



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Luísa Pinto da Silva

**As aprendizagens das crianças em
contexto de creche e jardim de infância:
Dois percursos unidos por uma prática
pedagógica contextualizada**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Luísa Pinto da Silva

**As aprendizagens das crianças em
contexto de creche e jardim de infância:
Dois percursos unidos por uma práxis
pedagógica contextualizada**

Relatório de Estágio
Mestrado em educação pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

julho de 2021

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-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

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

Agradecimentos

Findada esta etapa de formação académica, bastante rica em aprendizagens e experiências relevantes, é tempo de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para tais aprendizagens e experiências, inspiraram-me e encorajaram-me a melhorar, a demonstrar as minhas crenças e conhecimentos... no fundo, a pôr tudo quanto sou no mínimo que faço (Reis, 1933).

Deste modo, começo por agradecer a todas as crianças que integraram esta caminhada. Muito pude aprender em interação com as mesmas. Por todas essas aprendizagens e pela experiência que me proporcionaram, devo-lhes a minha gratidão.

Agradeço também a todos os professores que se cruzaram comigo ao longo de toda a minha formação e, em especial, à Professora Doutora Cristina Parente, pelos seus sábios conselhos, pela sua orientação, pela sua presença e dedicação.

Às educadoras do jardim de infância, à assistente operacional e restante comunidade educativa, o meu muito obrigada, pelo acompanhamento, apoio, exemplo e dedicação à prática. Agradeço também pela forma calorosa como me receberam e me permitiram crescer.

Agradeço também à educadora da creche, à assistente operacional e restantes colaboradores da instituição, por me terem proporcionado a experiência de, ainda que por pouco tempo, contactar com crianças mais novas e vivenciar o ambiente, rotina e interações, tão importantes em contexto de creche.

Ainda, quero também deixar o meu agradecimento às famílias das crianças do jardim de infância, pela participação e envolvimento ao longo do projeto.

Às minhas colegas do grupo de orientandas, agradeço todas as partilhas de experiências e opiniões que nos motivavam e apoiavam umas às outras. Adicionalmente, quero fazer um agradecimento especial à Rita, à Mariana e à Maria, pela amizade, apoio e conselhos.

Termino agradecendo à minha família e ao Miguel, pelo apoio, por serem um porto seguro, pela colaboração e pela confiança que me fazem sentir no que sou e no que faço.

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.

Título: As aprendizagens das crianças em contexto de creche e jardim de infância: Dois percursos unidos por uma práxis pedagógica contextualizada

Resumo

O presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido em colaboração com as crianças em contextos de creche e jardim de infância. Uma vez que um educador deve nutrir um olhar e escuta atentos de forma a reconhecer as características específicas de cada grupo e cada criança para que, desse modo, possa apoiar significativamente o seu desenvolvimento e aprendizagens, as intervenções desenvolvidas em ambos os contextos focalizam-se em temas distintos, porém, unem-se pela valorização de uma aprendizagem ativa e individualizada, onde as crianças são centrais no seu processo de desenvolvimento. Em contexto de creche, o grupo era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Em jardim de infância o grupo compunha-se por 23 crianças entre os três e os cinco/seis anos. Atendendo aos interesses e necessidades observados, o projeto de intervenção em contexto de creche baseou-se na promoção do gosto pelos livros e no desenvolvimento da linguagem e comunicação por via dos textos poéticos. Em jardim de infância, recaiu no desenvolvimento de um projeto, recorrendo à Metodologia do trabalho de projeto, a fim de apoiar o grupo na sua curiosidade em saber mais sobre as lagartas. Para além disso, o projeto teve uma dimensão investigativa, onde procurei perceber quais os contributos da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do mesmo. Em ambos os percursos foi pertinente a abordagem da metodologia de investigação-ação, levando a que os dois projetos atravessassem sistematicamente as fases de planificação, ação, observação e reflexão.

Foi enriquecedor apoiar as crianças em creche no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas e comunicativas. Em simultâneo, foi também desafiante, pelo facto de desenvolver uma intervenção à distância e, devido a isso, adaptar todas as propostas ao contexto “casa”, de forma a prosseguir com os objetivos identificados. Em contexto de jardim de infância, pude perceber como se desenvolve um trabalho de projeto e quais as suas mais valias para a aprendizagem holística das crianças. Tal como me propus investigar, percebi também que, quando as crianças têm oportunidades para construírem aprendizagens de forma colaborativa, tais aprendizagens revelam-se mais diversas, aprofundadas, significativas e ativas.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa, Aprendizagem colaborativa, Desenvolvimento da linguagem e comunicação, Documentação, Trabalho de projeto.

Title: The children's learnings in day care and kindergarten context: two paths united by a contextualized pedagogical praxis

Abstract

This report aims to present the work developed in collaboration with the children in day care and kindergarten context. An educator must listen and foster an attentive look in order to recognize the specific characteristics of each group and each child so that, in this way, they can significantly support their development and apprenticeship. The interventions developed in both contexts focus on different themes, however, they are united by the valorization of active and individualized apprenticeship, where the children are central to their development process. In a daycare context, the group was made up of 18 children aged between two and three years old. As for the kindergarten, the group consisted of 23 children between the ages of three and five/six years old. Given the interests and needs observed, the intervention project in the context of day care was based on promoting a taste for books and the development of language and communication through poetic texts. In kindergarten, the intervention project focused on the development of a project, resorting to the project work methodology, in order to support the group in their curiosity to learn more about caterpillars. Furthermore, the project had an investigative dimension, where I sought to understand the contributions of collaborative learning to its development.. In both paths, the approach of the research-action methodology was relevant, leading both projects to systematically cross the stages of planning, action, observation and reflection.

It was enriching to support children in day care in the development of their linguistic and communicative skills. At the same time, it was also challenging, due to the fact that I had to develop a remote intervention and, due to this, adapt all proposals to the contexto "home", in order to proceed with the identified objectives. In a kindergarten context, I was able to see how a project work is developed and what are its advantages for the children's holistic apprenticeship. As I set out to investigate, I also realized that when children have opportunities to build learning collaboratively, such learning turns out to be more diverse, in-depth, meaningful and active.

Keywords: Active learning, Collaborative learning, Development of language and communication, Documentation, Project work.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Contextos de Intervenção e de Investigação	3
1.1. Caraterização do Contexto de Creche.....	3
1.1.1. Caracterização do grupo	3
1.1.2. Espaço e materiais	4
1.1.3. Tempo pedagógico	4
1.2. Caraterização do contexto de Jardim de Infância	5
1.2.1. Caracterização do grupo	5
1.2.2. Espaço e materiais	6
1.2.3. Tempo pedagógico	6
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	8
2.1. Opções metodológicas.....	8
2.2. Foco e objetivos das intervenções em ambos os contextos	9
2.3. Instrumentos de recolha de dados	10
Capítulo III - Enquadramento teórico	13
3.1. Criança participativa, aprendizagem ativa.....	13
3.2. Desenvolvimento da linguagem e comunicação.....	15
3.3. Estratégias que apoiam o desenvolvimento da linguagem e comunicação.....	17
3.3.1. O contributo dos textos poéticos.....	20
3.4. Metodologia do Trabalho de Projeto	21
3.4.1. Continuidade e desenvolvimento do projeto: o papel das crianças	26
3.4.2. Aprendizagem colaborativa: interações e aprendizagem	28
3.4.3. A documentação pedagógica como aliada da aprendizagem colaborativa.....	29
3.4.4. Tempo, espaço e materiais como fatores de influência para a coconstrução de saberes ..	30

3.4.5. O currículo integrado na metodologia do trabalho de projeto.....	32
Capítulo IV - Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica	34
4.1. Contexto de Creche: Promover o gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos.....	34
4.1.1. Situação desencadeadora: um projeto à medida do grupo	34
4.1.2. Longe, mas perto: Desenvolvimento da intervenção à distância	36
4.1.3. Principais desafios de um estágio não presencial	47
4.2. Contexto de Jardim de Infância: A aprendizagem colaborativa: as crianças como construtoras de saberes	50
4.2.1. Situações desencadeadoras: Origem do projeto.....	50
4.2.2. Emergência do projeto	52
4.2.3. Explicitação das perguntas de partida	55
4.2.4. Dimensão investigativa do projeto: questão e objetivos do adulto investigador	58
4.2.5. Desenvolvimento do projeto	58
4.2.6. O contributo das famílias	80
4.2.7. Sistematização das aprendizagens coconstruídas e divulgação do projeto	83
4.2.8. Repercussões do projeto.....	87
Capítulo V - Considerações finais	89
Referências bibliográficas	95
Anexos	100

Índice de Figuras

Figura 1-Fases da investigação-ação	9
Figura 2-Folheto exemplo.....	38
Figura 3-Imagem do vídeo	40
Figura 4-Imagem do vídeo	40

Figura 5-Exemplo de percurso sensorial	42
Figura 6-Leitura da obra "A lagartinha muito comilona"	50
Figura 7-Lagarta na sala	50
Figura 8-Representação em plasticina.....	51
Figura 9-Representação em plasticina.....	51
Figura 10-Procura de lagartas no exterior.....	52
Figura 11-Procura de lagartas na horta	52
Figura 12-Amigo da lagarta.....	52
Figura 13-Registo de ideias prévias	54
Figura 14-Registo de ideias prévias	54
Figura 15-Registo inicial.....	55
Figura 16-Registo inicial.....	55
Figura 17-Registo inicial.....	56
Figura 18-Registo inicial.....	56
Figura 19-Registo inicial.....	56
Figura 20-Votação.....	57
Figura 21-Gráfico de barras	57
Figura 22-Apresentação das pesquisas em família	60
Figura 23-Apresentação das pesquisas em família	60
Figura 24-Tabela de informações	60
Figura 25-Pesquisa no livro.....	62
Figura 26-Experiência	63
Figura 27-Observação da lagarta no frasco.....	63
Figura 28-Frascos debaixo da luz.....	64
Figura 29-Registo da experiência.....	64
Figura 30-Registo da experiência.....	64
Figura 31-Partilha de informações- grupo pesquisa no livro	64
Figura 32-Partilha de informações- grupo pesquisa na internet.....	65
Figura 33-Realização do observatório	65
Figura 34-Seleção dos livros para o observatório	65
Figura 35-Observatório	65
Figura 36-Observatório	65

Figura 37-Borboleta dentro do frasco	67
Figura 38-Libertação da borboleta.....	68
Figura 39-Casulo	68
Figura 40-Realização de registos	68
Figura 41-Registo de ideias prévias	69
Figura 42-Registo de ideias prévias	69
Figura 43-Registos das novas aprendizagens.....	70
Figura 44-Apresentação dos registos.....	71
Figura 45-Registo das aprendizagens	71
Figura 46-Registo das aprendizagens	71
Figura 47-Registo das aprendizagens	71
Figura 48-Observação das novas crisálidas	72
Figura 49-Realização de registos	73
Figura 50-Realização de registos	73
Figura 51-Registos finais.....	74
Figura 52-Registos finais.....	74
Figura 53-Registos finais.....	75
Figura 54-Pesquisa em família sobre o corpo da lagarta	75
Figura 55-Pesquisa em livros	76
Figura 56-Planificação lagarta 3D.....	76
Figura 57-Planificação da lagarta com base nas informações recolhidas em família	77
Figura 58-Colaboração na realização da lagarta	77
Figura 59-Colaboração na realização da lagarta	77
Figura 60-Lagarta 3D.....	77
Figura 61-Lengalenga com o corpo	78
Figura 62-Lengalenga escrita	79
Figura 63-Pesquisa em família "Onde vivem as lagartas?"	81
Figura 64-Pesquisa em família "Onde vivem as lagartas?"	81
Figura 65-Pesquisa em família "Como é o corpo da lagarta?"	82
Figura 66-Pesquisa em família "Como é o corpo da lagarta?"	82
Figura 67-Livro de pesquisa em família	82
Figura 68-Planificação da exposição virtual	84

Figura 69-Planificação da exposição virtual	84
Figura 70-Balanço final do projeto.....	85
Figura 71-Balanço final do projeto.....	85
Figura 72-Balanço final do projeto.....	86
Figura 73-Feedback dos pais	87
Figura 74-Produções em casa.....	87
Figura 75-Produções em casa.....	88
Figura 76-Produções em casa.....	88

Índice de Tabelas

Tabela 1-Breve descrição das atividades	46
---	----

Siglas e abreviaturas utilizadas

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
Jl	Jardim de Infância

Introdução

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em ambos os contextos onde tive a oportunidade de estagiar, sendo eles, contexto de creche, com um grupo de 18 crianças entre os dois e os três anos de idade, e contexto de jardim de infância, com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos. Devido às características, interesses e necessidades individuais de cada um dos grupos de crianças com quem interagi, os projetos de intervenção desenvolvidos com cada grupo são, naturalmente, distintos. Procurei conhecer cada grupo e as suas especificidades, de forma a apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de cada um deles, adequada e significativamente. Na educação de infância, é importante ter em consideração, o grupo, o contexto onde se insere, os seus interesses, motivações, necessidades, considerando cada grupo de crianças e cada criança como individuais, com características próprias, de forma a evitar a prática de um currículo “pronto-a-vestir de tamanho único” Formosinho, 2007 (citado por Formosinho, 2018, p. 23). Dito isto, observei atentamente cada grupo e os respetivos contextos, sustentado a pertinência de cada um dos projetos em tais observações.

Em contexto de creche, o projeto desenvolveu-se em torno da promoção do gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos. Tal projeto baseou-se em observações realizadas em contexto, as quais me fizeram refletir na relação do grupo com os livros e em como poderia favorecer essa relação e interesse, ao mesmo tempo que apoiava as crianças no desenvolvimento da linguagem e das suas capacidades comunicativas por via dos textos poéticos, dado que as crianças compreendiam idades entre os dois e os três anos, e, por isso, encontravam-se numa fase do seu desenvolvimento onde começam a adquirir e ampliar a linguagem e a capacidade de comunicação. Decidi apoiar este processo através de textos poéticos pois, notei que a relação do grupo com esse género textual era bastante escassa e, além disso, os textos poéticos acarretam várias vantagens para o desenvolvimento das crianças a vários níveis, nomeadamente ao nível da linguagem.

Por seu turno, em contexto de jardim de infância, pude observar que o interesse pelas lagartas, um animal que habita na horta da instituição, era transversal ao grupo. Assim, após ter refletido sobre as observações, delineei o projeto de intervenção desenvolvido, o qual assentou na descoberta e investigação acerca de tal animal, de modo a possibilitar às crianças oportunidades para preverem, debaterem, partilharem ideias e curiosidades, pesquisarem e experienciarem de modo a encontrarem respostas para as suas curiosidades. Dito isto, considero relevante partilhar que, de modo a promover uma aprendizagem significativa, que implicasse a participação ativa de cada elemento do grupo, foi

pertinente a utilização da Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP). Assim, para além de apoiar as crianças no desenvolvimento do seu interesse pelas lagartas, procurei ainda perceber e investigar quais os contributos da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do trabalho de projeto. Adicionalmente, e uma vez que o grupo era marcadamente constituído por crianças de três e quatro anos e, tendo em conta as potencialidades desta metodologia para favorecer a integração das diversas áreas de conteúdo, considerei adequado apoiar as crianças no desenvolvimento da linguagem oral, recorrendo a diversas estratégias no decorrer do trabalho de projeto em torno das lagartas.

Dito isto, apesar de muito diferentes um do outro, os projetos de intervenção que constituíram o meu percurso pela prática convergem na atribuição do papel central ao nível da aprendizagem e desenvolvimento à criança, o qual tão bem lhe pertence. Tal papel central passa pela valorização da criança e dos seus direitos, concedendo-lhe oportunidades de participar, aprender ativamente e em interação com os outros e com o mundo que a rodeia, valorizando os seus individuais interesses e necessidades. Deste modo, ao longo do relatório, será minha intenção salientar o desenvolvimento dos projetos e pertinência das opções tomadas, do ponto de vista prático e teórico, assim como, evidenciar o denominador comum existente entre eles, demonstrando como, tendo em conta as particularidades de cada percurso, foi possível desenvolver uma prática adaptada a cada grupo, onde as crianças eram centrais no seu processo de aprendizagem.

Com a intenção de possibilitar uma compreensão plena acerca do desenvolvimento e sustentação das práticas desenvolvidas em contexto, o presente relatório encontra-se dividido em cinco partes distintas. A primeira parte, corresponde ao capítulo I e remete para a apresentação aprofundada dos contextos de intervenção e investigação, de modo a dar a conhecer o espaço, rotina e intervenientes da ação. Seguidamente, o capítulo II pretende dar a conhecer as opções metodológicas tomadas, desenvolver e explicitar o foco de intervenção e objetivos associados, assim como, partilhar os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo dos projetos de intervenção pedagógica. Por sua vez, o capítulo III refere-se ao enquadramento teórico, onde pretendo aprofundar teoricamente as temáticas desenvolvidas, sustentando-as nessa valência. O capítulo IV destina-se à partilha do desenvolvimento da intervenção pedagógica, tanto em creche, como em jardim de infância, evidenciando tudo o que foi dito nos capítulos anteriores e as estratégias utilizadas de forma a responder aos objetivos inicialmente traçados para cada uma das intervenções. Por último, o capítulo V destina-se à avaliação referente aos dois percursos e partilha das conclusões finais.

Capítulo I - Contextos de Intervenção e de Investigação

Tal como tive oportunidade de referir na Introdução, este primeiro capítulo destina-se à caracterização dos dois contextos de intervenção pedagógica que frequentei, de acordo com o conjunto de observações que fui efetuando e, também, segundo algumas informações que foram partilhadas pelas educadoras.

1.1. Caraterização do Contexto de Creche

O estágio em creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no concelho de Braga, a qual acolhe crianças desde os três meses até aos três anos. As crianças dividem-se por seis salas, de acordo com a idade que possuem, sendo que, duas salas são de berçário; duas salas pertencem a crianças com idades entre os um e dois anos e outras duas recebem crianças com dois e três anos.

A instituição caracteriza-se pela sua arquitetura moderna e pelo seu espaço bastante acolhedor, luminoso, organizado e adequado às crianças que recebe. Possui um espaço de refeições e um espaço exterior comuns para todas as crianças, assim como um hall para atividades gerais. Como a instituição tem um formato redondo, o espaço exterior encontra-se ao centro e todas as salas têm direto e fácil acesso a este espaço.

1.1.1. Caracterização do grupo

Apresentada a instituição, passo agora a apresentar o grupo com quem interagi. O grupo pertencia à sala laranja (sala dos dois/três anos), o qual era orientado por uma educadora e assistido por uma auxiliar. O grupo era constituído por 18 crianças, sendo que 12 eram meninas e 6 eram meninos. Dessas 18 crianças, 12 tinham dois anos e 6 já tinham três anos. É também de destacar que duas crianças já poderiam ter iniciado o pré-escolar, porém, por decisão dos pais, ficaram mais um ano com o grupo. Este era um grupo bastante autónomo, uma vez que, na sua maioria não utilizavam fralda, já conseguiam tirar a bata sozinhas, conseguiam descalçar e calçar os sapatos autonomamente. Além disso, demonstravam ter a rotina interiorizada uma vez que sabiam o que acontecia em cada momento e o que iria acontecer de seguida. É muito importante para as crianças vivenciarem uma rotina consistente e organizada, rotinas "(...) centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença" (Post & Hohmann, 2003, p. 15). Por sua vez, ao nível da fala, as crianças conseguiam, de um modo geral, articular bem as palavras, tornando o seu discurso perceptível.

