



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Flávia Azevedo Gonçalves

**Compreender e dar sentido ao mundo: apoiar e desafiar as curiosidades das crianças a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Flávia Azevedo Gonçalves

**Compreender e dar sentido ao mundo: apoiar  
e desafiar as curiosidades das crianças a  
partir da Metodologia de Trabalho de Projeto**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Fátima Vieira**  
e da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

abril de 2022

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



### **Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual**

### **CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

O tempo correu vertiginosamente e assim se passaram os cinco anos de formação académica. Ao longo deste percurso tive a oportunidade de me formar a nível pessoal, como a nível profissional. Esta caminhada permitiu-me concretizar o sonho de ser Educadora de Infância. Permitiu-me pintar o mundo de todas as cores, fazer sorrir as crianças, apoiá-las no seu crescimento e deixar em cada criança a lembrança de um mundo melhor. Ser educadora é isso mesmo, uma profissão de amor. Foram anos de muitas emoções, partilhas, experiências e aprendizagens que me fizeram evoluir. Resta-me agradecer a todas as pessoas que sempre me apoiaram e nunca deixaram de acreditar em mim.

À Professora Doutora Maria de Fátima Vieira, o meu sincero agradecimento pela orientação, pela disponibilidade, pelo apoio e partilha de saberes que fez de mim melhor pessoa e profissional.

À Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente, o meu muito obrigada pela orientação académica, por toda a partilha de conhecimentos, por toda a disponibilidade, apoio e por me fazer acreditar sempre.

À Instituição, um eterno agradecimento pela oportunidade e pela amabilidade com que me receberam. Às Educadoras cooperantes, o meu muito obrigado, pelo apoio, disponibilidade, trabalho em equipa, partilha de experiências e pelo desafio diário que me permitiu crescer. Às auxiliares de ação educativa, o meu obrigado pelo apoio e disponibilidade prestada durante todo o percurso. A todas as crianças que estão para sempre guardadas no meu coração, um especial agradecimento pelos bons momentos, pelas aprendizagens, pela confiança, partilha e, especialmente, por crescermos juntos.

A todas as minhas amigas que me acompanharam nesta caminhada, o meu sincero obrigado por todo o apoio, paciência, pelas palavras de conforto em momentos mais difíceis e pelos bons momentos que serão sempre recordados. Um especial agradecimento ao meu namorado que foi sempre o meu pilar ao longo desta viagem. Obrigada por todo o amor, paciência, compreensão, apoio e pelo abraço que nunca me faltou quando mais precisava.

Às minhas estruturas, mãe, pai e irmão, um eterno agradecimento por todo o amor. Pai e mãe, o meu muito obrigado por serem modelos de coragem, pelo apoio incondicional, pela ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo, por me ajudarem a concretizar este meu sonho e por me proporcionarem um futuro melhor. Obrigada!

A todos o meu sincero e profundo Muito Obrigado!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Compreender e dar sentido ao mundo: apoiar e desafiar as curiosidades das crianças a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto**

### **RESUMO**

O presente relatório realizado no decorrer da Prática Profissional do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Minho, apresenta os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

A intervenção pedagógica, em ambos os contextos, teve por base a observação, a escuta ativa das crianças e os registos elaborados dos seus interesses e curiosidades. Assim, em ambos os contextos identifiquei interesses e concebi e desenvolvi projetos de pesquisa para apoiar as crianças a procurarem respostas para as suas curiosidades.

Em contexto de creche, o projeto de intervenção pedagógica teve como base o registo das falas do grupo sobre a lua e a promoção das competências comunicativas das crianças. A partir de observações e diálogos com a educadora cooperante, percebemos que seria fundamental estimular as crianças, criar novas oportunidades para continuarem as conquistas a nível da sua comunicação e procurar respostas para os seus interesses em torno da lua. Assim, o projeto propôs um conjunto de intervenções com o intuito de promover a comunicação e a linguagem, e de atender às questões e curiosidades das crianças sobre a lua.

Em contexto de jardim de infância, a intervenção pedagógica teve como base os interesses e preocupações das crianças sobre a sustentabilidade do meio ambiente. Num momento de conversa, o grupo demonstrou grande interesse e preocupação em assuntos relacionados com o desperdício de água e com a poluição em geral, mas principalmente, nos oceanos. Assim, o projeto desenvolvido teve enfoque na promoção da aprendizagem ativa participativa das crianças e visou estimular a consciência ambiental, a sustentabilidade e promover comportamentos e hábitos pró-ambientais.

Em cada contexto, a intervenção pedagógica desenvolvida enriqueceu e apoiou o desenvolvimento das crianças a nível dos seus conhecimentos, interesses e curiosidades, promovendo a construção de novas aprendizagens englobando as diferentes áreas do saber.

Os projetos de intervenção sustentaram-se na abordagem da investigação-ação que consiste num processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ativa; Comunicação; Consciência Ambiental; Interesses e Curiosidades das Crianças; Metodologia de Trabalho de Projeto.

## **Understand and give meaning to the world: supporting and challenging children's curiosities through Project Work Methodology**

### **ABSTRACT**

This report, written as part of the Professional Practice of the Master Degree in Preschool Education at the University of Minho, presents the projects of pedagogical intervention developed in the context of Kindergarten and Nursery.

The pedagogical intervention, in both situations, was based on observation, active children's listening and the elaborated records of their interests and curiosities. Therefore, in both contexts, I identified interests and designed and developed research projects to support the children in their search for answers to their interests.

In nursery, the pedagogical intervention project was based on the recording of the group's conversations about the Moon and the development of children's communication skills. Based on observations and dialogues with the cooperating teacher, we realized that it would be essential to inspire the children, create new opportunities to continue their communication achievements and seek answers to their interests around the Moon. Thus, the project aimed a set of interventions to promote communication and language, as well as to address children's questions and curiosities about the Moon.

As for kindergarten, the pedagogical intervention was based on the children's interests and concerns about environmental sustainability. In a moment of conversation, the group showed great interest and concern about issues related to water waste and pollution in general, but especially in the oceans. Consequently, the project developed focused on promoting active participatory learning among children and aimed to stimulate environmental awareness, sustainability and promote pro-environmental behaviors and habits.

In each context, the developed pedagogical intervention enriched and supported the children's development in terms of their knowledge, interests and curiosities, promoting the construction of new learning, encompassing the different areas of knowledge.

The intervention projects were based on the research-action approach, which consists of a cyclical process of planning, action, observation, and reflection.

**Keywords:** Active Learning; Children's Interests and Curiosities; Communication; Environmental Awareness; Project Work Methodology.

## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO .....	3
Caracterização da Instituição .....	3
1.1. Caracterização do contexto de Creche .....	3
1.1.1. Caracterização do grupo .....	3
1.1.2. O espaço pedagógico e os materiais .....	4
1.1.3. Tempo pedagógico .....	5
1.2. Caracterização do contexto de jardim de infância.....	6
1.2.1. Caracterização do grupo .....	6
1.2.2. O espaço pedagógico e os materiais .....	7
1.2.3. Tempo pedagógico .....	8
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
2.1. A linguagem e a comunicação na criança .....	10
2.2. Criança participativa, aprendizagem ativa .....	12
2.3. A Educação Ambiental para a sustentabilidade .....	14
2.4. A Metodologia de Trabalho de Projeto.....	16
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	20
3.1. Opções metodológicas .....	20
3.2. Foco e objetivos das intervenções em ambos os contextos.....	21
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	23
CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	25

4.1	Contexto de creche: A importância de ambientes ricos como promotores e facilitadores das competências comunicativas das crianças .....	25
4.1.1.	Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	25
4.1.3.	Avaliação da Intervenção Pedagógica .....	41
4.2.	Contexto de jardim de infância: Educação ambiental para a sustentabilidade como promotora da aprendizagem ativa das crianças.....	43
4.2.1.	Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	44
4.2.3.	Avaliação da Intervenção Pedagógica .....	55
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		62
ANEXOS .....		64
Anexo 1 – Planta da sala 2 da creche .....		65
Anexo 2 – Rotina diária da sala 2 da creche.....		66
Anexo 3 – Planta da sala 3 do jardim de infância .....		67
Anexo 4 – Rotina diária da sala 3 do jardim de infância.....		68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ICD – Indicadores Chave de Desenvolvimento

Jl – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

TP – Trabalho de Projeto

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Atividades realizadas no âmbito do projeto em creche.....	26
Tabela 2: Atividades realizadas no âmbito do projeto em jardim de infância.....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: M. diz que a lua é pequena e faz o gesto com a mão.....	28
Figura 2: Conversa sobre as formas da lua. ....	29
Figura 3: As crianças observam e exploram as imagens. ....	29
Figura 4: As crianças dão início às suas reproduções. ....	29
Figura 5: JP desenha o foguetão com o giz. ....	29
Figura 6: S. observa a imagem e faz movimentos circulares com o giz. ....	30
Figura 7: M. explora o giz. ....	30
Figura 8: R. desenha a lua cheia e pinta de branco com o giz. ....	30
Figura 9: M. compara a lua que desenhou com a lua da imagem. ....	30
Figura 10: Reproduções das crianças ....	31
Figura 11: Organização do espaço. ....	33
Figura 12: As crianças trabalham em equipa na decoração do foguetão. ....	33
Figura 13: As crianças exploram os marcadores na área do desenho. ....	34
Figura 14: As crianças exploram os materiais de expressão artística na área da pintura.....	34
Figura 15: Produto final da decoração das três partes do foguetão. ....	34
Figura 16: MR diz ser um foguetão e corre pelo espaço com os braços abertos.....	34
Figura 17: Interior do foguetão.....	36
Figura 18: Cenário concluído. ....	36
Figura 19: Organização do espaço. ....	38
Figura 20: As crianças deslocam-se até ao polivalente.....	38
Figura 21: Conversamos sobre o que observamos no cenário. ....	39
Figura 22: As crianças preparam-se para entrar no foguetão. ....	39
Figura 23: As crianças observam e exploram o interior do foguetão. ....	39
Figura 24: As crianças olham para cima e imaginam que o foguetão está a subir até à lua.....	39
Figura 25: A I. salta de alegria e diz que vai à lua.....	39

Figura 26: O JP explora as luzes que fazem parte do cenário. ....	40
Figura 27: A R e a MR brincam ao faz-de-conta. ....	40
Figura 28: Exposição do foguetão na entrada da Instituição. ....	40
Figura 29: Organização do espaço. ....	46
Figura 30: As crianças fazem um esboço sobre o que pretendem fazer. ....	46
Figura 31: As crianças começam a explorar os materiais nas diferentes áreas de trabalho. ....	46
Figura 32: O P. constrói uma lula. ....	46
Figura 33: As crianças exploram a pasta de modelar e os respetivos instrumentos. ....	47
Figura 34: A B. faz carimbagens. ....	47
Figura 35: Organização do espaço. ....	50
Figura 36: As crianças escolhem os materiais que precisam e começam a trabalhar. ....	50
Figura 37: O T. espalma a garrafa de plástico com o pé. ....	50
Figura 38: O P e o M colam diferentes materiais para a construção dos seus animais marinhos. ....	50
Figura 39: O R. explora o animal marinho que construiu a partir de materiais recicláveis. ....	51
Figura 40: O A e o P terminam as suas produções. ....	51
Figura 41: Produções realizadas pelas crianças – caranguejo; peixe-espada; tartaruga marinha; polvo; e tartaruga marinha. ....	51
Figura 42: As crianças terminam a construção dos ecopontos. ....	54
Figura 43: As crianças escolhem diferentes materiais e fazem a sua separação nos ecopontos corretos. ....	54
Figura 44: O D. escolhe rolos de papel higiénico e coloca no ecoponto azul. ....	54

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Este reúne e contempla a descrição, reflexão e avaliação dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

A infância é um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças. Segundo Silva et al. (2016):  
É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social. (p. 33).

Assim, torna-se fundamental organizar e planear os espaços e materiais, o tempo, a interação, a observação, planificação, avaliação, os projetos e atividades, a organização de grupos, o escutar e o negociar. O educador deve reger a sua prática segundo estas dimensões pedagógicas, para ser capaz de proporcionar atividades e projetos que, de facto, deem resposta àquilo que são as necessidades, interesses e curiosidades das crianças. Foi neste seguimento que guiei a minha ação pedagógica nos diferentes contextos, acreditando que, para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, é fundamental atender aos seus interesses e necessidades.

Através da observação diária do grupo de cada contexto e da escuta ativa foi possível identificar interesses e curiosidades das crianças. Como resultado das observações das interações entre as crianças surgiram os projetos de intervenção pedagógica apresentados.

No contexto de creche desenvolvemos um projeto sobre a lua, com o objetivo de promover as competências comunicativas das crianças e para responder aos interesses e curiosidades das mesmas.

No contexto de jardim de infância desenvolvemos um projeto sobre o meio ambiente e a sua sustentabilidade, com o objetivo de estimular a consciência ambiental, o pensamento crítico e o pensamento científico e os conhecimentos sobre o meio ambiente.

Nestes projetos de intervenção pedagógica tive a preocupação de, a partir da aprendizagem ativa da criança, procurar e proporcionar oportunidades de novas aprendizagens e descobertas dando resposta aos seus interesses, curiosidades e necessidades. A criança, no seu interesse e curiosidade, observa o mundo que a rodeia e isso leva-a a querer explorar o desconhecido. Como Martins et al. (2009) afirmam, “Inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando

acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia” (p.12).

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo abrange o enquadramento contextual de creche e jardim de infância, no qual está presente a caracterização da instituição, do grupo de crianças, da organização do espaço pedagógico, dos materiais e do tempo pedagógico.

O segundo capítulo incide no enquadramento teórico e aborda tópicos, tais como a linguagem e a comunicação na criança, a criança participativa (aprendizagem ativa), a educação ambiental para a sustentabilidade e a metodologia de Trabalho de Projeto.

No terceiro capítulo, exponho a opção metodológica que orientou a minha prática, o foco e os objetivos de cada projeto de intervenção pedagógica, bem como os instrumentos de recolha de dados.

No quarto capítulo, descrevo e analiso a intervenção pedagógica, nos diferentes contextos.

No quinto capítulo e último, em modo de conclusão, faço uma reflexão sobre a construção das competências profissionais ao longo da prática pedagógica, tal como os desafios e aprendizagens que fizeram parte deste percurso.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO**

### **Caracterização da Instituição**

A instituição onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância situa-se a sudoeste da cidade de Braga, na união de freguesias de Nogueira-Fraião-Lamações. Este estabelecimento é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que integra várias valências de atendimento para crianças e adultos, de modo a dar resposta às necessidades da comunidade envolvente. A missão da instituição é prestar serviços de qualidade à comunidade, disponibilizando respostas inovadoras que vão ao encontro das necessidades das pessoas. A instituição adota, essencialmente, o modelo curricular High-Scope, mas também o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a Metodologia Trabalho de Projeto, possibilitando à criança um maior desenvolvimento através da aprendizagem ativa e construtivista. A instituição funciona com as valências de Creche (Sala do berçário, Sala 1 e Sala 2), Jardim de Infância (Sala 1, Sala 2 e Sala 3), Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário e o Lar de Idosos.

O contexto de creche e o contexto de jardim de infância são compostos pelas respetivas salas, zonas de higiene, refeitório, acesso ao polivalente e espaço exterior, tendo todas as salas acesso fácil ao mesmo.

### **1.1. Caracterização do contexto de Creche**

#### **1.1.1. Caracterização do grupo**

O grupo da sala 2 era composto por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos das quais nove eram do género masculino e dez do género feminino. Este grupo era bastante afetuoso, interessado, dinâmico, curioso, com vontade de explorar e descobrir, participativo e ativo na realização das atividades. Observava-se, no grupo, uma grande diversidade ao nível das características cognitivas, psicomotoras e sociais das crianças.

Em relação aos interesses do grupo, este sentia-se especialmente motivado pela narração de histórias, brincar ao faz-de-conta, fazer construções, explorar elementos de expressão artística, principalmente o contacto com a tinta, e por atividades no espaço exterior, apreciando explorar elementos naturais e materiais não-estruturados. Em relação às capacidades das crianças, de uma forma geral,

destaco a sua autonomia nos diferentes tempos da rotina, como a capacidade de partilha de experiências. Nas relações criança-criança observava uma grande autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos, uma vez que tentavam não recorrer às “queixinhas”, mas resolver os problemas autonomamente, como por exemplo, davam um abraço nesses momentos. Estas características do grupo proporcionaram momentos em grupo muito ricos e potencializadores de aprendizagens, bem como a existência de um ambiente tranquilo na sala, onde a partilha, a amizade e a ajuda predominaram.

