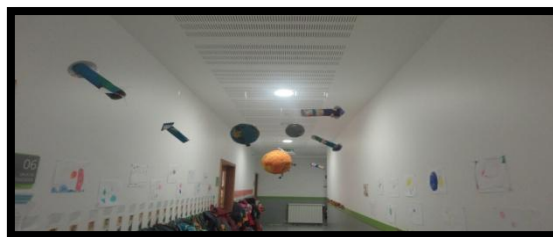
Fotografia 15 – Registo de uma das crianças



Fotografia 16 – Registo de uma das crianças

DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO (FASE IV)

Quanto à divulgação do Projeto “O sol, a Terra e a lua”, tal como foi referido anteriormente, à medida que os trabalhos e as atividades iam sendo concluídas, estas eram expostas no corredor em frente à sala para os familiares das crianças, as educadoras e outras crianças da instituição visualizarem (fotografia 19). Posteriormente, os trabalhos das crianças foram colocados e expostos no interior da sala até à finalização do projeto. A opção por esta forma de divulgação do projeto deveu-se ao facto das crianças estarem bastante ocupadas com os ensaios para a festa de natal, não tendo havido tempo suficiente para realizar uma divulgação mais coerente, por exemplo, em que se enviasse um convite aos familiares e se dedicasse à mesma num dia específico.



Fotografia 17 - Divulgação de trabalhos realizados pelas crianças no corredor em frente relativos ao projeto "O sol, a Terra e a lua"

Através de observações diretas, a investigadora percebeu que as crianças se encontravam muito entusiasmadas para mostrar os seus trabalhos sempre que os familiares as vinham levar ou buscar à sala de atividades. Verificou-se ao longo do projeto, em ocasiões já identificadas, que o interesse e o envolvimento das famílias foi um recurso importante para o desenvolvimento deste projeto, como o é na educação de infância (Vasconcelos *et al*, 2009). Os familiares mostraram-se bastante contentes pelo trabalho realizado ao longo de todo o projeto, elogiando-o, e revelaram à educadora de infância que os seus filhos contavam sempre todas as novidades e informações novas

que aprendiam em cada dia na “escolinha”, e que demonstraram muito interesse desde o início neste projeto.

Quanto à avaliação do projeto, decorreu ao longo do desenvolvimento do mesmo através de diversas formas. A observação constante das crianças ao longo das diversas atividades implementadas foi uma avaliação concretizada sistematicamente pela investigadora. Os processos concretizados pelas crianças e a análise das suas conceções foram outras dimensões avaliadas. A avaliação decorreu também com as crianças designadamente em reflexões, tanto em pequeno como em grande grupo, em que as crianças partilhavam as suas ideias e a investigadora verificava os seus interesses e as suas conceções, entre outros aspetos pertinentes. A representação pictórica das aprendizagens das crianças proposta no dia 26 de novembro de 2012 e as descrições solicitadas tiveram também propósitos avaliativos, com o intuito de verificar as aprendizagens de que as crianças tinham consciência naquela altura e permitiram a comparação com conceções iniciais, antes da implementação do projeto, tal como está descrita na respetiva atividade, tendo sido um facto pertinente para ajudar a investigadora no seu estudo. Os diversos momentos de avaliação foram fundamentais no decorrer do projeto, tanto para o grupo de crianças ter a noção do que foi desenvolvido ao longo do projeto, como também foi uma mais-valia para avaliar o envolvimento e as aprendizagens sobre a temática do projeto. Relativamente às aprendizagens das crianças, foi notório que com o envolvimento no projeto as crianças desenvolveram diversos conhecimentos no âmbito das diversas áreas de conteúdo, na área do Conhecimento do Mundo, na área da Expressão e Comunicação e na área da Formação Pessoal e Social, tal como foi evidenciado e descrito na fase de execução do projeto, em cada atividade implementada. Através da análise das conceções iniciais das crianças, com as descrições/aprendizagens referidas pelas mesmas nos desenhos que elaboraram no dia 26 de novembro de 2012, foi notória a evolução de conceções das mesmas, revelando novos conhecimentos, o que levou a acreditar que tenham sido proporcionados pelas experiências vivenciadas pelo grupo de crianças na implementação do projeto. No final do projeto (dia 3 de dezembro de 2012), as crianças foram questionadas pela investigadora, relativamente ao que aprenderam ao longo da realização de todo o projeto sendo que se destacaram seguintes respostas por parte de cada criança:

“- Fizemos planetas e foguetões.” (Criança H)
“- Fizemos também a lua e o sol.” (Criança V)
“- O planeta Terra é medio... é maior que a lua e o sol é maior.” (Criança G)
“- O planeta tem florestas, água, lama e areia... relva.” (Criança O)
“- A lua tem buracos.” (Criança T)
“- Tem buracos por causa dos vulcões e dos meteoritos. Os meteoritos são pedras muito grandes ... que algumas deitam fogo e matam o dinossauro. (Criança H)
“- O sol é uma estrela.” (Criança O)
“- A lua é um satélite porque não tem luz própria e o sol tem luz própria porque é uma estrela.” (Criança H)
“- Os senhores vão à lua com foguetão.” (Criança V)
“- Os astronautas têm um capacete que serve para respirarem.” (Criança M)
“- Na lua não há vento.” (Criança V)
“- A cadela Laika e Jonh Strong... foi a primeira a ir à lua.” (Criança G e H)
“- A lua gira à volta do planeta Terra por isso é que aparece.” (Criança M)
“- Quando está de noite... (Criança V) ... na China está de dia!” (Criança U)
“- Há pedras que vivem no espaço.” (Criança L)
“- O sol é uma estrela de todos os planetas. O sol está perto do planeta Terra e dá luz.” (Criança O)
“- Uma estrela cadente é brilhante e passa muito depressa. As estrelas cadentes não são estrelas.” (Criança L)

Figura 3.2. – Respostas das crianças referentes à questão: “ O que aprendemos ao longo do projeto?”

Ao analisar as respostas é possível verificar que apesar do projeto ter decorrido durante poucos dias, este foi significativo para as crianças pelo facto de revelarem inúmeras aprendizagens sobre a temática do projeto. A investigadora acredita que o facto de o tema ter partido do interesse do grupo de crianças, assim como a tipologia das atividades desenvolvidas irem ao encontro do interesse do mesmo, tenham sido aspetos pertinentes para que de facto o grupo tenha desenvolvido aprendizagens e competências mais significativas. De seguida, será apresentada uma análise e comparação das ideias iniciais de duas das crianças, antes da implementação do projeto e as respostas das mesmas relativamente ao que aprenderam ao longo da implementação do projeto (tabela 3.2). Foram escolhidas as crianças O e a M devido à sua perçetibilidade comunicativa.

Tabela 3.2. – Conceções das crianças O e M antes e depois da implementação do projeto

C	Conceções iniciais transmitidas pela criança, antes da implementação do projeto (21/11/2012)	Conceções transmitidas pela da criança, depois da implementação do projeto (3/12/2012)
R		
I		
A	Sobre a lua:	“- O planeta tem florestas, água, lama e areia...relva.”
N	“- É brilhante, vive lá no céu e quando está cheia tem buracos e quando não está cheia, não tem.”	“- O sol é uma estrela.”
Ç	Sobre o sol:	“-O sol é uma estrela de todos os planetas.
A	“- Vive no céu.”	“-O sol está perto do planeta Terra e dá luz.”
O	Sobre o planeta Terra:	
	“- Tem casas.”	
	“-É o planeta maior.”	
C	Conceções iniciais transmitidas pela criança, antes da implementação do projeto (21/11/2012)	Conceções transmitidas pela da criança, depois da implementação do projeto (3/12/2012)
R		
I		

A	Sobre a lua:	“- Os astronautas têm um capacete que serve para respirarem.” “- A lua gira à volta do planeta Terra por isso é que aparece.”
N	“- Quando parece uma banana é meia!”	
Ç	Sobre o planeta Terra:	
A	“Tem rios.”	
M		

Na fase inicial, antes da implementação do projeto (tabela 3.2), a criança O, sobre o sol, atribuiu-lhe vida ao dizer que vivia no céu. Sobre o planeta Terra, referiu que tem casas e que é o planeta maior. Pela análise das ideias da criança O após a implementação do projeto, verifica-se que, relativamente ao planeta Terra, refere um maior número de características. Quanto ao sol, também é notória a sua evolução ao referir que o sol é uma estrela e que é ela que dá luz ao nosso planeta. Estas novas ideias parecem ter sido aprendidas ao longo da implementação do projeto, visto que as diversas atividades e pesquisas realizadas abordaram estes assuntos.

A criança M, antes da implementação do projeto referiu-se à lua através de uma comparação com um fruto que lhe era familiar. A criança M revelou ter feito uma aprendizagem sobre astronautas e a utilidade do seu capacete (o que leva a pensar que a criança já tem alguma noção de que na lua não se consegue obter oxigénio como no nosso planeta). Também evidenciou ter aprendido algo sobre o movimento relativo da lua em relação à Terra ao afirmar que “a lua gira à volta do planeta Terra por isso é que aparece”. Com as respostas da criança M, as atividades em que a criança representou e observou os movimentos de rotação e translação do planeta Terra, em que participou na construção de foguetões e em que procedeu à visualização de livros e imagens onde se apresentavam vários astronautas parecem ter sido significativas para esta criança.

Ao analisar as respostas das crianças presentes na tabela 3.2, é possível verificar que de facto houve uma evolução nos conhecimentos do grupo de crianças, pois, na fase inicial, antes da implementação do projeto, nenhuma das crianças nomeou os seguintes aspetos evidenciados no questionamento após a implementação do projeto (apesar de relevarem ainda alguns conhecimentos que não estão cientificamente corretos, a investigadora deduz que tenham sido aprendidos pelas crianças através das atividades implementadas aos longo do projeto):

- **As dimensões relativas do sol, planeta Terra e lua:** “O planeta Terra é medio...é maior que a lua e o sol é maior.” (Criança G)

- **O motivo de a lua ter crateras:** “-Tem buracos por causa dos vulcões e dos meteoritos. Os meteoritos são pedras muito grandes ... que algumas deitam fogo e matam o dinossauro.” (Criança H)

- **O que é o sol:** “- O sol é uma estrela.” (Criança O)

- **O que é a lua:** “-A lua é um satélite porque não tem luz própria e o sol tem luz própria porque é uma estrela.” (Criança H)

- **Caraterística da lua:** “-Na lua não há vento.” (Criança V)

- **Primeiros seres vivos a ir ao espaço:**“-A cadela Laika e “Jonh Strong”...foi a primeira a ir à lua.” (Criança G e H)

- **Movimento da lua:** “ -A lua gira à volta do planeta Terra por isso é que aparece.” (Criança M)

-**Movimento do planeta Terra:** “-Quando está de noite... (Criança V) ... na China está de dia!” (Criança U)

- **Existência de meteoritos:** “ -Há pedras que vivem no espaço.” (Criança L)

- **Que o sol ilumina o planeta Terra:** “ -O sol é uma estrela de todos os planetas. O sol está perto do planeta Terra e dá luz.” (Criança O)

No final do processo as crianças manifestaram contentamento por todo o trabalho que realizaram e revelaram satisfação pelo que tinham aprendido ao longo do mesmo.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O presente capítulo é constituído por duas partes distintas. Na primeira parte serão apresentadas as aprendizagens potenciadas ao grupo de crianças com a implementação do projeto intitulado por “O sol, a Terra e a lua” e também será apresentada uma discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Na segunda parte serão mencionadas as dificuldades sentidas ao longo da implementação do projeto, nomeando também as limitações da investigação desenvolvida. O interesse e a curiosidade demonstrada pelo grupo de crianças da sala de atividades relativamente a diversas características e fenómenos do nosso planeta, do sol e da lua, conduziram-no a diversos momentos de investigação que contribuíram para verem satisfeitas algumas das suas curiosidades sobre os diversos elementos, sendo que as crianças foram investigadoras ao longo da implementação do projeto, e demonstraram capacidade para gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio da investigadora (Vasconcelos *et al.*, 2012). O projeto possibilitou ao grupo de crianças “uma ligação com o mundo através do pensamento e da ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 73). Ao longo da implementação do projeto foi proporcionada ao grupo de crianças a realização de diversas atividades o que lhes possibilitou o desenvolvimento de diversas competências, assim como a aprendizagem de novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, tendo aprendido e dado sentido à realidade através da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Katz & Chard, 2009).