1.1.2. Espaço e materiais

A sala laranja era bastante iluminada através de luz natural, sendo que uma das paredes da sala era apenas vidro e acrílico, o que permitia também obter uma visão para o espaço exterior. Além disso, era também bastante acolhedora, uma vez que nela predominavam cores claras e era decorada com os trabalhos, brinquedos, materiais do grupo e com o quadro do tempo e o das presenças. Apesar de não ser muito grande, a sala permitia que ocorressem momentos de grande e pequeno grupo, havendo um espaço de chão livre bastante utilizado em momentos de grande grupo. Existiam também duas mesas que costumavam ser utilizadas em momentos como o lanche da manhã, o momento que antecede o almoço e para fazerem alguns trabalhos. Relativamente à organização da sala por áreas, apenas a área da casa, a área do cabeleireiro e a área dos médicos estavam bem destacadas, acabando por se sobreporem às áreas dos livros e dos jogos. Esta sobreposição refletia-se no momento de atividade de escolha livre, em que todas as crianças brincavam apenas nas áreas que se encontravam melhor destacadas, acabando por não usufruírem das mais valias ao nível da aprendizagem que acarretam as restantes áreas. No entanto, de uma forma geral, as áreas são abundantes em materiais, arrumados no sentido de favorecer o ciclo “encontra-brinca-arruma”, contudo, o predomínio de materiais de plástico acabava por condicionar a exploração de outras texturas, imagens, cheiros ou sons. É importante oferecer um espaço desafiante, “(...) incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos de plástico, que têm uma atracção sensorial reduzida.” (Post & Hohmann, 2003, p. 115). É de notar que todos os momentos de cuidados e higiene eram realizados numa zona existente para esse fim, localizada ao lado da sala e partilhada com outro grupo de crianças.

1.1.3. Tempo pedagógico

Relativamente à rotina estabelecida na sala, esta iniciava-se às 9 horas com o momento do acolhimento, onde se esperava pela chegada das crianças. Posteriormente, seguia-se o momento do lanche da manhã onde as crianças, na sala, comiam a fruta e bebiam água. Após o lanche, iniciava-se, então, o momento de atividades, onde inicialmente se cantavam os bons dias e se preenchiam os quadros do tempo e das presenças e posteriormente, realizavam-se atividades orientadas e depois atividades livres/recreio. Terminado o tempo de atividades, seguia-se o momento da higiene para irem almoçar. Concluído o momento de almoço, seguia-se outro momento de higiene e preparação para o tempo de descanso. Terminado o momento de descanso, sucedia-se o momento do lanche da tarde, seguido de um momento de higiene. Após a higiene, aconteciam novamente momentos de atividades

orientadas e atividades livres/recreio, até as 17 horas, pois era a hora em que a educadora se ausentava. Depois dessa hora, iniciava-se ao prolongamento, seguido de um momento de reforço alimentar. Às 19:15 horas a creche encerrava.

1.2. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

O estágio em jardim de infância foi realizado numa instituição da rede pública do Ministério da Educação, a qual acolhe crianças desde os três aos seis anos. A instituição pertence ao concelho de Braga e é parte integrante de um agrupamento de escolas constituído por crianças e jovens desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

O jardim de infância onde desenvolvi o estágio é uma instituição situada numa zona afastada do centro da cidade, caracterizada essencialmente pela sua atmosfera familiar. Tal deve-se ao facto de a instituição ser frequentada por um reduzido número de crianças, cerca de 50, as quais se dividem em dois grupos, grupo 1 e grupo 2. Tais grupos são orientados e assistidos por uma educadora e uma auxiliar, respetivamente. Assim, a instituição integra apenas duas salas de atividades, ocupadas por cada um dos grupos. Para além das duas salas de atividades que integram a instituição, as quais usufruem de casas de banho e de um espaço próprio para cada criança possa colocar os seus pertences, esta é também composta por outras zonas de uso comum, como o refeitório, a zona de acolhimento e o espaço exterior. O espaço exterior é um dos pontos fortes da instituição, uma vez que é um local amplo, com várias zonas de sombra obtidas através de árvores e onde podemos encontrar vários elementos naturais como paus, pedras, relva, areia, entre outros. Para além desses elementos naturais, no recreio é possível encontrar vários divertimentos como os baloiços e o escorrega e também muitos brinquedos como bicicletas e carrinhos. Para além disto, o recreio integra uma cozinha de lama, assim como uma caixa de areia e um espaço onde as crianças podem explorar o sentido da audição e do olfato. Por fim, destaco a horta, que é um espaço onde as crianças em colaboração com as famílias, plantam muitos produtos hortícolas.

1.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças com quem interagi pertencia ao grupo 2 e era composto por 23 crianças com idades heterogéneas. Apesar de ser um grupo que integrava crianças de várias idades, desde os três aos cinco/seis anos, o grupo era marcadamente composto por crianças mais novas, ou seja, de três e quatro anos, sendo estas 16 crianças no total. Eram um grupo muito ativo e interessado. As crianças mais velhas revelavam algum desenvolvimento ao nível das várias áreas de conteúdo e as crianças mais novas

demonstravam já alguma autonomia nas suas ações. Ao nível da linguagem, já todos conseguiam expressar-se de forma perceptível, embora alguns ainda não falassem muito. Aproveito para destacar o caso específico de uma criança que ainda não conseguia verbalizar, comunicando essencialmente por gestos e produzindo sons. Penso que o facto de as crianças mais novas interagirem diariamente com crianças mais velhas era um fator bastante vantajoso para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que esse contacto as estimulava na sua evolução a vários níveis do seu desenvolvimento, quer a nível físico, quer a nível cognitivo.

1.2.2. Espaço e materiais

No que diz respeito à organização da sala de atividades do grupo 2, devido à situação do Covid-19, a sala teve de sofrer grandes alterações de modo a cumprir as normas exigidas para o bom funcionamento das atividades e prevenção do vírus. Contudo, a sala 2 conseguia ainda colocar ao dispor do grupo materiais e experiências diversificadas. A sala dispunha de várias áreas que valorizavam as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a área da leitura e escrita; área do conhecimento do mundo; área da pintura; área dos jogos; área das construções e a área da casinha das bonecas. Além disso, a sala era bastante recheada com materiais diversos, disponíveis a todas as crianças. No centro da sala localizavam-se as mesas de trabalho. Em nosso redor, na sala, podíamos observar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, expostos nas paredes. Numa das paredes era possível encontrar o quadro das presenças, o quadro do tempo, o calendário e uma folha onde dizia “Queres-me contar o teu plano?”, a qual nos remetia para o momento de planeamento do dia. Destaco que outra parede da sala era repleta de janelas, o que permitia a entrada de luz natural para esta divisão.

1.2.3. Tempo pedagógico

Relativamente à rotina do grupo, esta iniciava às 9 horas da manhã, com o tempo de acolhimento. Durante o acolhimento, as crianças cantavam os bons dias, registavam as presenças, conversavam um pouco e aguardavam a chegada de todas as crianças. De seguida, pelas 10 horas, iniciava-se o momento de grande grupo, onde a educadora dava início ao desenvolvimento de algum tema, conversando sobre o mesmo; onde ouviam histórias, cantavam canções, entre outras atividades. Depois do momento em grande grupo, as crianças faziam a sua higiene e dirigiam-se para o refeitório, onde lanchavam. Depois de todas as crianças terem lanchado, tinham a oportunidade de usufruir do espaço exterior ou da zona de acolhimento, quando o tempo não permitia brincar no jardim, durante o tempo de recreio. O recreio terminava às 11:30 horas, dando início ao tempo de pequeno grupo, onde, em pequenos grupos, as crianças davam continuidade ao trabalho que começaram a desenvolver no tempo de grande grupo,

alargando experiências e aprendizagens. Às 12 horas, as crianças dirigiam-se novamente para o refeitório, para almoçarem. Depois do almoço, iam novamente para o exterior ou para a zona de acolhimento. De seguida, às 14 horas, regressavam à sala e planeavam a atividade que queriam desenvolver durante o tempo de atividades e projetos. As atividades terminavam às 16 horas, por isso, um pouco antes as crianças começavam a arrumar os materiais e iam à casa de banho. Algumas preparavam-se para irem embora, trocando o calçado. Chegando as 16 horas, as crianças que não lanchavam na escola iam embora com algum familiar e as restantes, dirigiam-se para o refeitório, onde lanchavam.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

No presente capítulo, serão especificadas as opções metodológicas tomadas em ambos os contextos de estágio. Ainda, com a intenção de enquadrar o leitor nas temáticas desenvolvidas, apresentarei os focos de intervenção desenvolvidos, assim como os objetivos adjacentes aos mesmos, os quais orientarão, futuramente, a interpretação das opções práticas e teóricas confinantes a cada uma das intervenções. Terminarei apresentando os instrumentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Opções metodológicas

Com o objetivo de investigar as diferentes realidades com as quais contactei, a fim de as conhecer e compreender, para que fosse possível investigar e agir sobre uma problemática ou tópico de interesse, a prática pedagógica desenvolvida assentou na metodologia de investigação-ação.

A metodologia de investigação-ação designa uma metodologia bastante complexa, muito devido ao abrangente coletivo de áreas onde pode ser aplicada ou à variedade de perspetivas subjacentes à mesma. Contudo, é possível defini-la como, segundo Elliot, 1991 (citado por, Máximo-Esteves, 2008), “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18) ou, de uma forma mais abrangente,

(...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Essa investigação é conduzida pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação (...). A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos conhecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação- acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. McKernan, 1998 (citado por, Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Dito isto, é possível compreender que, segundo Máximo-Esteves (2008), a metodologia de investigação permite o desenvolvimento de competências a nível investigativo, para melhorar a prática consoante o contexto, “(...) cujo sucesso depende da aplicação sistemática e rigorosa de uma metodologia de investigação, numa lógica colaborativa, apoiada em estratégias de avaliação e do exercício da capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a acção desenvolvida” (p. 20). Assim, a prática sistemática e rigorosa da metodologia de investigação é veiculada de forma cíclica, em ciclos de reflexão que atravessam as seguintes fases: planificar- agir- observar- refletir, tal como evidenciado na

imagem abaixo. Uma vez que este modo de investigação se processa por ciclos, os ciclos seguintes beneficiam das experiências e conhecimentos dos ciclos anteriores.



Figura 1-Fases da investigação-ação

Todo o processo investigativo se baseia no exercício de documentação, justificando a sua centralidade evidenciada na imagem. A documentação baseia-se num processo de observação, o qual “(...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, é importante registar o que se observa ao longo ou após os momentos, para que mais tarde os possamos revisitar, analisar e refletir sobre eles, de forma a construir documentação e avançar no ciclo. A reflexão, tal como a documentação, é permanente nas diversas etapas pois, o exercício de reflexão acerca daquilo que se documenta suporta a evolução, a mudança. Reflete-se para planificar com vista a melhorar algo, reflete-se no modo de agir e em como agir, reflete-se sobre as observações realizadas e reflete-se de modo a avaliar todo o processo. Neste sentido, “A ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (ibidem p. 21).

Tendo em conta a essencialidade da documentação e reflexão ao longo do ciclo, no decorrer da prática pedagógica em contextos foi recorrente o exercício dessas duas componentes com vista a melhorar e compreender a ação e dar continuidade à investigação.

Por fim, considero pertinente referir que, em contexto de JI, para além da prática da metodologia de investigação-ação, foi relevante o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projeto.

2.2. Foco e objetivos das intervenções em ambos os contextos

Decorrente da observação participada, desenvolvida em ambos os contextos de intervenção, e conseqüente reflexão, tomei consciência das curiosidades, necessidades e particularidades de cada um

dos grupos, o que me levou à planificação de um projeto de intervenção adequado a cada grupo e, por isso, diferentes entre si.

Em contexto de creche, o foco de intervenção procurou promover o gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos, dado que, ao longo do tempo de observação em estágio, notei que o grupo nutria interesse pelos livros, porém, os textos poéticos não eram tão explorados com o grupo como os textos narrativos. Dado que os textos poéticos são excelentes contributos para o desenvolvimento da linguagem e comunicação e, as crianças do grupo se encontram em fase de desenvolvimento de tais competências, considerei benéfico e adequado o desenvolvimento da intervenção que se apresenta. De forma a organizar e guiar todo o projeto foram delineados os seguintes objetivos: conhecer um novo género textual; ampliar o contacto com os livros e por fim, desenvolver a linguagem e comunicação.

Em contexto de JI, o foco de intervenção pedagógica baseou-se num interesse observado no grupo, que remetia para o fascínio e curiosidade em torno das lagartas. Deste modo, a fim de promover uma experiência de aprendizagem significativa, partindo de um interesse do grupo, procurei delinear um projeto no qual fosse possível apoiar as crianças na descoberta cooperada de novas curiosidades, através da implementação da MTP. Sabendo que, “O trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 13), ao longo do projeto de intervenção procurei investigar sobre os contributos da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do trabalho de projeto. Com o objetivo de encontrar respostas para o foco que defini para a minha própria investigação, delineei alguns objetivos, os quais procurei cumprir no decorrer de toda a intervenção. Tais objetivos passavam por promover momentos de pesquisa, partilha de ideias, curiosidades e conhecimentos; desenvolver com as crianças documentação a fim de favorecer a colaboração e envolvimento no desenvolvimento do projeto e, por fim, perceber de que forma a documentação promove a construção e reconstrução de conhecimento de forma cooperada.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados de seguida apresentados, foram parte integrante e continuada ao longo das diversas fases da metodologia de investigação-ação nos contextos em análise. Isto porque, os instrumentos de recolha de dados sustentam a documentação que, por ser necessária e determinante em todas as fases, constitui a base dessa metodologia. Assim, a documentação, desenvolvida com base nos dados recolhidos nos diversos instrumentos de recolha de dados, “(...) é um importante instrumento de trabalho do professor” (Horn & Fabris, 2015, p. 75), porque, “(...) documentar permite descrever,

interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” Azevedo, 2009 (citado por, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51), assim como, “(...) desenvolver uma atitude investigativa sobre a aprendizagem das crianças” (Silva, Bertomeu & Bertomeu, 2014, p. 258).

Deste modo, foram utilizados instrumentos de recolha de dados como, registos escritos, entre os quais, registos de incidentes críticos, registos contínuos e anotações breves; momentos de conversação associados aos registos escritos; também registos por meios audiovisuais, como fotografias, vídeos e gravações áudio e, por fim, produções das crianças.

Os registos escritos decorreram da prática de uma observação participante e escuta atenta pois, “Observar e escutar as crianças torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 3), assim, “Efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências” (ibidem, p. 5).

Os registos de incidentes críticos consistem num relato descritivo sobre uma situação concreta.

Por sua vez, os registos contínuos, correspondem a um relato detalhado sobre tudo o que acontece, enriquecido com comentários e falas, decorrentes de um contexto e de uma ação com princípio, meio e fim.

As anotações breves designam apontamentos de algo que consideramos interessante, porém, são anotados de forma breve.

Por seu turno, os momentos de conversação, designadamente, conversas em grupo, também permitem a recolha de informações, centradas na perspetiva dos participantes.

Os registos audiovisuais são outra forma de registo, complementar, ou não, aos registos escritos e que permitem uma posterior reflexão assente noutras perspetivas. As fotografias constituem representações autênticas das situações, assim como os vídeos e gravações áudio. Por isso, “A documentação pedagógica que utiliza a filmagem e construção audiovisual oferece ao espectador uma compreensão e visão do todo aliado a um processo sensível de transmissão de emoções ao espectador” (Silva, Bertomeu & Bertomeu, 2014, p. 270).

Por último, as representações das crianças, individuais e coletivas, possibilitam “(...) reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p. 14). Assim,

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Capítulo III - Enquadramento teórico

No presente capítulo serão sustentadas, do ponto de vista teórico, as temáticas e métodos utilizados em cada um dos contextos de estágio, bem como será particularizado o fator comum entre as duas práticas, a criança central no processo de aprendizagem.

3.1. Criança participativa, aprendizagem ativa

A criação de oportunidades para que se concretize a aprendizagem ativa por parte da criança depende da imagem de criança que o adulto/ educador possui. Não devemos definir a criança como sendo uma criança-anjo, criança-cera ou criança-ainda-não. Pelo contrário, devemos defini-la como criança-pessoa (Oliveira-Formosinho, 2018, pp. 33-34), enaltecendo a criança como inteligente, competente, portadora de conhecimentos e experiências, ativa, rica... em suma, desenvolvendo uma “(...) imagem de criança com competência, agência e direitos” Formosinho, 2016 (citado por Formosinho, 2018, p. 18). Nesta sequência de pensamento, também Malaguzzi (1993) refere, “It’s necessary that we believe that the child is very inteligente, that the child is strong and beautiful and has very ambitious desires and requests. This is the image of the child that we need to hold”. Assim, somente acreditando nas competências da criança é que estaremos aptos a agir e proporcionar espaços, momentos e experiências onde a criança possa aprender ativamente. Assim, citando novamente Malaguzzi (1993), “This theory within you pushes you to behave in certain ways; it orients you as you talk to the child, listen to the child, observe the child”.

Esta imagem de criança leva-nos a procurar criar condições para garantir os direitos das crianças enquanto cidadãs, os quais se encontram elencados na Convenção dos Direitos da Criança e, entre os quais destaco o direito à participação, sendo a participação um fator relevante para a aprendizagem ativa. De acordo com Tomás (2007), “O próprio Banco Mundial considera a importância da participação como um processo pelo qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e os recursos que os afectam (...)” (p. 48). Neste sentido, segundo a mesma autora, para que haja participação das crianças é importante que se vigorem os seguintes elementos,

(...) primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita

por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação. (idem, p. 48)

Deste modo, considerando a imagem de criança e o seu direito à participação, é possível apoiarmos as crianças na construção de uma aprendizagem ativa, que valoriza as suas experiências, a sua participação e, valoriza igualmente as suas vidas no aqui e agora. De acordo com Moss (2002),

(...) as crianças são vistas como cidadãs com direitos, membros de um grupo social, agentes das suas próprias vidas (...) co-construtoras do conhecimento, identidade e cultura. A infância (...) é uma etapa importante da vida em si mesma (...) Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança se vai tornar, mas com a infância que a criança está vivendo”. (p. 242)

Retomando as palavras de Peter Moss, as crianças são co-construtoras do conhecimento e, para isso, é importante conceder-lhes espaço e oportunidades para serem ativas e participativas. De acordo com Post & Hohmann (2003), “Desde o nascimento que os bebés e crianças aprendem ativamente” (p. 11). Por seu turno, Oliveira-Formosinho (2013) refere que “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização” (p. 73). Também, a fim de proporcionar uma co-construção do conhecimento e aprendizagem, partilhada pela criança e pelo educador, permitindo que também a criança tenha ““poder sobre seu próprio processo de aprendizagem”” Dahlberg, 1997 (citado por Moss, (2002, p. 243)), é essencial que o educador enalteça a imagem de criança que possui, agindo de acordo com a mesma e partilhando com ela o seu poder de ação, iniciativa e decisão. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “O educador também é ativo, também inicia, também toma decisões. Mas a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la” (p. 76). O papel do educador é, essencialmente, preparar um contexto propiciador da aprendizagem ativa. Tal contexto constitui-se por uma rotina, ambiente educativo, por um adulto de confiança e pelas interações estabelecidas. A aprendizagem ativa ocorre num ambiente de segurança. Para tal, é essencial que o adulto assuma o papel de adulto modelo pois, ao estarem rodeadas por adultos de confiança as crianças “(...) desenvolvem um sentimento de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem” (Post & Hohmann, 2003, p. 12). Esses adultos desenvolvem horários e rotinas “(...) consistentes em termos de organização e estilo de interação (...) flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais. Os horários e rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança (...)” (ibidem, p. 15) e, também, um ambiente educativo desafiante, pensado, seguro e flexível pois, “Um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua

necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar (...)" (ibidem, p. 14). Também as relações são essenciais, dado que a criança aprende pela interação com o meio e com os outros (adultos e crianças) e, por isso, aprende pelas relações que cria. Dito isto, todo o ambiente é pensado tendo em conta a criança, os seus interesses e necessidades, onde pode aprender de forma autónoma e segura. O educador pode proporcionar tal ambiente à criança sendo observador e constituindo documentação pedagógica sobre a qual possa refletir. Segundo Fochi & Pinazza (2018), "Gandini e Edwards (2002) atribuem à documentação pedagógica um papel essencial na qualidade das práticas educativas porque permite aos professores planejarem circunstâncias propícias às experiências de aprendizagem das crianças (...)" (p. 20). Assim, a observação surge como forma de dar voz às crianças, permitindo planear em função daquilo que se observa serem os interesses e necessidades das mesmas. Dar voz às crianças é incluí-las no seu processo de aprendizagem.