### **1.1.2. O espaço pedagógico e os materiais**

“Os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças.”

(Hohmann & Weikart, 1997, p.160)

O espaço da sala de creche onde decorreu o meu estágio oferecia um ambiente saudável, seguro e estimulante para as crianças e apresentava materiais diferentes, adaptados aos interesses e necessidades de cada uma, para que estas se sentissem seguras e confortáveis no espaço da sala. O espaço encontrava-se organizado por áreas de interesse, possuindo espaços bem delineados e apetrechados com materiais de qualidade e de quantidade suficiente para as crianças, possibilitando diversas experiências de aprendizagem e de brincadeira.

Destas áreas constavam a área do acolhimento, a área da biblioteca, a área das expressões plásticas, a área dos jogos, a área das construções e a área da casinha (Ver anexo 1). Na área do acolhimento estava presente o quadro das presenças e uma das paredes da sala tinha um placard para a exposição dos trabalhos/produções das crianças. As diferentes áreas encontravam-se separadas por pequenos armários que as incorporavam e serviam como suporte de arrumação dos diferentes materiais pertencentes à área respetiva. Em relação aos materiais existia grande variedade, desde livros, jogos, brinquedos pré-fabricados, materiais de uso aberto e materiais de expressão artística. Os materiais encontravam-se ao alcance das crianças e devidamente organizados e etiquetados. Assim, as crianças podiam observar e serem capazes e autónomas no momento da arrumação. Este contexto, que promovia um ambiente de aprendizagem ativa, possibilitava à criança movimentar-se, explorar, criar, comunicar, construir, imaginar, representar e resolver problemas. Segundo Post e Hohmann (2003) “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação,

competências cognitivas e interações sociais.” (p.101). Esta organização da sala permitia haver uma boa visibilidade e locomoção entre todas as áreas, possibilitando às crianças deslocarem-se facilmente.

### **1.1.3. Tempo pedagógico**

A rotina diária é fundamental e de acordo com Post e Hohmann (2003) uma rotina diária previsível, mas flexível, favorece o desenvolvimento da criança, permitindo fomentar a segurança, bem-estar, conforto e estabilidade emocional. O Educador deve considerar a rotina como uma ferramenta a implementar na sala, de modo a gerir e a organizar o tempo, de acordo com os seus objetivos, e com os interesses e necessidades das crianças. As crianças destas idades necessitam de cuidados securizantes, de encorajamento e apoio dos adultos. Assim, considero ser de extrema importância o cuidado e o planeamento dos momentos de transição, de forma a “evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela criança (...) de modo a que as crianças saibam o que esperar.” (Post & Hohmann, 2003, p. 202)

A rotina diária da sala 2 era consistente, mas também flexível quando era necessário. A rotina diária incluía o tempo de acolhimento, o tempo da proposta pedagógica, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior, e as rotinas de higiene, alimentação e descanso (Ver anexo 2).

O dia iniciava-se com o acolhimento. Por vezes, antes de as crianças irem para a sala, iam brincar para o parque interior. Após esse momento, regressavam à sala para o momento de acolhimento. Este era um momento muito dinâmico e divertido. As crianças partilhavam as suas experiências e o seu quotidiano, cantava-se os «bons dias» e marcava-se as presenças num quadro com a fotografia de cada criança.

O tempo pedagógico acontecia todos os dias de manhã e à tarde. Neste momento as crianças realizavam atividades orientadas em grande grupo ou em pequeno grupo.

No tempo de escolha livre a educadora perguntava às crianças para que área queriam ir e, por vezes, explicavam o que planeavam fazer nessa mesma área. Nas áreas de interesse as crianças exploravam materiais, interagiam com os seus pares, brincavam, entre outras coisas. “O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.” (Post & Hohmann, 2003, p. 249). Após este momento, as crianças arrumavam o material nos devidos sítios.

O tempo de exterior acontecia sempre que não chovia. Caso estivesse a chover as crianças iam para o polivalente brincar. Este momento era um tempo importante para contactar com a natureza. As

crianças brincavam umas com as outras, exploravam e apreciavam elementos naturais, exploravam objetos não estruturados, andavam de triciclo, corriam, saltavam, entre outras coisas.

Ao longo da rotina diária, os hábitos de cuidados centravam-se na higiene, alimentação e no descanso.

## **1.2. Caracterização do contexto de jardim de infância**

### **1.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo da sala 3 era composto por quinze crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos das quais oito eram do género masculino e sete do género feminino.

Este grupo de crianças era extremamente autónomo, ativo, comunicador e curioso. Participavam com interesse em todas as atividades propostas pela educadora ou por mim. Gostavam de partilhar vivências e saberes, de fazer planos conjuntos e de brincar de forma cooperada. As crianças mantinham relações de proximidade umas com as outras, havendo uma forte ligação grupal. Em relação aos interesses do grupo, este sentia-se especialmente motivado e interessado em conversar e partilhar novidades na hora do acolhimento. O grupo sentia-se motivado por diversas áreas de aprendizagem, como a exploração e narração de histórias, o desenvolver trabalhos de expressão plástica, a modelagem, o brincar ao faz-de-conta, o fazer construções com diferentes materiais, como explorar e fazer experiências na área das ciências. Quando íamos para o parque exterior, as crianças adoravam planear e organizar jogos com regras e brincavam todas em conjunto. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p. 27). Em relação às capacidades das crianças, de uma forma geral, destaco a sua autonomia nos diferentes tempos da rotina, a sua cooperação e ajuda uns pelos outros, como a capacidade de diálogo e partilha das suas vivências e experiências. A maioria das crianças sabia escutar o outro e, assim, demonstravam manter boas relações interpessoais entre elas e com os adultos envolvidos.

### **1.2.2. O espaço pedagógico e os materiais**

“Num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada.”

(Hohmann & Weikart, 1997, p. 161).

A sala 3 era um espaço confortável, seguro e estimulante. O espaço deve ser organizado de forma intencional, alterando e adaptando o espaço e os materiais conforme a evolução e as necessidades do grupo desafiando, assim, o desenvolvimento das crianças. O espaço da sala continha bastante luz natural devido ao facto de uma parede ser constituída por janelas de grandes dimensões que, para além de permitir a entrada de luminosidade, permitia também o acesso fácil ao exterior. A sala estava dividida em dez áreas de interesse que incluíam materiais diversificados que permitiam às crianças envolverem-se em diferentes experiências-chave de aprendizagem. Destas áreas constavam a área do acolhimento, a área das construções, a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área das letras, a área da pintura, a área das expressões plásticas, a área do computador e a área das ciências/experiências (Ver anexo 3). Todas as áreas estavam devidamente definidas e etiquetadas através de fotografias. Em cada área havia um número de limite de crianças, acordado pela educadora e pelo próprio grupo.

A área do acolhimento era composta por quatro mesas e era onde as crianças cantavam os «bons dias» e partilhavam as suas novidades. Importante referir que, nesta mesma área estava presente o quadro do tempo, o quadro das presenças, o quadro do planeamento das atividades e numa das paredes da sala encontrava-se preenchida com as produções das crianças. Todas as áreas estavam apetrechadas com materiais à disposição e ao alcance das crianças. Em relação aos materiais existia grande variedade, desde livros, jogos, brinquedos pré-fabricados, materiais de uso aberto, materiais de expressão artística, materiais específicos da área das ciências e elementos naturais, como diferentes tipos de folhas, paus, bugalhos, bolotas, conchas, areia da praia. No espaço da sala havia visibilidade entre todas as áreas e havia espaço amplo para circularem. Os materiais encontravam-se ao alcance das crianças e com a devida etiquetagem. Assim, as crianças podiam observar, deslocar-se facilmente entre as diferentes áreas, e ainda serem capazes e autónomas no momento da arrumação.

Segundo Hohmann e Weikart (1997):

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço

para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (p. 162).

Tanto na creche como no jardim de infância as crianças eram reconhecidas como construtoras do seu próprio conhecimento e eram agentes participativas em todos os momentos. Estes aspetos não só foram referidos pelas educadoras cooperantes, como essenciais a ter em conta e inerentes à sua intencionalidade educativa, mas também por mim observados e praticados.

### **1.2.3. Tempo pedagógico**

Segundo Hohmann e Weikart (1997), a rotina diária permite ajudar as crianças a responderem a certas questões como “O que é que se passa agora?”, “O que é que fazemos a seguir?”, “Quando é que temos tempo para...?”, “Quando é que vamos para o recreio?”. Dando, assim, uma sequência e uma previsibilidade dos acontecimentos e tranquilidade para as crianças terem uma maior autonomia. Desta forma, considero ser importante o cuidado e o planeamento de uma rotina diária consistente, de forma a permitir à criança “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, e tomar decisões, e resolver problemas (...) no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224). A rotina diária deve respeitar o bem-estar, a segurança, a individualidade, a autonomia, a independência, o diálogo, a cooperação e deve reconhecer a voz de cada uma das crianças. Deve também apoiar a aprendizagem pela ação, uma vez que as crianças vivenciam experiências diretas e imediatas, e atribuem significado a essas experiências e às possíveis aprendizagens que possam surgir a partir delas. Assim, a criança é incentivada a antecipar e a refletir sobre a sua atividade.

A rotina diária da sala 3 era previsível e flexível. Incluía o tempo de acolhimento, o tempo do ciclo planear-fazer-rever, o tempo de exterior ou tempo de grande grupo, tempo de transição, o tempo de grande grupo ou de pequeno grupo, o tempo de atividades extracurriculares e as rotinas de higiene e de alimentação. (Ver anexo 4).

O dia iniciava-se com o acolhimento. A criança responsável pelo dia marcava a data do respetivo dia, o tempo, a presença e a área que planeava ir. As restantes crianças também faziam essa marcação no quadro do planeamento das atividades e no quadro das presenças. De seguida cantava-se os «bons dias» e as crianças partilhavam as suas novidades do dia anterior.

No tempo do planear-fazer-rever a educadora perguntava às crianças para que área escolheram ir, explicavam o que planeavam fazer e iam para a respetiva área brincar, explorar, construir, entre muitas

mais coisas. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “A sequência planejar-fazer-rever permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis.” (p. 246).

No tempo de exterior ou tempo de grande grupo as crianças iam para o parque exterior, caso estivesse a chover as crianças ficavam na sala a fazer outras atividades. É relevante o adulto refletir sobre a importância do contacto da criança com o espaço exterior. O tempo no exterior “permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 231).

Sucedia-se o momento da higiene antes do almoço.

Após o almoço era o tempo de transição onde as crianças viam televisão. Após este momento iam brincar para o polivalente, com as auxiliares de ação educativa.

O tempo de grande grupo e o tempo de pequeno grupo acontecia todos os dias à tarde. Este momento era destinado ao desenvolvimento de projetos e atividades baseadas nos interesses e curiosidades das crianças.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1. A linguagem e a comunicação na criança**

“A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem.”

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12)

Desde o nascimento que comunicamos e interagimos através de comportamentos verbais e não-verbais. Primeiramente através de sons, choro, gestos corporais, expressões faciais e só após a aquisição da compreensão do que ouve, a criança começa a produzir a fala. A comunicação está presente em todos os atos da vida humana, pelo que a capacidade de comunicar reveste-se de grande importância. Assim, em ambientes de aprendizagem ativa o educador deve dar “particular atenção às acções, sons, expressões, gestos e palavras das crianças.” (Post & Hohmann, 2003, p.30). Torna-se, assim, importante e significativo o educador promover ambientes ricos, lúdicos e do interesse das crianças que estimulem e promovam o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que a escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar (Sim-Sim et al., 2008). Neste processo em que se iniciam as interações sociais com adultos e pares, constroem-se um conjunto de ideias úteis, pois “a comunicação é um processo de dar-e-receber” (Post & Hohmann, 2003, p. 45).

Segundo Silva et al. (2016) a linguagem oral é “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (p. 60).

Sim-Sim et al. (2008) afirmam que a linguagem é “a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p. 9). Também defendem precisamente que a linguagem começa a ser desenvolvida desde a primeira infância, sendo por isso fundamental que seja trabalhada e desenvolvida na interação entre os adultos e as crianças. É importante o adulto criar um clima de comunicação aberto com a criança, tendo sempre consideração a forma como se exprime, uma vez que “Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de «andaime» ” (Sim-Sim et al., 2008, p. 11). De acordo com estes autores, quando as crianças têm níveis mais elevados de estimulação da linguagem durante os primeiros anos de vida revelam melhores competências linguísticas. Para as autoras Sim-Sim et al. (2008) “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas

forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (p.12). Assim, podemos admitir que o desenvolvimento da linguagem só acontece após vivências e influências por parte de um ou mais adultos que estimulam e desafiam a criança. Cabe ao educador organizar o espaço e os materiais de forma a conseguir proporcionar um lugar e momentos enriquecedores para cada criança, em momentos de brincadeira livre, em momentos de conversa, em momentos de atividades orientadas e com um objetivo delineado. Torna-se, portanto, importante que os educadores “proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos” (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

A aquisição da linguagem pode ser explorada das mais variadas formas, como defendido por autores como Goldschmied e Jakson (2008), Hohmann e Weikart (1997), Post e Hohmann (2003), Sim-Sim et al. (2008) quando referem estratégias como a exploração de canções, de jogos, de histórias. Inclusive, atividades de leitura de histórias podem ser um “provocador de conversas interessantes que podem ser relacionadas a outras experiências.” (Goldschmied & Jakson, 2008, p.169). Outra estratégia identificada está relacionada com a disposição de materiais diversificados, suscetíveis de serem usados de diferentes formas. Materiais interessantes que estimulem e inspirem as crianças a querer usar e a manipular irá fazer com que as crianças queiram partilhar as suas experiências uma vez que “proporcionar-lhes materiais e situações interessantes dá-lhes algo sobre que falar.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 541).

Desta forma, é fundamental o educador realizar uma observação criteriosa e uma escuta atenta, atendendo aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças para, assim, o ajudar a recolher informação e evidências que irão sustentar a planificação e a avaliação da sua ação pedagógica. De acordo com Sim-Sim, et al. (2008):

A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico. (p. 33).

## **2.2. Criança participativa, aprendizagem ativa**

“Nos ambientes de aprendizagem activa os adultos respeitam o desejo das crianças em explorar, reconhecendo que a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 37).

Na educação de infância, em contextos de aprendizagem ativa participativa as crianças “agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5).

De acordo com os mesmos autores Hohmann & Weikart (1997) a aprendizagem ativa participativa é um dos princípios orientadores de cada criança e do grupo e baseia-se na aprendizagem da criança através da ação sobre os objetos e interação com pessoas, ideias e acontecimentos e como é que isso vai permitir às crianças construir novas compreensões. O educador deve encorajar e apoiar a criança para estimular os seus interesses e promover a necessidade intelectual e moral. Deve apoiar a criança a adquirir os conhecimentos pelo meio de experiências e da investigação. Para que as crianças possam viver e trabalhar em contexto de aprendizagem ativa é importante haver um ambiente de interação adulto-criança apoiantes em que estejam presentes relações de confiança, estratégias de apoio, momentos de encorajamento, como uma abordagem de resolução de problemas e de conflitos. Em ambientes propícios a uma aprendizagem ativa, as crianças sentem-se seguras, confiantes e “Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo.” (Post & Hohmann, 2003, p.11).

O cognitivista e construtivista Jean Piaget (s.d.) defende a aprendizagem ativa como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre objetos e interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo, pois diz que “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Jean Piaget, s.d., como citado em Hohmann & Weikart, 1997, p. 19).

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979) a aprendizagem ativa é uma “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida».” (p.174). A criança é um ser participativo, autónomo e capaz sendo um ser humano único e singular. Este desempenha o papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Por isso, o educador deve criar ambientes ricos que ofereçam à criança uma

grande variedade de experiências que integre um conjunto variado de materiais, convidando-a à ação e à exploração e só assim irá conseguir responder às suas questões e satisfazer a sua curiosidade. Desta forma, irá permitir à criança desenvolver os diferentes sentidos e linguagens porque “Aprendizagem activa, para uma criança em idade pré-escolar, significa aprendizagem com todo o corpo.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.189).