Foi notório o entusiasmo e dedicação das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto. Desde o início, que o grupo de crianças demonstrou um enorme desejo em descobrir mais sobre o tema que lhes despertava tanta curiosidade, e transmitiram uma enorme satisfação sempre que viam satisfeitas as suas curiosidades, partilhando-as com os seus colegas e familiares em demonstrações de entusiasmo ao longo da implementação do projeto.

4.1. APRENDIZAGENS POTENCIADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao refletir sobre o projeto “O sol, a Terra e a lua”, em contexto de JI, realça-se a importância que o mesmo teve para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo envolvido, aos mais variados níveis, pois esta metodologia estimula “as predisposições intelectuais, sociais e emocionais” que contribuem para as crianças viverem uma vida

satisfatória, como também promove o desenvolvimento de atitudes experimentais, reflexivas, analíticas e críticas visto que as crianças são confrontadas com diversas questões (Kats & Chard, 2009, p. 223).

O projeto também proporcionou o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, pois ao realizar esta metodologia com um grupo de crianças, tomou consciência, na prática, do significado da criança ser a principal responsável pela construção do seu próprio conhecimento, e do educador ser o mediador dessa aprendizagem, devendo “organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder”, sendo que a investigadora ao longo da implementação do projeto promoveu ambientes ricos de aprendizagem, como também realizou uma observação ativa para que pudesse entender o grupo de crianças em várias situações e conseguisse arranjar estratégias para que estes pudessem alcançar as respostas das suas curiosidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15).

Durante a permanência no respetivo contexto, a investigadora sentiu a necessidade de realizar um estudo, de forma a verificar se a metodologia de projeto permitia o desenvolvimento de competências e de aprendizagens significativas ao grupo de crianças. Como forma de iniciar a investigação, foi construída uma questão de partida, no intuito de orientar todo o seu processo de investigação, sendo a seguinte: *Quais os contributos da implementação do projeto “O sol, a Terra e a lua”, para o desenvolvimento de competências e aprendizagens, em crianças de 3 e 4 anos de idade no contexto de jardim de infância?*

A resposta a esta questão foi concebida pela investigadora através de recolha de dados ao longo da implementação das várias atividades no decurso do projeto, tal como foi evidenciado ao longo da descrição do mesmo. A investigadora teve em conta os objetivos orientadores da investigação definidos inicialmente de forma a obter resposta à questão de partida.

Através da observação participante das diferentes atividades, do registo fotográfico, das notas de campo e de registos escritos, realizados pela investigadora ao longo de todo o processo, foi possível conhecer as conceções iniciais das crianças relativas ao tema antes da sua implementação, tal como foram referidas ao longo da descrição do projeto; permitiu também compreender que a implementação do projeto contribuiu para alterar as conceções que as crianças detinham inicialmente, antes da sua implementação; e por último verificou-se que as atividades implementadas possibilitaram às crianças a aquisição de conhecimentos acerca do mundo que as rodeias, promovendo também o

desenvolvimento de diversas competências nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. Relativamente às atividades desenvolvidas na implementação do projeto, estas para além de serem concebidas e articuladas de acordo com a investigação, foram também baseadas nas motivações intrínsecas do grupo de crianças, com os objetivos do respetivo projeto, baseando-se também nas OCEPE, assim como, nos processos chave do modelo High/Scope.

A investigadora, no decorrer do estudo, verificou que o grupo de crianças, ao participar de forma ativa no projeto, teve a oportunidade de desenvolver inúmeras capacidades necessárias e fundamentais para o seu futuro, como cidadão social e ativo. As crianças ao longo do projeto puderam também desenvolver inúmeras competências ao nível da observação, questionamento, registo, e partilha de ideias. Tal como foi evidenciado ao longo das descrições das atividades, o projeto também possibilitou ao grupo de crianças o desenvolvimento de competências de pesquisa de informação, através de livros, imagens e da internet, competências de observação, sendo que observaram diversos acontecimentos da natureza que envolvem o nosso planeta, o sol e a lua, assim como outras características dos mesmos. A reflexão em conjunto, foi uma outra competência desenvolvida, uma vez que diariamente eram realizadas reflexões em conjunto acerca das aprendizagens desenvolvidas pelo grupo de crianças relativamente às experiências que vivenciaram. Através da reflexão, as crianças revelavam as suas aprendizagens, sendo que as mentes das crianças devem ser “estimuladas por processos que aprofundam a compreensão das suas próprias experiências e do ambiente que as rodeia” reforçando deste modo a confiança das crianças nas suas capacidades intelectuais, ou seja, através da reflexão pretendia-se que as crianças se consciencializassem das aprendizagens que obtiveram através das experiências que vivenciavam no decorrer do projeto (Chard & Katz, 2009, p. 9). No que diz respeito à área da Formação Pessoal e Social, as crianças ao longo do projeto puderam desenvolver a capacidade de respeito e de escuta da opinião dos seus colegas, conseguindo desta forma chegar a conclusões negociadas entre eles, e respeitando a sua vez para falar. Para além disto, foi notório o interesse e o gosto de cada criança em aprender, e em contribuir para um bom funcionamento e aprendizagem do grupo ao fazer propostas, colaborar na procura de soluções, partilhar ideias e saberes, reconhecendo também o contributo dos outros colegas para o desenvolvimento do projeto.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo, o grupo de crianças teve a oportunidade de compreender diversos acontecimentos naturais tais como os movimentos de rotação e de

translação do planeta Terra, o motivo de a lua possuir várias crateras, os tamanhos relativos entre a lua, o planeta Terra e o sol (tamanho maior, tamanho médio e tamanho pequeno), o motivo de os astronautas terem de utilizar um fato especial com capacete quando vão à lua, entre outras aprendizagens relevantes sobre o tema em questão, tendo sido estas nomeadas ao longo das descrições das atividades implementadas.

No que concerne à área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta foi evidenciada em todos os momentos de reflexão em conjunto, em que as crianças partilhavam as suas aprendizagens, sugestões e opiniões de forma oral com os seus colegas. As crianças tiveram ainda oportunidade de escrever o nome de um dos elementos (sol, lua ou Terra), tal como foi evidenciado numa das atividades apresentadas, explorando assim a escrita, como também tiveram a oportunidade de comunicar entre si e com a investigadora as suas aprendizagens, curiosidades, descobertas, dificuldades e de participar na construção dos registos. Relativamente ao domínio da Matemática, este foi notório quando as crianças tiveram a oportunidade de comparar as dimensões entre os vários elementos apresentados (sol, lua e Terra) e estabelecer relações de transitividade. Para além disso, ao longo do projeto surgiram oportunidades de fazer contagens, formar conjuntos, e de explorar formas e figuras geométricas. No que concerne às Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), estas estiveram bastante presentes ao longo das atividades implementadas, através da representação/dramatização dos movimentos do planeta Terra e da lua, e também na elaboração das três representações tridimensionais decoradas com diversos materiais (jornal, tintas, entre outros). No domínio da Expressão Musical, o grupo de crianças cantou inúmeras canções, no entanto uma delas ganhou relevância pelo facto de a sua letra ter sido construída a partir de frases ditas pelas crianças relativas a aprendizagens sobre o tema do projeto, sendo que também lhes foi possibilitado acompanhar o ostinato da canção através de instrumentos musicais.

Ao longo da implementação do projeto, o papel da investigadora para além de aprendiz, foi de mediadora e orientadora das atividades implementadas, sendo que se esforçou por criar vários ambientes ricos e estimulantes de aprendizagem ao grupo de crianças. Ao longo de todo o processo, a investigadora escutou as sugestões e opiniões do grupo para que as pudesse valorizar e ter em conta nas atividades que iria propor articulando também as mesmas com as características específicas da metodologia de projeto.

Refletindo sobre os resultados obtidos da investigação é possível dar resposta à questão de partida. Tal como acabou de ser nomeado, a implementação do projeto potenciou ao

grupo de crianças envolvidas no estudo o desenvolvimento de competências e de aprendizagens aos mais variados níveis, explorando as várias áreas de conteúdo das OCEPE. Foi notório, como já foi referido, que através da comparação das concepções iniciais das crianças, antes da implementação do projeto, com as suas concepções após a sua implementação, que estas alteraram as suas concepções e acrescentaram novos conhecimentos sobre o tema do projeto. Por esta razão, através da análise dos vários dados recolhidos, a investigadora poderá afirmar que a implementação do projeto “O sol, a Terra e a lua”, contribuiu de facto para o desenvolvimento de competências e aprendizagens do grupo de crianças envolvido ao longo da implementação do mesmo.

4.2. PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Desde o início do projeto que a investigadora se empenhou para conseguir alcançar os objetivos inicialmente definidos, relativos ao desenvolvimento do projeto, como também da sua investigação. Contudo, apesar dos aspetos positivos apresentados na secção anterior, a investigadora tem a consciência da presença de algumas limitações e dificuldades surgidas ao longo de todo o processo.

Um dos fatores que na opinião da investigadora fez com que o projeto não tenha decorrido da forma que pretendia, foi o fator tempo, pois a implementação do projeto iniciou-se em meados do mês de novembro, e a investigadora teve que implementar o projeto nos poucos dias seguintes que tinha disponíveis, antes do início dos ensaios das crianças para a festa de Natal, que depois iriam ocupar o tempo destinado, por rotina, às atividades orientadas do grupo de crianças. Este facto limitou de alguma forma o leque de atividades a desenvolver ao longo da implementação do projeto. Decorreu daí a opção pela implementação de atividades sugeridas pelo grupo de crianças na fase inicial, valorizando-as, e depois de outras que visavam o desenvolvimento de determinadas competências às crianças.

Por outro lado, apesar da investigadora já sentir uma proximidade com o grupo de crianças, e de já ter conhecimento de algumas das suas características, pensa que se tivesse tido a oportunidade de contactar e interagir com as crianças durante mais tempo antes da iniciação do projeto, este poderia ter proporcionado aprendizagens ainda mais ricas ao grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades. O educador de infância deverá planear as atividades de acordo com o que as crianças ainda não sabem, e por este motivo, é importante diagnosticar as carências das crianças para

que possa centrar-se em promover contextos significativos para a evolução das mesmas (Katz & Chard, 2009).

Relativamente ao tema, pelo facto de este ser relativo ao sol, à lua e ao planeta Terra, fez com que não estivesse ligado diretamente a alguma profissão específica, para que fosse possível algum profissional se dirigir à sala de atividades e trabalhar ou explorar com o grupo de crianças determinados acontecimentos relativos aos mesmos, pois a investigadora acredita que se as crianças pudessem ter tido o contacto ou visita de alguém exterior e que explicasse ou demonstrasse determinados aspetos sobre o tema, proporcionaria aprendizagens mais significativas ao grupo de crianças. O facto de a lua, a Terra, e o sol serem elementos impossíveis de “levar fisicamente” para dentro da sala de atividades e de haver restrições à sua observação direta no contexto real, levou a investigadora a ter de optar por recorrer a representações da realidade, tais como imagens. A participação dos pais foi outro aspeto que a investigadora considera que deveria ter sido explorado de outra forma, pois apenas contribuíram com a sua ajuda em pesquisas com os seus filhos em casa, o que na opinião da investigadora, uma vez que a família é algo tão importante para as crianças, deveria ter sido proporcionado a realização de atividades (na sala de atividades) onde os pais participassem ativamente com os seus filhos.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta decorreu ao longo do mesmo, “no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados” (Vasconcelos *et al.*, 2009, p. 79). A investigadora tem a noção de que a sua pouca experiência foi um fator limitativo da eficácia de todo o processo investigativo, pois foram várias as vezes que as crianças intervieram ao longo do mesmo e a investigadora não registou de forma completa as intervenções, optando por registar o mais importante através de notas de campo. Contudo, tem a noção que se tivesse optado sempre pela gravação das vozes das crianças, teria sido um instrumento de recolha de dados mais adequado pelo facto de poder obter um melhor aproveitamento das intervenções das crianças visto que a investigadora ao registar manualmente, nem sempre conseguia acompanhar o ritmo das vozes das crianças, podendo ter perdido informações relevantes para a avaliação do projeto e para investigação desenvolvida ao longo do mesmo. Salienta-se também que a avaliação do projeto por parte dos pais não foi registada pela investigadora, sendo que os pais foram acompanhando o mesmo através de conversas informais com a educadora cooperante e a investigadora, podendo ter-se perdido dados relevantes. No que concerne à exposição e divulgação do projeto, a investigadora

considera que o fator tempo impôs limitações à sua realização de modo mais formal e organizado (com convite aos pais, destacando um dia e uma hora para a visita a uma exposição dele decorrente).