Deste modo, revela-se fulcral proporcionar oportunidades para que as crianças aprendam ativamente pois é de forma ativa, em interação com o mundo, com os pares e adultos, que as crianças constroem aprendizagens significativas. Promover a aprendizagem ativa é promover a criança central no seu processo de aprendizagem. Tal como afirma Vasconcelos (2015), "(...) a criança é central, mas não o centro. As crianças vivem num mundo de interações. As crianças não são seres isolados (...)" (p. 35). Quer isto dizer que a criança não é o centro, pois não se situa no centro da sua aprendizagem, isolada dos outros. É central, pois é o principal agente do seu desenvolvimento, contudo não se desenvolve isoladamente, mas sim em interação.

3.2. Desenvolvimento da linguagem e comunicação

A linguagem é uma habilidade de grande relevância na vida do ser humano. Através dela, recebemos e partilhamos informação, comunicamos, estruturamos o pensamento, etc. Deste modo, "A nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede colectiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto" (Sim-Sim, 1998, p. 19). Por seu turno, a comunicação refere-se ao "(...) processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes" (Sim-Sim, 1998, p. 21). Assim, linguagem e comunicação encontram-se de braço dado pois, "A função primordial da linguagem é, sem dúvida, a comunicação (...)" (idem, p. 269).

Sendo algo tão essencial e à qual estamos tão expostos, a linguagem é adquirida naturalmente, contudo, "A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma

não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto” (Sim-Sim, 1998, p. 19).

Os contextos educativos, sendo locais onde as crianças passam grande parte do seu tempo e destinando-se ao apoio da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, devem ser contextos estimulantes, repletos de experiências novas e desafiantes de forma a possibilitarem um bom desenvolvimento das crianças, neste caso, ao nível do desenvolvimento linguístico e comunicativo. Segundo Sim-Sim et al. (2008),

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. 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).

Deste modo, conjugando o natural processo linguístico com as oportunidades decorrentes da qualidade do contexto e das experiências, é possível observar desenvolvimento ao nível da compreensão e produção linguística. Dito isto, “(...) o desenvolvimento não é uma pura consequência da maturação genética, nem uma mera função da experiência, mas sim o resultado da interação entre a hereditariedade e o meio propiciador de experiências” (Sim-Sim, 1998, p. 27).

As crianças desenvolvem-se mais eficazmente, nomeadamente ao nível da linguagem, em idades precoces. Segundo Lybolt & Gottfred (2003), “(...) some skills, such as language, are learned more readily during the first five to six years than later in life” (p. 8). Por essa razão é importante proporcionar às crianças experiências de linguagem e comunicação desafiantes, que as apoiem em tais habilidades. Para além de a linguagem, por si só, desempenhar grande relevância para o ser humano, esta também assume um papel essencial no desenvolvimento das crianças/seres humanos em outras habilidades e áreas do seu desenvolvimento. Novamente de acordo com Lybolt & Gottfred (2003), “If language skills are maximized during this sensitive period, children can be effective thinkers, talkers, readers and writers their entire life” (p. 9). Ainda, de acordo com os mesmos autores, “Recent research on the development of first languages illustrates that spoken input in a child’s pre-school years is crucial for thinking, problem solving, social communication and academic functioning” (ibidem, p. 6). Neste seguimento, é notória a influência da linguagem no domínio de diversas competências, nomeadamente ao nível da leitura e escrita, da matemática e das ciências. Além disso, influencia o desenvolvimento da criatividade, que é uma capacidade bastante valorizada nos dias de hoje. Assim, Sim-Sim (1998) refere, “Acreditamos, também, que a principal preocupação de qualquer professor deveria ser o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos; para tal o desenvolvimento da linguagem é um pilar fundamental” (p. 31).

3.3. Estratégias que apoiam o desenvolvimento da linguagem e comunicação

Decorrente do que foi dito no ponto anterior, enquanto educadores, é possível incluirmos na nossa prática um conjunto de estratégias capazes de apoiar o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Se a aquisição e desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas é um processo que ocorre naturalmente, ouvindo falar e contactando diariamente com a língua, então, “Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (Sim-Sim et al., 2008, p. 29). Assim, o ambiente educativo constitui um ambiente bastante adequado para o desenvolvimento de tais capacidades.

As crianças não aprendem a comunicar através da linguagem, somente falando. Também aprendem escutando. Ao ouvir falar, prestam atenção ao que é dito, aos sons que ouvem, às palavras novas, entre diversos aspetos. Dito isto, é essencial que o educador tenha consciência do seu papel enquanto exemplo para as crianças, por isso,

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância (Sim-Sim et al. 2008, p. 27).

Aprender a ouvir com atenção para comunicar e aprender a comunicar oralmente é algo que os educadores podem desenvolver com as crianças, de uma forma lúdica. Segundo Sim-Sim (2008), “(...) a escola deverá proporcionar aos alunos actividades que promovam a capacidade de saber escutar com tudo o que isso implica em termos do alargamento da compreensão oral” (p. 34). Também, de acordo com Sim-Sim et al. (2008), “

No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interacção comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da *Compreensão* e da *Expressão oral* (p. 37).

Para além disso, o educador deve promover momentos de diálogo com as crianças, onde mostra atenção e interesse pelo que ouve e concede tempo e espaço à criança para se expressar. De acordo com Kuhl, 2011 (citado por Pereira, 2020, pp. 52-53), “A investigação tem mostrado inequivocamente que é a prática comunicativa com outros, mais do que a exposição passiva a estímulos linguisticamente ricos, que possui um impacto causal no desenvolvimento da linguagem (...)”. De forma a incentivar o

diálogo, é pertinente partir de experiências simbólicas para a criança, conversar sobre algo do seu interesse, sobre vivências do cotidiano, planejar o dia e atividades futuras em conjunto, integrar as crianças em resoluções de situações problemáticas emergentes, entre diversas estratégias. (Sim-Sim et al., 2008, pp. 41-44).

Aliado à criação de oportunidade de escutar e falar a fim de promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças, é igualmente importante o desenvolvimento da consciência linguística. A consciência linguística integra a consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática. A consciência fonológica, que designa “(...) o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225), é o domínio da consciência linguística que se desenvolve mais precocemente. Segundo a mesma autora,

(...) entre o primeiro e segundo mês de vida, o bebê é capaz de distinguir sons na base do fonema e que, por volta dos 36 meses, discrimina todos os sons da respetiva língua materna. (...) a partir dessa idade, a criança identifica sequências sonoras passíveis de existirem na língua da comunidade a que pertence, corrigindo as sequências não permissíveis nessa língua para cadeias fonológicas possíveis. Tais constatações são a prova de que, pelos quatro anos, muitas crianças demonstram já sensibilidade às regras fonológicas da língua (p. 225).

O desenvolvimento global da linguagem e comunicação acontece de forma espontânea, contudo, é necessário apoiar esse desenvolvimento, como tem vindo a ser referido. O mesmo acontece com o desenvolvimento da consciência fonológica. Para bem falar, é importante tomar consciência de todos os sons das palavras e articulá-los corretamente, facto que se revelará igualmente importante, posteriormente, no momento da aquisição de competências de leitura e escrita. Assim, é possível apoiar o desenvolvimento da linguagem, ao nível do desenvolvimento fonológico, desde as idades mais precoces, fazendo-o imperativamente através do lúdico e do jogo. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “Os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico.” (p. 55). Relacionado com o lúdico, também se encontram as atividades e experiências ligadas às rimas, chamando a atenção para os sons iguais. Assim, “(...) os jogos a desenvolver *devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes*, tais como sílabas ou rimas” (idem, p. 55).

Decorrente das rimas, destaco o contacto com os textos poéticos, quer sejam de autor, quer do acervo tradicional oral, como uma excelente estratégia a fim de promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Segundo Chagas & Silva (2018), “Ressalta-se a importância da palavra

poética para as crianças pequenas, seja ela musicada, cantada, murmurada ou assobiada” (p. 173). Neste seguimento, Cademartori, 2010 (citado por Chagas & Silva, 2018) refere que, “A manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, fruição do sonoro independentemente do significado, constitui parte fundamental do desenvolvimento linguístico” (p. 173). Ainda, Sim-Sim (1998, p. 34) refere “Estimul[ar] o gosto por ouvir poesia” como uma das estratégias de apoio ao desenvolvimento da linguagem.

Por fim, refiro-me ao contacto com os livros como outra estratégia impulsionadora do desenvolvimento da linguagem e comunicação. De acordo com Ramos & Silva (2014),

O contacto assíduo e regular com livros e histórias, bem como com canções e jogos com palavras colaboram, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando também, o gosto por esta atividade (p. 154)

Tais competências, segundo as autoras referidas, designam, “competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias (...)” (Ramos & Silva, 2014, p. 155). Tal significa que, o contacto com os livros também potencia o desenvolvimento de competências linguísticas que, mais tarde, se revelarão essências para a aprendizagem noutros domínios. Também, segundo Lybolt & Gottfred (2003), “Experiences with books provide excellent opportunities for children to listen” (p. 16) e, tal como foi referido, ouvir falar apoia em grande medida o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Adicionalmente, Silva (2017), refere-se aos livros como “Fundamentais no ponto de vista do desenvolvimento da linguagem oral, do desenvolvimento da percepção e relacionamento entre imagens e palavras e, até, do conhecimento do mundo (...)” (p. 52).

Para terminar este ponto, é pertinente proceder a uma relação entre a promoção do contacto com os livros e leitura e a promoção do desenvolvimento da linguagem e comunicação por via dos textos poéticos. De acordo com Silva & Ramos (2014),

(...) para a motivação para a leitura, em particular leitura literária, pode ser determinante o contacto precoce, a partir do canal áudio-vocal, com textos que integram o vasto acervo literário tradicional, conhecidos como “rimas infantis”. Ouvir assiduamente, desde o berço, formas poético-líricas (...) como as canções de berço / as cantigas de embalar ou lengalengas, por exemplo, determina, em larga medida, a sensibilidade para uma sonoridade especial, para um ritmo diferente, para um timbre distinto e, muito particularmente, para um uso estético da língua que, pela sua forte essência lúdica, se afigura muito estimulante (p. 156).

3.3.1. O contributo dos textos poéticos

“Encontrei a poesia antes de saber que havia literatura”

Sophia de Mello Breyner Andresen, 1972

Os textos poéticos, sejam eles de autor ou tradicionais-orais (lengalengas, trava-línguas, adivinhas e provérbios) apresentam inúmeras potencialidades ao nível estético, lúdico e formativo. O contacto com o texto poético, que é repleto de rimas, jogos de sons, repetições, ritmo, entre outros aspetos, possibilita às crianças a ativação da capacidade lúdica, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento do sentido estético e crítico e, ainda, contribui para a sensibilidade relativamente aos sentimentos, emoções e sensações do “eu” (Silva, 2018, p. 53). Assim, a relação com o texto poético durante a primeira infância estimula,

(...) a) uma relação com estímulos perceptivos (sonoros e motores)- voz, ritmo, melodia, entoação, movimento,: b) um vínculo afetivo , baseado no jogo e na descoberta- exercício articulatório, repetição, recreação a partir da memória, jogo com a forma: c) e um vínculo social- através do jogo com o(s) Outro(s), do domínio da palavra (...), da transgressão das normas sociais e do funcionamento do mundo (o mundo às avessas, o *nonsense*, etc.). Colomer, 2010 (citado por Silva, 2018, p. 52).

Como é possível perceber, os textos poéticos acarretam várias vantagens para o desenvolvimento das crianças a diversos níveis, nomeadamente ao nível da linguagem. As crianças mais pequenas apreciam muito este tipo de texto, uma vez que é um texto provido de uma grande componente lúdica e rítmica e também, devido à relação existente entre a linguagem das crianças e a linguagem poética que, segundo vários autores, essas linguagens “(...) se aproximam pelo desprendimento da lógica (da linguagem) do quotidiano, pelas possibilidades lúdicas da palavra que, em ambas, se tornam presentes. Essas linguagens encontram-se plenas de jogos fonéticos, morfológicos e semânticos, assumindo, tanto numa como noutra, um papel fundamental” Andrade (1976; 2011) & Paz (2012) (citados por Chagas & Silva, 2018, p. 172). É devido a essa componente rítmica e sonora que vigora ao longo das várias formas poéticas, que estas contribuem também para o desenvolvimento da linguagem. Assim, é uma mais valia que, nos textos poéticos orais a “(...) componente sonora, baseada particularmente em jogos fonéticos, se sobreponha, de certo modo, à componente semântica do discurso, tornando-se, assim, possível desenvolver, com maior incidência, o nível fonológico, ou, por outras palavras, fazer saborear os sons da língua.” (Silva, 2012, p. 4).

Para além do impacto ao nível do desenvolvimento da linguagem, os textos poéticos, nas suas mais variadas formas, integram múltiplos benefícios também ao nível do desenvolvimento cognitivo e pessoal das crianças pois,

O contacto precoce e assíduo com os textos líricos de qualidade não só tem implicações evidentes ao nível do desenvolvimento linguístico da criança, aumentando a sua consciência fonológica, a capacidade articulatória e ajudando-a a ampliar as suas representações sobre a leitura e escrita, como também se revela fundamental na ligação da criança ao contexto envolvente também a uma cultura e a uma tradição que os textos poéticos revisitam e recriam.”, Gomes, Ramos & Silva, 2009 (citados por Silva, 2012, p. 12).

Aliado ao desenvolvimento da consciência fonológica, a utilização de lengalengas, trava-línguas, poemas e canções é bastante eficaz, dado que permite que as crianças brinquem com a linguagem e prestem atenção aos sons que ouvem, ao mesmo tempo que promovem momentos lúdicos.

A música, que pode integrar os diversos formatos de texto poético, é algo que também contribui para o desenvolvimento das crianças, uma vez que promove a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento musical dado que, “Ao explorar a música com o seu corpo e voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p. 44). Para além disso, a música também apresenta potencialidades ao nível do desenvolvimento da linguagem, “pois, quando somos capazes de fazer silêncio e nos concentrar na escuta e identificação dos sons, vamos construindo a capacidade de lhes atribuir significado. Isto é tão importante na música como na linguagem” (Esteves & Pacheco, 2019 p. 148).

Perante tamanhas evidências, é possível concluir que os textos poéticos em todas as suas formas têm uma grande ligação com a infância e apoiam o desenvolvimento das crianças a vários níveis, assim como despertam e aprimoram o gosto pela literatura e pelo contacto com os livros. Todas estas conexões entre poesia e infância tornam possível afirmar que, ““Na primeira infância, a poesia é nossa irmã e dá-nos as mãos, naturalmente”” Magalhães, 1999 (citado por Silva, 2012, p. 3).

3.4. Metodologia do Trabalho de Projeto

“A educação não é preparação para a vida é a própria vida”

Gambôa, 2011, p. 52

De acordo com Gambôa (2011), a MTP 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 e jovens de hoje” (p. 49). Por sua vez, Katz & Chard (1997) referem que “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3). Também, de acordo com Paraskeva (2008), Kliebard, 1995 referiu-se ao Método de Projeto de Kilpatrick como sendo “(...) a grande alternativa à construção científica do currículo” (p. 8). Apesar da grande diversidade de definições subjacentes ao trabalho de projeto, todos convergem na ideia de que este é um método que estimula as crianças a utilizar e desenvolver as suas capacidades com vista a apoiá-las no conhecimento e compreensão do mundo à sua volta (Katz & Chard, 1997, p. VIII).

A MTP surge fundamentada nas ideias de John Dewey e William Kilpatrick, entre outros autores, os quais defendiam uma educação assente nos interesses das crianças, na experiência e interações, no fundo, numa aprendizagem ativa. A fim de difundir uma educação voltada para a aprendizagem significativa e participada, capaz de estimular mentes críticas, Kilpatrick defendeu uma nova conceção curricular que valorizava, “(...) um currículo que consiste em experiências e que embora “utilize uma determinada matéria disciplinar [...] não consiste nem tampouco se reduz apenas à matéria disciplinar”” (Paraskeva, 2008, p. 7) & Kilpatrick, 1926 (citado por Paraskeva, 2008, p. 7). Assim, nasceu o Método de Projeto de Kilpatrick, o qual se baseia no “ato intencional”. O ato intencional designa o desenvolvimento de uma ação regida por uma real intenção, ocorrida numa determinada situação social (vida real), de forma a valorizar a educação como vida e não como preparação para a vida. O ato intencional remete, então, para a real e profunda intenção de fazer algo, para a planificação e ação sobre tal intenção (Kilpatrick, 2008, p. 13). Deste modo, “Temos aqui um acto sinceramente intencional” (ibidem). Tais atos intencionais podem ser individuais, como podem também ser de grupo/sociais, complementando-se naturalmente. A intencionalidade de uma ação, quer seja individual ou de grupo, é o cerne do desenvolvimento de um projeto e, é através desse projeto, com real interesse para quem o desenvolve, que surgem diversas aprendizagens significativas. Tal como refere Kilpatrick (2008),

(...) o ato intencional é a unidade típica da vida meritória. (...) Admiramos aquele que é mestre do seu fado, que, com deliberada atenção à situação global, determina objectivos claros e a prazo e que planeia e executa com grande cuidado as intenções assim formadas”. (pp. 14-15)

Neste seguimento, segundo o mesmo autor, “Se o acto intencional for efectivamente a unidade típica da vida meritória, daí decorre que fundamentar a educação em actos intencionais é precisamente o mesmo que fazer equivaler o processo educativo à própria vida meritória” (ibidem).

Deste modo, o ato intencional fundamenta o método de projeto pois é capaz de veicular todos os aspectos essenciais para o processo educativo defendidos por esse método: partir de uma real intenção/interesse a fim de possibilitar uma aprendizagem eficaz e significativa, apoiada por um meio social onde possam acontecer aprendizagens, proporcionando uma oportunidade de educar e aprender na própria vida, segundo interesses, ações e situações reais, vigentes no momento. Deste modo, “(...) a educação fundamentada no acto intencional prepara melhor para a vida, ao mesmo tempo que constitui a própria vida meritória” (ibidem, p. 16).

Nesta compreensão, as crianças são centrais na sua aprendizagem, dado que se parte das suas intenções para desenvolver e ampliar a aprendizagem e promovem-se experiências para que possam aprender fazendo, em interação. Assim, de acordo com Kilpatrick (2008), “Guiar o aluno nos seus interesses e realizações presentes para outros interesses e realizações maiores e exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos é o especial dever e a oportunidade do professor” (p. 22). Deste modo, “qualquer plano de diligência educativa que não aponte objectiva e insistentemente no sentido de assegurar e utilizar uma determinação vigorosa por parte dos alunos se alicerça essencialmente numa base ineficiente e infrutífera” (ibidem, pp. 21-22).