Para Hohmann e Weikart (1997), é através da aprendizagem pela ação que as crianças vivenciam experiências concretas e significativas através das quais “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p.5). Os autores definem aprendizagem pela ação como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22).

A aprendizagem ativa apresenta cinco componentes que são essenciais para que esta exista em pleno numa sala. De referir que “os componentes da aprendizagem activa orientam todo o tipo de experiências e de actividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante o tempo em que estão juntos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.56). Os componentes práticos da aprendizagem ativa são os materiais, a manipulação, a tomada de decisão, a linguagem da criança e o apoio do adulto. (Hohmann & Weikart, 1997, pp.55-56).

No que diz respeito aos materiais, o educador deve organizar o espaço com diferentes materiais que sejam desafiantes, responsivos e estimulantes para proporcionar às crianças uma vasta variedade de experiências. O que irá proporcionar à criança a oportunidade de escolha, como tomar decisões, resolver problemas, correr riscos, tornando-se mais autónoma. Assim, as distintas áreas da sala devem conter diversos materiais, com a respetiva qualidade e quantidade, para que a criança possa usufruir de diferentes formas e ter a oportunidade de satisfazer as suas necessidades em diferentes tempos e espaços da rotina educativa.

Em relação à manipulação, os adultos devem organizar diferentes materiais para as crianças terem a oportunidade para manusear, explorar, combinar e transformar os materiais que selecionaram. Desta forma, a criança irá descobrir as relações entre os objetos, como entre as ações e os acontecimentos. Para um processo de descoberta é essencial a criança ter a liberdade de explorar os materiais e ter tempo suficiente para o fazer.

Quanto à tomada de decisão, é fundamental a criança ter um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança deve ter a oportunidade para definir os seus próprios objetivos, selecionar materiais e atividades para os realizar. De realçar que a criança tem “o direito de

ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (Silva et al., 2016, p. 9).

Relativamente à linguagem, a criança comunica, por gestos ou verbalmente, o que está a fazer e o que já fez, e “reflecte acerca das suas acções, integra as novas experiências numa base de conhecimentos já existente e procura a cooperação dos outros nas suas actividades.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 56).

Por último, o apoio do adulto que é deveras importante para o desenvolvimento da criança. O adulto apoia o esforço da criança e ajuda-a a estender e ampliar o seu trabalho conversando com ela acerca do que está a fazer, juntando-se a ela e apoiando-a na resolução de problemas. Os adultos que encorajam a aprendizagem ativa por parte das crianças, “não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso *dão às crianças o poder* de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.27).

Desta forma o educador observa as ações da criança, comenta e alarga o que as crianças dizem, dá tempo para pensarem e exprimirem os seus pensamentos em palavras, interpreta as observações à luz dos princípios da aprendizagem ativa e dos Indicadores Chave de Desenvolvimento, e planifica experiências educacionais adequadas ao desenvolvimento das crianças, que abarcam diversas áreas de aprendizagem. É na interação com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos que as crianças desenvolvem várias experiências-chave, estas que são “uma série de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 32).

### **2.3. A Educação Ambiental para a sustentabilidade**

Atualmente, os problemas ambientais tem sido um tema bastante abordado pela sociedade. Existe uma grande preocupação com a crise ambiental que estamos a enfrentar devido não só à excessiva utilização de recursos naturais, como também à poluição excessiva provocada pela ação humana. De acordo com Câmara et al. (2018) “A confirmação de alguns fenómenos como as alterações climáticas, as ameaças à Biodiversidade, o esgotamento de recursos, entre outros colocaram na agenda mundial a tomada de consciência da crise ambiental de carácter global.” (p. 7). Devemos agir admitindo que somos o próprio agente transformador que pode contribuir para a conservação ambiental, a partir de uma nova visão educadora sobre o meio ambiente. As mudanças de atitudes a ter com o nosso planeta devem ser iniciadas precocemente, pois é na infância que se cultivam os hábitos que iremos ter mais tarde assegurando, deste modo, uma consciencialização sobre os problemas atuais, contribuindo para uma

mudança de atitude, comprometida com a sociedade e sustentação da mesma. A educação ambiental “constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável.” (Câmara et al., 2018, p. 11).

Segundo Martins et al. (2009) a educação em ciências nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento integral da criança constituindo-se como um instrumento enriquecedor para o exercício da sua cidadania. Torna-se essencial, as crianças serem “capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros.” (Martins et al., 2009, p.11).

Nesta compreensão, como afirmam Silva et al. (2016), na educação pré-escolar pretende-se desenvolver ações que proporcionem a tomada de consciência, não só nas crianças como também em toda a comunidade educativa. Também Folque et al. (2017) referem que o desenvolvimento sustentável “está hoje na ordem do dia e reúne vastos consensos em torno de o tornar uma prioridade para a ação humana do século XXI.” (p.82). Cada vez mais, o desenvolvimento sustentável no mundo é uma prioridade que se revela fundamental na nossa sociedade atual. As autoras destacam o relatório Repensar a Educação da UNESCO (2016), pois a educação deve ser repensada, relativamente ao desenvolvimento humano e social sustentável, comportando valores e princípios possíveis de alcançar, sendo que a educação tem o poder e o dever de contribuir para um novo olhar sobre o desenvolvimento sustentável no mundo. Assim, devemos-nos tornar conscientes das mudanças e, conseqüentemente, dos problemas que estão a ocorrer no mundo e tentarmos encontrar soluções urgentes, que se revelem eficazes e não apenas ilusões impossíveis de concretizar. As Nações Unidas comprometem-se a alcançar, no ano 2030, os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propondo um desenvolvimento sustentável com a união e compromisso de todos. Para que seja possível a concretização dos ODS até 2030, o envolvimento das entidades governamentais é essencial, mas não o suficiente. Pois, como Folque et al. (2017) referem, é fundamental envolver a participação dos cidadãos do mundo, desde tenra idade, através de uma Educação de Desenvolvimento Sustentável.

Sendo ainda as crianças os cidadãos mais novos, são estes que durante mais tempo poderão participar e influenciar o futuro. Assim são as crianças que melhor garantem a sustentação no tempo de práticas sustentáveis, num constante exercício de cidadania que se quer global. (Folque et al., 2017, p.82)

Uma vez que são as crianças que têm o futuro nas suas mãos é necessário que estas estejam preparadas para enfrentar os seus desafios e também por serem o grupo mais afetado pelos desequilíbrios do mundo (Folque et al., 2017; Unesco, 2016). Desta forma, o educador deve desenvolver com as crianças valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos numa sociedade democrática. É fundamental as crianças terem a oportunidade de poderem participar em visitas ambientais, como envolverem-se “em saídas na comunidade estabelecendo laços de conhecimento, aprendizagem e afeto entre (...) a comunidade, alargando as oportunidades de aprendizagem para além das paredes da sala” (Fânica, 2015, como citado em Folque et al., 2017, p.87). As crianças têm necessidade de explorar o mundo, de o compreender, de atribuir sentido e significado, sendo através da ação e interação com pessoas, materiais e ideias que constrói o conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Só assim “vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste”, como também irá facilitar “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade.” (Silva et al., 2016, p. 85).

#### **2.4. A Metodologia de Trabalho de Projeto**

“O projeto é uma janela sobre o mundo, um mundo com múltiplas janelas.”  
(Gambôa, 2011, p. 73)

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é uma abordagem que promove o desenvolvimento de competências das crianças e que permite uma ligação da criança ao mundo a partir do pensamento e da ação. Um projeto tem origem nas experiências de vida das crianças, dentro e fora do contexto escolar e ao longo do projeto o envolvimento da família e da comunidade é fundamental. O projeto pode durar dias, semanas, ou até meses, dependendo da idade das crianças, da manutenção dos seus interesses e da natureza do tópico a pesquisar. Este pode ser considerado como um “andaime”, devido à sua complexidade, uma vez que o projeto trabalha na “zona de desenvolvimento próximo” da criança (Vygotsky, 1978, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 12). A MTP é uma metodologia na qual as crianças são sujeitos ativos em todo o processo, uma vez que é das crianças que surge o interesse, a motivação e a curiosidade para se desenvolver um trabalhado de projeto. Assim, a partir das vivências das crianças, de uma conversa entre pares, de uma história escutada, de um novo objeto na sala, de uma situação-problema, pode surgir uma curiosidade/problemática acerca de um determinado assunto

e iniciar-se um projeto. Este é, portanto, uma abordagem que permite dar resposta aos interesses das próprias crianças e não centrado nos interesses ou nas experiências planeadas pelo educador. A MTP é uma forma multidisciplinar de se trabalhar com as crianças e não de uma forma segmentada. É uma “fuga” à escolarização com o intuito de combater o ensino tradicional, que se caracteriza por ser transmissivo e desligado dos interesses e motivações das crianças. Como Silva et al. (2016) defendem, que o educador deve centrar a sua prática pedagógica verdadeiramente na criança e na sua motivação.

O “Método de Projetos” foi inicialmente desenvolvido em escolas do 1.º ciclo, em 1918, por pedagogos americanos como John Dewey e o seu discípulo William Kilpatrick. Este método surge ligado a Movimentos de renovação de ensino, nomeadamente ao Movimento da “Progressive Education” nos Estados Unidos e ao Movimento da “Educação Nova” na Europa. Em Portugal, a MTP foi divulgada, pela primeira vez, em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa através do seu livro intitulado de “Modernas Tendências de Educação” (Vasconcelos, 2012, p. 9).

Segundo Gambôa (2011) o Trabalho de Projeto (TP) é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (p. 49). O trabalho de projeto também pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou como refere Katz e Chard (1989) “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” que emergem no âmbito do grupo, entre as crianças e o educador (Katz & Chard, 1989, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 10). Segundo Silva (1998) o educador deve “permitir o desenvolvimento de projectos complexos que ampliam os saberes das crianças, implicam um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integram a abordagem de diferentes áreas de conteúdo” (p. 101). Nesta metodologia a criança é vista como criadora ativa dos seus próprios saberes, tendo a capacidade de representar e simbolizar essas aprendizagens de diferentes formas. Como Vasconcelos (2012) refere o TP “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (p. 7).

O TP divide-se em diferentes fases, havendo autores que defendem que o processo se divide em três fases, como Katz e Chard, e outros defendem que se divide em quatro fases, como Kilpatrick. Este é um processo flexível onde existe a possibilidade de haver mudanças e/ou reformulações ao longo do percurso. Desta forma, as diferentes fases da MTP não são secções isoladas, mas relacionam-se entre si, uma vez que “Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Segundo Vasconcelos (1998; 2012) o TP divide-se em quatro fases com objetivos distintos, mas indissociáveis, sendo a “Fase I –

Definição do problema”, a “Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho”, a “Fase III – Execução” e a “Fase IV – Divulgação/Avaliação”.

Na fase I, da definição do problema, as crianças partilham os seus saberes sobre o assunto em questão, fazem perguntas, questionam até se reconhecer e formular o problema para orientar o desenvolvimento da pesquisa. Esta fase “pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo”, e cabe ao educador ajudar “a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Vasconcelos, 1998, p.140). Ao longo desta fase podem surgir novas ideias e, cabe ao educador, ajudar e apoiar as crianças a organizar os conhecimentos que já possuem sobre a problemática, a partir de desenhos, esquemas, “teias”. Nesse momento, o educador pode anotar a partir da elaboração de uma “teia” o que as crianças já sabem e o que desejam saber, como se fosse um exercício de previsão, podendo haver possíveis vias para o projeto seguir. (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2012).

Na fase II, da planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças ganham mais consciência sobre o caminho que pretendem seguir e as ideias tornam-se mais concretas. Existe, portanto, um planeamento flexível que vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Nesta planificação dividem-se tarefas, organizam-se os dias e as semanas e dá-se respostas a questões como “O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? Do que precisamos?”. Ao longo desta fase o educador vai escutando e observando o grupo, aconselhando, orientando e registando. (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2012).

Na fase III, da execução, as crianças partem para o processo de pesquisa de informação a partir de experiências diretas. As crianças fazem visitas de estudo, recebem convidados, familiares, especialistas, como também debatem em grupo e fazem pesquisas em livros ou na internet, como forma de investigarem e encontrarem respostas às suas questões. Ao longo desta fase a criança utiliza várias linguagens gráficas, como o desenho, a pintura, a dramatização, a escrita, a música, a dança, a construção, a medição, entre outras. (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2012).

Na fase IV, da Divulgação/Avaliação, as crianças fazem uma avaliação do desenvolvimento do projeto, confrontando-se com as questões colocadas inicialmente e com as aprendizagens realizadas ao longo do projeto, fazendo uma retrospectiva e reflexão de todo o percurso. Também se avalia a intervenção de cada elemento do grupo, o nível de entreajuda e cooperação, a qualidade das tarefas e quais as competências que as crianças adquiriram. Esta é a fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p. 17). As crianças fazem um resumo do trabalho e da investigação que

fizeram para partilhar e divulgar às crianças do jardim de infância, aos familiares, ou a outras pessoas da comunidade educativa. A divulgação do projeto pode ser realizada de diversas formas e consoante os interesses das crianças, estas podem “construir uma maquette, (...) sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (Vasconcelos, 1998, p. 143). Importante referir que a documentação efetuada ao longo do projeto é fundamental, pois permite “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto”, como recolher informação sobre as aprendizagens que foram construídas e sobre a evolução da própria criança. (Vasconcelos, 2012, p. 17).

De salientar que, segundo Kilpatrick (1926) como citado em Gambôa (2011) estas fases do TP “não são cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (p. 57).

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica com dimensão investigativa em creche e em jardim de infância foi sustentado em ciclos recursivos envolvendo os processos de “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Silva et al., 2016, p.13), numa aproximação à metodologia de investigação-ação. Ao longo deste terceiro capítulo está presente a fundamentação teórica sobre a investigação-ação, de seguida a apresentação do foco e objetivos das intervenções em ambos os contextos, e por fim os instrumentos de recolha de dados utilizados.

### **3.1. Opções metodológicas**

“A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10)

“Investigação-ação” é uma expressão que surgiu em 1944, nos Estados Unidos da América, associada a Kurt Lewin. Este foi um psicólogo social que desenvolveu esta metodologia para dar respostas a problemas, sobretudo em áreas sociais como por exemplo a problemas de discriminação, de relações entre grupos, entre outros. Assim, emerge a investigação-ação que acaba por ser “transportada” para a área da educação, sendo esta “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008. p. 19). Ao longo dos tempos, têm sido apresentado várias definições de investigação-ação, as quais representam também conceções nem sempre coincidentes, sendo este considerado um “domínio heurístico em construção” (Máximo-Esteves, 2008. p. 21).

Halsey (1972) como citado em Máximo-Esteves (2008) afirma que a investigação-ação “é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (p.19).

Segundo Kemmis e McTaggart (1988) citados em Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é entendida como:

(...) uma forma de indagação introspectiva *colectiva* empreendida por participantes em situações sociais [Incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar. (pp. 19-20).