Apesar de todas as dificuldades e limitações apresentadas, com este estudo pretendeu-se compreender a importância de os profissionais de educação adotarem metodologias de trabalho que permitam o desenvolvimento de competências e de aprendizagens significativas às crianças, através de pedagogias participativas e construtivistas, pois estas permitem às crianças o seu envolvimento na experiência e construção da sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). A investigadora compreendeu o quanto é importante a metodologia de projeto na prática em contexto de JI, pois esta permite às crianças fazerem as suas próprias escolhas, revelarem iniciativa, capacidade de liderança, como também as leva a contribuir para o restante grupo (por exemplo: no trabalho colaborativo com um objetivo em comum), preparando-as desta forma para a sua integração na sociedade atual (Katz & Chard, 2009).

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Neste relatório pude partilhar momentos e situações que foram muito importantes para mim, que me proporcionaram a vivência de um processo de desenvolvimento tanto como futura profissional de educação, como também ao nível pessoal. Com todo o percurso vivenciado compreendi o quanto é importante o profissional de educação ser reflexivo e crítico ao longo de toda a sua prática, sendo que através das reflexões (escritas e orais) que pude realizar, percebia os aspetos que deveria melhorar, o que fez com que diariamente me esforçasse para realizar uma prática cada vez melhor e adequada ao contexto em que me encontrava. Ao longo de todo o percurso, foram várias as experiências vivenciadas e as reflexões que me fizeram perceber que tipo de educadora e professora de 1.º CEB quero ser futuramente.

Quanto à dimensão reflexiva, saliento a importância do educador escutar e observar intensamente as crianças, para que possa desenvolver uma prática adequada às suas necessidades e curiosidades e lhes possibilite a aquisição de competências significativas. A gestão do trabalho cooperativo e a efetivação de diferenciação pedagógica foram também aprendizagens que destaquei ao longo desta dimensão, sendo que se traduzem em escolhas que pretendo implementar no meu futuro profissional.

Relativamente à dimensão investigativa, esta permitiu-me ter a noção do quanto é importante o profissional de educação implementar metodologias de trabalho que valorizem a participação ativa das crianças, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens e competências às mesmas. Ao poder implementar a metodologia de trabalho por projeto, permitiu-me valorizar ainda mais os meus conhecimentos das pedagogias participativas e construtivistas, pois estas valorizam as opiniões das crianças e partem de algo do interesse das mesmas.

Ao elaborar este relatório, foi-me possível recordar diversas vivências ao longo da PP, nomeadamente, todas as aprendizagens que elas me proporcionaram, fundamentais para me tornar numa melhor profissional de educação.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2.^a Edição. Mangualde, Portugal: Pedago.

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – Estudo com alunos do 3.º CEB*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Barber, P. (2005). Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In: Vasconcelos, T., *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, pp. 55-70. Lisboa: Texto Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Buck Institute For Education (2008). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. 2.^a Edição. Porto Alegre: Artmed.

Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In: Oliveira, M. & Godinho, A. S. (Org.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*, pp. 81-94. Leiria: Folheto Edições & Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. 7.^a Edição. Lisboa: Texto Editora.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In: Vasconcelos, T., *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, pp. 130-143. Lisboa: Texto Editores.

Gambôa, R., (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto. In: Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R., *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 48-77. Porto: Porto Editora.

Glauert, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância. In: Vasconcelos, T., *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, pp. 71-87. Lisboa: Texto Editores.

Harlan, J. D. & Rivkin, M. S. (2002). *Ciências na Educação Infantil: Uma abordagem integrada*. 7.^a Edição. Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social (2010) . manual dos processos chave: creche. 2.^aedição. Acedido a 7 de fevereiro de 2014 e disponível em: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Katz, L. G. & Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

Leandro, M. E. M. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In: Oliveira, M. & Godinho, A.S. (Org.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*, pp. 73-80. Leiria: Folheto Edições & Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: ASA Editores.

Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Martins, I. (2003). Das potencialidades da Educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da educação global. In: Veiga, L., Martins I., Sá, J., Jorge, M., Teixeira, F., *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, pp. 33-44. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

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

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

Mota, G. (2002). *A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para um olhar crítico*. Edducare Apprendere, nº1, pp. 23- 38.

Moura, R. S. L. (2006). “Queremos descobrir mais coisas sobre os planetas”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 77, pp. 42-43.

Oliveira, J. M. N. (2009). No terreno: Aprendizagem Baseada em Projectos. *Noesis*, n.º76, pp. 30-33.

Oliveira, S. C. N. (2005). *Formação Musical no Pré-Escolar*. Cadernos de Educação de Infância, nº 73, pp. 44-45.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In: Oliveira-Formosinho. 4ª edição. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 61-108. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R., *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 11-39. Porto: Porto Editora.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho De Grupo No Ensino Básico: Guia Prático Para Professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pessoa, P. (2010). *Novo Programa de Matemática: Inovação de práticas e aprendizagens*, pp. 25-31. *Escola Básica de Gavião*.

Pires, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido a 4 de fevereiro de 2014 e disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3356/1/Relat%C3%B3rio%20CD.pdf>.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches- Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. /Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.

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

Providência, C. (2007). Ciência para os mais pequenos. In: Conselho Nacional de Educação, *Ciência e Educação em Ciência*, pp. 81-94. Conselho Nacional da Educação-Ministério da Educação: Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*, 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho científico para Avaliação de Professores. Acedido a 5 de fevereiro de 2014 e disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt>.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*, 2.ª Edição. *Coleção DPP*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas de formação de professores. In: Veiga, L., Martins I., Sá, J., Jorge, M., Teixeira, F., *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, pp. 45-80. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Santos, M. E. B. & Matos, T. F. F. (2009). Questões e razões: Que se ganha com o Trabalho de Projecto?. *Noesis*, n.º76, pp. 26-29.

Silva, M. I. L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos T., *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, pp. 91-122. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Teixeira, T. R. L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Urbano, J. D. (2007). A Educação em Ciência: situações e perspectivas. In: Conselho Nacional de Educação, *Ciência e Educação em Ciência*, pp. 125-132. Lisboa: Conselho Nacional da Educação-Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perspectivas em torno de um hamster ao Processo de pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In: Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos T., *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, pp. 127-155. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido a 29 de janeiro de 2014 e disponível em:<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6304>.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In: Pombo, O.; Guimarães, H.; Levy, T., *Interdisciplinaridade Antologia*, pp. 161-175. Porto: Campo de Letras – Editores SA.

Veiga, L. (2003). Formar para um conhecimento emancipatório pela via da Educação em Ciências. In: Veiga, L., Martins I., Sá, J., Jorge, M., Teixeira, F., *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, pp. 13-32. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001

ANEXOS

ANEXO I - REFLEXÕES SEMANAIS REFERENCIADAS AO LONGO DO RELATÓRIO

Reflexão relativa às três últimas semanas de prática pedagógica em contexto de creche

No decorrer da semana de 8 a 11 de Outubro, tanto eu como a minha colega de prática pedagógica continuámos a colaborar praticamente de igual forma às semanas anteriores tanto nas atividades como também no auxílio da higiene das crianças.

Na segunda-feira, uma vez que a educadora Inês foi com as crianças para a natação, eu e a minha colega de prática pedagógica lemos a história “O Nabo Gigante” às crianças que ficaram na instituição e considero que esta atividade não tenha corrido como gostaria, porque a leitura foi feita no corredor exterior à sala e por este motivo as crianças estavam um pouco agitadas o que se tornou difícil conseguir reuni-las todas a escutar a história. Para além da leitura da mesma demos a liberdade às crianças para explorarem um nabo, o que chamou a atenção da maioria das crianças nas quais quiseram sentir o nabo com o tato e o olfato. Relativamente aos restantes dias da semana colaborámos sempre com a educadora nas diversas atividades e tentámos interagir com as crianças de forma a conseguirmos ganhar ainda mais a confiança delas uma vez que na semana seguinte seria a vez de uma de nós intervir. Achei as atividades da educadora muito interessantes, nomeadamente a exploração de Terra e a plantação de jacintos em garrações, pois verifiquei que as crianças estavam extremamente entusiasmadas na realização da mesma. Para além disto uma outra atividade que considero que tenha dado interesse ao grupo foi a exploração de abóboras e a forma de como a educadora interligou esse mesmo fruto com a confeção de um bolo e filhoses, atividade esta realizada no dia seguinte da exploração da mesma.

Verifiquei que tal como rege o modelo High/scope, a educadora preocupa-se com os interesses e curiosidades das crianças, proporcionando um bom ambiente e uma eficaz organização do espaço e do grupo de crianças para que todas elas possam ter um momento de exploração e reflexão ao longo da realização da atividade pois tal como refere Zabalza, M. (1996), o educador deve acrescentar ao espaço estimulante uma boa orientação sempre dirigida para que a criança se sinta apoiada e tenha uma aprendizagem ativa, explorando a mesma, resolvendo os diversos problemas, refletindo sobre eles, de forma a que construa e desenvolva assim o seu próprio conhecimento.

Relativamente à semana de 15 a 18 de Outubro, uma vez que fui eu a intervir com o grupo de crianças, esforcei-me para adotar as diversas estratégias para lidar e trabalhar com o grupo tendo sido estas aconselhadas pela educadora em semanas anteriores, nomeadamente cantar músicas às crianças, a forma de como deveria organizar o grupo de crianças na realização das atividades e a importância do cumprimento da rotina diária.

Considero que o primeiro dia tenha corrido bem, uma vez que eram poucas crianças pelo facto de ser o dia da natação. Verifiquei que algumas delas se mostraram interessadas em contar as suas novidades do fim de semana (principalmente as crianças mais velhas) e também no preenchimento do quadro do tempo. Relativamente à atividade dessa manhã, senti que consegui entusiasmar as crianças com a conversa sobre o outono e também com a observação de diversas imagens relativas à estação do ano em que nos encontramos.

Ao longo da semana surgiu a necessidade de alterar as planificações, uma vez que na terça-feira era o dia da alimentação e a atividade relacionada com os diversos frutos estava idealizada para o dia de quinta-feira, desta forma tivemos que recorrer a determinadas modificações. Na minha opinião, de todas as atividades que foram

realizadas durante toda a semana, considero que a que tenha sido mais interessante e tenha revelado uma maior curiosidade por parte do grupo, foi a exploração dos frutos, pois as crianças ao longo desta atividade estavam atentas, demonstraram interesse em provar os diversos frutos e não dispersaram noutras áreas da sala. Quanto a um jogo que realizámos em que as crianças teriam de descobrir qual o fruto que estava dentro de uma caixa, sentindo-o apenas com o tato, considero que esta atividade não tenha sido adequada à faixa etária das mesmas uma vez que a maioria não conseguiu adivinhar o respetivo fruto.

Relativamente às atividades dos restantes dias, quanto à de expressão plástica acho que tenha corrido bem e ao realizá-la em pequenos grupos na minha opinião fez com que tenha possibilitado um bom ambiente de aprendizagem para as crianças.

Na atividade do último dia considero que as crianças tenham demonstrado interesse em explorar as diversas folhas, tanto que a maioria conseguiu manter-se sentada no tapete a explorar as folhas durante algum tempo. De seguida com as folhas, as crianças teriam de classificá-las quanto à cor delas, colocando-as numa caixa com a cor correspondente e senti que a atividade não correu como eu esperava, pois as crianças dispersaram um pouco e considero que isso tenha sido resultado do facto destas já estarem demasiado tempo sentadas no tapete.