Tal como Kilpatrick, também John Dewey valorizava a experiência como um poderoso veículo para a aprendizagem. Contudo, na ótica de Dewey, a experiência, relacionada com as interações com o meio e o homem, para ser desencadeadora de aprendizagem, não se deveria resumir à ação. Segundo o filósofo e pedagogo,

A natureza da experiência só pode ser compreendida se se observar que inclui um elemento passivo e um activo, especialmente combinados. No lado activo, a experiência é *tentar* – significado que se torna explícito no termo relacionado experimentar. No lado passivo, é *passar por algo, sofrer*. (Dewey, 2007, p. 130)

Assim, para que possamos aprender algo com a experiência, não basta apenas agir, mas conseguir refletir sobre a ação e as consequências da mesma, de forma a atribuímos-lhe significado. Tal como refere Dewey, ““Aprender com a experiência” é fazer uma associação regressiva e prospectiva entre o que fazemos às coisas e o que aproveitamos ou sofremos com elas como consequência” deste modo, “(...) quando a mudança, resultante da ação, se reflecte numa mudança em nós, o mero fluxo é carregado de significado. Aprendemos alguma coisa.” (ibidem, p. 131; ibidem p. 130). Dito isto, é possível perceber que toda a aprendizagem e desenvolvimento são orientados para a ação, para a experiência. Assim, em concordância com Gambôa (2011),

O ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva radica, desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada”. (p. 55)

Completando a ideia anterior, para além da ação, também importa o pensamento reflexivo que a acompanha. De acordo com Dewey (2007), “O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que acontece como consequência” (p. 134), ou seja, a reflexão é o que acontece entre o lado ativo e passivo da experiência, que permite relacionar a causa e o efeito da ação, para que daí surja novo conhecimento. Deste modo, “Pensar é, então, equivalente a tornar explícito o elemento intelectual da nossa experiência” (ibidem, p. 135), é tornar uma experiência numa experiência reflexiva. A experiência reflexiva, segundo Dewey (2007) passa pelas seguintes fases,

(...) (1) perplexidade, confusão e dúvida devidas ao facto de que uma pessoa estar envolvida numa situação incompleta (...) (2) antecipação hipotética – tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; (3) exame cuidadoso (observação, inspeção, exploração e análise) (...) (4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para o formar mais preciso e mais consciente (...) (5) tomar uma posição em relação à hipótese projectada como um plano de acção que se aplica ao estado de coisas existentes: fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e, desta forma, testar a hipótese” (pp. 138 – 139)

Tais fases remetem para a MTP, dado que ao longo do desenvolvimento de um projeto são inúmeras as vezes em que se recorre aos processos evidenciados acima, de modo a construir conhecimento significativo, através da experiência, enaltecendo a ideia de que educação é vida e não preparação para a vida.

Por sua vez, a “situação” é defendida por Dewey como igualmente essencial no processo de aprendizagem. De acordo com Gambôa (2011), a situação é “A unidade base da pedagogia” (p. 54) pois, “(...) é partindo da mesma que o processo de aprendizagem se inicia e é a ela que regressa, avaliando resultados, atitudes, competências” (ibidem). Segundo Lawson & Peterson, 1972 (citados por Paraskeva, 2007) a perspetiva curricular de Dewey baseava-se na “(...) crença de que as aulas deveriam estar em consonância com a própria vida” (p. 13), ou seja, as aprendizagens deveriam surgir relacionadas com as situações vividas pelas crianças, tornando-as significativas, “(...) dialetizando os interesses pessoais com os do grupo, a criança com o currículo (...)” (Gambôa, 2011, p. 54).

Para além da experiência e situação, também o interesse e a motivação estão na base da aprendizagem. Tal como refere Dewey, “A palavra interesse, no sentido corrente, expressa (1) todo um estado de desenvolvimento activo, (2) os resultados objectivos previstos e desejados e (3) a tendência pessoal emocional” (Dewey, 2007, p. 119). Quer isto dizer que “interesse” nos remete para algo que requer de nós alguma ação; é algo que nos envolve e nos influencia e também, que altera a nossa forma de estar, fazendo-nos ficar atentos, presos, envolvidos. Assim, segundo Dewey, o interesse é aquilo que está entre o estágio inicial e o final do desenvolvimento e, por isso, os interesses são os meios para alcançar os fins, “Apenas *através* deles, no sentido literal do tempo, as actividades iniciais irão alcançar uma conclusão satisfatória” (ibidem, p. 120). Assim, quanto maior for o interesse das crianças por algo, maior será a sua motivação para aprender.

Deste modo, segundo Dewey (2008) e Kilpatrick (2007), a MTP perspetiva uma nova conceção curricular, em que a participação ativa e os interesses das crianças regem o processo de ensino-aprendizagem e onde a criança é vista como capaz e, por isso, desempenha um papel ativo e central ao longo de todo o projeto. Para além disso, a MTP fundamenta-se na capacidade de integração das diversas áreas e domínios do conhecimento ao longo do projeto e no envolvimento das famílias e da comunidade no mesmo. De acordo com Gambôa (2011), “A promoção da colaboração *inter pares*, com o adulto, pais e comunidade, são a base de um envolvimento pessoal e social (...)” (p. 63).

Uma vez que o trabalho de projeto incide sobre a exploração aprofundada de um tópico de interesse, tal como comecei por esclarecer no início, requer, por esse motivo, a prática de uma diversidade de processos que levarão à explicitação de dúvidas e curiosidades, à investigação das mesmas, à organização, seleção e representação da informação recorrendo a diversas estratégias e, posteriormente, à partilha da mesma. Deste modo, tais processos passam por, discutir/conversar, em que em pequeno ou grande grupo as crianças conversam e partilham o que sabem sobre o tópico em análise. Segundo Katz & Chard (1997), “A discussão aberta sobre o tópico revela o grau de familiaridade que as crianças já têm com o mesmo” (p. 209), para além disso, estes momentos também permitem o planeamento do projeto, bem como a sua avaliação. As crianças podem “(...) sugerir o trabalho que gostariam de levar a cabo e aspectos do tópico que querem explorar e sobre os quais querem aprender mais (ibidem, p. 210). O trabalho de campo também constitui outro dos processos característicos do trabalho de projeto. Este inclui o processo de levantamento de hipóteses, momentos de experiência direta e de reflexão. Tal como supramencionado, a experiência é uma forte fonte de conhecimento, que se dá através das interações, dos sentidos e por isso são significativas. Por sua vez, as representações constituem outro dos processos. Estas podem ser efetuadas em desenho, pintura, escrita, através do jogo dramático, entre inúmeras

formas. As representações permitem ampliar e significar o conhecimento. Assim, enquanto as elaboram, as crianças podem “(...) conversar sobre o que vão incluir no seu modelo (...) Podem falar sobre os problemas que estão a resolver enquanto constroem o modelo (...)” (Katz & Chard, 1997, pp. 231 – 232). No caso específico do jogo dramático, podem “(...) experimentar informações novas no seu contexto” (ibidem, p. 235). De seguida, destaco o processo de documentação. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), “A documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem (...)” (p. 35) e por essa razão, é essencial ao longo de todo o projeto, pois permite às crianças refletirem e tomarem consciência das aprendizagens por elas desenvolvidas. Segundo Folque, 2008 (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), a documentação “(...) permite às crianças ver-se a aprender” (p. 36). Por fim, evidencio o processo da exposição, selecionando-se e expondo-se todo o trabalho desenvolvido. A exposição é “(...) uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto (...)” Edwards et al., 1999 (citado por Vasconcelos et al, 2011, p. 17).

Todos os processos acima mencionados distribuem-se pelas diversas fases da MTP, as quais também caracterizam o trabalho de projeto. As fases em que se divide um trabalho de projeto variam consoante o autor. De acordo com Kilpatrick (2008), o trabalho de projeto divide-se em quatro fases, sendo elas: I- Perspetivas; II- Planificar; III- Executar e IV- Avaliar. Por sua vez, de acordo com Katz & Chard (1997), o mesmo divide-se em três fases, I- Planeamento e Arranque; II- Desenvolvimento do Projeto e III- Reflexões e Conclusões. Por fim, destaco Vasconcelos et al.(2011), que estipulam quatro fases a percorrer no projeto, I- Definição do Problema; II- Planificação e desenvolvimento do trabalho; III- Execução e IV- Divulgação/Avaliação. Apesar da divergência, em número e em nome, todas as fases, de todos os autores, integram uma fase inicial onde se formulam as questões a investigar, onde se partilham conhecimentos e curiosidades iniciais e onde se planeia o decurso do projeto; uma fase de desenvolvimento/ execução, em que grupo de crianças parte para a descoberta, investigando, interagindo, experienciando, e onde vão planificando, avaliando, e documentando as aprendizagens e o decorrer do projeto e, por fim, uma última fase, fase de avaliação e conclusão, onde as crianças partilham todos os conhecimentos contruídos com as famílias, comunidade ou outras crianças e procedem a uma avaliação geral do projeto.

3.4.1. Continuidade e desenvolvimento do projeto: o papel das crianças

Na MTP, a criança assume um papel fundamental na garantia da continuidade e desenvolvimento do projeto em que se envolvem. Tal projeto surge de um interesse em particular, evidenciado por uma

criança ou por um grupo de crianças, o qual, dependendo da motivação gerada, das experiências e interações, será a base de posteriores novos interesses que constituirão o desenvolvimento do projeto. Assim, o interesse e motivação das crianças seguem de braço dado ao longo do trabalho de projeto, sendo a força motriz do mesmo. Segundo Dewey (2007), “Quando falamos de uma pessoa interessada nisto ou naquilo, a ênfase recai diretamente na sua atitude pessoal. Estar interessado é estar absorvido, envolvido, enfeitado por alguma coisa” (p. 119). Por sua vez, Katz & Chard (1997) acrescentam, “(...) o trabalho de projecto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias actividades despertam” (p. 23). Deste modo, a continuidade do projeto é regida pelo nível de envolvimento, pelo interesse, pela atitude que cada criança demonstra perante o que investiga. Deste modo, não há forma de continuar algo que, para as crianças, deixou de ser interessante. Quando o interesse desvanece, as aprendizagens deixam de ser significativas, por isso, deixa de fazer sentido prosseguir com o projeto. Dito isto, “A aprendizagem de toda a espécie e todas as suas desejáveis ramificações actua melhor, e em proporção, quando a determinação é real” (Kilpatrick, 2008, p. 29).

A qualidade e quantidade das aprendizagens contruídas, depende, então, do nível de interesse e motivação referentes ao trabalho em desenvolvimento, mas, também as experiências vividas contribuem para esse fim. De acordo com Dewey (2007),

(...) Significa que a experiência, enquanto processo activo, leva tempo e que o seu último período completa o primeiro; (...) O último resultado revela, assim, o significado do primeiro, enquanto a experiência como um todo estabelece uma tendência ou uma disposição para as coisas que possuem este significado. Todas as actividades ou experiências, desta forma constantes, são educativas e toda a educação reside em ter tais experiências” (p. 81)

As experiências surgem das interações que as crianças estabelecem com o meio, pares ou adultos por isso, dependem de uma aprendizagem ativa por parte das crianças, vigorizando, assim, o papel central da criança ao longo de todo o projeto. Tal como refere Dewey (citado por Gambôa, 2011) “A aprendizagem é ativa. (...) De forma que literalmente devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. É ela e não a matéria de estudo o que determina quantidade e qualidade de aprendizagem” (p. 54).

Novamente de acordo com Dewey (2007), “O papel do educador na empresa da educação é fornecer o ambiente que estimule respostas e dirija o curso do educando” (p. 162). O mesmo acontece na MTP. O professor prepara o ambiente seguro e guia e apoia as crianças no projeto. Tal como refere Vasconcelos (1998) “O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança

à descoberta” (p. 145), atribuindo à criança o papel central, observando e registando as suas motivações e interesses e por eles direcionar o projeto, possibilitando às crianças decidir, agir, refletir, avaliar, investigar, entre uma série de ações, ao longo do mesmo. Deste modo, segundo Katz & Chard (1997), “(...) no trabalho de projecto, tanto a criança como o professor podem ser responsáveis” (p. 31).

3.4.2. Aprendizagem colaborativa: interações e aprendizagem

Uma vez que a MTP se baseia na pedagogia progressiva (Gambôa, 2011), também valoriza o papel da interação no desenvolvimento da aprendizagem. Tal como foi dito anteriormente, a criança é central na aprendizagem pois desenvolve-se em interação, não aprende isoladamente. De acordo com Gambôa (2011), “(...) o desenvolvimento processa-se segundo o jogo de interações entre o homem e o ambiente” (p. 53). Deste modo e tal como tem vindo a ser evidenciado ao longo do presente capítulo, a interação encontra-se na base do desenvolvimento e aprendizagem. Segundo vários autores, Katz & Chard (1997), referem, “A competência social desenvolve-se no decurso da interacção com os outros. Contudo, a interacção também facilita o desenvolvimento intelectual” (p. 91). Assim, através das relações que estabelecem com o meio, com os pares e adultos, as crianças desenvolvem-se e apoiam o desenvolvimento umas das outras, aprendem sobre o mundo que as rodeia, ampliam significados... enfim, é nas ““relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade [...]”” Brasil, 2009 (citado por Pereira & Silva, 2019, pp. 101 – 102).

A interação encontra-se relacionada com a colaboração pois, para que haja colaboração, as crianças devem interagir umas com as outras. A colaboração gerada entre as crianças, permite que aprendam e se desenvolvam mutuamente, motivando-se, ajudando-se e desafiando-se umas às outras. Além disso, como sentem que fazem parte de um todo, cada criança se empenha em dar o melhor de si, de forma a contribuir para a finalidade comum, desenvolvendo um verdadeiro sentido de cooperação. Dewey (2007), defende que a colaboração, gerada no ambiente social, onde as atividades de uns estão associadas às dos outros,

Tem um efeito verdadeiramente educativo, na medida em que um indivíduo partilha ou participa nalguma actividade conjunta. Contribuindo com a sua parte na actividade associada, o indivíduo apropria-se da finalidade que a activa, familiariza-se com os seus métodos e assuntos, adquire as habilidades necessárias e fica impregnado no seu espírito emocional”. (p. 37)

Dito isto, na perspectiva de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), “O método de ensino que se centra no aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” (p. 18).

Para além de a cooperação permitir a aprendizagem de novos saberes e informações, possibilitando às crianças participarem e apoiarem ativamente a aprendizagem umas das outras, o trabalho colaborativo também viabiliza outras aprendizagens, ao nível pessoal e social. De acordo com Gambôa (2011), “As experiências de cooperação, o partilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, na disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (p. 63).

Assim sendo, ao desenvolver-se um projeto do interesse de todos, são reunidas condições que impulsionam o trabalho colaborativo entre os intervenientes, de forma a alcançar uma aprendizagem mais significativa e completa, onde todos podem participar. Citando Katz & Chard (1997), “O trabalho de projecto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (p. 13).

3.4.3. A documentação pedagógica como aliada da aprendizagem colaborativa

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a documentação pedagógica remete para a “Organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças (...)” (Silva et al., 2016, p. 106). Também como já tive oportunidade de mencionar no capítulo anterior, tais registos podem adquirir diversas formas, sejam, fotografias, vídeos, registos escritos, produções das crianças... e todos eles devem ser partilhados entre educadores e crianças para que todos possam tomar consciência das aprendizagens realizadas, do rumo das aprendizagens e também, para que possam planear momentos e atividades seguintes, de onde decorrerão novas aprendizagens ou se amplificarão as já contruídas. Para além das funções destacadas, a documentação pedagógica possibilita a construção e reconstrução de aprendizagens de forma cooperada. Tal como referem, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011),

A aprendizagem é entendida como um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as *marcas* dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo. (p. 36)

Desta forma, quando as crianças partilham as suas produções, onde revelam e conversam sobre as novas aprendizagens ou sobre as suas ideias e conhecimentos prévios, quando o educador partilha com as crianças fotografias, vídeos ou falas das mesmas, para que estas se relembrem e tomem consciência do seu trabalho e desenvolvimento em torno de algum tópico, quando as próprias crianças constroem documentação pedagógica em conjunto e aí se ajudam umas às outras, partilham e constroem conhecimento... em todas estas formas, a documentação pedagógica revela-se um fio condutor de aprendizagens cooperadas bastante valioso. Assim, de acordo com Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008 (citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), a documentação possibilita que “(...) as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos. Refletir, usando a documentação enraiza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as (...)” (p. 35).

Uma vez que a documentação pedagógica é tão importante para a construção cooperada de conhecimentos, apoiando as crianças na co-construção e reconstrução dos mesmos ao longo do desenvolvimento de um trabalho de projeto, é valiosa a existência de um espaço dedicado à exposição de tal documentação relativa ao tópico em análise, assim como de outras componentes do projeto. Nesse espaço, as crianças podem observar e visitar toda a documentação e tomarem consciência do progresso do seu projeto. Neste sentido, Katz & Chard (1997) referem, “As áreas de exposição destinadas ao projecto podem ser pontos fulcrais da actividade centrada na sala de aula, à medida que o trabalho se desenvolve” (p. 237).

3.4.4. Tempo, espaço e materiais como fatores de influência para a coconstrução de saberes

O tempo, espaço e materiais pedagógicos são dimensões da pedagogia que muito influem na construção cooperada de saberes, uma vez que, se bem organizados e estruturados, inspiram à ocorrência de múltiplas interações entre pares e com o meio, as quais, como já foi referido, são centrais para o processo de aprendizagem. Como referido por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), “A vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações que eles sustentam são medidores centrais do experienciar, refletir, aprender através de atividades e projetos” (p. 27).

Relativamente ao tempo, este deve ser organizado em momentos de pequeno e grande grupo, momentos em que o grupo experiencia e investiga, em que partilham ideias e saberes, em que refletem e planeiam e momentos em que materializam e expandem as aprendizagens. Deste modo,

Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011, p. 30)

No trabalho de projeto, todos contribuem para o processo de aprofundamento do tópico em análise. As crianças trabalham em pequenos grupos, consoante os seus interesses, e investigam, experienciam, aprofundam e representam alguma curiosidade ou conhecimento. No fundo, expandem e apropriam-se do conhecimento. Em grande grupo, as crianças debatem e confrontam ideias e opiniões, partilham curiosidades e conhecimentos, refletem sobre o que já sabem, o que gostariam de saber, o que pode ser melhorado, entre diversos aspetos. Assim, em grande grupo, os diálogos, reflexões e interações impulsionam a aprendizagem. De acordo com Malavasi & Zoccatelli (2013), “Do ponto de vista projetual, se o pequeno grupo é o lugar do aprofundamento e da investigação, o grande grupo pode ser definido como lugar da partilha dos significados das experiências vividas e da reflexão” (p. 12).