Desta forma é fundamental envolver os participantes, compreender e melhorar as práticas educativas e fazer uma pesquisa autorreflexiva. De acordo com Elliot (1991) como citado em Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação é “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (p. 18). Tenciona-se assim que se intervenha sobre uma situação ou um problema com o objetivo de melhorar e transformar um contexto específico, sendo a investigação-ação entendida “como um processo e não como um produto” (Kemmis & McTaggart, 1988, como referido em Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Este processo interativo e flexível segue um carácter cíclico que “implica um «vaivém» – espiral dialética – entre a ação e a reflexão, para que ambos os momentos se integrem e se complementem” (Latorre, 2003, p.32). E foi neste seguimento, acreditando nesta metodologia e no poder da reflexão sobre a ação que, ao longo da minha prática pedagógica pretendi ser fiel ao ciclo elaborado pelo autor Latorre. Este ciclo caracterizado por uma espiral de ciclos sistemáticos constituído por quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Latorre, 2003). Desta forma, procurei sustentar e refletir sobre a minha prática pedagógica, pois a “investigação-ação forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

### **3.2. Foco e objetivos das intervenções em ambos os contextos**

O tema do projeto em creche intitulado de “A importância de ambientes ricos como promotores e facilitadores das competências comunicativas das crianças” surgiu a partir dos registos de observação das crianças que realizei em contexto bem como das reflexões que desenvolvi sobre os mesmos. Foi possível constatar que as crianças revelavam interesse e vontade em comunicar com o mundo e expressar-se das mais diversas maneiras. A partir das observações realizadas e de um diálogo reflexivo com a educadora, percebi que o grupo precisava de um maior estímulo e novas oportunidades para continuarem estas conquistas a nível da sua comunicação. Algumas crianças ainda se expressavam essencialmente através de gestos e de sons. Outras crianças já se expressavam por palavras ainda que por vezes não as articulassem bem. Algumas crianças pareciam menos motivadas para comunicarem oralmente tanto com os adultos como com os pares. Dai ter considerado importante e significativo

desenvolver propostas pedagógicas diversificadas que estimulassem e promovessem o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas das crianças. Deste modo, duas questões orientaram o desenho do projeto de intervenção pedagógica em creche: Como promover o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças?; Qual o contributo de atividades de exploração ativa de materiais para ampliar as competências comunicativas e linguísticas das crianças? As questões de investigação fundamentaram a definição dos seguintes objetivos de intervenção:

- Fomentar o desenvolvimento da linguagem oral e das relações sociais;
- Estimular a comunicação e a linguagem nas crianças através de atividades de exploração e experimentação interessantes;
- Promover a aquisição de vocabulário novo e da construção frásica através de atividades interessantes.

Em contexto de educação pré-escolar, o tema do projeto designa-se “Educação ambiental para a sustentabilidade e a promoção da aprendizagem ativa das crianças” que surgiu após uma observação cuidada e atenta do grupo de crianças. Em diferentes momentos de conversas, reparei que as crianças revelavam interesse e preocupação sobre a sustentabilidade do meio ambiente. Assim, considerei importante desenvolver e aprofundar assuntos relacionados com o meio ambiente que fossem do interesse das crianças, para enriquecer e consciencializar mais o grupo. Procurei planear uma intervenção que promovesse atitudes e comportamentos numa perspetiva de desenvolvimento sustentável do planeta, com vista a contribuir para a formação de cidadãos despertos para uma cidadania ativa e crítica. Deste modo, o projeto pressupôs um conjunto de intervenções com o intuito de explorar e descobrir mais sobre a sustentabilidade do meio ambiente. Foram duas as questões que orientaram o desenho do projeto de intervenção em jardim de infância: Como promover com as crianças atitudes e práticas para a sustentabilidade do meio ambiente?; Qual o contributo da aprendizagem ativa das crianças para promover a educação ambiental para a sustentabilidade? A partir destas questões surgiram os seguintes objetivos de intervenção:

- Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento científico através da aprendizagem ativa das crianças;
- Ampliar os conhecimentos sobre o meio ambiente;
- Fomentar o interesse das crianças em relação ao cuidado e melhoria do meio ambiente;
- Estimular a consciência ambiental, a responsabilidade e a sustentabilidade.

### **3.3. Instrumentos de recolha de dados**

Tendo em consideração a metodologia de investigação-ação torna-se essencial o professor investigador recorrer a um conjunto de instrumentos para a recolha de informação, para que se torne possível reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças.

Desta forma, ao longo da intervenção pedagógica a recolha de dados foi possível, essencialmente, através da observação participante, com recurso ao bloco de notas, a notas de campo, registos audiovisuais e às produções realizadas pelas crianças.

Em contexto de creche e de jardim de infância, foi necessário uma observação sistemática. Tinha uma observação atenta e cuidada, o que me facilitou a compreender e interpretar melhor a ação da criança. E que, por consequência, ajudou-me a refletir sobre os desafios que proporcionava às crianças e a perceber como é que podia enriquecer mais as propostas de atividades. Assim, a observação e a documentação das aprendizagens mais significativas das crianças foram importantes para a planificação das estratégias de intervenção pedagógica e da sua avaliação. O bloco de notas foi essencial neste processo, pois permitiu-me o registo de informações relevantes. As notas de campo foram cruciais na medida em que me permitiram recolher informações e, posteriormente fazer registos mais detalhados e descritivos do que observava. Importante referir que toda a observação e registos de observação que realizava, de uma forma contínua, faziam parte integrante das reflexões semanais. As reflexões semanais foram muito importantes neste percurso, pois permitiram-me refletir segundo a minha prática, sobre a ação das crianças, sobre como organizava o ambiente, os materiais e como organizava o grupo. Só assim foi possível melhorar, cada vez mais, a minha prática. O instrumento que usei para recolher evidências de como as crianças estavam a construir e a desenvolver competências, conhecimento e compreensão, foi o recurso aos Indicadores Chave de Desenvolvimento (ICD) propostos pelo modelo High-Scope (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008). Esta ferramenta ajudou-me a interpretar a ação das crianças e acredito que as experiências-chave da High/Scope podem

(...) alargar a compreensão que os adultos possuem daquilo que as crianças fazem, sobre o que pensam, e do que gostam. Este reconhecimento da complexidade das ações das crianças permite aos adultos apoiar as capacidades emergentes das crianças com materiais e interações apropriados, em vez de os fazer centrar sobre os erros e as dificuldades das crianças. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 463).

Outro instrumento de recolha de dados que utilizei e considero fundamental foi a fotografia. Considero que a fotografia dá evidências do envolvimento, do empenhamento, da satisfação das crianças, sendo possível observar certos ICD. Recorri também à gravação de áudio em certos momentos que considerava relevante, principalmente quando planeava momentos de conversa. Esta técnica ajudou-me a fazer registos mais pormenorizados das falas das crianças.

## **CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### **4.1 Contexto de creche: A importância de ambientes ricos como promotores e facilitadores das competências comunicativas das crianças**

Ao longo das primeiras semanas de estágio pude observar um momento de conversa entre as crianças, que ocorreu no tempo de exterior. As crianças surpreenderam-se com a descoberta da lua, em pleno dia. Nesse momento registei as falas das crianças que comunicavam aquilo que estavam a observar, colocavam questões, partilhavam ideias e pensamentos sobre a lua. Foi visível o entusiasmo e a curiosidade do grupo pela lua. Assim, fui registando toda esta observação com algum detalhe, para me facilitar na interpretação e reflexão, orientando assim a minha prática. Percebendo que este assunto lhes despertava a curiosidade, dei início a uma intervenção de pesquisa para descobrirmos mais sobre a lua. Desta forma, surgiu o desenvolvimento de uma pesquisa em torno da lua. Assim, para desenvolver um processo sistemático, procurei perceber a “clareza das suas questões, explicitá-las e negociá-las como perguntas de partida sabendo que outras se podem desenvolver pelo caminho.” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 91). Dei, assim, início a esta pesquisa com uma conversa sobre a lua, que ocorreu em grande grupo. Procurei oferecer ao grupo um ambiente lúdico e rico em aprendizagens ativas e significativas, sendo que, nos momentos de diálogo, ouvia as crianças, questionava-as com perguntas abertas e respondia às questões que colocavam, de modo a desenvolver as suas competências comunicativas. Todas as propostas de atividades que planeava surgiam com base num processo contínuo e sistemático de observação e reflexão antes, durante e após a ação.

#### **4.1.1. Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica**

Toda a minha ação foi desenvolvida segundo uma imagem de criança ativa, competente e construtora do seu conhecimento, com direito a ser escutada, direito a participar e a expressar as suas opiniões. Como referi anteriormente, num momento de tempo de exterior observei e registei algumas falas das crianças sobre a lua, que passo a descrever:

Falas das crianças sobre a lua

M1: “Como é que ela subiu para lá?”

MR: “Tá tapada pelo céu!”

JP: “Foi para cima. Subiu pelas escadas!”  
 M2: “Atirei para o ar e ela foi para o ar.”  
 P: “E agora desapareceu!”  
 MR: “Ficou toda tapada.”  
 M1: “Foi para o outro lado!”  
 M2: “Voltou! Muda de lugar! Agora está ali Mariana.”  
 M1: “Fugiu. Foi dormir.”

Após observarmos este momento de conversa entre as crianças, tanto eu como a educadora cooperante, percebemos que esta descoberta da lua no céu despertou enorme interesse e curiosidade no grupo. Para confirmarmos este interesse sobre a lua a educadora cooperante decidiu explorar e ler a história “A que sabe a lua?” da autoria de Michael Grejniec. Após este momento, confirmamos o interesse do grupo por este assunto. Desta forma, planeei um momento de conversa sobre a lua promovendo a vontade de comunicarem e de expressarem os seus pensamentos e saberes. E, assim, deu-se início ao desenvolvimento da pesquisa sobre a lua, onde foram planeadas algumas propostas de atividades e usadas estratégias de ação pedagógica relevantes para dar resposta aos objetivos anteriormente mencionados. Neste período pretendi proporcionar ambientes de qualidade e experiências educativas diversificadas. Promovi, com intencionalidade, atividades que se tornaram em aprendizagens significativas. Pois, quando faz sentido para a criança, ou quando surge de uma curiosidade ou de um deslumbramento, isso instiga-as e fá-las questionar e, conseqüentemente, move-as e coloca-as em ação, gerando assim aprendizagens significativas e desafiantes para a criança. Em todas as planificações de atividades decidi atribuir um título característico. Apresento as atividades que foram realizadas ao longo deste projeto.

Tabela 1: *Atividades realizadas no âmbito do projeto em creche*

<b>Atividades</b>
“Conversa sobre a Lua”
“Como é que é a Lua?”
“A lua em biscoitos”
Narração e exploração da história “Papá, por favor, apanha-me a lua”
“Decoração do foguetão”

“Percurso até à lua com obstáculos”
“Decoração do capacete de astronauta”
Jogo simbólico – “Vamos à lua!”

De seguida apresento a descrição e análise reflexiva de algumas atividades do projeto de intervenção.

### **Atividade: “Como é que é a Lua?”**

A partir da observação e reflexão da conversa que realizei com o grupo sobre a lua, percebi a curiosidade que surgiu em relação às características da mesma. Assim, decidi dar continuidade a esse interesse para estimular o diálogo e a troca de ideias e perceber os reais interesses e questões das crianças sobre este assunto. Surgiu assim a atividade “Como é que é a Lua?” que foi realizada em pequeno grupo. Para a atividade organizei uma apresentação em PowerPoint com imagens reais da lua e imprimi algumas dessas imagens para as crianças observarem melhor. Em relação ao material, decidi levar cartolinas pretas e giz branco, uma vez que, ainda não tinham tido contacto com giz e, por norma, desenhavam em folhas de papel brancas. Para uma observação e um registo mais detalhado, decidi recorrer à gravação de áudio e às fotografias. Passo, assim, à sua descrição.

*(Nota de campo, maio de 2021)*

Após o tempo de acolhimento, chamo um grupo de crianças e as restantes vão brincar para o parque exterior. Sentamo-nos nas cadeiras e dei início à atividade. Começo por conversar com as crianças. Logo no início da conversa pergunto “Alguém se lembra da história que ouvimos na semana passada, que a Mariana contou? Quem se lembra?” e as crianças respondem “A Lua!”. Pergunto “E como era essa lua da história?”, o M1 responde “Grande!” e eu digo “Pois era! O M1 tinha dito que era grande e gorducha! E a lua que nós vemos lá em cima, no céu, é igual à lua da história?”, o M1 responde “Não!”, a MG diz “Não!”, o M1 diz “É grande!” e a MG “É branca!”. A conversa continua e como continuamos com dúvidas digo “Eu acho que temos de pesquisar para descobrirmos como é a lua. E para isso a Flávia trouxe o computador para nos ajudar a descobrir se a lua é sempre grande e gorducha, ou se tem outras formas.”. Vou buscar o computador e começo a apresentar as imagens. O M1 faz o gesto com a mão e diz “É pequena!” (Figura 1). O D diz “É pequena!” e o M2

diz “Esta lua é igual à outra.”. Entretanto, chego ao diapositivo em que tinha a imagem com as 4 fases da lua e digo “Sabiam que as formas da lua também tem um nome? Como nós temos o nosso nome, a lua também tem.”. E começo a dizer os nomes das fases da lua. O M1 aponta para a Lua Nova e pergunta “E ali? E esta?”. O M2 aponta para a mesma lua e diz “Aquela está escura! Está escondida!” A MG repete comigo e diz “Lua cheia”. A conversa continua e após estarmos esclarecidos digo “Agora que já pesquisamos sobre a lua e já descobrimos que a lua nem sempre é grande e gorducha e tem outras formas, a Flávia vai pôr aqui algumas imagens da lua que estivemos agora a ver.”. Coloco as imagens no centro da mesa e, autonomamente, começam a pegar nelas e observam (Figura 3). De seguida, atribuo uma cartolina a cada criança e o giz. O D diz “Lápis!”, o M2 diz “Que é isto? É branco!” e a MG diz “A caneta é grande!”. Começam a desenhar (Figura 4). O JP desenha o foguetão com o giz (Figura 5). O S está muito concentrado e faz movimentos circulares enquanto observa a imagem (Figura 6). O M1 diz “Olha pá Lua!”, e de repente observa e manuseia o giz com mais atenção (Figura 7). A MG diz “Eu fiz uma grande!”, a C diz “Eu fiz uma gorducha”, o JP diz “Eu fiz uma pequena” e o M1 diz “Eu fiz uma grande como esta!”. A conversa entre as crianças flui, e o M1 diz “Olha Flávia, fiz uma pequenina! Esta é o bebé!”, o P diz “Eu fiz uma pequena e uma grande!”. Observo a L e o T a expressarem-se por sons sobre o que estão a fazer. O JP diz “A minha partiu como a lua! O ratinho tirou o pedaço da lua!”. A R desenha a lua e pinta com o giz branco (Figura 8). O M2 diz “A lua cheia!” e diz “Esta é igual a esta!” (Figura 9). Após o JP ter terminado o seu desenho pergunto-lhe o que fez e diz-me “Eu fiz a lua. Está lá no céu lá em cima. É grande!”, e diz “Atrás é o foguetão de ir à lua!” (Primeira e segunda fotografia da figura 10). Após todas as crianças terem feito a atividade, exponho as suas produções no placar da sala (Última fotografia da figura 10).



*Figura 1: M. diz que a lua é pequena e faz o gesto com a mão.*



*Figura 2: Conversa sobre as formas da lua.*



*Figura 3: As crianças observam e exploram as imagens.*



*Figura 4: As crianças dão início às suas reproduções.*



*Figura 5: JP desenha o foguetão com o giz.*



*Figura 6: S. observa a imagem e faz movimentos circulares com o giz.*



*Figura 7: M. explora o giz.*



*Figura 8: R. desenha a lua cheia e pinta de branco com o giz.*



*Figura 9: M. compara a lua que desenhou com a lua da imagem.*



*Figura 10: Reproduções das crianças*

No decurso da atividade, fui constantemente surpreendida pela participação das crianças e pela atenção que estas demonstravam. Percebi que, o facto de ter levado o computador e os gizes, suscitou um maior interesse e curiosidade o que despertou maior atenção do grupo pelos vários momentos da atividade. Reparei que expressavam certas noções matemáticas, quando utilizavam termos como “grande” e “pequeno”. Foi notório o interesse do grupo pelos gizes, pois era um material que nunca tinham explorado antes para pintar e/ou desenhar. Adquirimos vocabulário novo, como o nome das quatro fases da lua. Importante referir que, percebi de imediato o interesse que as crianças tinham pelas imagens reais que partilhava com elas. Inclusive, num dos momentos de tempo de exterior, o M1 estava a brincar e, de repente, veio ter comigo e perguntou-me “Vais trazer mais imagens Flávia?”. Foram estes momentos que me fizeram sentir cada vez mais segura e confiante do trabalho que estava a desenvolver com o grupo. A exploração de imagens são formas através das quais as crianças aprendem a comunicar e a produzir significados acerca do mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2003). O envolvimento do grupo ao longo desta atividade foi notório. Tiveram a oportunidade de se expressarem das mais diversas formas, desde o diálogo, de sons, de expressões corporais e do desenho.

No seguimento desta proposta, planeei a atividade que intitulei de “A lua em biscoitos”. A partir da história “A que sabe a lua?” suscitou no grupo grande curiosidade pelo sabor da lua, seria doce ou salgada? Assim, nesta atividade as crianças descobriram que a lua não têm uma forma homogênea, pois é constituída pelas suas crateras e confecionamos biscoitos com formas da lua.