Ao intervir durante essa semana, consegui perceber diversos aspetos relativos ao grupo. Percebi que o tempo de concentração e atenção das crianças é muito limitado, no entanto, por este motivo deve haver um grande cuidado por parte do educador em escolher o número de atividades e a duração das mesmas. Uma vez que o grupo de crianças era muito grande, em determinadas situações senti uma enorme dificuldade em acalmar ou até mesmo em reunir o grupo, nomeadamente em momentos que teriam de se encostar à parede, de se manterem sentados até chegar à sua vez para a sua higiene e também nas alturas que teriam de formar “uma lagarta” para se deslocarem para o refeitório. Relativamente à orientação das atividades correram como esperava apenas considero que o que tenha corrido menos bem foi os aspetos referidos anteriormente (número de atividades e duração das mesmas).

Quanto à semana de intervenção da minha colega, considero que tenha corrido bem, embora tenha havido algumas lacunas relativamente ao número de atividades concretizadas numa mesma manhã tal como se sucedeu na minha semana de intervenção. Ao longo dos dias colaborei sempre com a minha colega ajudando-a em vários aspetos, tanto na supervisão do grupo, como também no auxílio das diversas atividades e nos momentos de higiene das crianças.

Considero que esta experiência tenha sido muito importante para o meu futuro profissional. Desenvolvi vários conhecimentos acerca desta faixa etária, uma vez que nunca tinha tido um contato tão intenso com um grupo de crianças em contexto de creche. Percebi ao longo destas semanas a importância da existência duma educadora de infância nesta valência e qual o papel dela para proporcionar bons ambientes de aprendizagem. Para além disto compreendi que devemos dar o tempo necessário às crianças para que possam explorar diversos objetos e materiais tal como Piaget cit. por Bee (1986:194): *“A oportunidade de brincar- manipular objetos, colocá-los na boca, fazê-los rolar e jogá-los – é crucial para o desenvolvimento da criança durante esse estágio sensório-motor”*.

Foi uma experiência extremamente positiva e enriquecedora que me ajudou a crescer e a perceber muitas estratégias que devemos utilizar num grupo tão extenso de crianças, pelo facto de ser um grupo ainda pouco autónomo, dependendo ainda bastante da ajuda do adulto, principalmente na higiene pessoal.

Bibliografia

Bee, H. (1986). *A criança em desenvolvimento*. Brasil: Harba.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *EDUCAR A CRIANÇA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Reflexão relativa à semana de 3 a 6 de dezembro de 2012, em contexto de Jardim de Infância

Na manhã do primeiro dia desta semana, após a canção do bom dia eu e a minha colega de Prática Pedagógica perguntámos ao grupo que não tinha ido á piscina no primeiro grupo, se recordavam-se daquilo que foi realizado nas semanas anteriores. Revemos todas as atividades que foram realizadas e para além disso, o que se aprendeu através delas. Fiquei bastante satisfeita por perceber que a maioria das crianças tinha ficado a perceber e aprendeu muitas coisas novas sobre o nosso planeta, como também das diversas características da lua e do sol. O grupo mostrou bastante entusiasmo em querer responder sobre o que aprendeu, o que demonstra que o projeto desenvolvido ao longo destes dias tenha sido bastante produtivo e enriquecedor nas aprendizagens do grupo de crianças.

De seguida perguntámos às crianças, de forma individual, quais as suas novidades, e percebi que estas demonstravam interesse em se expressar. Acho muito importante proporcionar este momento a cada criança, uma vez que a maioria delas demonstra sempre uma enorme necessidade de contar as suas novidades e momentos que tenha vivenciado ao longo do seu fim-de-semana, pois considero que ao lhe dar-mos esta pequena atenção, elas sentem-se muito valorizadas, tanto que por vezes dirigem-se crianças perto de mim e dizem: “Eu ainda não contei as minhas novidades, posso ser a seguir?”, o que demonstra um grande interesse por parte delas em se expressarem. Relativamente ao período da tarde, após o almoço, eu e a minha colega cantámos a música abordada na semana anterior “A música da Terra, do sol e da lua” e percebi que as crianças ainda a recordavam e demonstravam entusiasmo quando a cantavam, uma vez que quando se terminava, algumas crianças pediam para nós as deixarmos cantar sozinhas. Uma vez que já foi abordado todas as áreas de conteúdo e o grupo de crianças já conseguiu dar resposta a todas as suas perguntas e curiosidade deu-se por concluído este projeto. Gostei bastante de ter tido a possibilidade de desenvolver este projeto com o grupo de crianças uma vez que nunca tinha tido uma oportunidade destas anteriormente de forma tão ativa. Considero que ao ter a oportunidade de desenvolver este projeto com o grupo, me tenha feito perceber as grandes vantagens do trabalho de projeto para as aprendizagens das crianças. Percebi que através do trabalho de projeto as crianças desenvolvem muitas aprendizagens significativas, sentem-se valorizadas, e para além disto o trabalho de projeto transmite-lhes alguma segurança pelo facto de lhes transmitir que irão conseguir alcançar as respostas de todas as suas curiosidades sobre o mundo que as rodeia, pois o trabalho de projeto é um processo no qual tem como principal finalidade, responder a problemas encontrados e a problemas considerados de interesse pelo grupo como refere o (Ministério da Educação, 1998).

Quanto ao dia de terça-feira, considero que tenha sido bastante positivo. Neste dia a minha colega fez a leitura de uma história relacionada com o tema: “Somos todos diferentes”, em que fui verificando que as crianças estavam bastante atentas em escutá-la e em compreendê-la. Após a leitura, com as diversas perguntas realizadas, percebi que a maioria das crianças percebeu as diversas características que existem entre todas as pessoas. De seguida, uma criança de cada vez teria de ir retirar um nome de uma caixa e mostrar de forma a perceber se a criança reconhecia a mancha gráfica do seu nome, fiquei muito admirada pelo facto de perceber que apenas uma criança não tenha reconhecido o seu nome, pois antes de ter realizado esta atividade pensava que a maioria das crianças não conseguisse reconhecer a mancha gráfica do seu nome. De seguida, as crianças observaram as características da criança que lhe tinha calhado o nome, e nesta atividade senti que demonstraram bastante atenção em destacar qual a cor dos olhos, o tamanho do cabelo e a cor de pele, tendo de seguida de registar numa tabela de dupla entrada elaborada por mim e pela minha colega de estágio. Gostei bastante de realizar esta atividade com as crianças, sendo que antes da sua realização tinha receio que fosse geral alguma confusão principalmente no preenchimento da tabela com as diversas características, contudo considero que tenha corrido bem, e a educadora Carla ajudou e colaborou bastante connosco em acalmar o grupo, pois considero que neste dia o grupo de crianças tenha estado bastante irrequieto.

Uma das estratégias que a minha colega de estágio começou a utilizar para conseguir falar com uma criança de cada vez sempre que nos encontrávamos na área de grande grupo, foi ceder à criança que poderia falar uma argola, e percebi que esta é uma boa estratégia para elas, porque verifiquei que houve alguma alteração do grupo quando queriam falar, pois verifiquei que estavam atentas em perceber quem é que tinha a argola naquele determinado momento e que apenas poderia falar essa mesma criança. No período da tarde, ao realizarmos a reflexão com o grupo de crianças, verifiquei que a maioria das crianças tem a plena consciência do comportamento que teve ao longo do dia, e percebi que a maioria delas admite as suas atitudes menos boas. Considero o momento de reflexão muito importante, porque permite às crianças acalmarem um pouco e pensarem quais as suas atitudes menos corretas ao longo do dia, e para além de disso permite-lhes pensarem no que aprenderam ao longo do seu dia, pois tal como refere Hohmann & Weikart (1997: 340):

“Quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para ela.”

Desta forma, as crianças poderão interpretar os diversos acontecimentos do seu dia e permite-lhes desenvolver uma melhor compreensão das suas experiências.

Relativamente à quarta-feira, na canção do bom dia e dos dias da semana, considero que tenha corrido muito bem pois o grupo de crianças adere e participa sempre de forma entusiasmante neste momento inicial do dia. Posteriormente, a minha colega lembrou ao grupo as tarefas que foram feitas no dia anterior sendo que constatei que o grupo de crianças recordava-se de todos os momentos que tinham vivenciado, nomeando as diversas características que as pessoas poderão ter. Fiquei impressionada por perceber que uma delas se recordava que uma pessoa com o cabelo cor de laranja era “ruiva”, pois demonstra que esteve bastante atenta nos dias anteriores e que tem desenvolvido aprendizagens relativas a este assunto. Nesta manhã foi abordado principalmente o domínio da matemática sendo este, muito importante de ser abordado no jardim de infância pois permite-lhes uma evolução de conhecimentos e de diferentes

procedimento matemáticos sendo que as crianças “(...) constroem ativamente o conhecimento matemático ao interagirem com o meio físico e social e ao pensarem sobre estas interações” Spodek & Saracho (1998:304).

A minha colega voltou a ler a história “Somos Todos Diferentes” a pedido de algumas crianças e ao longo desta as crianças demonstraram muita atenção em escuta-la novamente. De seguida, foi solicitado a uma criança de cada vez, sendo a criança escolhida pela minha colega de estágio, a fazer a contagem da totalidade de quantas características na tabela de cada parâmetro existiam no grupo de crianças, e verifiquei que uma das crianças sabia contar muito bem, sendo que adivinhou o número e não necessitou de contar em voz alta. Por outro lado, verifiquei uma criança que não conseguiu fazer a contagem, demonstrando bastante insegurança e incapacidade em realizar a contagem. Considero que esta atividade tenha corrido bem, pois o grupo demonstrou bastante interesse e atenção em observar a contagem que os colegas iam realizando. Posteriormente, dirigimos o grupo para o ginásio para realizarem uma atividade relativa à altura das crianças. Nesta atividade, senti que as crianças queriam participar sendo que me pediram para serem elas a colocar o grupo em ordem crescente ou decrescente. Nesta atividade apenas consegui dar oportunidade a três crianças de organizarem o grupo uma vez que as estas demoravam bastante tempo em organizar os colegas pela ordem que queriam. Desta forma fui observando que as crianças que estavam à espera, começaram a perder o interesse pelo facto de a atividade ser muito repetida e por ser demorada e penso que pelo facto de estarmos no ginásio tenha provocado uma maior alteração no comportamento do grupo, pois senti que estavam um pouco agitados. Uma vez que a atividade terminou mais cedo do que o esperado, de seguida o grupo de crianças foi reunido em dois grupos nas mesas de trabalho sendo que lhes foi possibilitado a elaboração de um desenho sobre as características de cada um. Considero que o dia de uma forma global tenha corrido bem, embora tenha considerado o grupo de crianças bastante agitado.

Relativamente às atividades, considero que tenham sido adequadas ao grupo de crianças e considero a abordagem deste tema muito interessante, pois através dele cada criança poderá conhecer características de si própria, como também das restantes crianças do grupo e perceber que apesar das diferenças de cada um, somos todos iguais. Considero importante as crianças abordarem desde cedo este tema para que consigam perceber melhor as diferenças entre todos e para que não rejeitem determinadas crianças e pessoas por serem diferentes “fisicamente”. Neste dia uma vez que decorreu o ensaio de Natal, não houve oportunidade de realizar a atividade planeada para o período da tarde.

Quanto ao último dia da semana, tal como planeado, eu e a minha colega antes de as crianças irem para a sala de atividades, fomos colocar diversas imagens referentes a pessoas com determinadas características de diversos locais do mundo no globo e de seguida colocamos o globo numa mesa no canto da sala de forma a percebermos reação das crianças quando o vissem. Fiquei bastante contente ao ver a reação da primeira criança que deu pela presença do globo na sala, uma vez que olhou para o objeto de uma forma bastante admirada e de seguida foi ter com alguns colegas e disse “venham aqui ver uma coisa”, sendo que de seguida os colegas foram ver e todos permaneceram algum tempo a observar e a explorar o globo e as diversas imagens que nós lá tínhamos colocado. Relativamente à atividade seguinte, que consistiu em as crianças observarem imagens que se encontravam no globo e descobrirem diversas características das pessoas características desse mesmo país, considero que tenha corrido muito bem uma vez que as crianças permaneceram bastante tempo sentadas e por muito tempo que fosse observei que estavam muito atentas e interessadas em aprender mais sobre as pessoas que existem no nosso planeta. Quanto ao período da tarde, auxiliiei as crianças tal como é

hábito diariamente, na higiene e nas refeições, como também na elaboração das prendas de Natal. Considero que o dia tenha sido bastante positivo, pois verifiquei uma grande curiosidade por parte das crianças em aprenderem mais aspetos relativamente a outras pessoas do nosso planeta, sendo que constatei que algumas delas já tinha alguns conhecimentos sobre alguns países, nomeadamente das pessoas que vivem na China e no Egito.