Por sua vez, o espaço pedagógico organizado de forma a responder aos interesses e necessidades do grupo, preparado para e com as crianças, de modo a possibilitar-lhes um maior à vontade e sentimento de pertença, de forma a desencadear atividades, brincadeiras e interações seguras e colaborativas, revela-se também essencial no desenvolvimento de aprendizagens. Segundo Dewey (2007), “(...) o ambiente consiste nas condições que promovem ou impedem, que estimulam ou inibem, as actividades *características* de um ser vivo” (p. 29). Deste modo, o educador deve preparar um espaço/ambiente educativo capaz de desafiar, motivar e proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagens significativas, adaptando-o aos interesses e necessidades do grupo. Nesse espaço adaptado a elas, as crianças sentir-se-ão seguras e confiantes para construírem interações, vivenciar situações, experienciar os seus conhecimentos de diversas formas, nas diversas áreas da sala, entre diversas atividades. Assim, novamente de acordo com Dewey,

(...) o único caminho no qual os adultos conscientemente controlam o tipo de educação que os imaturos recebem é através do controlo do ambiente no qual actuam e, por conseguinte, pensam e sentem. Nunca educamos directamente, mas indirectamente, por intermédio do ambiente. (ibidem, p. 35)

O espaço pedagógico é reforçado com os materiais pedagógicos. Os materiais disponibilizados também espelham a intencionalidade do educador, ou seja, que tipo de experiências quer proporcionar ao grupo, que conhecimentos deseja expandir, que tipo de interações quer incitar, que sensações,

explorações, representações idealiza. Deste modo, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) referem, “Os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica do(a) educador(a) junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que se desenvolvem em culturas plurais” (p. 29).

A capacidade que os materiais têm de proporcionar às crianças diferentes experiências, onde todas podem aprender umas com as outras, colaborando em brincadeiras, experiências propriamente ditas ou partilhando experiências diversas, com diversos materiais, enaltece a imagem de criança que o educador possui. Deste modo, “A imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos” (ibidem).

3.4.5. O currículo integrado na metodologia do trabalho de projeto

O trabalho de projeto valoriza um currículo diversificado, capaz de englobar e conjugar as diversas áreas e domínios do desenvolvimento, com vista a potenciar às crianças uma aprendizagem mais global, profunda e significativa. Assim, Silva (1998) refere, “Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p. 99). Na mesma linha de pensamento, Katz & Chard (1997) afirmam, “(...) o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo” (p. 20).

Como sabemos, as crianças aprendem e desenvolvem-se de múltiplas formas e através das experiências que vivenciam. Deste modo, as diversas áreas de desenvolvimento possibilitam experiências diversificadas umas das outras, capazes de aprofundar e enriquecer as aprendizagens, permitindo às crianças explorarem, praticarem, conhecerem de várias formas tais aprendizagens e conhecimentos. Assim, como refere Roldão, 2004 (citado por Vasconcelos et al., 2011), “(...) o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas” (p. 21). Deste modo, o trabalho de projeto proporciona às crianças a construção de aprendizagens integradas e globalizantes com o contributo das diversas áreas e domínios. Tal como referem Katz & Chard (1997), “Materiais adequados e oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da escola, a leitura de histórias, música e outros elementos do currículo pré-escolar habitualmente permanecem paralelos ao trabalho de projecto” (p. 20).

Termino citando Vasconcelos et al. (2011) que referem o trabalho de projeto como um “(...) sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um *novo* conhecimento que é, necessariamente, *transdisciplinar*” (p. 21).

Capítulo IV - Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Ao longo do presente capítulo serão revelados os dois percursos de intervenção pedagógica realizados, recorrendo à partilha de momentos e atividades que constituíram cada um dos percursos e também a documentação como, fotografias e registos, os quais enriquecerão tais partilhas. Deste modo, a intenção é possibilitar a quem lê, a oportunidade de perceber como ambos os projetos surgiram e foram crescendo; perceber de que forma os objetivos traçados para cada percurso foram desenvolvidos e observar tendo em conta os factos evidenciados, o papel central das crianças no desenvolvimento dos projetos, os quais foram idealizados de acordo com as singularidades dos grupos.

4.1. Contexto de Creche: Promover o gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos

O estágio em creche constituiu a minha primeira experiência de estágio onde, atendendo aos interesses revelados pelas crianças e a necessidades decorrentes da faixa etária onde se enquadravam, foi desenvolvido um projeto que incidia no objetivo de promover o gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e capacidade comunicativa das crianças por via dos textos poéticos, dando-lhes a conhecer e familiarizando-as com os mesmos.

4.1.1. Situação desencadeadora: um projeto à medida do grupo

Ao longo das primeiras semanas de estágio, pude observar que as crianças revelavam bastante entusiasmo quando a educadora contava histórias e, por vezes, também pediam para ouvir alguma em especial, porém, a área dos livros era pouco escolhida pelas crianças no tempo de escolha livre. Com o objetivo de perceber se havia algum interesse do grupo por essa área e também para incentivá-los a brincar com os livros, decidi fazer uma pequena experiência, a qual se evidencia no seguinte registo de incidentes críticos. *“No final do dia, enquanto as crianças brincavam livremente na sala, esperando pela chegada dos pais, escolhi um livro sobre as formas geométricas e sentei-me numa mesa a folheá-lo. Pouco tempo depois, o Lucas começa a observar-me com um ar curioso e lentamente vai-se aproximando de mim. Perante esta demonstração de interesse pelo que eu estava a fazer, convidei-o a explorar o livro comigo. Ao longo da leitura, íamos conversando sobre o que estávamos a ver, tornando o momento mais interativo. Logo de seguida, juntaram-se a nós mais crianças, a Clara, a Mimi, a Ana e a Leonor. Terminado o livro das formas geométricas, as crianças pediram para lermos mais um livro. Então, começamos a explorar o livro “Lumba, o leão”, o qual foi escolhido pelas crianças. Infelizmente, não conseguimos terminar o livro pois a auxiliar chamou todos as crianças para brincarem no centro da sala.*

Apesar de breve, através desta iniciativa pareceu-me que as crianças têm interesse pela área dos livros, porém, por algum motivo, talvez por esta área não estar tão bem identificada e visível para as crianças, esta não é tão utilizada quanto o desejável”.

Registo do dia 20/02/2020

Considero importante o contacto com os livros desde tenra idade pois, acredito que o interesse pela leitura é algo que é construído e surge devido às experiências que temos desde muito novos. Assim,

“(…) a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança. Aliás, o sucesso dessa aprendizagem decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes da leitura, para cujo desenvolvimento é crucial a ação da família e, posteriormente e em complemento, o jardim de infância.” (Ramos & Silva, 2014, p.149)

É, então, importante fomentar o contacto com os livros desde a primeira infância, de forma a incentivar o gosto pelos mesmos e tornar esse contacto num hábito prazeroso.

Deparando-me com a necessidade de proporcionar às crianças uma área dos livros mais apazível e mais bem localizada na sala, conversei com a educadora sobre a possibilidade de o projeto de intervenção incidir nessa temática. A educadora aprovou a ideia, porém, desafiou-me a pensar em mais propostas. Nas semanas seguintes, a educadora iniciou a abordagem ao tema da água e dos animais marinhos, que é o tema do projeto pedagógico da instituição e da sala. Durante essa abordagem apercebi-me de que o grupo estava bastante interessado e envolvido nessa temática. Todo esse interesse revelado pelas crianças levou-me a considerar que desenvolver a temática dos animais marinhos aliada ao problema da poluição seria uma ideia bastante pertinente para desenvolver no projeto de intervenção pedagógica. A partir de um assunto do interesse do grupo, poderia trabalhar com as crianças outras temáticas associadas aos animais marinhos, como a poluição, de forma a investigar com o grupo tudo o que esta envolve, o que afeta e como podemos diminuí-la, também com o objetivo de as sensibilizar para esta problemática. A criança forma-se, enquanto cidadã, desde muito pequena e, por esse motivo, é nosso dever, enquanto educadores, sensibilizá-las para temáticas como esta. Assim, surgiu a ideia de desenvolver um projeto de intervenção associado a um interesse do grupo, os animais marinhos. Contudo, devido à pandemia do Covid-19 que se gerava no país e no mundo, não foi possível começar tal projeto, uma vez que se iniciou um período de confinamento. Estando em casa, o estágio teve de ser adaptado às novas circunstâncias e, assim, surgiu um novo foco de intervenção. Realizando o estágio à

distância, o principal objetivo, enquanto estagiária, era apoiar a educadora, as crianças e famílias, pois todos estávamos a atravessar uma fase atípica e complicada. Deste modo, regressei à minha proposta de intervenção inicial, considerando que seria adequado e enriquecedor apoiar as crianças nesta nova fase, dinamizando e ampliando o seu interesse pelos livros, por via dos textos poéticos, uma vez que notei que este género textual era pouco dinamizado com as crianças, sobrepondo-se a este, os textos narrativos. Uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os dois e os três anos e, dado que é nessa fase do desenvolvimento que começam a adquirir a ampliar linguagem e a capacidade de comunicação, utilizei a poesia como auxílio ao desenvolvimento destas capacidades. Devido à sua componente lúdica, rítmica e sonora, as crianças apreciam muito este tipo de texto. Assim, era possível proporcionar às crianças momentos lúdicos e agradáveis, combinando o seu interesse pelos livros, com as mais valias que os textos poéticos oferecem ao nível do desenvolvimento.

Com a intenção de orientar a minha prática, estabeleci alguns objetivos que procurei cumprir ao longo do desenvolvimento do projeto, os quais já tive oportunidade de referir no capítulo II, porém, considero pertinente voltar a referi-los: conhecer um novo género textual; ampliar o contacto com os livros e por fim, desenvolver a linguagem e comunicação.

4.1.2. Longe, mas perto: Desenvolvimento da intervenção à distância

De forma a cumprir com os objetivos anteriormente mencionados, preparava todas as semanas um vídeo onde dava a conhecer um tipo de texto poético diferente, nas suas mais variadas vertentes: poemas de autor, lengalengas, provérbios, trava-línguas, poesias narrativas e adivinhas. Aproveitando o carácter lúdico e rítmico dos textos poéticos, ao longo dos vídeos ia estabelecendo dinâmicas que, ao mesmo tempo que divertiam as crianças e as envolviam no momento do vídeo, apoiavam-nas no desenvolvimento da linguagem e comunicação. Tais dinâmicas passavam por incentivar as crianças a ouvir com atenção o que era dito no vídeo, de forma a participarem no jogo que se desenvolvia, como por exemplo, no vídeo em que em conjunto com as crianças procedo à adivinhação das respostas corretas para determinadas perguntas, as adivinhas.

A fim de conseguirmos comunicar eficazmente devemos ser capazes de prestar atenção ao que nos é dito. Somente dessa forma é que conseguimos perceber a mensagem que nos é dirigida e responder em conformidade com a mesma. Assim, tal como afirma Sim-Sim et al. (2008), “O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (p. 37). Deste modo, a realização de jogos que exijam prestar atenção ao que é dito revela-se uma estratégia muito interessante pois, ao

mesmo tempo que permite às crianças o desenvolvimento desta competência, promove um momento de jogo que, tal como sabemos, é algo bastante apreciado pelas crianças e através do qual elas adquirem conhecimentos e competências. Adicionalmente, em alguns vídeos cantamos lengalengas e poemas. Para além disso, o simples facto de repetirem comigo as lengalengas, os trava-línguas, os versos dos poemas, entre outros, era por si só um valioso recurso para o desenvolvimento da linguagem e da memória ao mesmo tempo que promovia momentos lúdicos.

Não apenas durante os vídeos procurava promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação, como também em algumas atividades propostas, como por exemplo a atividade do jogo da mímica com onomatopeias, a atividade em que pedi às crianças que imaginassem que eram um peixe e que descrevessem o que viam debaixo de água, entre várias outras. As atividades propostas semanalmente não tinham apenas que ver com o desenvolvimento da linguagem. Procurei sempre apresentar propostas que pudessem favorecer a construção de aprendizagens em todas as áreas de desenvolvimento.

De forma a fomentar o contacto com os livros, procurei sempre utilizar obras literárias que contivessem esses tipos de texto e, durante os vídeos, apresentá-las ou falar sobre elas às crianças com o intuito de, subtilmente, possibilitar que estas percebessem que aqueles textos também podiam ser encontrados em livros, lembrando-as sempre deste objeto tão valioso que contém imensas coisas divertidas como os textos que conhecem através dos vídeos. Para além disso, também com o objetivo de fortalecer a relação entre as crianças e os livros, por vezes propunha atividades em que fosse necessária a utilização dos mesmos, como por exemplo, contarem a sua história preferida através das imagens do livro ou repararem nos aspetos semelhantes dos seus livros e estabelecerem grupos consoante essas semelhanças. Também, ia falando dos cuidados que devemos ter com estes objetos tão importantes para nós e inclusive, propus na fase final das intervenções, que cada criança criasse o seu próprio cantinho dos livros em sua casa.

Na impossibilidade de aqui expor um dos vídeos que fiz para facilitar a compreensão de tudo aquilo que vim a dizer deixo, a título de exemplo, um dos folhetos que foi enviado às famílias, para melhor se entender o tipo de atividades que eram sugeridas.

Brincar com as palavras



Atividade nº3

14 de maio de 2020

Atividade proposta pela estagiária Sara Silva

Bom dia, estas são as sugestões para hoje:

Atividade 1: Leitura de lengalengas

Descrição: Proponho que mostre à criança o vídeo com a leitura de algumas lengalengas.

Atividade 2: Jogo da mímica com onomatopeias

Descrição: Proponho que jogue com a criança ao jogo da mímica. Apesar de ser como o jogo da mímica que todos conhecemos, este jogo terá algumas particularidades. Para desenvolver as suas imitações, deve apenas utilizar sons onomatopeicos e gestos. Por exemplo, para representar uma mosca, deve reproduzir o som [zzzzz] e imitar o movimento das asas, abanando as mãos. Quando a criança decifrar o que está a ser imitado, deve reproduzir o som que ouviu, neste caso [zzzzz] e em conjunto consigo, dizer o nome do objeto/ animal que imitou por sílabas, (mos-ca). Depois deste momento, é a vez de a criança imitar o que quiser. As representações da criança são livres, pois não lhe é imposto que imite sons onomatopeicos. Deve apenas imitar livremente o que quiser.

Atividade 3: Fazer slime caseiro

Descrição: Sugiro que mostre à criança o segundo vídeo. Após a visualização do vídeo, proceda à realização do slime, juntamente com a criança. Procure envolvê-la em todo o processo de confeção, pedindo-lhe que vá buscar os ingredientes e que os misture. Ao longo da tarefa explique-lhe o que estão a fazer, descreva os materiais que estão a utilizar e procure introduzir novos conceitos decorrentes da tarefa. No final da elaboração do slime, a criança brinca livremente com ele, sentindo-o, moldando-o, entre muitas outras coisas. (Receitas de slime no documento word).

Divirtam-se muito e passem bons momentos junto das mães e papás.

Figura 2-Folheto exemplo

Na impossibilidade de poder desenvolver todas as atividades que sugeria na sala de atividades, sempre procurei propor atividades simples e eficazes, de modo a serem desenvolvidas em contexto familiar sem nenhuma adversidade. Contudo, também as planeava de forma a serem exequíveis em contexto de sala, imaginando e refletindo em como poderiam ser desenvolvidas em contexto real de estágio. Tal estratégia permitia-me planejar o desenvolvimento das propostas, tal como o faria se estivesse a desenvolver um estágio regular, prever e antecipar problemas, pensar previamente em formas de apoiar as crianças no desenvolvimento das propostas, como dinamizar as apresentações das lengalengas, poemas, adivinhas, entre diversos aspetos. Dito isto, apresento de seguida, de forma extensa, algumas atividades que propus em diversas semanas e, posteriormente, partilho um quadro onde se encontram todas as atividades propostas, ao longo das semanas, de uma forma mais resumida, a fim de proporcionar uma visão global de toda a intervenção e perceber de que forma foram desenvolvidos os objetivos delineados.

A primeira atividade a destacar, no âmbito da promoção do gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos é a atividade “Devagar se vai ao longe”, proposta na décima segunda semana de estágio.

Atividade sugerida:

Atividade 1 – Lengalengas e Provérbios: Proponho aos pais que mostrem à criança o vídeo que preparei com a lengalenga do caracol, presente na obra “Mais lengalengas” de Luísa Ducla Soares e com um provérbio a ela associado, o qual retirei da obra “Provérbios Coloridos”, de Tiago Salgueiro, obra esta que compila vários provérbios.

Atividade 2 – Corrida de caracóis: Desafio os pais e criança a fazerem uma corrida de caracóis. A corrida consiste em fazer um determinado trajeto, de gatas e com uma almofada colocada nas costas, de forma a imitar a carapaça do caracol. Cada caracol deve ter o cuidado de não deixar cair a carapaça pelo caminho. Ganha a corrida quem conseguir chegar primeiro à meta.

Notas sobre a proposta semanal:

Nesta semana o meu objetivo era falar sobre os provérbios, pois era o único texto poético-lírico que me restava apresentar. Porém, como os provérbios são pequenas frases que evidenciam algum conselho de sabedoria popular ou uma norma, considerei que apresentar os provérbios sem nenhum contexto que os tornasse perceptíveis para as crianças não seria eficaz nem apropriado. Então, de forma a contornar este problema, achei por bem escolher um provérbio e associá-lo a uma lengalenga. Deste modo, o

provérbio surgiria de um contexto, associando-se à lengalenga. A lengalenga escolhida foi “Caracol, Caracol”, presente na obra “Mais lengalengas”, de Luísa Ducla Soares e o provérbio foi “Devagar se vai ao longe” presente no livro “Provérbios Coloridos” de Tiago Salgueiro.

Considero que a articulação entre o provérbio e a lengalenga foi bem conseguida, assim como foi a articulação entre as atividades. São atividades simples, contudo, benéficas para o desenvolvimento das crianças, quer ao nível da linguagem, da coordenação motora como também ao nível da concentração e imaginação.

Preparação do vídeo para as crianças:

Um dia disseram-me que se eu dissesse esta lengalenga a um caracol que estivesse dentro da sua “casinha”, ele rapidamente saía. Então, no vídeo que preparei, filmei um caracol que encontrei no jardim e partilhei com as crianças este hábito que tinha, ensinando-lhes a lengalenga para que também eles a pudessem dizer quando encontrassem este animal. Ao longo do vídeo, como ia filmando o caracol, chamei à atenção para o facto de este animal se deslocar muito lentamente. Nesse momento enunciei o provérbio e expliquei que o caracol, mesmo devagar, chega sempre onde quer. O mesmo acontece com as pessoas, que sem terem pressa podem chegar onde quiserem e alcançar todos os seus objetivos. Assim, ao utilizar o provérbio para explicar a forma como o caracol se desloca, penso que a mensagem do provérbio se tornou mais clara para as crianças.



Figura 3-Imagem do vídeo

Quando iniciei o vídeo, o caracol já se encontrava fora da carapaça, então, não foi possível experimentar se de facto ele iria sair ao ouvir a lengalenga. Tempos depois encontrei o mesmo caracol dentro da carapaça e aproveitei para fazer um novo vídeo que posteriormente adicionei ao vídeo anterior, onde lhe cantei a lengalenga e esperei que ele saísse. Assim, as crianças puderam assistir ao momento em que o caracol saiu, facto que talvez lhes tenha proporcionado uma certa curiosidade em tentar também.



Figura 4-Imagem do vídeo

Como desenvolveria a atividade em contexto de sala:

Em contexto de sala, a atividade poderia ser desenvolvida tal como em casa. Poderia levar para a sala um caracol, alegando que este seria um hóspede que iríamos acolher durante alguns dias, pois a

casa onde ele vivia (o jardim) estaria a ser remodelada com novas flores, então o caracol teria de ficar connosco até o jardim ficar pronto novamente. Com o caracol na sala, partilharia com as crianças a lengalenga que me ensinaram, podendo também recorrer ao livro neste momento, para ler a lengalenga. Ao observarmos o caracol, conversaria com as crianças sobre a forma como este se desloca e aplicaria o provérbio. Como os provérbios fazem parte da nossa tradição oral e como são muito utilizados principalmente por pessoas mais velhas, poderia até desafiar as crianças a perguntarem aos seus avós ou pais se conhecem algum provérbio, para que as crianças os pudessem ensinar ao grupo.