No seguimento desta proposta, achei pertinente explorar uma história que permitisse descobrir que para irmos à lua precisamos de um transporte, o foguetão. Assim, escolhi a obra de Eric Carle que tem como título “Papá, por favor, apanha-me a lua”. A história apresenta as várias formas da lua e apresenta a estratégia que o pai da Mónica utiliza para conseguir apanhar a lua, sendo esta uma escada muito comprida. Segundo Hohmann & Weikart (1997) a leitura e exploração de histórias traduz-se numa forma de incentivo ao desenvolvimento da linguagem, visto que “alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” e também alarga a imaginação e a criatividade (p. 545).

### **Atividade: “Decoração do foguetão”**

A partir da leitura e exploração da história “Papá, por favor, apanha-me a lua” e das imagens dos foguetões e dos astronautas, continuei a observar os interesses das crianças. Ao longo da conversa que tive com as crianças sobre o que observávamos nas imagens, percebi o fascínio que tinham por foguetões e astronautas. Nesse diálogo as crianças disseram que gostavam de ser astronautas e o M1 disse “Precisámos de um foguetão!”. A MR disse “Precisámos de o construir”. Tendo em consideração os interesses das crianças, decidi construir um foguetão. Assim, organizei e planeei a estrutura do foguetão, que fiz em cartão. A colaboração e a participação das crianças no desenvolvimento do foguetão foi fundamental e por isso participaram na decoração das partes principais do mesmo. A atividade decorreu no parque interior e nesse espaço criei um ambiente rico e interessante com diferentes materiais para a decoração do corpo do foguetão. Assim, as crianças tiveram a possibilidade de experimentar três técnicas de expressão plástica, como o desenho, a pintura e a colagem. Passo, assim, à sua descrição.

*(Nota de campo, junho de 2021)*

Enquanto a educadora está no tempo de acolhimento com o grupo, preparo e organizo o espaço, no parque interior. Exponho um cartão em cada janela e coloco os devidos materiais (Primeira fotografia da figura 11). No primeiro cartão coleio, previamente, película autocolante transparente. Recortei papéis de diferentes cores e também usei papel de alumínio. Coloco os papéis em pratos, separando por cores, à beira do cartão (Segunda fotografia da figura 11). Exponho o segundo cartão e coloco marcadores grossos em cada copo. Ordeno os copos pelas mesmas cores que os papéis (Terceira fotografia da figura 11). Exponho o terceiro cartão e coloco tinta, de cor diferente, em cada prato. Organizo os pratos pelas mesmas cores dos marcadores e exponho materiais de expressão artística (Quarta fotografia da figura 11). O espaço está organizado e vou ter com as crianças à sala. Converso com o grupo sobre o que tínhamos combinado fazer hoje. De seguida, levo as crianças para o parque interior e peço que se sentem. Explico ao grande grupo que os cartões que estão nas janelas são partes do nosso foguetão e que precisamos de as decorar. Mas, para tal, explico que não podemos ficar todos no mesmo cartão, porque somos muitos. Temos de organizar três grupos, mas todos vamos poder decorar as três partes do foguetão. As crianças estão ansiosas e conversam entre elas. O P diz “Eu vou pintar de rosa e azul!” e o M1 diz “É branco!”. Após este momento de conversa, pergunto a cada criança para onde deseja ir. Vão para a técnica que desejam e formarmos, assim, grupos de 5/6 crianças. Dão início à decoração e exploram os

diferentes materiais. O T agrupa os papéis brancos, o M1 e o M2 criam um padrão de cores, uns à frente dos outros, com os diferentes papéis (Primeira fotografia da figura 12). A C cola os papéis verdes de forma a agrupá-los e o S cola os papéis de cor laranja, na horizontal, uns à frente dos outros (Segunda fotografia da figura 12). Entretanto, os grupos trocam de cartão. Na colagem trabalham em equipa e colaboração, uns com os outros (Terceira fotografia da figura 12). No desenho o P pega no marcador verde e faz uma linha comprida (Primeira fotografia da figura 13). A MR pega no marcador vermelho com a mão direita, apoia o cartão com a mão esquerda e desenha olhando, com muita concentração, para o que está a fazer (Segunda fotografia da figura 13). As crianças exploram os marcadores e desenham livremente (Terceira fotografia da figura 13). O T aproxima-se do cartão e concentra-se na sua coordenação, e o M1 pega no marcador cinzento e diz “Eu estou a fazer buracos para o foguetão andar mais depressa!” (Quarta fotografia da figura 13). Na pintura a MG utiliza um dos instrumentos de expressão artística e faz carimbagens (Primeira fotografia da figura 14). As crianças conversam umas com as outras sobre o que estão a fazer. O JD explora um dos instrumentos e faz carimbagens de verde, a C estica-se e pinta de vermelho com a ajuda de um rolo (Segunda fotografia da figura 14). As crianças trabalham em equipa, ajudam-se umas às outras, exploram os diferentes materiais e observam (Terceira fotografia da figura 14). Terminamos a decoração das três partes do nosso foguetão (Figura 15). As crianças regressam à sala. Fico no parque interior com algumas crianças a arrumar os papéis que se espalharam pelo chão. Enquanto a MR corre pelo espaço com os braços abertos e diz “Olha Flávia, sou um foguetão!” (Figura 16).



*Figura 11: Organização do espaço.*



*Figura 12: As crianças trabalham em equipa na decoração do foguetão.*



*Figura 13: As crianças exploram os marcadores na área do desenho.*



*Figura 14: As crianças exploram os materiais de expressão artística na área da pintura.*



*Figura 15: Produto final da decoração das três partes do foguetão.*



*Figura 16: MR diz ser um foguetão e corre pelo espaço com os braços abertos.*

Esta atividade desenvolveu-se com grande sucesso. Observei o interesse do grupo pelas três técnicas, mas principalmente pela colagem. Nesta atividade pude observar alguns indicadores chave, como a exploração de materiais de expressão artística, a iniciativa, a autoajuda, o envolvimento, a comunicação não-verbal, a comunicação bilateral, a exploração de objetos, das relações parte-todo, dos padrões, da causa e efeito e das habilidades motoras finas. As crianças adoraram e ficaram ansiosas para ver o foguetão construído. Inclusive, aproveitei para destacar um momento que ocorreu na hora do

almoço em que as crianças conversavam umas com as outras sobre o foguetão. Nesse momento o M1 chamou-me e disse “Flávia, já decoramos o foguetão. Tu agora vais construir? Vais?”. Era todo um mundo de faz-de-conta e cheio de magia. Ao longo das atividades tive em consideração os objetivos do projeto como as questões de investigação e cada vez mais percebia que ao proporcionar momentos ricos e significativos para as crianças mais elas se envolviam e a vontade de se expressarem e comunicarem aumentava.

No seguimento desta proposta planeei a atividade que intitulei de “Percurso até à lua com obstáculos” que surgiu a partir das observações que realizava das crianças. O interesse e entusiasmo por foguetões era notório e por isso planeei criar um circuito. O objetivo deste percurso era ultrapassar todos os obstáculos que continha no caminho até chegar à lua.

Dando seguimento ao trabalho que estávamos a desenvolver decidi planejar a atividade que intitulei de “Decoração do capacete de astronauta”. Na atividade que intitulei de “Papá, por favor, apanha-me a lua”, as crianças exploraram imagens de foguetões e de astronautas. Nesse momento percebemos que só os astronautas é que podem entrar num foguetão. As crianças disseram que queriam ser astronautas e, assim, surgiu-me a ideia de criar um dos acessórios dos astronautas, os capacetes. Fiz, assim, dezanove capacetes a partir da técnica do balão com cola branca. Após estarem concluídos as crianças decoraram os seus capacetes.

### **Atividade: “Vamos à lua!”**

Finalmente, chega o momento mais esperado do grupo. Após concluir o foguetão, planeio a atividade que intitulei de “Vamos à lua!”. O foguetão estava, finalmente, construído mas não era meu objetivo as crianças entrarem no foguetão e não terem nada para observar nem para explorar. Por isso, usei o foguetão como um suporte para a documentação. Decidi utilizar todas as imagens que partilhei com o grupo e que exploraram, ao longo das atividades que desenvolvemos. Colei as imagens na parte interior do foguetão, pendurei uma lanterna para conseguirem observar o interior e construí, com materiais recicláveis, alguns instrumentos de pilotagem (Figura 17). Também preparei um cenário propício ao momento (Figura 18).



Figura 17: Interior do foguetão.



Figura 18: Cenário concluído.

Esta atividade iniciou-se com a visualização de um vídeo, em contexto de sala. O vídeo é sobre o lançamento da Apollo 11 e está disponível no youtube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=XWH9vj5qgFY&t=60s>. Passo, assim, à sua descrição.

*(Nota de campo, junho de 2021)*

Chego à instituição e preparo o cenário. Coloco uma mesa ao lado do foguetão com os bilhetes de entrada e ligo as luzes (Figura 19). Após o tempo de acolhimento, converso com as crianças e explico que vamos ver um vídeo. Preparo o projetor e apresento o vídeo do lançamento da Apollo 11. Ao longo da visualização as crianças conversam sobre o que observam.

**JP:** “O foguetão! Aquele é do JP!”

**Flávia:** “As pessoas estão a olhar para onde?”

**M1:** “Para o foguetão!”

**JP:** “O foguetão está muita foça (está a ir muito de força)!”.

**MR:** “Está a ir para a lua!”

**JP:** “Está a chegar à lua!”

**P:** “Vai rápido!”

**M2:** “Ainda não chegou à lua!”

**Flávia:** “Como é que o senhor está vestido?”

**M1:** “De astronauta!”

**JP:** “Tem capacete!”

**S:** “Os astronautas tem um capacete.”.

O vídeo termina e pergunto “E nós ontem que estivemos a fazer?” e todos respondem “Os capacetes!”. Digo “E vocês querem ir à lua?”, respondem “Sim!”. Digo “Então se queremos ir à lua precisamos do quê?”, dizem “Do capacete!”, digo “Do capacete e do fato.”, o JP diz “Do fato de astronauta!”. Neste momento, começo a equipar cada criança com os adereços de astronauta. As crianças estão ansiosas. O D diz “O astronauta D!” e a MG diz “Vamos à lua!”. Entretanto, fazemos uma fila e vamos até à porta do polivalente (Figura 20). Chegámos e digo com um tom baixo “Agora temos de fazer pouco barulho! Shhh! Será que aqui têm algum foguetão? Vamos ver!”. Abro a porta, as crianças entram e deliram com o que veem. O JP exclama “Oh! É um foguetão!”, a MR diz “É um foguetão mesmo!”, e o JP diz “Vamos à lua de noite!”. As crianças saltam e gritam de felicidade. Entretanto coloco o vídeo a dar no projetor e peço às crianças para se sentarem. Subo para a beira do foguetão e pergunto “O que estão a ver?”, as crianças dizem o “foguetão”, as “estrelas” e a “lua” (Figura 21). Nesse momento digo “Vocês querem mesmo ir à lua?”, dizem em voz alta “Sim!”. Explico que somos astronautas e precisamos de um bilhete para entrar no foguetão e que só podem ir dois meninos de cada vez. O T entusiasmado bate palmas. Entretanto, chamo duas crianças. Sobem as escadas e coloco o bilhete no pescoço de cada um e digo “Estão preparados?”, respondem “Sim!” (Figura 22). Coloco o áudio na coluna e as crianças entram para o foguetão. Nesse momento a MG e o D observam atentamente para o interior do foguetão e exploram (Primeira fotografia da figura 23). O D repara nas janelas do foguetão, aproxima-se e diz que vai ver a lua (Segunda fotografia da figura 23). A MR explora os instrumentos de pilotagem. Usa o volante e os botões e diz “Tem muitos botões!” (Terceira e quarta fotografia da figura 23). Simultaneamente ouve o áudio da descolagem e olha para cima imaginando que está a subir (Primeira fotografia da figura 24). A I e o P observam o interior (Segunda e terceira fotografia da figura 24). Nesse momento que o P olha para cima diz “É muito grande! Olha muitas luas!”, e depois diz “Eu vou tocar no verde!”. O M2 coloca uma mão no volante do foguetão, ouve o barulho do áudio e diz “Está a chegar à lua!” (Quarta fotografia da figura 24). Sempre que cada par de crianças chega à lua, todos nós batemos palmas. Entretanto, todas as crianças já tiveram a oportunidade de ir ao foguetão. Digo para se sentarem e converso com elas. Digo “O que é que vocês estiveram a fazer?”, o P diz “Fomos à lua!”, JP diz “Á lua!”. Pergunto “E que fizeram dentro do foguetão?”, o P diz “A ver”, e digo “E que tinha?”, o M1 diz “Muitos botões!”, e o D diz “Flávia, eu quero ir outra vez!”. Após este diálogo, explico ao grupo que o foguetão é nosso

e vai estar sempre aqui para podermos visitar e ir, novamente, à lua. Pergunto “Quem foi que decorou o foguetão?” e respondem “Nós!”. Nesse momento desloco o foguetão e mostro as três partes que decoraram, ao grupo. De seguida, dou oportunidade às crianças para visitarem, de novo, o foguetão e para observarem com mais pormenor. As restantes crianças brincam no polivalente. A MR diz “Foi muito divertido!” e o M1 diz “O foguetão está muito giro.”. As crianças fazem fila para voltar ao foguetão. Vai a I e quando entra no foguetão salta de alegria e diz “Eu vou à lua!” (Figura 25). Enquanto o JP espera pela sua vez aprecia o cenário. Observa, atentamente, para a lua e para as luzes (Figura 26). A R e a MR divertem-se dentro do foguetão. A MR diz “1, 2, 3, descolar!”. A R diz “Tem muitos botões!”. A MR utiliza a parte do volante que descolou e faz de telemóvel. Diz “Estou? Estamos a chegar à lua!”. (Figura 27). Entretanto entram outras crianças para o foguetão. O T entra e diz “A Lu (luz)!”. O JP entra, ri-se e diz “Uau!” e diz “Vamos” Espera, ainda está a subir!”. O JP aproxima-se de mim e diz “É amigo (amiga) do JP” e digo “Eu sou amiga de vocês todos!” e damos um abraço. Entretanto, chega a hora de ir para a sala. Mas antes de sairmos do polivalente explico ao grupo que vou levar o foguetão para a entrada. Assim podem mostrar aos pais onde é que foram. A R diz “O meu papá? O meu papá e a mamã?!” e digo “Sim!” e abraça-me. Levo, com a ajuda da educadora, o foguetão para a entrada da instituição (Figura 28). No final do dia, as crianças foram embora com as suas famílias vestidos de astronautas. Levaram o capacete, o fato e o bilhete para casa.



*Figura 19: Organização do espaço.*



*Figura 20: As crianças deslocam-se até ao polivalente.*



*Figura 21: Conversamos sobre o que observamos no cenário.*



*Figura 22: As crianças preparam-se para entrar no foguetão.*



*Figura 23: As crianças observam e exploram o interior do foguetão.*



*Figura 24: As crianças olham para cima e imaginam que o foguetão está a subir até à lua.*



*Figura 25: A I. salta de alegria e diz que vai à lua.*



*Figura 26: O JP explora as luzes que fazem parte do cenário.*



*Figura 27: A R e a MR brincam ao faz-de-conta.*



*Figura 28: Exposição do foguetão na entrada da Instituição.*

Ao longo desta atividade foi possível captar momentos incríveis das crianças ao envolverem-se na brincadeira de faz-de-conta. As crianças quando viram pela primeira vez o foguetão nem estavam a acreditar. Inclusive a MR disse “É um foguetão mesmo!”. A felicidade do grupo foi evidente. Davam gargalhadas, gritos de alegria, corriam, saltavam, foi uma diversão. Algumas crianças como o JP não tiraram o capacete nenhuma vez até regressarmos à sala. De referir que, ao longo da atividade, a S estava receosa de entrar no foguetão e por isso encorajamos apelando o seu nome e batendo palmas. Sentiu-se mais segura e decidiu entrar no foguetão. A C teve receio por causa do barulho do áudio mas, naquele momento, prometi não colocar nenhum som e entrar juntamente com ela, para dentro do foguetão. Entrámos e no final estava sempre a pedir para ir ao foguetão. Aproveito para referir que, no momento da I ir embora, vestiu-se a rigor com os adereços de astronauta e foi ter com a sua mãe. Mostrou-lhe e contou-lhe o que tinha feito. De seguida, pede à mãe para entrar no foguetão. É fundamental proporcionar momentos interessantes e significativos para o desenvolvimento das crianças.