Na minha opinião, considero que esta semana tenha sido bastante produtiva a nível do desenvolvimento das aprendizagens do grupo de crianças e sinto que à medida que os dias vão passando determinadas crianças que inicialmente não falavam nem se sentiam à vontade em conversar comigo, já questionam diversas coisas e já me procuram quando necessitam de algo, o que considero muito gratificante.

Bibliografia

Educação, M. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB/GEDEPE.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *EDUCAR A CRIANÇA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Reflexão relativa aos dias 25 e 26 de novembro de 2013, em contexto de ensino do

1.º CEB II.

Esta reflexão diz respeito aos dias 25 e 26 de novembro de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I na escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico da Barosa. Esta semana consistiu na concretização das propostas de planificação elaboradas por mim e pela minha colega de prática pedagógica, Cristina Gaspar, no entanto fui a responsável pela atuação desta semana.

Relativamente à atuação desta semana considero que de uma forma geral tenha sido positiva e corrido tal como desejava. Fiquei bastante satisfeita por perceber que os alunos compreenderam os conteúdos que lecionei nestes dias, pois através da correção da ficha de trabalho de português pude constatar que os alunos compreenderam a classificação de palavras de acordo com o número de sílabas. Quanto ao estudo do meio, através do questionamento verifiquei que os alunos perceberam a constituição e função do sistema urinário e a na área de matemática, os polígonos, o que me agradou imenso. A minha maior dificuldade nesta semana tal como na semana anterior, foi o controlo do grupo, nomeadamente na aula de expressão motora.

Ao longo desta semana num dos dias senti alguma dificuldade em gerir o tempo de atividades, visto que determinados alunos terminaram a atividade primeiro que os restantes colegas, e isto fez-me pensar um pouco sobre qual a atitude mais adequada a adotar nesta situação. Com esta situação questionei-me sobre se deveria dar continuidade sem esperar pelos restantes alunos que têm um ritmo mais lento, ou se deveria esperar que todos terminassem a atividade, para poder prosseguir com a aula. Por este motivo, ao longo desta reflexão irei abordar a temática – gestão de tempo na sala de aula- de forma a poder refletir um pouco sobre as melhores atitudes que deverei adotar em situações destas, tanto ao longo da minha prática pedagógica como também como futura professora do 1.º CEB. Começo por referir uma definição de tempo escolar, pois considero que o professor é um agente responsável na gestão do tempo escolar,

nomeadamente na forma mais eficaz de promover aprendizagens aos seus alunos em cada uma das disciplinas que leciona ao longo da semana.

“O conceito de Tempo Escolar pressupõe a existência da semana como unidade temporal na distribuição no tempo de conteúdos, matérias e actividades, contendo uma distribuição diferenciada para todos os dias da semana” (Ferreira & Verde, 2001 cit por Silva, 2009:31).

Um dos aspetos que tenho sentido dificuldade ao longo da prática pedagógica, é em conseguir controlar o tempo em determinadas aulas e penso que em alguns casos é pelo facto de planificar demasiadas tarefas para o tempo em que a aula está destinada.

Desde o início da prática pedagógica, que uma das estratégias que tenho utilizado é em referir à turma ao longo da atividade, o tempo que ainda lhes resta para terminar a mesma, com o intuito de os alunos não dispersarem e se focarem na devida atividade, como também tenho tido como principal atenção em auxiliar os alunos que se encontram com maior dificuldade para que não desmotivem e possam atingir os objetivos pretendidos. Tal como refere Alves (s.d.: 6), para que haja uma gestão de sala de aula eficaz e eficiente *“é preciso que se crie um clima de relações entre professor e alunos capaz de favorecer as actividades de orientação, integração e assistência às actividades escolares”*. Desta forma, tal como a autora refere é importante o professor estabelecer uma proximidade com os seus alunos para que promova um bom clima de aprendizagem ao longo da realização das atividades que propõe.

Um outro aspeto que se deverá ter em conta, é que o professor deverá gerir de forma flexível o tempo escolar, promovendo a interdisciplinaridade e tal como Sobral (1993) cit. por Silva (2009:25), a utilização do tempo como tempo flexível é um *“instrumento de autonomia das escolas na medida em que envolve as estruturas de gestão, os professores e os alunos”* como também, estas práticas são *“práticas mais motivadoras e dinamizantes e representa um incentivo à diversificação de métodos e de meios de ensino”*.

No meu ponto de vista, existem inúmeros aspetos que o professor deve ter em conta na gestão do tempo em sala de aula. Considero que quando realiza as suas planificações, deverá questionar-se sobre as possíveis questões e dúvidas que poderão surgir quando este propõe determinada atividade aos seus alunos para que antecipe aproximadamente o tempo necessário para a realização da mesma. Por outro lado, considero que o professor, de forma a utilizar o tempo para promover aprendizagens enriquecedoras aos seus alunos deverá ter o cuidado de não deixar os alunos *“divagarem”* em determinadas discussões em conjunto. Na minha opinião, o professor não deve ser rígido na aplicação das atividades que planificou, pois deve ser flexível e servir-se das suas planificações como um instrumento de orientação, podendo alterá-las sempre que considere necessário. Considero que o professor deva ter em atenção que cada aluno é um aluno e que nem todos têm um ritmo de aprendizagem igual e desta forma é importante respeitar e ceder o tempo necessário a cada um. Segundo Ferreira *et al.*, (2006), sempre que o professor planifica deve ter em conta que *“o ritmo de trabalho dos alunos varia ao longo do dia, como também variam as limitações do grau de atenção dos alunos”*. Por este motivo segundo os mesmos autores, os professores sempre que planificam, devem refletir sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, bem como, identificar o momento mais apropriado de rendimento dos mesmos.

Em jeito de conclusão, percebe-se que de facto a gestão de tempo em sala de aula deve ter em conta as características de cada aluno, nomeadamente, as suas capacidades e limitações, como também o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O professor deve gerir o tempo de forma flexível como também deverá promover aulas com um ambiente

rico de aprendizagem aos seus alunos. Estes são vários aspetos que irei ter em conta nas minhas futuras intervenções, tanto na prática pedagógica, como também como futura profissional de educação.

Bibliografia

Alves, R. M. (s.n.). *GESTÃO DA SALA DE AULA*. European University. Consultado em 2 de janeiro de 2014: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1_9_2004.pdf

Ferreira, F., Dias, M., & Santos, P. (6 de junho de 2006). *educação diferente*. Obtido em 2 de janeiro de 2014, de O tempo escolar - a escola como organização: <http://edif.blogs.sapo.pt/13100.html>

Silva, I. C. (2009). *A Gestão de Tempo dos Alunos – Percepções dos Alunos do Ensino Básico. Estudo de um Agrupamento Vertical – Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo*. Faro: Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Reflexão relativa aos dias 9 e 10 de dezembro de 2013, em contexto de ensino do 1.º

Ciclo do Ensino Básico

Esta reflexão diz respeito aos dias 9 e 10 de dezembro de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I na escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico da Barosa. Esta semana consistiu na concretização das propostas de planificação elaboradas por mim e pela minha colega de prática pedagógica, Cristina Gaspar, tendo sido a minha colega a intervir ao longo desta semana.

Relativamente a esta semana, considero que tenha corrido bem, pois as aulas destes dois dias basearam-se essencialmente nos ensaios para a festa de natal. Ao longo dos dois dias achei os alunos um pouco mais exaltados do que o normal e penso que tenha sido pelo facto de a festa de natal se estar a aproximar, o que os fez estar mais ansiosos.

Ao longo de algumas aulas da minha colega de prática pedagógica, estive um pouco atenta em observar alguns alunos que se encontram com algumas dificuldades de aprendizagem, como também os alunos que considero que têm muitas capacidades, contudo o seu comportamento não favorece o desenvolvimento das mesmas. Isto fez-me refletir e pensar, o quanto será importante, tanto na respetiva turma como também na minha futura prática profissional, noutra contexto, de ter em conta a diferenciação pedagógica.

Esta pedagogia, na minha opinião, acarreta um enorme trabalho por parte do professor, tanto na elaboração de planificações, como no próprio momento da ação, pois ele terá de pensar em possíveis estratégias a adotar de forma a conseguir fazer com que todos os alunos atinjam os mesmos objetivos, contudo, por diferentes vias.

Na minha opinião, considero que o professor deva investigar e compreender desde cedo as características individuais de cada aluno de forma a perceber as capacidades e dificuldades dos mesmos. Cada aluno é um aluno, e é importante o professor respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, como também pensar em possíveis estratégias de fazer determinados alunos alcançarem os objetivos pretendidos. Por este motivo, e tal como referi em reflexões anteriores, sem dúvida que é importante o professor executar uma prática investigativa e reflexiva, de forma a colmatar as necessidades de cada aluno, pois tal como refere Reis (2011:54), através da reflexão o professor procura outras visas para atingir os objetivos que pretende:

“Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/ (re)construir/ desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.”

Hoje em dia, verificamos que nas escolas existe uma enorme diversidade de alunos, com crenças diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes, culturas diferentes e por este motivo torna-se importante o professor realizar um currículo para alunos concretos de forma a possibilitar uma resposta curricular adequada aos mesmos.

Leite (2003:23), defende que os professores têm de aceitar o desafio de conceber currículos diferenciados de acordo com as crianças que têm, “para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes”.

Torna-se importante e é necessário combater certas pedagogias, nas quais “tratam” todos os alunos de igual forma em que, não respeitam os conhecimentos prévios de cada um, como as suas diferenças e vivências e é importante que os professores deixem de aplicar estratégias como se todos os alunos tivessem as mesmas características.

“(...) ao exigirem uma contínua procura dos “caminhos” e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular.” (Leite, 2003:23)

Tal como é referido na citação, a pedagogia de diferenciação, não trás apenas vantagens aos seus alunos, pelo facto de conseguirem atingir os objetivos pretendidos, como também traz benefícios ao próprio docente, pois isto irá promover-lhe um desenvolvimento ao nível profissional, uma vez que são agentes ativos e se preocupam com os alunos nos quais intervém ao longo da sua prática.

Apesar das vantagens que a pedagogia diferenciada traz aos respetivos alunos, assim como ao próprio docente, por vezes não é tarefa fácil conseguir gerir tanta responsabilidade e executar todas as funções que cabem ao próprio docente. E tal como defende Lemos (1999), a escola é um lugar no qual se deve promover a felicidade, tendo em conta a igualdade, justiça e liberdade de todos, contudo estes são objetivos difíceis de medir e de cumprir, trazendo desta forma dificuldades a quem tem de responder por eles.

Visto que na prática pedagógica me encontro com uma turma de vinte e dois alunos, considero que a adoção desta pedagogia traga muitas dificuldades por parte do professor, pois na minha opinião, para o professor adotar esta pedagogia necessita de ter um conhecimento aprofundado de cada aluno, em que conheça os pontos fortes e fracos de cada um de forma a adotar estratégias adequadas de acordo com as características individuais dos mesmos, o que na minha opinião seja uma “tarefa” um pouco difícil visto ser uma turma extensa e heterogénea. Apesar das dificuldades, na minha opinião, não é uma prática impossível de executar, apenas exigirá um esforço muito maior por parte do professor, no qual terá de ocupar grande parte do seu tempo em refletir e investigar de forma aprofundada as características de cada um para que escolha as estratégias de ensino mais adequadas.

“(...) uma educação intercultural encara a diversidade dos alunos não como um problema e, perante ela, recorre a práticas que permitem a cada um deles conhecer-se melhor a si e aos outros. Para isso, transporta para a escola os saberes do quotidiano (...) (Leite, 2003:27).