A segunda atividade proporcionou uma ótima forma de favorecer o desenvolvimento do indicador-chave “Mover-se com objetos” pois era uma atividade contextualizada, que continha uma vertente de competição e também de “faz de conta”, dado que as crianças iriam vestir a pele do caracol para realizarem a corrida. Para além disso, esta atividade também veiculava o provérbio que tinha sido falado pois, a fim de equilibrarem a almofada nas costas, as crianças teriam de se deslocar lentamente, porém, iriam conseguir chegar na mesma à meta, logo, “devagar se vai ao longe”.

Considero que na sala a atividade seria bem recebida pelas crianças, uma vez que iriam poder jogar umas contra as outras e, para além disso, quantos mais jogadores houver numa brincadeira, mais divertida ela se torna. Uma vez que na instituição não existem almofadas para todas as crianças, o jogo iria ser dividido em várias jogadas, sendo que em cada jogada, participariam na corrida o número de crianças equivalente ao número de almofadas que estariam disponíveis para o jogo. Em cada uma das jogadas, extrair-se-ia um vencedor, que seria aquele que chegasse primeiro à meta, com a almofada nas costas. Claro está que quantas mais vezes deixassem cair a almofada, mais atrasados ficariam relativamente aos outros caracóis, por isso seria importante manter sempre a almofada nas costas, evitando que esta caísse, a fim de efetuar a corrida sem contratempos. No final de todas as jogadas, far-se-ia uma última jogada com todos os vencedores de forma a encontrarmos o grande vencedor das corridas de caracóis.

De seguida, exponho outra das atividades partilhadas com as famílias, referente à décima terceira semana de estágio, intitulada por “Brincar e Explorar”.

Atividade sugerida:

Atividade 1 – Poesia e música: Proponho aos pais que mostrem à criança o vídeo que preparei, com um poema que lhes dedico, denominado por “cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo, o qual integra a obra “O livro da Tila” da mesma autora. Ao longo do vídeo as crianças vão conhecer este poema

e vão também cantá-lo. Para esta atividade cada criança deve ter um copo com um pouco de água e uma colher de pau.

Atividade 2 – Percurso sensorial: De modo a dar continuidade à tarefa anterior, desafio que os pais preparem um percurso sensorial que posteriormente será experienciado pela criança que deve fazê-lo descalça. Imaginando que são um cavalo, as crianças devem percorrer esse percurso com texturas diversas. A fim de tornar esse “faz de conta” mais real, os pais podem fazer um rabo de cavalo para as crianças utilizarem, recorrendo a uma saca de plástico, cortando-a às tiras. Depois, penduram o rabo nas calças da criança. Para além disso, podem utilizar outros acessórios que considerem pertinentes. O percurso pode ser construído recorrendo a diversos materiais que podemos facilmente encontrar em casa. Podem colocar arroz dentro de um saco plástico e cerrá-lo; podem utilizar o tapete da banheira da casa de banho; colocar num recipiente largo ou colocar diretamente no chão um pouco de algodão; podem também utilizar elásticos do cabelo; esponjas e, caso tenham, podem incorporar neste tapete sensorial também alguns materiais naturais como, pedras, relva/folhas ou água. Estes são apenas alguns exemplos de materiais que podem ser utilizados no tapete. Os materiais devem estar dispostos uns a seguir aos outros e cada família utiliza os materiais que tiver e organiza um percurso da dimensão que entender. De forma a enriquecer a atividade e uma vez que os cavalos são bons a ultrapassar obstáculos e a dar saltos, podem incluir neste percurso alguns obstáculos para que a criança os possa contornar ou saltar por cima deles (pacotes de leite para que a criança os contorne e ande entre eles; almofadas para saltar para cima, por exemplo).



Figura 5-Exemplo de percurso sensorial

Atividade 3 – Cantinho dos livros: A fim de colmatar todas as atividades desenvolvidas ao longo das últimas nove semanas, fiz um vídeo onde abordo rapidamente todas as obras literárias que utilizei ao longo das intervenções e onde organizo o meu cantinho dos livros. Assim, tal como fiz no vídeo, proponho que também as crianças preparem o seu próprio cantinho dos livros ao seu gosto.

Notas sobre a proposta semanal:

Matilde Rosa Araújo baseia-se na infância como um dos temas presentes nos seus poemas e o poema que escolhi apresentar às crianças retrata isso mesmo. O cavalinho de madeira simboliza todos os outros brinquedos com que brincamos na infância, os quais nos levam para outros mundos de sonho,

de alegria e imaginação. Depois, vamos crescendo e fica a saudade de uma infância feliz. Desta forma, acabo por utilizar a poesia, que é o tipo de texto que tenho vindo a dar a conhecer ao grupo, para lhes transmitir uma pequena mensagem que soa como uma despedida.

Relativamente à atividade 3, preparei um vídeo onde mostro às crianças o cantinho dos livros que construí em casa, um espaço calmo, aconchegante e com alguns brinquedos, pois considero que este espaço deve ser um espaço acolhedor e apelativo e que contenha alguns objetos pessoais, como os brinquedos, que atribuam a este espaço um carácter mais especial. Aproveito este vídeo para dar por concluída a intervenção e para me despedir das crianças, desejando-lhes uma vida feliz, com muita brincadeira. Relativamente ao cantinho dos livros, no vídeo incentivo as crianças a fazerem o mesmo que eu fiz, nas suas casas, construindo um local onde possam colocar os seus livros, onde possam brincar com eles e onde possam levar os pais para que estes lhes contem todas as histórias. Penso que o facto de haver em casa um local próprio e devidamente estruturado onde as crianças possam contactar com os seus próprios livros é um aspeto que condiciona positivamente a relação das crianças com estes objetos.

Preparação do vídeo para as crianças:

Começo por explicar a quem assiste, que o presente vídeo é o último que vou fazer e de seguida, partilho o que vamos fazer durante o vídeo. Começo por dizer que primeiramente vamos conhecer um poema novo chamado “cavalinho, cavalinho”, explicando brevemente de que se trata tal poema e aproveito para apresentar o livro de onde o retirei, para que as crianças entendessem que aquele pequeno texto pode ser encontrado num livro. De seguida, comunico que vamos também cantar esse poema. Depois de ter apresentado o poema às crianças, ensino-lhes a melodia da música para que, de seguida, possam cantar comigo. Cantei todas as estrofes numa primeira vez, mas, como o poema é um pouco extenso, achei por bem cantar com as crianças apenas uma parte para que fosse mais fácil de decorar. A ideia de cantar, para além de ser uma estratégia que torna o poema mais apelativo para as crianças e que ajuda na interiorização do mesmo, surgiu também como forma de relembrar atividades passadas, onde também já tínhamos cantado uma das formas poético-líricas da tradição oral. Também com o mesmo objetivo sugeri que cantássemos utilizando uma peça do xilofone de água que tínhamos utilizado anteriormente para acompanharmos a nossa canção. Uma vez que se tratava do último vídeo, achei que fazia sentido voltar a lembrar algumas das propostas que já tínhamos realizado.

Ao longo de toda a apresentação penso que consegui ser bastante interativa com as crianças, fazendo com que também elas participassem naquele momento e não ficassem somente a observar o vídeo.

Como desenvolveria a atividade em contexto de sala:

Penso que esta seria uma atividade muito interessante para desenvolver na sala pois, estando em grupo e próximos uns dos outros, seria mais divertido cantar a canção e utilizar o xilofone de água. Como desta vez sugeri apenas que cada um utilizasse apenas uma peça desse xilofone, ou seja, apenas um copo com um pouco de água e uma colher, desta vez seria mais fácil adquirir o material para que cada criança tocasse sozinha, pois apenas precisaríamos de um copo para cada uma delas.

Na segunda atividade, aproveitando também para estabelecer uma relação com o poema, sugeri que as crianças desempenhassem esta tarefa associando-a ao brincar através do faz de conta. Através do brincar, as crianças iam também aprimorar as suas sensações e conhecer um pouco melhor o mundo que as rodeia.

Em contexto de sala optaria por incluir no percurso apenas materiais naturais para favorecer o contacto com a natureza e despertar sensações relativas ao mundo natural, mas também para simbolizar os possíveis terrenos e texturas que os cavalos podem sentir, tornando, assim, o faz de conta mais real. Esta seria também uma atividade que poderia ser facilmente feita no exterior. Seria bastante interessante observar as reações das crianças ao experienciarem cada textura e escutar os possíveis comentários que estas poderiam fazer. Seria igualmente interessante observar as reações das crianças e as estratégias que usavam quando se deparavam com os obstáculos.

A terceira atividade foi idealizada para ser realizada em casa pois, sendo realizada na sala de atividades, teria de ser um pouco mais desenvolvida a fim de envolver todas as crianças. Primeiramente, teria de haver uma conversa em grupo onde refletiríamos sobre o que é uma biblioteca, o que achamos da biblioteca da nossa sala, o que pensamos sobre os livros que lá temos, entre vários aspetos que poderiam surgir. Depois, poderíamos visitar outras bibliotecas para termos uma ideia mais alargada deste local e por fim, poderíamos debater sobre como gostaríamos que fosse a nossa e que livros gostaríamos de ter. Só então poderíamos construir a nossa área dos livros, área essa que futuramente poderia até ser utilizada sempre que a educadora contasse uma história ao grupo, atribuindo mais uma utilidade a esse espaço.

Em suma, considero que a forma como terminei o estágio foi adequada, uma vez que consegui fazer uma retrospectiva de algumas atividades que tínhamos já realizado. O meu objetivo pessoal era utilizar a temática que foi sendo desenvolvida para deixar uma mensagem de despedida às crianças e considero que também isso foi bem conseguido. Utilizei um poema adequado ao grupo e que transmitia aquilo que pretendia. Para as crianças o objetivo era dar-lhes a conhecer este poema, desenvolver a linguagem a partir da música e relembrar atividades anteriores. A atividade do percurso sensorial foi também uma ótima forma de terminar, uma vez que associa o brincar ao explorar, dois aspetos que definem a infância.

Tal como referido inicialmente, a fim de dar a conhecer a diversidade de atividades propostas ao longo do estágio à distância, partilho a seguinte tabela onde se evidencia uma sumária alusão às mesmas.

Atividade	Breve descrição das atividades
Dia da Mãe	Declamação em vídeo de um poema alusivo ao dia da mãe. Para completar esta dinâmica, propus às crianças e aos pais que em conjunto, elaborassem uma moldura, onde posteriormente colocariam uma fotografia da mãe que, tal como refere o poema é “a cara mais linda”.
Os livros são um tesouro	Leitura em vídeo da obra “Ler é divertido” de Todd Parr, seguida de uma breve conversa com a criança acerca da obra que tinham escutado. De seguida, a criança é convidada a contar a sua história preferida e a falar um pouco sobre ela.
Brincar com as palavras	Partilha em vídeo de algumas lengalengas, seguido de uma atividade que consistia no jogo da mimica com onomatopeias. No final as crianças procedem a outra atividade que consiste na confeção de slime caseiro.
Lengalengas com música	Apresentação em vídeo de uma lengalenga musicada. Ao longo do vídeo as crianças são desafiadas a cantar e a marcar o ritmo da música utilizando as palmas. De seguida, constroem um Xilofone de água que será explorado por elas.
Narrar com poesia	Em vídeo, leio para as crianças a poesia narrativa, “Chapeuzinho Amarelo” e de seguida, desafio-as a falarem sobre o seu maior medo e a refletir em formas de o ultrapassar. Posteriormente, jogam ao jogo “Eu sou um lobo” e, seguidamente, caso queiram, procedem a uma breve pesquisa sobre os lobos.
Pescaria	Declamação em vídeo do poema “Pescaria”, de Cecília Meireles. Após a visualização do vídeo, as crianças são convidadas a imaginar que estão no fundo do mar e a descreverem o que observam nesse local. De seguida, procedem à construção e jogam ao jogo “Pescaria”.
O que será?	Em vídeo, exploro com as crianças algumas adivinhas. De seguida, utilizando os seus lápis ou livros, as crianças têm de estabelecer conjuntos diferentes, atendendo às semelhanças que observam entre os materiais. De seguida, jogam ao jogo do manequim, também relacionado com as semelhanças e diferenças e discriminação visual.
Devagar se vai ao longe	Em vídeo partilho uma lengalenga e um provérbio relacionados um com o outro. De seguida, sugiro às crianças e família que façam uma corrida de caracóis. De gatas e com uma almofada pousada nas costas devem percorrer todo o percurso da corrida evitando que a almofada caia ao chão.
Brincar e explorar	Em vídeo, dedico o poema “Cavalinho, cavalinho”, de Matilde Rosa Araújo às crianças, que o cantam comigo, utilizando o xilofone de água para acompanhar a música. De seguida, as crianças percorrem um percurso sensorial e, no final, procedem à elaboração do seu próprio cantinho dos livros.

Tabela 1-Breve descrição das atividades

4.1.3. Principais desafios de um estágio não presencial

No início da intervenção, quando se iniciou o estágio à distância, senti uma grande preocupação pois, de repente tudo o que eu tinha idealizado não ia ser possível de se concretizar e por isso, tive de, rapidamente, pensar noutro projeto, mais simples e adequado às circunstâncias, mas que ainda assim fosse pensado e adequado especificamente para o grupo em questão e também, que fosse capaz de apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem de forma ativa, que as divertisse muito e, para além disso, que não sobrecarregasse os pais. Para mim foi um prazer enorme ter dado a conhecer ao grupo a grande diversidade de textos poéticos que existe e que são fundamentais para que as crianças estabeleçam uma ligação com o contexto em que se envolvem, com a sua cultura e tradição. Para além disso, são um recurso bastante eficaz na ligação das crianças com a literatura, uma vez que as vão cativando devido ao seu carácter lúdico e rítmico. Contudo, ao longo das intervenções deparei-me com um grande desafio, o qual se prendia com a falta de feedback das crianças relativamente às propostas semanais. Daí o facto de, ao longo desta partilha do desenvolvimento da intervenção pedagógica, não ocorrerem quaisquer registos de observação e documentação que evidenciassem e justificassem a pertinência das propostas, a forma como eram desenvolvidas e recebidas pelas crianças, as principais dificuldades e facilidades sentidas pelas crianças na elaboração das mesmas, entre diversos aspetos sobre os quais é possível refletir através da documentação pedagógica.

Deste modo, a falta de feedback condicionava um pouco a minha prática. Uma vez que não tinha acesso às opiniões das crianças, não sabia como tinham decorrido as atividades na prática, quais as dificuldades vivenciadas pelas crianças, o que lhes chamou mais à atenção e o que gostaram mais de fazer, nem tão-pouco sabia se de facto faziam alguma atividade ou assistiam aos vídeos semanais, acabava por não ter onde me basear a fim de planear propostas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades deste grupo em específico. Para além disso, como também não houve oportunidade para interagir com as crianças mais diretamente, por videochamada, onde poderia conversar com elas e fazer algumas atividades em direto com o grupo, não me era possível observar diretamente a forma como reagiam às dinâmicas, os possíveis comentários que podiam tecer acerca do que estávamos a fazer/ conversar ou até mesmo, observar o modo como estas se envolviam nas dinâmicas, as ações que executavam e as expressões que faziam, que muitas vezes nos dão pistas valiosas sobre os seus gostos, opiniões e interesses, que podem ser usadas no momento em que planificamos o que vamos fazer de seguida. A falta de oportunidade para observar e escutar as crianças fez-me refletir sobre a importância destas duas componentes da prática do educador. É pela observação e escuta que, enquanto

educadores, conseguimos planificar de acordo com os interesses e necessidades do grupo com quem interagimos, evitando praticar um currículo “pronto a vestir”, desprovido de personalidade e pronto a ser dinamizado com qualquer grupo de crianças. Ao escutar e observar atentamente as crianças, o educador toma conhecimento dos interesses, capacidades e necessidades destas e, assim, é capaz de refletir e pensar na melhor maneira de apoiar o grupo rumo ao desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Neste enquadramento, devido à inexistência de oportunidades de observação, escuta e feedback, apoiei-me nos Indicadores-chave do desenvolvimento e procedi à fundamentação teórica de todas as propostas (Anexo I), com o objetivo de ultrapassar estas adversidades, justificar a intencionalidade e conceder credibilidade à minha ação. Neste sentido, exponho de seguida um excerto de uma das reflexões semanais que efetuei, onde explico a importância dos Indicadores-chave do desenvolvimento ao longo das intervenções.

“Ao longo das atividades que proponho tenho sempre procurado promover situações onde alguns dos indicadores-chave possam ser desenvolvidos pois, não tendo a possibilidade de ter contacto com as crianças e, por isso, não saber muito bem em que zona do desenvolvimento posso atuar a fim de corresponder aos interesses e necessidades do grupo, considero que o facto de sustentar a minha prática nesses indicadores permite-me, dadas as circunstâncias, conceder algum apoio ao desenvolvimento das crianças e também, atribuir intencionalidade às minhas propostas.”

Por sua vez, as fundamentações teóricas relativas a cada atividade eram também um grande suporte pois, através da teoria conseguia sustentar a prática. A elaboração de tais fundamentações era como uma garantia de que as propostas faziam sentido e estavam bem idealizadas. De facto, não receber qualquer informação das crianças dificulta a tarefa de planificar não apenas por planificar, mas porque sabemos que o que vamos sugerir é algo contextualizado e que respeita a individualidade do grupo. Desde sempre foi uma grande preocupação minha não cair nesse erro. Desde o início, quando pensei em algo novo para desenvolver com as crianças em tempo de quarentena, a necessidade de propor algo que fizesse sentido para o grupo em questão, que fosse ao encontro aos interesses e necessidades destas crianças e que as apoiasse no seu desenvolvimento, foram fatores que estiveram sempre presentes e que condicionaram a minha escolha. Por isso mesmo decidi promover o gosto pelos livros e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa por via dos textos poéticos, pois sabia que as obras literárias despertavam interesse nas crianças, também quis apoiá-las no processo de aquisição da linguagem e da comunicação e, para além disso, quis também dar-lhes a conhecer um novo género textual uma vez que o grupo interagia maioritariamente com textos do género narrativo.

Igualmente ao longo das sessões essa necessidade de sugerir dinâmicas que fizessem sentido para as crianças estava presente. Apesar de não me conseguir guiar pelo grupo como desejava, acreditei sempre que o que propunha era um apoio para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O facto de ter identificado um tema que se adequava ao grupo foi um aspeto muito importante para a minha prática, pois sabia que tudo o que pudesse desenvolver dentro do tema iria ao encontro da especificidade deste grupo, estando de acordo com os seus interesses e necessidades. Para além disso, o que me permitia acreditar que as atividades semanais apoiavam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que eram pertinentes e adequadas eram, de facto, as fundamentações teóricas. Esse suporte teórico por detrás das atividades, sustentava-as. Neste sentido, as fundamentações teóricas eram um grande alicerce para mim uma vez que, ao atribuírem sentido às propostas, eu ficava um pouco mais tranquila e confiante.

Assim, a utilização dos indicadores-chave bem como a elaboração de uma fundamentação teórica que acompanhava a planificação das atividades de cada semana, surgiram como estratégias para justificar a pertinência das atividades que propunha.

Outra das estratégias utilizadas ao longo da intervenção recaiu sobre a forma como dinamizava os vídeos semanais e o caráter das atividades propostas.