Envolver as crianças em brincadeiras de faz-de-conta faz com que se expressem através das representações criativas e, só assim, “(...) desenvolvem um sentido de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.476). A brincadeira de faz-de-conta é um momento satisfatório para as crianças que permite estimular a imaginação, a criatividade e, ainda, “(...) tende a ser fluída e flexível e as crianças envolvem-se frequentemente em diálogos complexos, inventando o guião à medida que vão representando.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.494). De referir que, é nestas situações de grande envolvimento que as crianças vão sentir necessidade de se expressarem umas com as outras, pois “Fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.494). Aproveito para destacar a influência que os artefactos tiveram nas crianças, pois é importante que os adultos “(...) apoiem a brincadeira de representação de papéis e de faz-de-conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados, observando e ouvindo a brincadeira de faz-de-conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre respeitando o ritmo que as crianças destinaram.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.495). As crianças adoraram os capacetes e o fato de astronauta. Foram, ansiosos, ter com a sua família mostrar os adereços e contar as novidades. Ao longo deste percurso tentei ter sempre uma observação contínua e sistemática perante o grupo, e só assim foi possível atender aos seus interesses e curiosidades.

#### **4.1.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Ao longo desta caminhada fui tendo em consideração os objetivos de intervenção e fui obtendo respostas às questões do projeto de investigação, sendo elas “Como promover o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças?” e “Qual o contributo de atividades de exploração ativa de materiais para ampliar as competências comunicativas e linguísticas das crianças?”.

No decurso do desenvolvimento das atividades, as respostas para as questões de investigação tornavam-se mais evidentes. Como Sim-Sim et al. (2008) defende, proporcionar atividades e momentos significativos, ricos e estimulantes favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da criança. As propostas de intervenção foram realizadas com base nos interesses e curiosidades das crianças o que permitiu um alto nível de envolvimento e, por consequência, despoletou a necessidade de comunicarem sobre as suas ideias, pensamentos e opiniões. Destaco a importância do brincar e do faz-de-conta, pois é ao brincar que a criança ganha mais confiança em si, como também “ (...) promove

a capacidade de negociar, estabelecer o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões.” (Barbosa, 2021, p. 26).

Acredito que “o sucesso, nos primeiros anos da sua formação, depende grandemente da sua preparação e motivação desde tenra idade”, e por isso, proporcionei ambientes ricos e desafiantes que despertaram, na criança, um maior interesse e vontade em explorar e descobrir, que permitiram o seu envolvimento e desenvolvimento. (Silva & Ramos, 2014, p. 154).

Observei também que, quando o educador faz perguntas às crianças, responde às suas vocalizações, e se envolve em conversas positivas as crianças aprendem a usar mais palavras e a expressarem-se de diferentes formas. Assim, é importante promover interações de qualidade linguística entre crianças e adultos fornecendo às crianças diferentes tipos de experiências que podem fomentar o seu crescimento na linguagem e comunicação (Gardner-Neblett & Gallagher, 2013). As crianças têm de ter muitas experiências e oportunidades que lhes permitam construir conhecimento, competências, compreensão, num contexto de aprendizagem ativa e de apoio, sem que seja necessário programar tudo por parte do adulto. Assim, ao longo deste processo de desenvolvimento, esteve presente um trabalho com muito detalhe que envolveu pesquisa, leitura, documentação, reflexão, avaliação. Envolveu todo um trabalho exigente em relação aos materiais que selecionava. Procurei que fossem do interesse das crianças e que promovessem o desenvolvimento das mesmas, não esquecendo que “os materiais também devem oferecer desafios para estimular as habilidades das crianças para resolver problemas” (Lockhart, 2011, p. 7).

O grupo manifestou um evidente interesse pela lua, onde partilharam os seus saberes, faziam perguntas e assim emergiu a aproximação ao Trabalho de Projeto. Este que pretende dar resposta aos interesses das crianças sobre um tema e, neste caso, foi sobre a lua. Enquanto grupo questionamos e pesquisamos sobre este tema, sempre com o meu apoio, para atender aos interesses e curiosidades das crianças. Ao longo deste projeto as crianças demonstraram enorme satisfação e interesse. Sinónimo desse envolvimento e desse bem-estar eram os risos, as gargalhadas, os gritos de felicidade, os saltos de entusiasmo que as crianças davam. Quando ia estagiar, as crianças, no momento do acolhimento perguntavam-me “Flávia hoje vamos trabalhar?”. Percebi logo o entusiasmo das crianças e isso fez com que me tornasse, cada vez mais, exigente comigo própria. Sentia que tinha uma grande responsabilidade perante as crianças e não as queria desiludir. Queria proporcionar momentos de intervenção interessantes que envolvesse cada vez mais o grupo e assim aconteceu. Proporcionei conhecimento, vocabulário novo, atividades dinâmicas e de grande novidade que fez com que cumprisse todos os objetivos de intervenção.

Em suma e relacionando com o que já foi anteriormente mencionado, é de referir que os objetivos formulados para este projeto foram alcançados. Em relação ao primeiro objetivo (Fomentar o desenvolvimento da linguagem oral e das relações sociais) foram criadas oportunidades para novas aprendizagens que despertaram a vontade de comunicar e de a criança se relacionar com os adultos e com as outras crianças. Em relação ao segundo objetivo (Estimular a comunicação e a linguagem nas crianças através de atividades de exploração e experimentação interessantes) todas as atividades que realizamos foram de grande exploração e experimentação o que suscitou maior interesse e envolvimento por parte do grupo e, conseqüentemente, momentos de partilha entre pares. O último objetivo (Promover a aquisição de vocabulário novo e da construção frásica através de atividades interessantes) também esteve presente nas atividades realizadas. Tive a preocupação em proporcionar conhecimento e expressar vocabulário novo ao grupo. Um exemplo foi na atividade em que intitulei de “Como é que é a lua?” em que descobrimos o nome das quatro fases da lua. As crianças quando dialogavam entre pares expressavam cada vez mais palavras que combinadas formavam frases. Desenvolvi, assim, as primeiras construções frásicas e um exemplo de uma frase bem construída foi quando o P disse “Eu vou tocar no verde!”, (Ver nota de campo da atividade “Vamos à lua!”). De referir que, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção pedagógica conjugaram nas diferentes áreas do saber.

#### **4.2. Contexto de jardim de infância: Educação ambiental para a sustentabilidade como promotora da aprendizagem ativa das crianças**

Ao longo das primeiras semanas de estágio pude observar alguns momentos de conversa entre as crianças onde revelavam interesse e preocupação sobre a sustentabilidade do meio ambiente. Durante o diálogo desenvolviam assuntos como a preocupação em não desperdiçar água, em não poluir os oceanos e em cuidarmos do nosso único planeta. Após um momento de reflexão e documentação e com base num diálogo reflexivo com a educadora cooperante percebi o quão importante seria desenvolver e aprofundar este tema que despertava grande interesse, curiosidade e preocupação nas crianças. Assim, o projeto de intervenção começou a ser desenhado com base nos interesses observados, visando estimular o pensamento crítico e o pensamento científico, os conhecimentos sobre o meio ambiente, e estimular a consciência ambiental, a responsabilidade e a sustentabilidade. Desta forma, desenvolvi com o grupo uma pesquisa sobre este assunto. Iniciamos a abordagem ao TP com a intervenção de uma conversa e da exploração de imagens sobre a água para perceber as concepções e as curiosidades das crianças. No decorrer deste projeto desenvolvemos diferentes atividades onde tivemos a oportunidade

de pesquisar, explorar, brincar, aprender, entre muitas mais coisas. Juntos tornamo-nos cidadãos mais conscientes dos problemas ambientais e mudamos práticas no nosso quotidiano contribuindo para a sustentabilidade do meio ambiente.

#### **4.2.1. Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica**

Em todas as planificações das propostas das atividades decidi atribuir um título característico. Apresento, assim, as atividades que foram realizadas ao longo deste projeto.

*Tabela 2: Atividades realizadas no âmbito do projeto em jardim de infância*

<b>Atividades</b>
“Exploração de imagens sobre a água”
“A Aventura de uma Gotinha”
“Os processos do ciclo da água”
“Vamos criar a área das ciências”
“Experiência com a água - evaporação, condensação e precipitação”
“Técnica das bolas de sabão”
“Construção do ciclo da água”
“Precisamos da água para...”
“Jogo sobre a água”
“Jogo da mímica - Como poupamos a água?”
Narração e a exploração da história “Será o Mar o Meu Lugar?”
“Exposição dos nossos ciclos da água”
“Atividade de verificação – Objetos que flutuam e objetos que se afundam na água”
“Visualização do vídeo que realizei e conversa sobre o artista Xico gaivota”
“Construção dos animais marinhos”
“Juntos mudamos o mundo!”
“Mundo a reciclar”
“Construção dos ecopontos”
“Separação dos materiais que já não precisamos”

Apresento, de seguida, a descrição e análise reflexiva de algumas atividades do projeto de intervenção.

### **Atividade: “Construção do ciclo da água”**

Após realizarmos algumas atividades onde ficamos a conhecer a aventura das gotinhas cujo nome se atribui “ciclo da água”, decidimos fazer a sua construção. Desta forma, planeei organizar o espaço da sala em diferentes áreas de trabalho e antes de começarmos a trabalhar propus às crianças fazerem um género de um esboço onde pudessem organizar ideias e planear o que pretendiam construir no ciclo da água. Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo. Passo, assim, à sua descrição.

*(Nota de campo, novembro de 2021)*

No momento de grande grupo conversamos sobre o ciclo da água que vamos fazer. De seguida, em pequenos grupos, as crianças visitam cada mesa e observam os materiais. A mesa 1 é composta com materiais para a modelagem (Primeira fotografia da figura 29). A mesa 2 é composta por materiais recicláveis (Segunda fotografia da figura 29). A mesa 3 é composta com materiais para a colagem (Terceira fotografia da figura 29). A mesa 4 é composta com materiais para a carimbagem (Quarta fotografia da figura 29). A seguir, as crianças decidem e escolhem a mesa em que pretendem fazer o ciclo da água. Cada criança faz o género de um esboço do que pretende fazer (Primeira fotografia da figura 30). A M e o L descrevem o que desenharam (Segunda e terceira fotografia da figura 30). Assim que terminam, deslocam-se para a mesa que escolheram e começam a explorar os materiais (Figura 31). Entretanto, na mesa dos materiais recicláveis, o P diz “Quero fazer isto inclinado, como prendemos?”, eu digo “Pode ser com fita-cola?”, o P diz “Sim!”. De seguida, o P diz “Vou fazer uma lula!” (Figura 32). Na mesa da modelagem (Primeira fotografia da figura 33), o A diz “É mega difícil!”, o D diz “Eu tenho muita massinha!”, a M diz “Parece Sabonete!”, a CA diz “Eu vou fazer a relva e depois as gotas” (Segunda fotografia da figura 33), a M diz “Eu estou a fazer já a casa!” (Terceira fotografia da figura 33), a CA diz “As minhas mãos estão completamente brancas!”, a M diz “Vou molhar o pincel para não secar!”, o A diz “Já fiz o mar!”, a CA diz “Parece leite-creme!”, a M diz “Se molharmos muito acontece isto! Olha o que aconteceu com a minha!”, a CA diz “As minhas mãos estão tão quentes de mexer nisto!”, o A diz “Olha para as nossas mãos Flávia!” (Quarta fotografia da figura 33), o D diz “Esta é a gota grande e esta a gotinha pequenina, isto é o sol e isto é o vento. Eu sei bem o que desenho!” (...). Na mesa das carimbagens a B diz “Estou a fazer o

arco-íris!” e diz “As gotinhas sobem pelo céu e depois descem!” (Figura 34). Entretanto, as crianças terminam as suas produções e fazem a sua higiene para irmos lanche.



Figura 29: Organização do espaço.

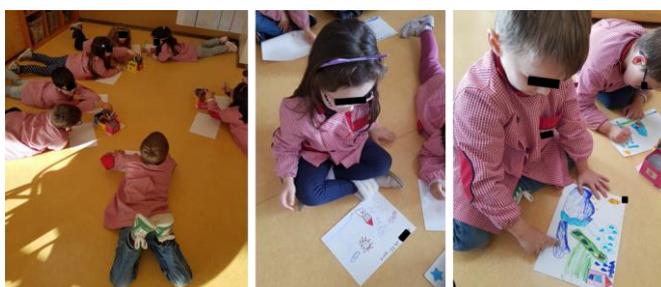


Figura 30: As crianças fazem um esboço sobre o que pretendem fazer.



Figura 31: As crianças começam a explorar os materiais nas diferentes áreas de trabalho.



Figura 32: O P. constrói uma lula.



*Figura 33: As crianças exploram a pasta de modelar e os respetivos instrumentos.*



*Figura 34: A B. faz carimbagens.*

Ao longo desta intervenção pude observar o envolvimento do grupo. Verifiquei que foi uma experiência de exploração incrível e as falas das crianças evidenciam isso mesmo. Aproveito para referir que foi muito importante as crianças pensarem e planearem o que pretendiam fazer a partir do desenho. Dessa forma, houve maior motivação em produzirem o que tinham planeado e também houve maior preparação, orientação e autonomia por parte da criança. Ao disponibilizar diferentes materiais ao grupo, acredito que contribuí para a estimulação dos seus interesses e curiosidades e “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al., 2016, p. 26). Desta forma, percebo a importância que os diferentes materiais têm para o desenvolvimento da criança e a multiplicidade destes “exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 49). As crianças ficaram satisfeitas com as suas produções, pois concretizaram o que inicialmente tinham planeado. Assim que terminaram mostraram-se mais confiantes, inclusive o D disse “Esta é a gota grande e esta a gotinha pequenina, isto é o sol e isto é o vento. Eu sei bem o que desenho!”. Descreve o que construiu e demonstra-se capaz e fiel ao seu esboço.

### **Atividade: “Construção dos animais marinhos”**

A partir da atividade “Visualização do vídeo que realizei e conversa sobre o artista Xico gaivota”, percebi o grande interesse das crianças em relação a estes assuntos da poluição e de sensibilizarmos a população a não cometerem ações incorretas que prejudiquem o meio ambiente. Após a visualização do vídeo o P diz “Flávia! Devíamos mostrar este vídeo a todas as pessoas de Braga!”. Após este comentário do P percebemos que devíamos sensibilizar as pessoas de alguma forma. Desta forma, planeei propor ao grupo criarmos um oceano com espécies marinhas construídas a partir de plástico, reutilizando-o. Os animais marinhos seriam as obras de arte de cada criança, inspiradas no artista Xico Gaivota. Passo, assim, à descrição da atividade.