Tal como a autora refere, é muito importante valorizar as aprendizagens que os alunos já possuem e que “trazem de casa” e tirar proveito das mesmas. O professor deve valorizar e respeitar cada aluno, e tirar o máximo proveito dos conhecimentos dos mesmos, pois desta forma os alunos sentem-se valorizados, partilham os seus próprios saberes e vivências e desta forma promovem-se aprendizagens mais significativas para os alunos, visto que se parte do quotidiano dos mesmos.

Apesar de todas as dificuldades por parte do docente em adotar esta pedagogia, enquanto futura profissional de educação, irei esforçar-me para que conheça de forma aprofundada as características de cada aluno, nomeadamente as culturas de cada um, as dificuldades dos mesmos, entre outros aspetos, para que desta forma possa refletir e adotar estratégias de ensino diferenciadas aos mesmos para que estes “não fiquem para trás” e consigam atingir os objetivos desejados. É importante valorizar as diferenças de cada aluno, nomeadamente o ritmo de aprendizagem de cada um, como também as vivências de cada um. Não tenho a menor dúvida que com a pedagogia de diferenciação há um respeito individual por cada aluno e potencia de forma mais eficaz o sucesso escolar de cada um, e por este motivo na minha futura prática profissional terei em conta esta pedagogia, pois para além de ser uma mais-valia nas aprendizagens e sucesso dos alunos, também é uma forma de promover o meu desenvolvimento a nível profissional.

Bibliografia

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: ASA Editores.

LEMOS, V. (1999). IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo - Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade* (pp. 63-86). Algarve: AEEP.

REIS, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: ME-CCAP (<http://www.ccap.min-edu.pt>).

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS VOZES CAPTADAS DURANTE A CONVERSA ENTRE A COLEGA DA INVESTIGADORA DE PP E UMA DAS CRIANÇAS INTERESSADAS NO TEMA

Colega da investigadora: Tu conheces...tu sabes... em que planeta é que nós vivemos?

Criança H: Não...Sim!

Colega da investigadora: Então qual é?

Criança H: É o planeta Terra!

Colega da investigadora: É o planeta Terra? Como é o planeta Terra, explica-me como é o planeta Terra ...

Criança H: É redondo... e é azul escuro, azul clarinho e verde...

Colega da investigadora: E tu gostavas de conhecer outros planetas?

Criança H: Sim...

Colega da investigadora: E como é que tu ias para esses planetas?

Criança H: Num foguetão...e com o fato de “astaunauta”!

Colega da investigadora: O que é um astronauta?...

Criança H: E com um “anscópio” que é para ver com a lanterna o planeta Terra...e uma..e uma máquina que era para...

Colega da investigadora: Para quê?

Criança H: que era para... eu ir à lua...

Colega da investigadora: E tu gostavas de ir ao qual planeta?

Criança H: Ao “marce”!

Colega da investigadora: A marte?!

Criança H: A “marce”!

Colega da investigadora: E como é que é?

Criança H: É redondo e muito vermelho! E eu gostava de la ir para eu ver como ele é ... se é giro ou não!

Colega da investigadora: Hum...e tu sabes como é que é “marce”?

Criança H: É redondo e é muito...

Colega da investigadora: Isso tu já me disseste e mais...

Criança H: É ver... é redondo,

Colega da investigadora: E vermelho...

Criança H: Sim!

Colega da investigadora: Então a lua e o sol são o quê? São planetas?

Criança H: Não! São estrelas!

Colega da investigadora: São estrelas? Hum...e como é que é o sol, sabes?

Criança H: O sol é amarelo, e é redondo e tem assim umas coisas...

Colega da investigadora: Hum, são os raios?

Criança H: Sim, os raios de sol!

Colega da investigadora: Então e mais? ... Se tu tivesses um planeta teu, como é que gostavas que fosse o planeta? ... Como era o teu planeta se tivesses um planeta só teu? ... Como é que fazias? Era redondo também ou era quadrado?

Criança H: Redondo!

Colega da investigadora: E mais... e era de que cor?

Criança H: hum...

Colega da investigadora: Olha diz-me uma coisa, gostavas de saber mais sobre os planetas?

Criança H: Sim!

Colega da investigadora: O que gostavas de saber mais sobre os planetas?

Criança H: Como...o planeta... os planetas têm ...

Colega da investigadora: O quê? Gostavas de saber o quê? Que cores?

Criança H: Sim!

Colega da investigadora: De que cores são os planetas e mais?

Criança H: E mais....

Colega da investigadora: Anda para aqui para ao pé de mim! (criança afasta-se um pouco)

Criança H: De quê que elas são de cor?

Colega da investigadora: E mais, gostavas de saber o quê sobre os planetas? Gostavas de saber que planetas há?

Criança H: Os nomes!

Colega da investigadora: Os nomes, sim, e mais?

Criança H: E também quantos planetas há e as cores dos planetas!

Colega da investigadora: E sobre as estrelas, também gostavas de saber alguma coisa?

Criança H: Sim, também...

Colega da investigadora: O quê?

Criança H: Tudo!

Colega da investigadora: Gostavas de saber tudo sobre as estrelas! E então sobre astronautas, sabes alguma coisa sobre astronautas?

Criança H: Não!

Colega da investigadora: E também gostavas de saber?

Criança H: Sim!

Colega da investigadora: E sobre os foguetões?

Criança H: Não sei de nenhuma coisa...e também quero saber!

Colega da investigadora: Ai é?

Criança H: Sim!

Colega da investigadora: Está bem...queres ir brincar com os outros amigos?

ANEXO III – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS AO LONGO DO PROJETO “O SOL, A TERRA E A LUA”

Representação das concepções do planeta Terra com tintas – 20/11/2012

Objetivo da atividade: Elaborar uma representação relativa às concepções das crianças sobre as características do planeta Terra, através do uso de tintas.

Introdução da atividade: A atividade decorreu no período da manhã. As crianças reuniram-se na área de grande grupo. De forma a introduzir a atividade, a investigadora fez a seguinte questão: “ Sabem o que é o planeta Terra?”. A investigadora permitiu a participação de todas as crianças interessadas, tendo sido salientado pela mesma, que teriam de respeitar os seus colegas e esperar pela sua vez para falar. Após a conversa com o grupo de crianças, a investigadora explicou o que se iria realizar de seguida.

Descrição da atividade: Após a conversa, a investigadora referiu ao grupo de crianças que iriam ter a possibilidade de realizar uma pintura com tintas. Referiu ao grupo de crianças que se pretendia que pintassem o planeta Terra com as características que eles conheciam do mesmo quando vista do espaço (com a sua forma e cores). A investigadora explicou também que devido à existência de apenas um cavalete na sala de atividades, apenas poderiam realizar a pintura duas crianças de cada vez, sendo que as restantes, enquanto esperavam, poderiam brincar nas áreas da sala de atividades que desejassem, até serem chamadas pela investigadora. Posteriormente, duas das crianças dirigiram-se para a área de mesas de trabalho, onde a investigadora já tinha colocado previamente tintas, pincéis e folhas para que as crianças pudessem representar a Terra como achariam que fosse. Foi dada toda a autonomia às crianças para escolherem as cores que pretendiam utilizar, não tendo sido dada qualquer pista pela investigadora de características ou cores do planeta Terra no momento em que as crianças estavam a pintar. A investigadora ao longo da atividade esteve sentada perto das crianças que estavam a pintar, com o intuito de as observar, recorrendo também ao registo fotográfico de diversas etapas da pintura de cada criança (fotografia 1 e 2). Após cada criança terminar a sua pintura, a investigadora aproximou-se dela, e questionou a mesma acerca da sua representação. A investigadora registou a informação dita por cada criança, para que posteriormente, colocasse essa mesma informação junto da sua pintura no momento da sua exposição no placar da sala (fotografia 3).

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Expressão Plástica;
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou momentos de partilha entre o grupo que permitiram respeitar o momento em que cada um falasse; promoveu momentos em que a criança manifestasse a sua opinião;
- Promoveu o desenvolvimento da motricidade fina e destreza necessária no controlo do manuseamento de diversos instrumentos necessário;

→ Possibilitou a interação entre as crianças e o adulto, nas quais as levou a compreender diferentes perspetivas, respeitando-as.

Materiais utilizados: Folhas; tintas de várias cores; pincéis; máquina fotográfica.



Fotografia 1 e 2 – Registo recolhido pela investigadora de crianças a pintar o planeta Terra, com a forma e com as cores características do mesmo quando visto do espaço.



Fotografia 3 – Fotografia da exposição da pintura de cada criança no placar da sala de atividades

Conversa para eliciar ideias do grupo, identificar o que queriam saber mais e de que forma poderiam encontrar as várias respostas | Pesquisa de informação em livros e imagens – 21/11/2012

Objetivos da atividade: Dar oportunidade ao grupo de crianças de apresentar os seus conhecimentos acerca do planeta Terra, da lua e do sol; destacar as suas curiosidades; destacar as soluções para encontrar as respostas às suas curiosidades; dar oportunidade ao grupo de crianças de pesquisar informações sobre o tema através da pesquisa em livros e de imagens.

Introdução da atividade: Após a canção do “Bom Dia”, na área de grande grupo, a investigadora de forma a introduzir a atividade planificada para esse dia questionou o

grupo de crianças sobre o que realizaram e abordaram no dia anterior, se gostaram das atividades e o que aprenderam com elas (audição da música sobre os planetas de Maria Vasconcelos e pintura do planeta Terra). De seguida realizou-se uma pequena conversa com as crianças sobre o planeta Terra e sobre as características do mesmo, como também relativamente às suas curiosidades relativas a outros astros evidenciados no dia anterior, nomeadamente a lua e o sol.

Descrição da atividade: Após a conversa na área de grande grupo, as crianças dirigiram-se para as mesas de trabalho (indo apenas metade do grupo de crianças de cada vez). A investigadora de seguida nomeou ao grupo de crianças que teriam de respeitar a sua vez para falar de forma a não gerar muito barulho e confusão na sala de atividades. As crianças de seguida responderam a diversas questões realizadas pela investigadora nomeadamente sobre: o que sabiam sobre o planeta Terra, a lua e o sol; o que gostariam de descobrir mais sobre eles; e por último, como é que poderiam/conseguiam alcançar as respostas às suas curiosidades e interesses. A investigadora enquanto as crianças respondiam, registou por escrito toda a informação dada por elas com o intuito de elaborar uma teia para posteriormente a expor na sala de atividades. Após todo o grupo de crianças ter tido a possibilidade de participar na conversa e de responder às várias questões, a investigadora, referiu que poderiam dirigir-se à biblioteca da sala de atividades de forma a verificarem se lá existia livros do tema do seu interesse (tendo a investigadora no início do dia colocado diversos livros da temática na biblioteca). As crianças de seguida dirigiram-se para a área das mesas de trabalho novamente, tendo a liberdade para explorarem e pesquisarem diversas informações presentes nos vários livros autonomamente, de forma a encontrarem algumas das respostas às suas curiosidades. A investigadora para além dos livros, também cedeu diversas imagens sobre o tema para o grupo de crianças para que as pudessem observar. As crianças puderam solicitar à investigadora a leitura de diversos excertos dos livros sempre que pretenderam. A investigadora ao longo da atividade fez várias questões sobre o que as crianças estavam a observar: “Que objeto é esse?”, “O que está a acontecer aqui?”, “Sabes que planeta é este?”, entre outras questões surgidas no momento de forma a verificar os conhecimentos das crianças. Após a realização das pesquisas pelas crianças, a investigadora questionou-as sobre o tipo de atividades que gostariam de realizar em futuros dias relativamente a este tema, fazendo o registo escrito das sugestões referidas, para posteriormente também expor essas mesmas sugestões junto da teia elaborada (fotografia 3).