Tentei sempre fazer vídeos curtos e atrativos, abordando várias temáticas associadas aos gostos das crianças e a componentes do seu quotidiano, também utilizando objetos, fantoches de dedo, cantigas e, para além disso, um grau de interatividade entre mim e as crianças que me viam no vídeo capaz de encurtar a distância que nos separava, permitindo-lhes fazerem parte dos momentos e dinâmicas estabelecidas nos vídeos. Para tal, elaborava sempre os vídeos como se estivesse a interagir diretamente com o grupo, ou seja, como se o grupo estivesse comigo naquele instante. Assim, ia-lhes colocando perguntas, ia refletindo com eles quando era pertinente fazê-lo, entre várias outras estratégias que utilizava, dependendo do conteúdo do vídeo. Ainda numa tentativa de incentivar as famílias a praticarem as dinâmicas que propunha, tentei sempre relacionar as atividades com os interesses das crianças e também, idealizar atividades simples, porém eficazes, que associassem o lúdico com a aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, tive sempre em consideração o facto de promover atividades que necessitassem de poucos ou nenhuns materiais e que estes fossem apenas materiais que pudessem facilmente ser encontrados em casa, assim como, promover atividades acessíveis, com o objetivo de não sobrecarregar os pais. Ao longo das atividades da semana era estabelecido um fio condutor que mantinha a lógica, a pertinência e a relação entre as propostas. O mesmo acontecia entre as atividades de semana

para semana, pois em cada semana era dado a conhecer às crianças um texto poético diferente e todas as semanas era promovido o desenvolvimento da linguagem, sempre de formas distintas. Todavia, todas as semanas existia sempre uma ou mais atividades que promovessem o desenvolvimento das crianças a outros níveis. Esta relação entre as atividades transmitia intencionalidade na ação e, por esse motivo, poderia incentivar um pouco mais as famílias a porem em prática as atividades.

4.2. Contexto de Jardim de Infância: A aprendizagem colaborativa: as crianças como construtoras de saberes

A segunda experiência de estágio desenvolveu-se me contexto de jardim de infância, onde, através da observação participativa, documentação e reflexão foi perceptível o interesse do grupo por saber mais sobre as lagartas. Assim, considerei pertinente adotar a metodologia de trabalho de projeto, de modo a apoiar o grupo no desenvolvimento ativo e participativo de tal interesse e, em simultâneo, perceber quais os contributos da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do projeto.

4.2.1. Situações desencadeadoras: Origem do projeto

O interesse e curiosidade do grupo por saber mais sobre as lagartas foi evidenciado pelas crianças, em diversos dias e momentos da rotina, sobre diversas formas de linguagem.

No âmbito da semana da alimentação, foi-me sugerido a leitura de uma obra literária que abordasse a temática da alimentação saudável. Para esse efeito, escolhi apresentar ao grupo a obra literária “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle (Anexo II). Aquando da dinamização da mesma, foi perceptível o entusiasmo revelado pelo grupo acerca do desenvolvimento da lagarta, tecendo, por vezes, comentários acerca do tema.

Também na semana da alimentação fomos surpreendidos por uma pequena lagarta na sala. O alerta foi dado pelo Pedro, e logo chamamos a atenção das restantes crianças que se dirigiram para a mesa onde estava a lagarta, para a observarem. Durante a observação as crianças mostravam o seu entusiasmo, através de sorrisos e expressões de alegria e evidenciavam o facto de a lagarta ser muito pequenina e



Figura 6-Leitura da obra "A lagartinha muito comilona"



Figura 7-Lagarta na sala

branca. Num momento seguinte, enquanto estávamos no recreio, a educadora encontrou uma lagarta na horta. Enquanto estávamos a ver a lagarta no quintal, a qual parecia estar morta pois não se mexia, juntaram-se a nós a Joana e a Eva.

Eva e Joana: O que tens na mão?

Estagiária: É uma lagarta. Mas acho que está morta porque não se mexe. Ou então pode estar a proteger-se. Às vezes os animais fingem que estão mortos para outros animais ou humanos não lhes fazerem mal. Vou guardá-la ao lado da outra lagarta que já temos... mas preciso de arranjar algo para elas comerem, o que acham que elas comem?

Eva e Joana: Vamos dar algumas folhas.

Estagiária: Realmente, algumas lagartas comem folhas, mas que tipo de folha vamos dar?

Eva e Joana: Vamos dar uma folha destas (folha de uma flor) e outra destas (folha de erva).

Depois de decidirmos que folhas dar às lagartas, as meninas logo se ofereceram para ir comigo à sala, colocar a lagarta e as folhas no recipiente. Este pequeno episódio demonstra, mais uma vez, o interesse das crianças pelo animal.

Outras situações que me alertaram para o interesse do grupo sobre as lagartas foi o facto de fazerem regularmente representações do animal em momentos livres e também, o facto de procurarem lagartas no exterior em momentos de recreio.



Figura 8-Representação em plasticina



Figura 9-Representação em plasticina



Figura 10-Procura de lagartas no exterior



Figura 11-Procura de lagartas na horta

4.2.2. Emergência do projeto

De modo a alimentar o interesse do grupo por saber mais acerca do animal e também, a fim de perceber se tal interesse ainda se mantinha, aproveitei o facto de estarmos no recreio e comecei à procura de lagartas. Após uns instantes, um grupo de crianças aproximou-se de mim e perguntou-me o que estava a fazer. Disse-lhes que andava à procura de lagartas e prontamente se ofereceram para me ajudar. Não conseguimos encontrar nenhuma lagarta, contudo, as crianças encontraram outro animal, um sapateiro, o qual era “amigo da lagarta”. As crianças ficaram muito entusiasmadas por encontrá-lo e, como sabem que as lagartas comem folhas, também a ele lhe tentaram dar folhas para comer.



Figura 12-Amigo da lagarta

Terminado o recreio, na entrada para a casa de banho, as crianças avistaram uma borboleta ao lado da porta,

Hugo: Olha ali uma borboleta!

Estagiária: É uma borboleta que está parada com as asas para baixo, normalmente eu vejo-as com as asas para cima. Também já alguma vez viste?

O Hugo não estava a perceber o que eu queria dizer com asas para cima, então mostrei-lhe uma fotografia no telemóvel, a qual também mostrei às restantes crianças que estavam a ouvir a conversa. As crianças disseram que também já tinham visto as borboletas paradas dessa forma e uma das crianças disse também que esta estava com as asas para baixo para não se cansar. Chegados à sala, aproveitei,

então, para lhes perguntar o que sabiam sobre as lagartas, desencadeando, assim, uma conversa em grande grupo acerca deste tema.

Começamos por falar da cor delas, pois algumas crianças diziam que já tinham visto lagartas verdes, outros vermelhas, outros azuis e até às risquinhas e concluímos que podiam ser de cores diferentes. Então questionei-os sobre a razão de serem de cores diferentes, se estava relacionado com a alimentação ou com o sítio onde cada lagarta mora. As crianças responderam que tinha que ver com o sítio onde elas moram e então perguntei se se estavam a referir aos vários sítios onde as podemos encontrar, como florestas ou quintais ou aos vários países.

António: nas florestas, no quintal e nos países diferentes

Davi R.: eu já sei, já sei... por baixo da terra

Então, questionei o grupo se de facto existem lagartas por baixo da terra e alguns responderam que existem algumas e outros responderam apenas que sim. O Davi acrescentou “quando as casas delas estão abandonadas elas vão para de baixo da terra”.

Posteriormente, voltamos ao tema das cores e as crianças partilharam que achavam que mesmo habitando no mesmo local, as lagartas podem ser todas diferentes. No decorrer da conversa o Davi R. acrescentou,

Davi R.: Na Angola eu sei que todas as lagartas lá são todas iguais

Estagiária: Como é que sabes? Já foste à Angola?

Davi R.: Não. Sei porque sou inteligente.

Estagiária: António (menino angolano), sabes se as lagartas de Angola são todas iguais?

António: Não me lembro.

Estagiária: Todos acham que as lagartas de Portugal podiam ser iguais às da Angola?

Davi R.: Não, nunca! Só as da terra é que são iguais às da Angola.

(...)

Posteriormente, voltamos a falar das cores das lagartas e o António disse, “Eu acho que elas são como os camaleões porque mudam de cor” e, de seguida a Mariana contestou, “não mudam nada de cor” e a partir deste confronto de ideias, ficamos a perceber que algumas crianças acham que a lagarta vai mudando de cor ao longo da sua vida e outras crianças consideram que tal não acontece. Um pouco mais à frente, o tópico da conversa recaiu sobre o que comem as lagartas e nesse momento, cada criança partilhou o que achava que o animal em questão come. Alguns disseram que comem só folhas,

outros só frutos, outros acham que come as duas coisas e algumas crianças acham que comem mais alguma coisa para além das folhas e frutos, inclusive, a Mariana disse que podem comer um pouco de tudo, como os seres humanos e o António disse que podem comer gelatina porque é fácil de comer e elas são pequenas. Então, questionei o grupo sobre como será que elas comem. Alguns disseram que come com a boca, outros com as antenas. A educadora perguntou-lhes também como achavam que as lagartas se deslocam, ao qual alguns responderam que elas andam com pernas e braços, outros apenas com os braços, outros só rastejando. Neste momento, todos começaram a imitar a forma como consideram que as lagartas se deslocam.

Momentos como estes, em que as crianças falam livremente e expõem as suas ideias prévias, revelam-se muito importantes para o nascimento do projeto pois, é a partir destas conversas que vamos conhecendo as ideias das crianças, quais os tópicos que lhes suscitam mais interesse, quais as suas maiores curiosidades e maiores certezas e, assim, apercebemo-nos da diversidade de opiniões que podem surgir. De acordo com Oliveira-Formosinho & Costa (2011), “Consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem-se e a ouvir os outros. É consentir cada uma na relação com os outros” (p. 87). Deste modo, a partir do diálogo inicial, damos início à primeira fase do trabalho de projeto, a fase da definição do problema, o qual é definido a partir dos conhecimentos partilhados. Tal como afirma Helms, 2010, (citado por Vasconcelos et al., 2011), “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”” (p. 14). Ao longo da conversa, ia registando as ideias acerca dos tópicos abordados e ia acrescentando algumas questões que também iam surgindo.

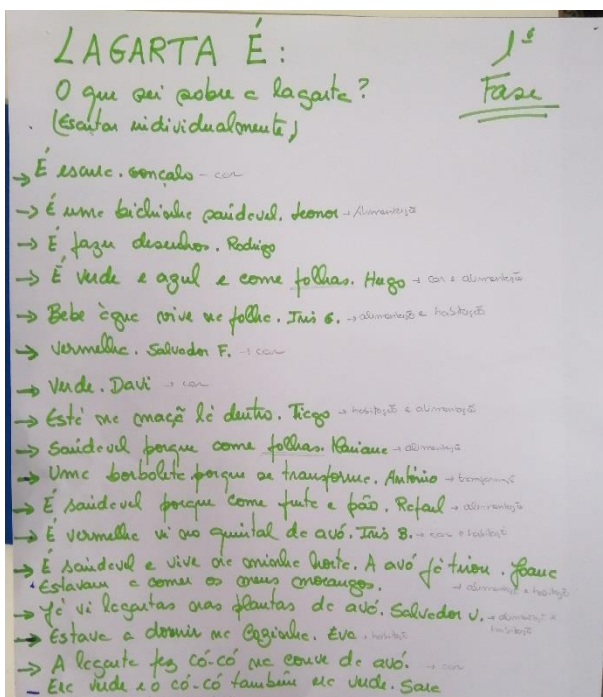


Figura 13-Registo de ideias prévias

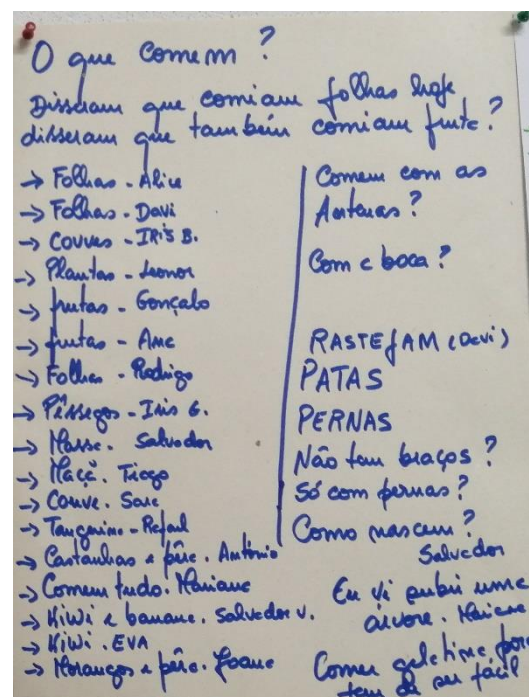


Figura 14-Registo de ideias prévias

4.2.3. Explicitação das perguntas de partida

Após a conversa inicial anteriormente descrita, analisei a documentação referente a esse momento e compreendi que os tópicos mais abordados pelas crianças pairavam sobre a cor, a alimentação e o habitat das lagartas.

No dia seguinte, as ideias que tinham surgido na conversa inicial foram devolvidas ao grupo, de forma a promover o confronto de ideias. Assim, íamos desenvolvendo os vários tópicos que tinham sido mencionados na conversa anterior, e conversando sobre as diferentes perspetivas que as crianças tinham acerca de onde vivem, o que comem e como são as lagartas. No decorrer da conversa surgiu um novo tópico de interesse, acerca da transformação das lagartas. O confronto de ideias é importante pois, permite que as crianças se apercebam de que nem todos pensamos de igual forma e que pode haver outras hipóteses para o que consideramos ser a única verdade. Após este momento, as crianças foram convidadas a representarem como pensam que são as lagartas, sobre o que comem e sobre onde habitam. As crianças mais velhas registaram em desenho e as mais novas através de colagem e pintura com lápis.

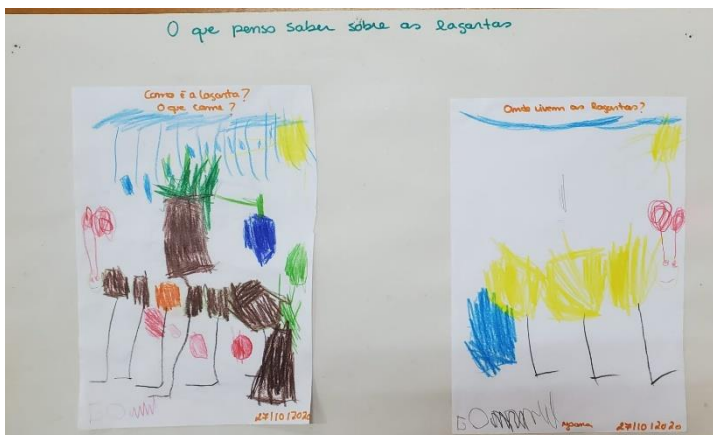


Figura 15-Registo inicial

As lagartas são castanhas e comem morangos e maçã e pera e uvas e também comem couves.

As lagartas moram num casulo, na floresta. Não moram na horta, foram lá só passear. (Joana)

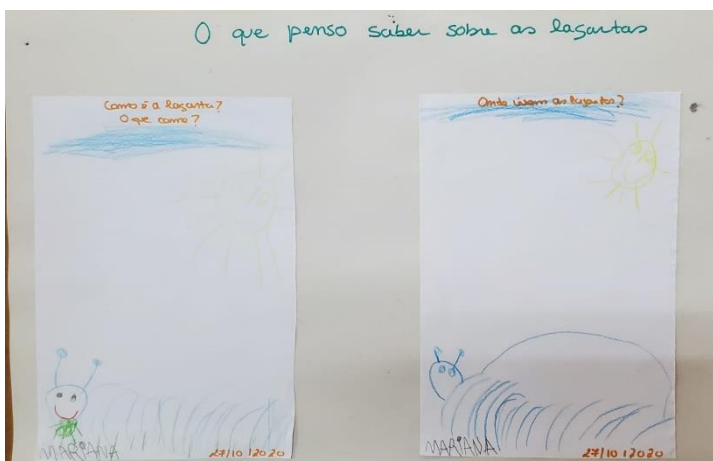


Figura 16-Registo inicial

A lagarta come folhas. Penso que também come fruta. Acho que come tudo. Acho que ela é redonda e que tem pelos.

As lagartas vivem no casulo e na terra. (Mariana)



Figura 17-Registo inicial

A lagarta é vermelha e tem pernas. Também tem antenas, olhos e boca. A lagarta come maçã.

As lagartas moram num casulo, na floresta. (Salvador V.)



Figura 18-Registo inicial

As lagartas são cor de rosa. Têm patinhas e não têm olhos, mas têm antenas. Come saudável. (Valentina)

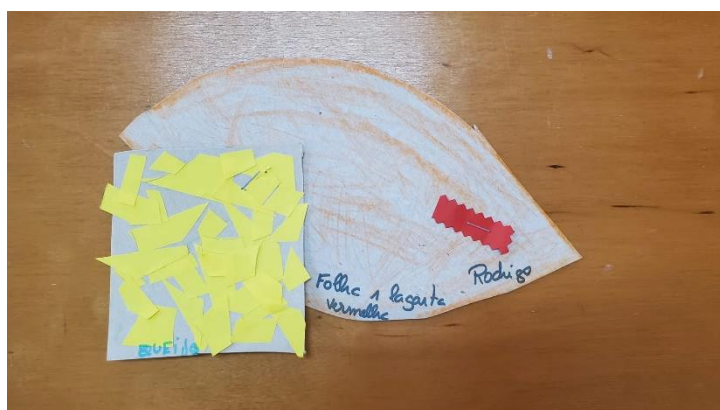


Figura 19-Registo inicial

As lagartas comem folhas e queijo. Eu já vi uma lagarta e era vermelha. (Rodrigo)

Após todo o processo que vim a descrever, o qual passou por um momento de conversa, partilha de ideias, surgimento de curiosidades e registo das ideias prévias, pudemos estabelecer as questões a investigar ao longo do projeto, as quais passavam pela investigação dos possíveis habitats das lagartas; de tudo o que estivesse relacionado com a cor e a aparência do animal; também questões relacionadas

com a alimentação do mesmo e, por fim, questões que se prendiam com a investigação do processo de transformação de lagarta para borboleta.

Juntamente com o grupo das crianças mais velhas, começamos por estabelecer o ponto de partida da nossa investigação, ou seja, por onde íamos começar a nossa descoberta sobre as lagartas. Perguntei ao grupo o que achavam da ideia de fazermos uma votação. Cada um deles votava na questão que gostaria de investigar primeiro e, no final, o tema que tivesse mais votos, seria, então, aquele pelo qual íamos começar. De maneira a explicar às crianças mais explicitamente como ia decorrer a votação, utilizei o material que íamos utilizar e simulei uma votação. Após a explicação, as crianças concordaram com este método. De forma a darmos início à votação, primeiramente, fizemos corresponder a cada tema, uma cor dos cubos. Tema: “como/onde vivem” – cubos brancos; tema: “como se transformam” – cubos vermelhos; tema: “cor” – cubos laranjas; tema: “o que comem” – cubos azuis.

À medida que iam votando, as crianças colocavam os cubos uns em cima dos outros consoante a cor, estruturando, assim, um gráfico de barras que nos permitiam saber qual o tema com mais votos.