*(Nota de campo, janeiro de 2022)*

Começo por organizar o espaço com diferentes materiais de plástico e distribuo pelas mesas (Figura 35). As crianças, após o tempo de exterior regressam à sala e dizem “Uau!”. Espalham-se pelas mesas e observam os materiais. De seguida, no momento de grande grupo conversamos sobre o que vamos fazer. O A diz “Nós podemos construir uma mantra, um tubarão, um peixe? Flávia, nós podemos construir muitas coisas?”, digo “Claro que podem, para depois expormos no nosso oceano” e o A diz “Yes!”. O R diz “Eu vou fazer a tartaruga!”, o D diz “Eu vou fazer um muito diferente!”, o M diz “Eu tenho uma dúvida, porque eu queria fazer uma tartaruga, mas a minha tartaruga eu vou tentar não fazer igual ao do Xico Gaivota” e digo “E vais conseguir, sabes porquê? Por que quando fores para a mesa vais olhar para o material que têm e vais pensar qual é que vais usar.”. A M diz “E se nós também precisarmos de material que está noutra mesa, também podemos pegar!” (...) Após este momento de conversa, as crianças distribuem-se à volta das mesas e começam a trabalhar (Primeira fotografia da figura 36). A V começa por recortar uma caixa de iogurte (Segunda fotografia da figura 36). O T espalma a garrafa de plástico com o pé (Figura 37). O P cola a barbatana do seu peixe-espada (Primeira fotografia da figura 38). As crianças conversam umas com as outras. O P diz “Eu quero fazer um caranguejo e uma enguia!”, o T diz “Eu quero fazer um golfinho!”, a CA diz “Estou a ver como é que vou fazer as barbatanas”. Entretanto, o P diz “Flávia, agora preciso de uma mãozinha!” e ajudo o P a recortar uma parte da garrafa. Num outro momento, o L diz “Ajuda Flávia!”, vou ter com o L e digo “E se experimentares assim do outro lado?”, o L diz “Eu acho que se recortar um buraco”, digo “Sim, acho que vai resultar!”. Com a tesoura, ajudo o L a fazer dois buracos na

caixa da manteiga. Introduzimos uma palhinha em cada orifício para fazer de suporte para os olhos. As crianças continuam a conversar. A V diz “Alguém me dá uma cola por favor?”, O T diz “Oh G, o que é que tu vais fazer?”, o R diz “O meu peixe-espada vai ser assim!”, o M diz “L precisas destas?”, o L diz “Sim!”, o T diz “Só os animais marinhos, não se esqueçam!”. O D diz “Já fiz! O meu peixinho vou pôr aqui de lado, mas também foi difícil de fazer!”. (...) O D diz “Olha para o meu tubarão!”, o M diz “Eu já pus as rolhas. Agora já não sei como é eu faço a parte de cima.”, digo “E se fizesses assim?”, o M diz “Assim fica muito pequenino!”, digo “E assim?”, o M diz “Assim, fica esquisito!”, digo “Vê primeiro quais são os materiais que vais querer usar para fazer essa parte”. Entretanto, o M já escolheu os materiais que precisava e conclui a sua tartaruga (Segunda fotografia da figura 38). O R diz “Ajuda para colar Flávia! Os olhos vão ser aqui!”, digo “Aqui?”, o R diz “Sim, mas são ao contrário!” e colo com cola quente. A seguir digo “Não achas melhor espalmar?”, o R diz “Sim!” e espalma a garrafa com os pés, e diz “É muito melhor assim!”. Entretanto, o R termina a sua produção e diz “M, vou-te ajudar!” e diz “Eu fui criativo com aquele golfinho!” (...) Entretanto, o R diz “Vou fazer mais uma coisa. Agora eu vou fazer uma tartaruga!”. De seguida, ajudo o R e digo “Queres que eu recorte assim?”, o R diz “Sim, duas por duas, tá bem?”. A seguir, o R diz “Eita! A cauda tá bonita!”. Aproximo-me da B e digo “E tu B, que estás a fazer? Isso parece-me um polvo, acertei?”, a B diz “Sim!”, digo “Falta é os tentáculos, como vamos fazer?”, a B diz “Hum. Com palhinhas!”, digo “Boa ideia!” e colamos as palhinhas. O R diz “O meu peixe-espada sabes como é que se chama? A *Espadinha*, e olha dá para pôr a mão aqui dentro!” (Figura 39). O A cola palhinhas para fazer a sua Manta Raia (Primeira fotografia da figura 40). A M diz “O meu é difícil!”, o A diz “Eu fiz uma raia, agora vou fazer outra!”, a CA “Olha que lindo que está!”, o T diz “Isto é a cara! A boca pode ser a tampa!”, o D diz “Eu fiz muita coisa! Isto é uma tartaruga!”. Entretanto, digo para o P “Que animal estás a fazer?”, o M diz “Está a fazer a medusa! Em vez de usares os marcadores para fazeres os tentáculos, podes usar outra coisa”, digo “P e se usasses a própria garrafa para fazeres os tentáculos? Cortavas assim, às tirinhas”, o P diz “Boa! Pode ser! Vou cortar muitas tirinhas!” (Segunda fotografia da figura 40). (...) As crianças vão terminando as suas produções. O L termina o seu caranguejo (Primeira fotografia da figura 41). O P termina o peixe-espada (Segunda fotografia da figura 41). O A termina a tartaruga marinha (Terceira fotografia da figura 41). A B termina o polvo (Quarta fotografia da figura 41). O M termina a tartaruga (Quinta fotografia da figura 41). (...) As crianças colocam as suas produções a secar e fazem a sua higiene para ir lanchar.



*Figura 35: Organização do espaço.*



*Figura 36: As crianças escolhem os materiais que precisam e começam a trabalhar.*



*Figura 37: O T. espalma a garrafa de plástico com o pé.*



*Figura 38: O P e o M colam diferentes materiais para a construção dos seus animais marinhos.*



Figura 39: O R. explora o animal marinho que construiu a partir de materiais recicláveis.



Figura 40: O A e o P terminam as suas produções.

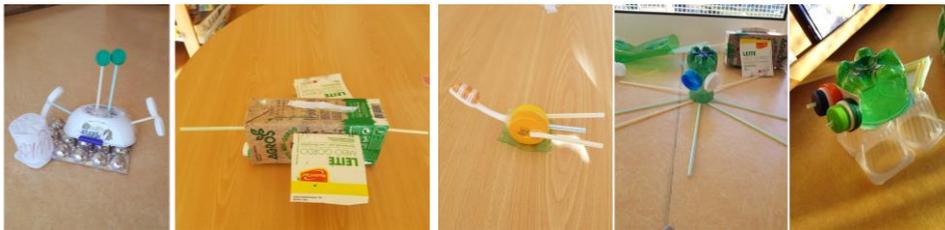


Figura 41: Produções realizadas pelas crianças – caranguejo; peixe-espada; tartaruga marinha; polvo; e tartaruga marinha.

Esta intervenção permitiu-me perceber o envolvimento das crianças ao longo do processo da construção das suas produções. Fui observando momentos de autoajuda e de empatia por parte das crianças. Ao longo da atividade mantiveram um diálogo entre pares, pois “quando estão a trabalhar, as crianças fazem frequentemente comentários acerca daquilo que estão a fazer. Esses comentários servem para consolidar e comunicar o processo de pensamento inerente à elaboração da reprodução (Hohmann & Weikart, 1997, p.510). Destaco a importância dos materiais e da sua exploração que é uma das formas mais importantes de aprendizagem. Desta forma, é fundamental introduzir materiais de uso utilitário ou reutilizáveis “(...) para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (Silva et al., 2016, p. 49). Com isto, percebo que a organização que fiz do espaço com diferentes materiais foi propício a várias

aprendizagens. Neste ambiente de aprendizagem ativa as crianças tiveram a oportunidade de explorar os objetos, tomar decisões, fazer escolhas, elaborar planos, conversar e refletir sobre o que estavam a fazer, aceitando sempre o apoio uns dos outros e dos adultos. Assim, “as crianças que passam por esta experiência de aprendizagem ativa desenvolvem capacidades de pensamento e de raciocínio e uma compreensão de si e das suas relações com os outros” (Hohmann & Weikart, 1997, p.64). Ao longo da intervenção fui sempre apoiando as crianças e encorajando-as perante o que estavam a pensar fazer e, assim, acredito que fui ajudando-as a agir de forma intencional e a sentirem-se confiantes nas suas escolhas e decisões. Pois, “para mostrar respeito pelas intenções das crianças, é importante que os adultos as oiçam por forma a descobrir aquilo que elas pensam estar a fazer” (Hohmann & Weikart, 1997, p.509). Posso afirmar que, apreciei deveras o envolvimento das crianças ao longo da atividade, pois trabalharam em equipa, ajudaram-se umas às outras, resolveram os seus problemas em conjunto e/ou de forma individual, desenvolvendo, assim, a sua autonomia como a sua autoconfiança. Como refere Carl Rogers (1983) como citado em Hohmann e Weikart (1997) quando o adulto “inclui um escutar sensível, não enviesado, empático, então existe de facto um contexto libertador, estimulante de aprendizagens auto-iniciadas e de crescimento” (p.84).

De referir que, neste seguimento construímos o oceano que foi exposto na entrada da instituição com o objetivo de as famílias apreciarem o trabalho desenvolvido pelas crianças, como também para a sensibilização das pessoas em relação à preservação do meio ambiente. Também foram expostas algumas frases que as crianças escreveram que gostariam de dizer às pessoas para as sensibilizar.

### **Atividade: “Separação dos materiais que já não precisamos”**

Entretanto, desenvolvemos mais atividades e uma delas foi a atividade que intitulei de “Mundo a reciclar” onde descobrimos o que é reciclar e como se faz a separação dos materiais nos ecopontos. Aproveito para destacar um momento que considero relevante que ocorreu na parte da manhã no momento da partilha das novidades.

*(Nota de campo, janeiro de 2022)*

Após o momento do acolhimento, as crianças partilham as suas novidades. O R diz “Ontem eu fui ver o mar, a praia e tenho uma notícia muito má. A praia estava igual à que a Flávia foi. Estava tanto lixo!”, o T diz “E não apanhaste?”, o R diz “Não por causa que não tinha luvas nem saco do lixo. Só podia apanhar duas pás, a azul e a amarela. A pá amarela pus no amarelo e eu queria deitar

a pá azul no azul, mas a minha mãe disse para pôr no amarelo.”. Neste momento, digo “Porque é o correto. Ontem não vieste ao colégio e nós falamos sobre os ecopontos!”, as restantes crianças dizem “O vidro é no ecoponto verde, o plástico e o metal é no amarelo, o cartão e o papel é no azul e as pilhas é no vermelho!” e digo “E como as pás são feitas de plástico, então coloca-se no ecoponto amarelo, como a mãe disse.”.

Em relação a este momento percebi a preocupação que o R teve em relação ao lixo que encontrou na praia. Fez o seu contributo, apanhou as duas pás e colocou-as no ecoponto correto. Como o R tinha faltado no dia anterior, não sabia bem como separar os materiais nos ecopontos e, por isso, pensava que fosse por cores. O R ia colocar a pá azul no ecoponto azul e a pá amarela no ecoponto amarelo. Ao longo desta partilha, troca de ideias, pensamentos e saberes, em que os colegas conversaram com o R sobre como se faz a correta separação dos materiais em cada ecoponto, permitiu que o R organizasse as suas ideias iniciais e reformulasse essas conceções. De seguida, o R sentiu-se mais seguro e confiante, e ficou a saber como se faz a separação dos materiais e o porquê de ser assim e não por cores.

Entretanto decidimos construir ecopontos para a nossa sala para que a reciclagem começasse a fazer parte do nosso quotidiano e passasse a ser um hábito. Após esse momento decidimos fazer a separação dos materiais que já não precisávamos e fizemos a sua separação nos nossos ecopontos. Passo, assim, à sua descrição.

*(Nota de campo, janeiro de 2022)*

No momento de grande grupo as crianças recortam imagens de alguns materiais e colam no ecoponto correspondente. O M recorta a imagem dos rolos do papel higiénico (Primeira fotografia da figura 42). De seguida, cola no ecoponto azul (Segunda fotografia da figura 42). Todas as crianças colaboram e terminam os ecopontos (Terceira fotografia da figura 42). Após este momento, em conjunto, organizamos os materiais que já não queremos, para separar nos ecopontos, e o material que queremos para trabalhar na área das Artes. De seguida, vamos para o exterior e começamos a organizar o espaço, espalhando todo o material que queremos reciclar e posicionamos os ecopontos que construímos. A seguir, damos início à separação dos materiais. O M escolhe um frasco de vidro e coloca no ecoponto correto, o ecoponto verde (Figura 43). O D escolhe os rolos de papel higiénico e coloca no ecoponto azul (Figura 44). Após todas as crianças terem feito a separação de todos os materiais nos respetivos ecopontos, regressámos à sala. Fazemos a higiene e vamos lanchar.



*Figura 42: As crianças terminam a construção dos ecopontos.*



*Figura 43: As crianças escolhem diferentes materiais e fazem a sua separação nos ecopontos corretos.*



*Figura 44: O D. escolhe rolos de papel higiênico e coloca no ecoponto azul.*

Ao longo desta atividade a participação ativa esteve sempre presente como a autonomia do grupo. As crianças adoraram a atividade e divertimo-nos imenso. Ao longo da atividade as crianças foram capazes de caracterizar a composição de cada objeto e de, posteriormente, fazer a sua reciclagem no ecoponto correto. De referir que seleccionei materiais com os quais as crianças tivessem contacto no seu quotidiano, como é exemplo das caixas de ovos/cereais, garrafas de plástico, pacotes de leite, recipientes de vidro, entre outros. Ao longo desta intervenção pude observar alguns indicadores chave como a

iniciativa, o envolvimento, a observação, a classificação e a ecologia. O grupo revelou possuir conhecimentos sobre a importância de reciclar e reutilizar os materiais, elevando assim atitudes positivas face à preocupação do ambiente. Acredito que ao longo destas atividades as crianças ficaram mais conscientes em relação ao que se passa no mundo que a rodeia. Ficamos a perceber melhor a necessidade da preservação do meio ambiente e começamos a adotar práticas amigas do mesmo.

#### **4.2.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Ao longo deste projeto proporcionei ambientes de qualidade e experiências educativas diversificadas, de modo a “activar as competências das crianças para construir significados.” (Loris Malaguzzi, 1999, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 12). Assim, as crianças aprenderam a partir da ação, e tiveram a oportunidade de desenvolver o seu pensamento, a resolver problemas, a viver em sociedade e a colaborar uns com os outros. Em todas as atividades realizadas esteve presente a articulação das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016), a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. As crianças participaram ativamente em todo o desenrolar do projeto, trazendo com isso um comportamento muito positivo relativamente à mudança de hábitos com o nosso planeta. O desenvolvimento das propostas realizadas com as crianças incidiu nos objetivos inicialmente mencionados e fui conseguindo respostas às questões do projeto de intervenção, sendo elas “Como promover com as crianças atitudes e práticas para a sustentabilidade do meio ambiente?” e “Qual o contributo da aprendizagem ativa das crianças para promover a educação ambiental para a sustentabilidade?”. Ao longo deste percurso percebi que é fundamental ajudar as crianças a terem poder e confiança em contribuir para um mundo melhor. É desenvolvermos com as crianças a noção de que são portadoras de direitos, de uma voz, e de uma ação por mudança e com impacto. Devemos desenvolver processos de aprendizagem com as crianças onde assumam o papel principal. Para haver mudança é essencial colocarmos em prática as nossas intenções, sair à rua para fazer acontecer e fazer a diferença. Não seria correto ficarmos sempre dentro da sala a conversar sobre as boas e as más ações do ser humano, mas sim agir e criar oportunidades para a transformação. Foi desta forma, a partir da aprendizagem ativa participativa das crianças que conseguimos construir novos conhecimentos e melhorarmos as nossas práticas no dia-a-dia. Reflexo disso foi a atividade que intitulei de “Jogo da mímica - Como poupamos a água?”. Nessa intervenção percebemos que “a água é um recurso finito e a sua preservação tem-se tornado uma das maiores preocupações ambientais.” (Bradford, 2020, p.88). Descobrimos que existem formas de reduzir a nossa

pegada hídrica e uma delas é reduzir o consumo de água direto, do qual temos mais consciência, que é “a água que bebemos, que utilizamos para lavar a roupa, o corpo, a loiça e o carro, que está no autoclismo e que escorre pelo lavatório sempre que abrimos uma torneira.” (Bradford, 2020, p.89). Assim, foi importante abordar este assunto com as crianças, tornando-as mais conscientes das suas ações e começando a aplicá-las no quotidiano, uma vez que, “o consumo de água direto é muito fácil de gerir e reduzir.” (Bradford, 2020, p.90)

Desta forma, ao longo do projeto foi possível dar resposta aos objetivos. Em relação ao primeiro objetivo (Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento científico através da aprendizagem ativa das crianças) em todas as atividades esteve presente a aprendizagem ativa das crianças. Destaco duas atividades na qual a criança teve a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e o pensamento científico. Foi a atividade que intitulei de “Experiência com a água - evaporação, condensação e precipitação” que, como o nome indica, fizemos uma experiência com a água que foi possível observar a água em forma de evaporação, condensação e precipitação, na qual associamos às diferentes fases do ciclo da água e desenvolvemos uma melhor compreensão sobre esses conceitos. A outra atividade foi a que intitulei de “Atividade de verificação – Objetos que flutuam e objetos que se afundam na água”, em que, ao longo da atividade de verificação as crianças retiraram as suas conclusões e reformularam as suas conceções iniciais, desenvolvendo o pensamento crítico e científico. Os três últimos objetivos (Ampliar os conhecimentos sobre o meio ambiente; Fomentar o interesse das crianças em relação ao cuidado e melhoria do meio ambiente; Estimular a consciência ambiental, a responsabilidade e a sustentabilidade) estiveram presentes ao longo de todas as atividades, suscitando nas crianças atitudes de valorização, respeito e preservação pelo meio ambiente. A partir de algumas atividades (“Precisamos da água para...”; “Jogo da mímica – Como poupamos a água?”; “Construção dos animais marinhos”; “Separação dos materiais que já não precisamos”) proporcionei oportunidades de desenvolvimento de comportamentos e de hábitos pró-ambientais, como a poupança de água, a reutilização de materiais e a reciclagem. De referir que, através dos conhecimentos adquiridos acerca da poupança da água, as crianças começaram a ter mais cuidado na hora da higiene, pois fechavam as torneiras para ensaboar as mãos e não descarregavam a água toda dos autoclismos. Esta mudança de hábitos teve impacto, tanto na instituição, como em casa. No momento das novidades as crianças partilhavam as suas práticas “amigas” do meio ambiente, como por exemplo da utilização do copo aquando lavavam os dentes. Esta sensibilização e consciencialização também esteve presente em relação à reciclagem, que começou a fazer parte do nosso quotidiano.