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

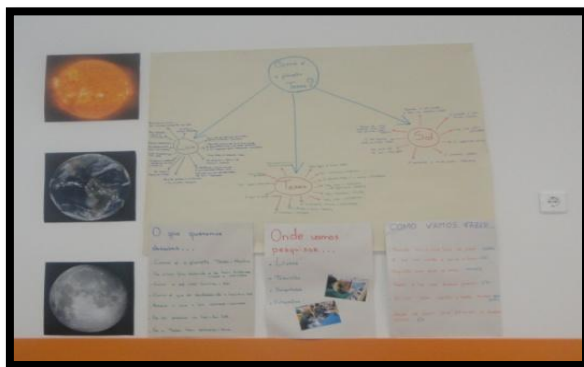
- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Permitiu às crianças transmitirem os seus conhecimentos e ideias ao restante grupo;
- Possibilitou às crianças momentos de partilha podendo estas contribuir para o grupo e respeitar os momentos em que cada um falasse;
- Possibilitou ao grupo em dar a sua opinião e expressaram as suas curiosidades;

- Possibilitou-lhes o desenvolvimento de conhecimentos acerca de fenómenos do mundo que as rodeia;
- Permitiu o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza necessária no controlo e manuseamento de diversos instrumentos necessários (manuseamento de livros);
- Possibilitou uma interação com os seus colegas e com a investigadora.

Materiais utilizados: Livros, imagens, folhas e caneta.



Fotografia 3 – Teia exposta na sala de atividades.

Visualização de um vídeo sobre o movimento de rotação e translação do planeta Terra – 22/11/2012

Objetivos da atividade: Permitir o conhecimento ao grupo de crianças de como o planeta Terra se desloca no espaço com o movimento de rotação e de translação.

Introdução da atividade: Após a canção do “Bom Dia”, uma vez que o grupo de crianças demonstrou interesse em voltar a pesquisar e a observar os diversos livros sobre o tema, a investigadora cedeu um pouco de tempo ao grupo de crianças para pesquisarem os mesmos (sendo que esta atividade não estava planificada para o respetivo dia). Posteriormente, após pedido da investigadora, o grupo reuniu-se na área de grande grupo e a investigadora referiu que iriam aprender algo de novo sobre o tema do projeto na atividade seguinte. De forma a dar início à atividade a investigadora fez as seguintes questões: “Porquê que nem sempre vemos o sol? Acham que o nosso planeta está parado ou em movimento? Porquê que nem sempre vemos a lua? A lua movimentase?”, entre outras questões surgidas no momento. Após escutar as respostas do grupo de crianças a investigadora refere que vão visualizar um vídeo que lhes dará todas essas respostas.

Descrição da atividade: A investigadora após ter verificado que o grupo de crianças se encontrava calmo, colocou no computador um vídeo retirado da internet que demonstrava os respetivos movimentos. Visto que a investigadora encontrou algumas dificuldades em obter um vídeo simples que fosse adequado à faixa etária do grupo, à medida que as crianças o observavam, a investigadora explicava oralmente cada um dos movimentos realizados essencialmente pelo planeta Terra (movimento de rotação e movimento de translação), realizando diversas pausas no vídeo para que pudessem compreender melhor os vários momentos ao longo da respetiva explicação. A investigadora deu a oportunidade ao grupo de crianças em observar o vídeo mais do que

uma vez para que o compreendessem. No final, as crianças puderam revelar as suas dúvidas sobre o que observaram.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com da atividade implementada:

- Permitiu às crianças transmitirem os seus conhecimentos e ideias ao grupo;
- Possibilitou momentos de partilha e interação que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um falasse;
- Permitiu às crianças manifestarem a sua opinião e expressaram as suas curiosidades;
- Possibilitou às crianças um momento lúdico de aprendizagem;
- Possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos acerca de fenómenos do mundo que as rodeia.

Materiais utilizados: Computador e vídeo. Vídeo retirado na internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=qc1rzryczdw>.

Representação e dramatização feita pelas crianças dos movimentos de rotação e translação – 22/11/2012

Objetivos da atividade: Dar resposta a uma das curiosidades das crianças, envolvendo-as ativamente numa atividade lúdica (movimentos exercidos pelo planeta Terra e pela lua no espaço).

Introdução da atividade: Após o grupo de crianças ter visualizado o vídeo e a investigadora ter percebido que compreenderam os respetivos movimentos exercidos pelo planeta Terra no espaço, assim como o movimento da lua, referiu que de seguida iriam imaginar que eram eles o sol, a lua e o planeta Terra, sendo que teriam de realizar esses mesmos movimentos.

Descrição da atividade: Após referir ao grupo o que iriam realizar, a investigadora pediu a três crianças para se levantarem do sofá presente na área de grande grupo e para se dirigirem ao centro da área de grande grupo para que as restantes crianças as conseguissem observar. Cada criança colocou uma cartolina identificativa de forma a representar um dos astros: o sol – (amarelo), a lua- (cinzento) e planeta Terra- (azul). De seguida, antes da representação, a investigadora questionou cada uma das crianças se estas se recordavam do movimento que exercia o elemento com que estavam identificadas. Numa fase inicial, a investigadora pediu a uma criança de cada vez para realizar o movimento pretendido ajudando-as caso constatasse que fosse necessário, e no final, após as três crianças já não apresentarem qualquer dificuldade em perceber a movimentação que teriam de fazer, realizavam simultaneamente todos os movimentos de forma calma para evitar que se magoassem (pois as crianças poderiam “chocar” entre

elas). A investigadora deu a oportunidade de todas as crianças dramatizarem os movimentos. No final, todas as crianças sentaram-se novamente e foram feitas várias questões pela investigadora às crianças tais como: “O sol movimenta-se?”; “O planeta Terra gira à volta de quem?”; “A lua também se movimenta?”; “ Alguns dos elementos gira à volta de si próprio?”; “Gostaram de realizar esta atividade?”; “O que aprendemos?”. Através das questões feitas pela investigadora, chegaram-se às diversas conclusões em conjunto sobre as várias aprendizagens desenvolvidas com a atividade realizada.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Expressão Dramática.
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou momentos de partilha que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um falasse;
- Permitiu às crianças manifestarem a sua opinião e expressaram as suas curiosidades;
- Possibilitou às crianças um momento lúdico e uma participação ativa na atividade, conduzindo-as uma melhor compreensão de factos do mundo que as rodeia (movimento de rotação, movimento de translação do planeta Terra e movimento da lua);
- Promoveu um momento de interação entre o grupo de crianças.

Materiais utilizados: Cartolinas de cor azul, cinzenta e amarela e lã.

Construção de foguetões | Realização de um desenho sobre o que aprenderam nos dias anteriores – 26/11/2012

Objetivo da atividade: Construção de foguetões.

Introdução da atividade: Uma vez que neste dia, no período da manhã todas as crianças frequentavam uma atividade complementar, a piscina, e pelo facto de serem divididas em dois grupos, as atividades realizadas com as crianças tiveram de ser repetidas quando um dos grupos que se encontrava na sala foi para a piscina e regressasse o outro grupo.

Após a canção do “Bom Dia”, a investigadora na área de grande grupo perguntou às crianças se estas se recordavam do que tinham realizado na semana anterior. Após escutar as crianças interessadas em se expressarem, realizou em conjunto com as mesmas uma síntese global do que foi realizado e das suas aprendizagens que foram desenvolvidas. A investigadora de seguida explicou ao grupo de crianças as atividades que se iriam realizar nessa manhã. Referiu também que o grupo presente na sala iria ser dividido em dois grupos distinto, sendo que um iriam elaborar um foguetão com diversos materiais e o outro grupo iria elaborar um desenho sobre o que aprendeu na

semana anterior relativamente ao tema do projeto, sendo que após terminarem uma das atividades estes iriam realizar a outra que lhes faltasse (todas as crianças realizaram ambas atividades).

Descrição da atividade: Ao longo da atividade investigadora e a sua colega de PP foram “rodando” no que diz respeito à orientação de cada atividade, participando na orientação das duas. No grupo da realização dos foguetões, a investigadora/colega de PP colocou em cima da mesa de trabalho os seguintes materiais: rolos de papel de cozinha, partes constituintes do foguetão préelaboradas em cartolina pela investigadora e pela sua colega de PP (triângulos e círculos), tintas, cola e tecidos de diferentes cores. As crianças ao longo da realização da atividade tiveram a total autonomia para escolher a forma de como iriam decorar as partes do foguetão que tinham, de acordo com os materiais que lhe foram disponibilizados (tintas ou colagem de tecidos). Foram elaborados no total quatro foguetões, tendo sido elaborado um por cada grupo. A investigadora/colega de PP, ao longo da atividade observou o empenho do grupo de crianças, ajudando-as sempre que estas solicitavam. De forma a estimular a curiosidade do grupo, não foi mostrado inicialmente um foguetão já elaborado, tendo sido dado indicações aos grupos de crianças de como se teriam de encaixar as várias partes para que se formasse uma representação de um foguetão (sendo só foi explicado quando as várias partes se encontravam com a tinta seca). No final da atividade as crianças foram novamente questionadas sobre a função dos foguetões, como também se gostaram de realizar a atividade. Após a montagem dos foguetões estar terminada, estes foram pendurados com fio de cocô no teto para que os familiares os pudessem ver quando fossem buscar e levar as crianças à sala de atividades.

Relativamente à outra atividade desenvolvida nesse mesmo dia, a elaboração de desenhos sobre as aprendizagens desenvolvidas nos dias anteriores, a investigadora/colega de PP, após verificar que o grupo estava calmo e pronto para iniciar atividade, questionava o mesmo relativamente à existência de dúvidas. Era evidenciado novamente que se pretendia que realizassem um desenho que demonstrasse as suas aprendizagens desenvolvidas nos dias anteriores. De seguida, foi disposto na mesa de trabalho lápis de várias cores e foi entregue uma folha branca a cada criança para que pudessem elaborar o desenho. As crianças realizaram o desenho de forma autónoma sem qualquer dica dada pela investigadora/colega de PP ao longo da sua elaboração. A orientadora da atividade, ao longo da mesma, apenas exerceu uma atitude observadora, dando o tempo necessário às crianças para elaborarem o seu desenho como pretendessem. Após cada criança referir que terminou o seu desenho, a investigadora/colega de PP, dirigiu-se a cada um individualmente e pediu para que descrevesse o seu desenho e que referisse também o que aprendeu com as atividades do projeto desenvolvido. As descrições e respostas dadas pelas crianças foram registadas na respetiva folha do seu desenho (na frente do mesmo).

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- ➔ Área da Formação Pessoal e Social;
- ➔ Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Expressão Plástica;
 - Domínio da Matemática;
- ➔ Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou momentos de partilha que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um falasse;
- Permitiu às crianças manifestarem as suas aprendizagens sobre o tema tanto através de uma representação como oralmente;
- Possibilitou às crianças um momento lúdico através da Expressão Plástica (construção dos foguetões e elaboração de desenho);
- Promoveu o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza necessária no controlo sobre o manuseamento de diversos instrumentos;
- Promoveu o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo,

Materiais utilizados: Tecidos de várias cores, cola, rolos de cozinha, círculos de cartolina, tintas de diversas cores, folhas brancas, lápis de cor, canetas e fio de cocô.

Comparação dos diversos tamanhos de representações da lua, do sol e do planeta Terra – 27/11/2012

Objetivo da atividade: Comparar os diversos tamanhos de objetos representativos da lua, do sol e do planeta Terra.

Introdução da atividade: No período da manhã, pós a canção do “Bom Dia”, na área de grande grupo, a investigadora referiu ao grupo de crianças que lhes iria ser mostrado três objetos. De seguida colocou os três objetos à frente do grupo de crianças (balão grande cheio e duas boas) tendo todos eles diâmetros diferentes uns dos outros.

Descrição da atividade: Uma vez que o grupo de crianças tinha tido o conhecimento através dos momentos de pesquisa nos livros e nas imagens, dos diversos tamanhos entre o astro maior e menor entre a lua, o sol e a Terra, a investigadora questiona ao grupo de crianças sobre quais dos objetos que lhes são apresentados, de acordo com o seu diâmetro entre eles, poderia ser a representação de cada um dos astros. A investigadora referiu ao grupo que apenas falava uma criança de cada vez, sendo que as interessadas em responder, teriam de colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez para falar, respeitando os seus colegas. A investigadora ao longo da atividade fez diversas questões ao grupo de crianças, tais como: Qual é a representação maior que está presente? Qual é a representação mais pequena entre todas estas? “Acham que esta representação poderá representar qual dos astros (apontando para a mesma)? E porquê?” Após as várias respostas do grupo de crianças, a investigadora refere que as estruturas iriam servir para o grupo elaborar de seguida as representações dos diversos astros para futuramente as exporem no corredor ou na sala de atividades.