Como foi referido anteriormente, as evidências recolhidas através da observação permitiram perceber o interesse e curiosidade das crianças sobre o meio ambiente. Sendo este um assunto sobre o qual as crianças demonstravam interesse e tinham questões às quais queriam dar resposta, decidimos desenvolver uma pesquisa. No decorrer do projeto as crianças tiveram a oportunidade de ser escutadas e de participar nas decisões relativas ao processo de aprendizagem. Após a execução dos trabalhos desenvolvidos expúnhamos na entrada da instituição, como foi o exemplo da atividade “Juntos mudamos o mundo!”. Assim que expusemos o oceano as crianças partilharam com os colegas das outras salas e com os seus familiares o trabalho que tinham desenvolvido. No final do projeto fizemos um vídeo onde apresentamos os diferentes momentos do projeto. O vídeo ficou de recordação para o grupo e foi partilhado com as suas famílias onde recebi, dos pais, muitos elogios e felicitações pelo trabalho desenvolvido com o grupo.

Importante destacar propostas de intervenção fundamentais que não se realizaram devido à fase crítica da pandemia que atravessamos. Para a proposta de intervenção que intitulei de “Visualização do vídeo que realizei e conversa sobre o artista Xico gaivota”, o objetivo seria convidar o artista Xico gaivota à nossa sala para uma conversa sobre o seu trabalho e o impacto que as suas ações têm para o meio ambiente. Contactei com o artista e as suas ações de sensibilização são realizadas apenas de forma presencial e no seu atelier. Não sendo possível a presença do artista, organizei essa atividade de forma a dar a conhecer o seu trabalho e as suas obras de arte. Para essa atividade também tinha planeado irmos à praia recolher lixo, mas na sua impossibilidade, planeei ir eu e fazer um vídeo que fosse possível observar-me a apanhar o lixo do areal da praia. Ainda nessa atividade visualizamos o vídeo e conversamos sobre os assuntos do meio ambiente que se deve pautar por um diálogo aberto, crítico e reflexivo sobre os problemas ambientais, sensibilizando para a sua prevenção e resolução, bem como tornarmo-nos mais conscientes nos processos de tomada de decisão. Por último, planeei terminar o projeto com a visita à Braval. Contudo, como já referi, estávamos a passar uma fase delicada em relação à pandemia e, por isso, a instituição tomou medidas de segurança para todos. Por estas razões, não era possível deslocarmo-nos ao exterior da instituição. Sendo este um assunto delicado houve enorme compreensão. Para a atividade que intitulei de “Separação dos materiais que já não precisamos”, planeei irmos fazer a reciclagem dos materiais aos ecopontos da rua. Na impossibilidade de sairmos para a rua, decidimos fazer a reciclagem nos ecopontos que construímos, no parque exterior.

Desta forma, acho que devemos estar preparados para os imprevistos e adversidades que possam surgir havendo sempre um plano B. Faço, assim, um balanço muito positivo deste projeto. Aproveito para destacar um comentário que ocorreu no último dia de estágio. No momento em que me despedi

das crianças o A disse em voz alta “Flávia, vamos fazer de tudo para não deixar o planeta triste!”. Acredito que as crianças conseguem, de facto, revolucionar o mundo e por isso afirmo, com as maiores certezas, que “Juntos mudamos o mundo!”.

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido em contexto de creche e em contexto de JI, faço um balanço muito positivo dos mesmos. No âmbito do desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica usufruí de uma experiência extremamente enriquecedora. Foi um percurso de muitas experiências e aprendizagens que me fizeram evoluir, enquanto futura profissional. Este que foi marcado por um desenvolvimento a nível pessoal, na qual me tornei mais reflexiva, mais comunicativa, mais segura e que me ajudou a confiar e a acreditar mais nas minhas capacidades.

Ao longo da intervenção pedagógica deparei-me com alguns desafios e aprendizagens que me permitiram evoluir e aprender enquanto futura educadora. Um desafio que ao longo do tempo fui superando refere-se ao tempo que dava às crianças. Muitas vezes questionava-me “Será que devo intervir neste momento ou a criança precisa de mais tempo para levar a cabo a sua intenção?”; “Será que estou a interagir da melhor maneira?”; “Será que estou a desafiar a criança segundo os meus interesses e não de acordo com as suas motivações?”. Contudo, este desafio passa a ser uma competência, quando realmente estamos envolvidos/dedicados na prática profissional e já definimos o lugar que temos perante a nossa profissão.

Poder intervir num contexto real de prática profissional permitiu-me desenvolver capacidades de resposta a situações mais ou menos complexas, contactar com uma realidade em grande parte desconhecida. Aprendi a manter a calma em momentos de conflito, conversando de forma tranquila e compreensiva com as crianças. Acredito que será sempre uma aprendizagem e um desafio atender aos interesses e curiosidades do grupo, como o saber dar voz às crianças e escutá-las. Aprendi que é fundamental mostrar ao grupo que estou verdadeiramente interessada nas suas interações, preocupações, motivações, mantendo sempre uma escuta ativa. Só assim consegui criar um clima de apoio propício ao trabalho e desenvolvimento do grupo, o que me fez sentir cada vez mais à vontade, nos momentos de grande grupo, tendo conquistado, progressivamente, o seu respeito e, principalmente, a sua confiança.

Uma outra aprendizagem que considero significativa foi desenvolver, com as crianças, uma pesquisa numa aproximação à MTP. Foi uma experiência que me surpreendeu pelo elevado nível de envolvimento das crianças. Através desta abordagem, que oferece oportunidades para as crianças encontrarem respostas às curiosidades acerca do mundo que as rodeia, estas conseguiram construir diferentes aprendizagens, saberes e competências.

No decurso do desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica, compreendi a importância inestimável da relação entre adultos e o modo como isso influencia o ambiente educativo. Sempre acreditei num trabalho cooperativo e articulado, e ao longo deste percurso fui percebendo melhor o quão importante é trabalhar em equipa. Desenvolvi um trabalho contínuo que só foi possível devido às reuniões regulares que tinha com as educadoras cooperantes. Nessas reuniões partilhávamos ideias, pontos de vista, observações para atender às necessidades e interesses das crianças. Todo este envolvimento fez-me perceber que só negociando, refletindo, interpretando e percebendo vários pensamentos e ideias é que, enquanto profissionais, conseguimos contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. A colaboração de todos os adultos “é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 300).

Todo o percurso de implementação dos projetos de intervenção pedagógica foi um desafio que considero ter superado com sucesso. Um desafio que requereu muito de mim, enquanto pessoa e profissional. Mas, com muita dedicação, exigência e muito amor pela profissão, consegui evoluir e superar todos os desafios e inseguranças. Foi uma experiência imensamente enriquecedora e incrível que me permitiu perceber a importância de sustentar a minha prática com a teoria. Tendo, os referentes teóricos, me ajudado a refletir sobre a minha ação.

Tudo o que vivenciei ao longo desta caminhada fez-me refletir sobre a minha prática futura. Cada criança é única e deve ser valorizada na sua singularidade e, por isso, o educador deve observar atentamente cada criança a fim de conhecer os seus interesses e as suas necessidades. Através de planificações apoiadas nas observações e reflexões posso atuar de forma mais eficaz e apoiar a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É este ciclo de observar, registar, documentar, planear e avaliar, que orienta as práticas educativas, sendo um processo contínuo e que nunca está completo.

Tomei, ainda mais, consciência da responsabilidade que é ser educador de infância. O educador deve ser responsável por conduzir a criança à descoberta, à compreensão, à construção de conhecimento, à autonomia, à socialização, como também deve ser responsável por garantir a sua segurança e bem-estar. Pretendo ser uma educadora de qualidade ao longo da minha vida, com estes e outros mais requisitos.

Desta forma, é minha intenção desenvolver, futuramente, uma prática reflexiva como a que desenvolvi ao longo desta caminhada, pois acredito que se não houver observação, reflexão, documentação, avaliação, se não houver criticidade no meu trabalho, não haverá evolução nem melhoria do mesmo.

Para terminar, pretendo salientar que estas experiências presentes ao longo do desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica ajudaram-me a construir um perfil de desempenho profissional que pretendo continuar a desenvolver. Sinto-me grata por este percurso de muito trabalho, exigência e de muitas aprendizagens. E que eu tenha sempre a capacidade de retirar o melhor de mim para despertar o melhor das crianças. Aprendi muito com as crianças, mas as crianças também aprenderam muito comigo. Crescemos juntos.

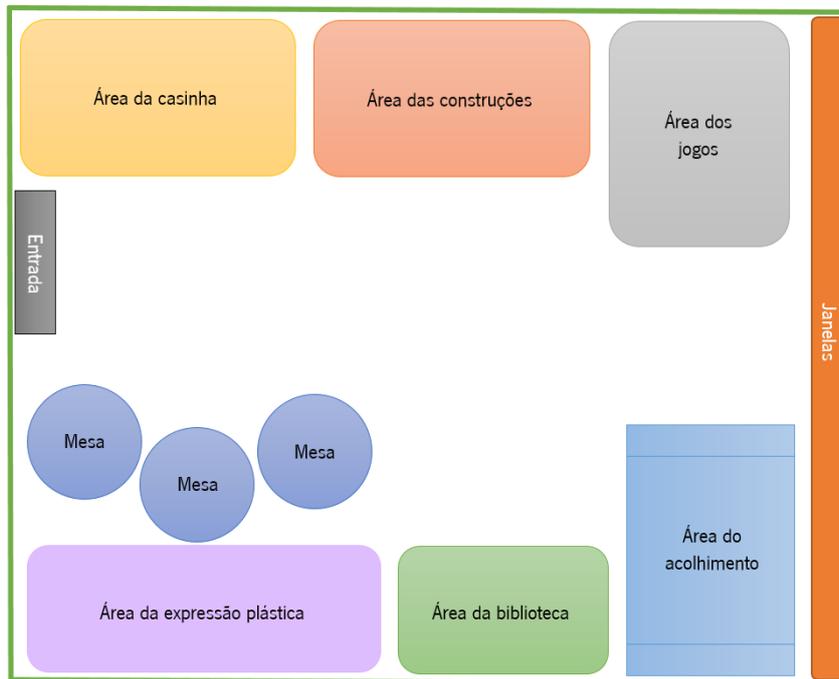
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M. C. S. (2021). O Brincar como direito dos bebês e das crianças. *Caderno do brincar*, 21–27.
- Bradford, L. (2020). *Salvem o mundo. Não existe planeta B*. (1ª ed.). Edições IN.
- Câmara, A. C. et al. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de educação de infância*, 112, 82–91. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-112>
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47–81). Porto Editora.
- Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2013). *More than baby talk. 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <http://mtbt.fpg.unc.edu/>
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. (2ª ed.). Artmed.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (3ª ed.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó
- Lockhart, S. (2011). Active learning for infants and toddlers. Even the youngest children actively engage the world around them. *Infants & Toddlers: Active Learning*, 5–10. [https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2019/6/12/5\\_ingredients\\_of\\_active\\_learning.pdf](https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2019/6/12/5_ingredients_of_active_learning.pdf)

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a lua é redonda e bicuda? Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 83–124). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. I. R. L. (1998). Projetos em educação pré-escolar e projeto educativo de estabelecimento. Em L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 91-122). Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, S. R. & Ramos, A. M. (2014). *Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés* [Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/32809>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 125–158). Editorial do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Ministério da Educação.

## **ANEXOS**

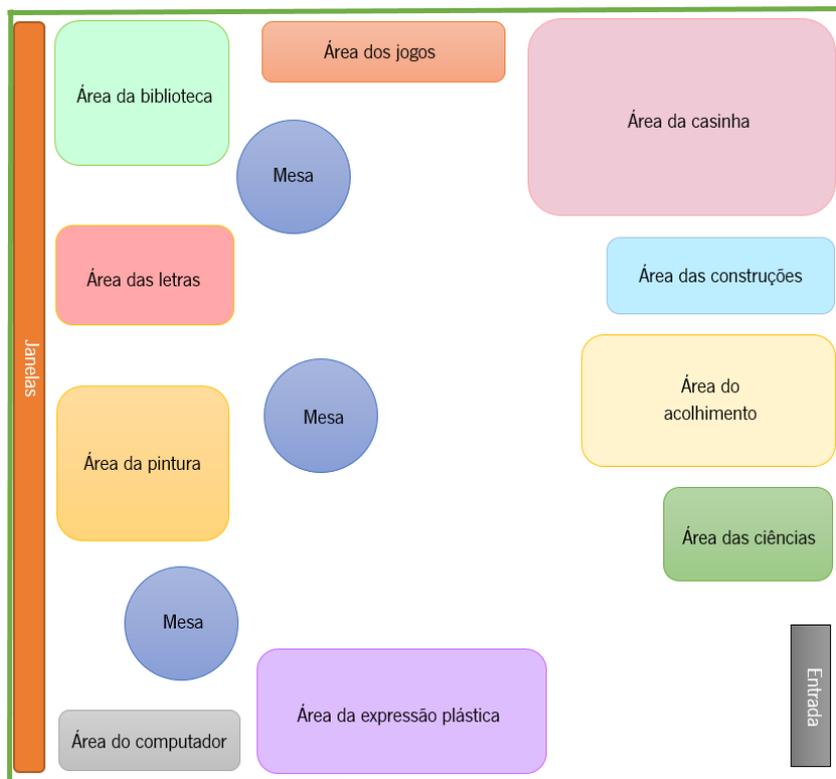
**Anexo 1** – Planta da sala 2 da creche



**Anexo 2 – Rotina diária da sala 2 da creche**

<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>
Até às 9h00	Receção das crianças
9h00	Acolhimento
9h20	Proposta Pedagógica (pequeno/ grande grupo)
9h40	Tempo de escolha livre
10h10	Tempo de arrumar
10h20	Tempo de exterior/ atividades livres
10h50	Higiene
11h00	Almoço
11h45	Higiene/ Descanso
14h15	Levantar/ Higiene
14h30	Proposta pedagógica (grande grupo)
15h00	Lanche
15h30	Atividades livres/tempo de exterior
16h30	Higiene/Atividades livres
18h00/19h00	Prolongamento

**Anexo 3 – Planta da sala 3 do jardim de infância**



**Anexo 4 – Rotina diária da sala 3 do jardim de infância**

<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>
Das 8h15 até às 9h00	Receção das crianças/ Suplemento da manhã
9h00	Acolhimento
10h00	Ciclo Planear-Fazer-Rever
11h10	Tempo de Exterior/ Tempo de Grande Grupo
11h40	Higiene
11h45	Almoço
12h20/12h30	Higiene
12h30	Atividades de Transição/Tempo de Exterior
14h30	Grande Grupo
15h00	Pequeno Grupo
15h45	Lanche
16h15	Higiene
16h30	Atividades extracurriculares/Componente de Apoio à Família
18h00/19h00	Prolongamento