- **Áreas de conteúdo desenvolvidas:**
- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Matemática

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou momentos de partilha que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um falasse;
- Permitiu às crianças manifestarem as suas aprendizagens oralmente sobre as diferentes dimensões entre o planeta Terra, a lua e o sol;
- Promoveu um momento de interação entre o grupo de crianças.
- Proporcionou o contributo de cada criança para o funcionamento e aprendizagem de todo o grupo através da partilha de ideias, perspetivas e saberes.

Materiais utilizados: Duas bolas de diâmetros diferentes e um balão (diâmetro superior ao das duas bolas).

Rasgagem e colagem de papel de jornal nas estruturas que representam cada um dos elementos (lua, planeta Terra e o sol) – 27/11/2012

Objetivo da atividade: Elaboração de representações dos seguintes astros: lua, planeta Terra e sol.

Introdução da atividade: Após a conversa entre o grupo de crianças e a investigadora relativamente à comparação das dimensões do planeta Terra, da lua e do sol (atividade apresentada anteriormente), deu-se início à segunda atividade planificada para o respetivo dia (rasgagem e colagem de papel de jornal nas diferentes estruturas representativas).

Descrição da atividade: A investigadora, antes de dar início a esta atividade, colocou previamente a cola, os pincéis e jornais em cima da mesa de trabalho. A utilização destes materiais nas representações tinham sido negociados entre a investigadora e o grupo de crianças para que as representações pudessem ficar mais resistentes, conversa esta que tinha decorrido em momentos de reflexão em dias anteriores (no final dos dias). O grupo foi dividido em pequenos grupos (máximo de cinco elementos cada), sendo que as crianças ao esperarem pela sua vez de participar na atividade poderiam brincar nas áreas da sala que pretendessem. A primeira fase da atividade destinou-se em as crianças rasgarem o jornal em várias tiras (rodando em todos os grupos para que todos participassem nesta fase da atividade). A investigadora apenas observou o grupo de crianças ao longo do seu trabalho, visto que o grupo conseguiu rasgar as tiras de forma autónoma, sem a necessidade de qualquer ajuda. A segunda fase da atividade destinou-se à colagem das respetivas tiras de jornal nas três estruturas. Foi possibilitado a uma criança de cada vez a colagem de uma tira no respetivo balão / bola (dando a oportunidade a todas as crianças de participarem mais do que uma vez, pelo facto de se realizar a colagem nas três estruturas). A investigadora nesta fase teve de auxiliar as crianças em segurar a estrutura de forma a esta não rodar e também foi observando cada criança ao longo da mesma, nomeadamente nas suas capacidades no manuseamento do pincel, no que a criança verbalizava enquanto realizava a atividade entre outras competências (tais como, competências colaborativas). Nesta fase, os vários grupos também foram rodando na sua participação e a investigadora enquanto realizava a tarefa estimulava as crianças para que falassem dos seus conhecimentos relativos à representação que estavam a elaborar.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área do Conhecimento do Mundo;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Expressão Plástica.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada

- Possibilitou um momento lúdico ao grupo de crianças através da Expressão Plástica.
- Permitiu às crianças manifestarem as suas aprendizagens oralmente sobre as características do planeta Terra, da lua e do sol;
- Promoveu um momento de interação entre o grupo de crianças;
- Proporcionou o contributo de cada criança através do trabalho colaborativo tendo todos um objetivo em comum.
- Possibilitou o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza necessária no controlo sobre o manuseamento de diversos instrumentos.

Materiais utilizados: Um balão e duas bolas com diâmetros diferentes entre si; cola branca; pincéis.

Pintura de estrutura do planeta Terra, do sol e da lua – 28/11/2012

Objetivo da atividade: Pintura das estruturas representativas do sol, do planeta Terra e da lua

Introdução da atividade: Após a canção do “Bom dia”, na área de grande grupo, a investigadora, tal como no dia anterior, colocou novamente as estruturas à frente do grupo de crianças e questionou-as sobre o que aprenderam sobre elas no dia anterior. Posteriormente, a investigadora questionou-as, se estas se recordam do que tinham conversado no momento da reflexão final do dia anterior, nomeadamente sobre a forma de como tinha ficado decidido decorar as várias representações (tendo sido escolhido: através da pintura- utilizando como instrumentos o pincél e a carimbagem através das mãos). Nessa conversa, o grupo de crianças também negociou as cores que iriam utilizar em cada estrutura (Planeta Terra: verde, azul e castanho; Sol: amarelo e cor de laranja; Lua: cinzenta). Posteriormente, a investigadora referiu que a atividade seria feita da mesma forma que no dia anterior, em que iria participar apenas um grupo de cada vez de forma rotativa (grupos no máximo de cinco elementos cada), sendo que as crianças enquanto esperavam pela sua vez, poderiam brincar nas áreas da sala que desejassem.

Descrição da atividade: Após a conversa, o primeiro grupo (escolhido pela investigadora) dirigiu-se para a mesa de trabalho onde se encontravam os materiais necessários para a realização da atividade (tintas escolhidas pelo grupo, estruturas, pincéis). A investigadora, optou por ser pintada uma estrutura de cada vez, sendo que todas as crianças do grupo tiveram a oportunidade de colaborar na pintura de todas elas, pois após todos os grupos pintarem a primeira estrutura, passaram todos novamente pela mesa de trabalho para participar na pintura da estrutura seguinte. A investigadora deu a liberdade de escolha às crianças na técnica a utilizarem para pintar, podendo recorrer à

carimbagem com as mãos ou através da pintura com pincél, tal como tinha ficado decidido no dia anterior. A investigadora ao longo da atividade segurou a estrutura a todas as crianças para lhes facilitar a tarefa para que a estrutura não rodasse. Após as pinturas estarem prontas, estas foram colocadas junto da janela da sala de atividades, para que pudessem secar.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Expressão Plástica.
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada

- Possibilitou momentos de partilha que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um participasse e falasse;
- Permitiu às crianças manifestarem as suas aprendizagens sobre o tema;
- Possibilitou às crianças um momento lúdico através da Expressão Plástica (pintura das estruturas);
- Promoveu o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza necessária no controlo sobre o manuseamento de diversos instrumentos;
- Promoveu um momento de interação entre o grupo de crianças, no qual desenvolveu a capacidade de cooperação do grupo de crianças para o objetivo que tinham em comum

Materiais utilizados: Tintas; pincéis; estruturas representativas do sol, lua e planeta Terra.

Canção sobre o sol, o planeta Terra e a lua – 29/11/2012

Objetivo da atividade: Aprendizagem da letra de uma canção sobre o sol, a Terra e a lua.

Introdução da atividade: Na manhã deste dia, após a canção do “Bom Dia”, na área de grande grupo, a investigadora referiu ao grupo de crianças que nos dias anteriores (nos momentos de reflexão no final do dia), registou algumas das ideias que o grupo referiu sobre as aprendizagens acerca do tema do projeto. A investigadora referiu que escreveu com a sua colega de PP a letra de uma canção com as informações partilhadas pelas crianças nesses dias. De seguida, aplicou com bostique uma cartolina elaborada pela investigadora e pela sua colega de PP num móvel junto das crianças para que todas a conseguissem observar. A letra da canção foi apresentada na cartolina com recurso a algumas imagens que substituíam algumas palavras (lua, sol...), para que as crianças pudessem corresponder cada imagem à respetiva palavra, pois que enquanto cantavam a investigadora iria apontar as várias partes em que iam. A investigadora de seguida explicou ao grupo de crianças que iriam aprender primeiro a respetiva letra, e depois poderiam acompanhar a mesma com a melodia da canção “A Machadinha”, e posteriormente com instrumentos musicais.

Descrição da atividade: Após o grupo de crianças estar calmo, a investigadora referiu que iria ler lentamente cada parte da letra de cada vez da canção, e as crianças repetiam o mesmo de forma a aprenderem e a memorizarem a letra. Após a repetição das várias partes da canção, a investigadora pediu ao grupo de crianças para referirem a letra da música autonomamente (sendo que a investigadora enquanto o grupo referia a letra, ia indicando com o dedo a parte da canção em que iam na cartolina). Posteriormente, a investigadora colocou através do rádio a melodia da canção “A Machadinha” para que o grupo acompanhasse a letra da canção com a respetiva melodia. Após as crianças terem tido a oportunidade de acompanhar a mesma algumas vezes, a investigadora distribuiu um instrumento musical a cada criança. Foi dado ao grupo de crianças algum tempo inicial para que pudessem explorar o instrumento que lhe tinha sido cedido. De seguida a investigadora questionou o grupo de crianças como poderiam acompanhar a respetiva canção com o instrumento musical. Após escutar as várias sugestões, a investigadora referiu ao grupo uma delas (sugestão escolhida pela investigadora) e após estes treinarem em conjunto a mesma, foi colocada a melodia de forma simultânea. Foi dada a oportunidade de as crianças cantarem a canção várias vezes acompanhando a mesma com instrumentos musicais e cantando. Para terminar a atividade, a investigadora questionou o grupo de crianças fazendo as seguintes questões: “ Gostaram desta atividade?”; “O que gostaram mais de fazer nesta atividade?”; “ Que informação é referida na canção?” (entre outras questões surgidas no momento). A investigadora a oportunidade a todas as crianças interessadas de responderem, tendo que respeitar a sua vez, colocando o dedo no ar e escutando os seus colegas.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Expressão Musical;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou um momento lúdico ao grupo de crianças através da Expressão Musical;
- Possibilitou às crianças o desenvolvimento de exprimir determinada melodia, controlando o ritmo da mesma e a respiração;
- Possibilitou momentos de interação que permitiram às crianças contribuir para todo o grupo e respeitar o momento em que cada um participasse e falasse;
- Promoveu o desenvolvimento da capacidade de cooperação do grupo para um objetivo em comum.

Materiais utilizados: Rádio; CD; cartolina com a letra da canção; instrumentos musicais; bostique.

Colagem de uma imagem escolhida pelas crianças e legendagem da imagem pelas crianças (sol, lua ou planeta Terra) – 17/12/2012

Objetivo da atividade: Registrar (através da escrita) um dos astros estudados

Introdução da atividade: A investigadora reuniu as crianças na área de grande grupo. Após a canção do “Bom Dia”, a investigadora explicou ao grupo que de seguida iriam ter a oportunidade de escrever o nome de um dos astros que tinham sido abordados ao longo das semanas anteriores. De seguida referiu ao grupo que cada criança enquanto esperava pela sua vez, poderia ir brincar para a área da sala que pretendesse.

Descrição da atividade: Posteriormente cinco crianças dirigiram-se para a mesa de trabalho onde já estava colocado o material necessário para a respetiva atividade (folhas brancas, cola, canetas, imagens do planeta Terra, do sol e da lua). A investigadora questionou a uma criança de cada vez qual o astro que iria , perguntando o motivo da sua escolha. Após cada criança escolher, a investigadora questiona a mesma sobre o que aprendeu ao longo do projeto relativamente a esse mesmo astro. Após escutar a criança, regista numa folha as respetivas letras do nome do astro para que a criança possa copiá-las para a sua folha. Após a criança escrever a palavra, cola a respetiva imagem por baixo das letras e a investigadora irá escrever a quadra da música relativa a esse mesmo astro. A investigadora para a realização desta atividade teve o apoio da sua colega de PP, para que as crianças não estivessem à espera de ajuda demasiado tempo. Os trabalhos realizados pelas crianças foram posteriormente expostas para que os encarregados de educação pudessem observar quando fossem levar ou buscar as crianças à sala de atividades.

Áreas de conteúdo desenvolvidas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Competências desenvolvidas com a atividade implementada:

- Possibilitou um momento lúdico ao grupo de crianças sobre os astros estudados anteriormente;
- Possibilitou às crianças o desenvolvimento de exprimir os seus conhecimentos e aprendizagens sobre determinado astro;
- Promoveu o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza necessária no controlo sobre o manuseamento de diversos instrumentos;
- Permitiu o contacto com diverso material escrito, desenvolvendo a capacidade de reconhecimento de diversos grafemas.

Materiais utilizados: Folhas; canetas de feltro; imagens do planeta Terra, da lua e do sol.