Ao longo de todo o processo, era visível o interesse do grupo pelo que estávamos a fazer pois, todos estavam atentos à votação uns dos outros, controlando a evolução das barras de votação. No final, através da observação do gráfico de votações que construímos, questionei o grupo



Figura 20-Votação

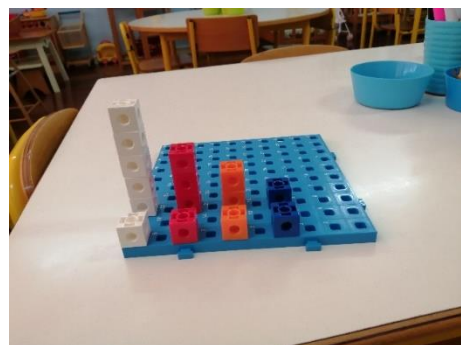


Figura 21-Gráfico de barras

sobre qual o tema que tinha tido mais votos e, conseqüentemente, qual o tema que íamos começar a investigar primeiro. Todos responderam que era a questão referente aos cubos brancos, ou seja, “como/ onde vivem as lagartas”.

Num momento seguinte, através do jogo da mímica, as crianças partilharam sugestões de recursos/fontes onde poderíamos recolher informação acerca da primeira questão a investigar. Representaram várias coisas, livros, computador, observar a natureza lá fora, ver nas castanhas, ver nas árvores, entre várias outras ideias. De uma forma geral, pude perceber que as representações das crianças remetiam quase sempre para a pesquisa no exterior.

4.2.4. Dimensão investigativa do projeto: questão e objetivos do adulto investigador

Sabendo que o contributo dos pares para a construção de conhecimento é um dos alicerces da MTP, para além de apoiar as crianças no seu desejo de querer saber mais acerca das lagartas, também procurei, ao longo de toda a intervenção, perceber quais os contributos da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do trabalho de projeto. Assim, com o objetivo de encontrar respostas para o foco que defini para a minha própria investigação, delineei alguns objetivos, os quais procurei cumprir no decorrer de toda a intervenção. Tais objetivos passavam por: promover momentos de pesquisa, partilha de ideias, curiosidades e conhecimentos; desenvolver com as crianças documentação a fim de favorecer a sua colaboração e envolvimento no desenvolvimento do projeto e, por fim, perceber de que forma a documentação pedagógica promove a construção e reconstrução de conhecimento de forma cooperada.

4.2.5. Desenvolvimento do projeto

Após termos democraticamente decidido por onde íamos começar a nossa pesquisa acerca das lagartas, convocamos o apoio das famílias para a nossa investigação. As crianças levaram para casa uma pequena atividade que consistia na procura de informação a fim de encontrarmos respostas para a nossa questão “onde moram as lagartas?”.

Na semana seguinte, uma vez que dávamos início a um projeto sobre lagartas e reparei que tinham acabado de nascer algumas na horta, desafiei as crianças a irmos até lá para ver se encontrávamos alguma. Assim, em pequenos grupos, desloquei-me com as crianças até ao exterior e iniciamos a nossa busca. À medida que ia levando os grupos para o exterior, deixava que as crianças explorassem e tentassem encontrar alguma lagarta. Quando encontravam alguma, o seu entusiasmo e interesse era notório e, mais uma vez, as crianças puderam estabelecer comentários e diálogos sobre as mesmas, observando-as. De forma a poderem observá-las melhor os grupos quiseram utilizar lupas.

Um dos grupos encontrou de imediato uma lagarta já mais desenvolvida e observavam-na atentamente nas mãos da Joana, tecendo comentários e diálogos como:

Arthur: Ela é toda colorida né?

Joana: Para de lhe mexer, Arthur! Assim não consigo sentir ela a fazer-me cócegas.

Estagiária: Esta tem cornos? Alguns de vocês diziam que as lagartas têm cornos.

Joana e Arthur: Não...

(...)

(com a lupa)

Estagiária: O que vês?

Arthur: A lagarta grande.

Salvador: Ui, está maior! ... O corpo dela é assim, às bolinhas.

Estagiária: Como é a cara dela?

Salvador V.: Não tem cara.

Como um dos grupos não estava a conseguir encontrar nenhuma lagarta, chamei à atenção para as lagartas bebés. Como eram muito pequenas, as crianças tiveram alguma dificuldade em observá-las na folha. Porém, depois de as conseguirem ver, diziam:

Mariana: São lagartas bebés.

Sara: São muito pequeninas.

António: Mas elas não estão a andar.

(...)

António: Olha, elas andam assim (imitando). Não têm patas e andam a se arrastar, sabias?

Estagiária: Achas que não têm patas?

António: Eu vi ela ali...

As crianças mais novas também encontraram uma lagarta, a qual observaram com as lupas.

Estagiária: O que vês, Gonçalo?

Gonçalo: É uma galarta. Ela não tem braços.

Estagiária: Não tem? E tu achavas que tinha?

Gonçalo: Sim.

Levei a lagarta maior para a beira das lagartas bebés e perguntei:

Estagiária: É igual a estas?

Leonor: Não deixes cair!

Estagiária: Não estou a deixar... será que estas quando crescerem vão ser iguais a esta grande?

Gonçalo: Não!!!

Estagiária: Porque é que achas que não?

Gonçalo: Porque elas comem maçã.

No final da investigação no exterior com cada grupo, questionava-os sobre o que achavam da ideia de levarmos as lagartas bebés para a nossa sala, para que as possamos observar à medida que se vão desenvolvendo e as crianças diziam todas que sim, que era uma boa ideia e queriam vê-las crescer.

No dia seguinte, com o objetivo de dar seguimento à nossa investigação sobre “onde vivem as lagartas”, cada criança teve oportunidade de apresentar ao grupo a pesquisa que tinha feito com os pais,



Figura 23-Apresentação das pesquisas em família

durante o fim de semana, acerca desse tema. A maioria dos pais pesquisou com os seus filhos sobre onde vivem as lagartas e inclusive, pesquisaram outros aspetos relacionados com o animal. Esta adesão das famílias à tarefa que enviamos para casa fez-me refletir na importância de haver uma boa relação

entre as famílias e a escola, a fim de, juntos, ambos os contextos contribuírem positivamente

para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. À vez, cada criança saía do seu lugar e apresentava o seu trabalho aos colegas. À medida que as crianças iam apresentando as suas pesquisas, íamos estruturando uma tabela onde colocávamos todas as informações recolhidas pelo grupo. Sempre que surgia uma informação de uma categoria diferente, por exemplo, informação relativa à alimentação das lagartas, acrescentávamos uma coluna nova à nossa tabela, onde púnhamos essa nova informação. À medida que tal ia acontecendo, íamos conversando, de forma a que todos compreendessem que a informação estava a ser registada e devidamente organizada. Quando alguém dizia, por exemplo, que as lagartas comem folhas e insetos, conversávamos sobre se tal informação estava relacionada com o local onde vivem ou com a alimentação, colocando, posteriormente, a informação na coluna correta da tabela.



Figura 22-Apresentação das pesquisas em família

NOME	Onde vivem?	ONDE PESQUISARAM	O QUE COMEM?	A Transformação?	Especie?	DEFESAS	Características 2º/3º	OUTROS
DAVID	Floresta, Alface, couves	Na Internet, vídeos de pais						
EVA	Planta, Alface, Agrião, Alface	Internet						
ANA	Não no casulo	LIVROS						
GONFALO	Nas folhas	No computador						
HUGO	Floresta	Internet						
TIAGO	FRUTA, FOLHAS, FLORES	Internet - Internet						
MARIANA	Em qualquer lugar que se queira	Internet - Internet						
RAFEL	Terra (dentro) - Água?	Computador						
SARA	Terra (dentro) - Ar - Água?	Computador						
ALICE	Em qualquer lugar que se queira	Internet, vídeos de pais						
SALVADOR	Campo	Internet						
TRIS B.	Terra / Água	Computador						
RODRIGO	Casulo	LIVROS						
PEDRO	Casulo (com o casulo)							
PAU	Não sei onde vive	Computador						
SALVADOR	Água e folhas, não	Internet						
ANTONIO	Não sabe	GOOGLE						

Figura 24-Tabela de informações

Uma vez que o grupo demonstrou necessidade em fazer algo mais dinâmico relacionado com o projeto, dado que, eles mesmos me questionavam sobre quando íamos começar a investigar e ficavam muito entusiasmados sempre que mexíamos nas lagartas, achei por bem colocar em pausa o nosso trabalho referente ao planeamento da pesquisa sobre onde vivem as lagartas e promover um momento que fosse mais dinâmico, de forma a responder às necessidades evidenciadas pelo grupo, mantendo também o entusiasmo e motivação das crianças pelo projeto. Como sabemos, os interesses e motivações das crianças são o motor do desenvolvimento do trabalho de projeto. Assim sendo, é importante estarmos atentos ao que as crianças dizem ou nos comunicam através de outras formas, a fim de nos apercebermos dos seus interesses e necessidades e possamos atribuir-lhes o papel central que tão bem lhes pertence, no decorrer de todo o projeto. Então, “Para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reacções e propostas (...)” (Silva, 1998, p. 103).

Deste modo, como já tínhamos recolhido bastantes lagartas para a nossa investigação, as quais estavam guardadas numa caixa de papelão, achei que seria interessante propor ao grupo a criação de um local preparado para que as pudéssemos observar e onde estes animais pudessem viver com condições. Assim, juntamente com o grupo de crianças mais velhas, dirigi-me para a zona de acolhimento e levamos as tais caixas de papelão. Sentados em roda, no chão, propus ao grupo que as observassem e me dissessem o que eram todas aquelas bolinhas verdes que observávamos. Como a Sara já tinha observado o mesmo nas couves do quintal da avó, disse logo que esses pontinhos verdes eram os excrementos das lagartas. Perante tanta sujidade dentro da caixa, sugeri que a limpássemos, pois, as lagartas, tal como nós, não gostam de viver no meio da sujidade. Tal como previa, o grupo aceitou e demonstrou muito entusiasmo pela tarefa. Devido a tal tarefa, também debatemos e aprendemos a melhor maneira de remover as lagartas da caixa, sem as magoar, utilizando para isso, um pincel. Como o pincel possui uma parte bastante macia (a parte dos pelos), podemos utilizá-lo pois não magoa as lagartas e estas facilmente se agarram a ele. Todas as crianças quiseram experimentar, então, cedi-lhes dois pinceis e, duas crianças de cada vez, iam tirando as lagartas da caixa. Depois de a tarefa estar concluída, retiramos também as couves que lá tinha e sacudimos a caixa no caixote do lixo para removermos toda a sujidade. Voltamos a colocar lá dentro as lagartas, seguindo o mesmo procedimento e de seguida colocamos também as couves.

Terminada a limpeza, refleti com o grupo sobre se aquela pequena caixa de cartão era o local ideal para as lagartas estarem e também para as observarmos. No decorrer dessa reflexão, sugeri ao grupo a construção de um “observatório”.

Estagiária: O que é um observatório?

António: Janela

Salvador V.: Telhado

Estagiária: Com que outra palavra se parece a palavra “observatório”? (apontando para os olhos)

Grupo: Ver

Estagiária: E o que significa o mesmo que ver?

Grupo: Observar

Estagiária: Isso mesmo! E onde podemos ver o significado de uma palavra quando não o sabemos?

António: Podemos ir ao google

Estagiária: E sem ser no google, onde podemos ir ver?

Como não me responderam, mostrei-lhes um dicionário que tinha levado e disse-lhes que aquele livro, com muitas palavras escritas, se chamava dicionário e é lá que podemos encontrar o significado de muitas palavras. No dicionário, procuramos o significado da palavra “observatório” e concluímos é um local onde podemos ver/observar algo.

De seguida, conversamos sobre como deveria ser o nosso observatório, reunindo sugestões que valorizassem o bem-estar das lagartas e nos permitissem observá-las em boas condições. As crianças disseram que as lagartas deveriam estar numa caixa média, para terem mais espaço; que o observatório deveria conter lupas, para as pudermos observar melhor e também devia conter água e couves, para as lagartas se alimentarem. Após todas as sugestões, questionei o grupo sobre se o observatório deveria ser um local com muita luz ou alguma sombra. As opiniões dividiram-se entre as duas opções, contudo, a maioria achava que deveria conter luz, pois as lagartas gostam do sol. Assim, questionei-os sobre como poderíamos descobrir se de facto o animal gosta de luz ou sombra e sugeri que fizéssemos uma experiência. Após esta conversa, perguntei às crianças onde poderíamos ir buscar mais informação sobre a forma correta de construirmos os nossos observatórios. Prontamente me responderam que podíamos ir procurar na internet, então, também lhes mostrei um livro que tinha previamente escolhido para este momento e



Figura 25-Pesquisa no livro

perguntei se não consideravam que, para além de irmos pesquisar na internet, também podíamos fazê-lo através do livro. Concluimos que tínhamos então, duas fontes de informação, o livro e a internet. Assim, em pequenos grupos iniciaram a pesquisa sobre como fazer uma casa para esses pequenos animais, de modo a pudermos cuidar delas da melhor forma e também, pudermos observá-las e manuseá-las, bem como aprender com o seu desenvolvimento.

Ainda para investigar como fazer os observatórios, no dia seguinte procedemos a uma experiência para sabermos se os observatórios deveriam conter muita ou pouca luz, de acordo com a preferência das lagartas. A fim de iniciar este momento de pesquisa, questionei o grupo sobre como poderia ser realizada a experiência, ou seja, o que podíamos fazer para perceber a preferência da lagarta. O Hugo sugeriu “pôr a lagarta à luz”, contudo, como não surgiam mais hipóteses, comecei a apresentá-lhes os utensílios que levei para fazer a experiência. À medida que lhes mostrava os utensílios para a experiência, as crianças iam formulando hipóteses sobre como a fazer. Observando as lagartas, os frascos de vidro e as meias escuras, depois de várias hipóteses, as crianças disseram que podíamos colocar a meia no frasco pois assim já tínhamos o escuro. Seguidamente, destaquei a existência de um candeeiro e perguntei também de que forma o candeeiro podia contribuir para a experiência. O Hugo disse, “para ver as lagartas... ligas a luz e vês as lagartas”. À medida que o menino ia falando, eu ia fazendo o que ele dizia. Após colocar o frasco por baixo da luz questionei, “então desta forma o que temos?”, ao qual as crianças responderam, escuro e luz. Decifrada a forma como íamos proceder à experiência, demos início à mesma. Antes de começarmos, todas as crianças desenharam numa folha o que achavam que ia acontecer, ou seja, se a lagarta iria para a parte descoberta do frasco (sol) ou se iria preferir a sombra e por isso, se deslocaria para a parte coberta com a meia. Posteriormente, em todas as mesas colocamos um frasco com uma meia que o cobria até ao meio e uma lagarta lá dentro.



Figura 26-Experiência



Figura 27-Observação da lagarta no frasco

As crianças observaram atenta e silenciosamente o comportamento da lagarta. Pudemos constatar que as lagartas se deslocavam para a parte mais escura do frasco, contudo, passado algum tempo, algumas lagartas começavam a andar em direção à parte mais clara, “a minha lagarta estava no escuro, mas agora está a ir para a luz”, disse uma criança. De

facto, as lagartas são animais que preferem a sombra, evitando o contacto com muita luz, então, de



Figura 28-Frascos debaixo da luz

forma a reforçarmos ainda mais o contraste entre luz e sombra, decidimos colocar todos os frascos debaixo do candeeiro para observarmos mais uma vez o comportamento das lagartas.

Passado uns instantes, pudemos verificar que nenhuma lagarta se encontrava na parte do frasco onde incidia mais luz.

Constatamos, então, que as lagartas preferem a sombra, por isso, os observatórios não poderão ter muita luz. Como incidia luz nos frascos, era mais fácil observar o corpo das lagartas e as crianças também gostaram muito de as observar dessa forma, embora não o pudessem fazer durante muito tempo pois já sabiam que elas não gostam de receber muita luz. No final da experiência, as crianças registaram aquilo que descobriram, que as lagartas preferem a sombra.

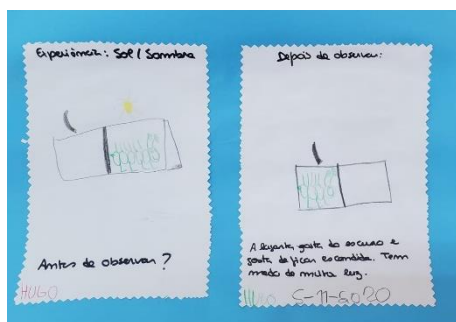


Figura 29-Registo da experiência



Figura 30-Registo da experiência

A experiência que pusemos em prática constituiu uma forma bastante ativa e apelativa para as crianças, a fim de encontrarem resposta para uma questão que surgiu no âmbito do planeamento da construção do observatório. Tal experiência possibilitou a elaboração de hipóteses, a participação ativa ao longo de todo o processo e a constatação das ideias que cada criança possuía com a realidade. Ao longo da atividade, as crianças tiveram a oportunidade de comportar-se como verdadeiros cientistas, propondo, experimentando e concluindo.

Na semana seguinte, dado que os grupos ainda não tinham terminado as suas pesquisas sobre como fazer a casa para as lagartas, ambos terminaram a pesquisa e compilaram as informações recolhidas numa cartolina para, posteriormente, partilharem tais informações em grande grupo. Das pesquisas realizadas, desencadeou-se uma atividade em torno da realização de tais casas, às quais chamamos observatórios, uma vez que também serviam para observarmos as lagartas. Ainda, como precisávamos de um local na sala para guardar as casas das



Figura 31-Partilha de informações- grupo pesquisa no livro



Figura 32-Partilha de informações- grupo pesquisa na internet

da sala destinada ao projeto.

lagartas, decidimos adaptar a área da biblioteca tornando-a numa nova área, o observatório. Aí colocamos as caixas com as lagartas, escolhemos livros alusivos ao tema do nosso projeto, mantendo a biblioteca, porém, adaptada ao projeto e, ao longo do tempo, fomos enriquecendo o observatório com trabalhos e produções das crianças, sendo esta a principal zona



Figura 33-Realização do observatório



Figura 34-Seleção dos livros para o observatório



Figura 35-Observatório



Figura 36-Observatório

Considero que a decisão que tomei de forma a responder às necessidades evidenciadas no momento pelas crianças foi acertada. Apesar de termos interrompido um pouco o nosso foco de investigação decidido pela votação, penso que esta atividade de limpeza da caixa das lagartas, planeamento e elaboração do observatório foi oportuna e bem conseguida. Como era uma atividade bastante prática, todos se prontificavam a fazer qualquer tarefa. A partir da limpeza das caixas, partimos para a construção de uma nova casa para as lagartas. Assim, a necessidade de pensarmos num local apropriado para os

animais surgiu de uma problemática real e observada pelo grupo, facto este que fortaleceu a significância de elaborarmos um observatório.

Dando voz ao grupo, desencadeou-se uma atividade que lhes possibilitou conhecer mais sobre as lagartas, interagindo com elas, observando-as e pesquisando e partilhando o que sabiam, desde o momento da ida à horta até ao momento da realização do observatório. Para além disso, tal atividade possibilitou-me, enquanto adulto investigador, começar a perceber de que forma a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento do projeto. Um dos objetivos traçados foi promover momentos de pesquisa, partilha de ideias, curiosidades e conhecimentos e, de facto, desde o início do projeto, tal como tem sido evidenciado, foram promovidos momentos como os já mencionados, os quais me permitiram refletir em como as crianças aprendem em interação umas com as outras. As ideias de umas, complementam e fazem surgir as de outras, os conhecimentos de uns, complementam os de outros, a entreatajuda na realização das tarefas permite que se apoiem mutuamente, as próprias crianças motivam-se e desafiam-se a pensar, fazer, experimentar de outras formas... e tudo isso permite que todas contribuam significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento umas das outras e, também, para que o projeto esteja em constante avanço.

De forma a demonstrar um pouco mais como se desenvolveu o projeto e, também, evidenciar a forma como foi desenvolvido outro dos objetivos delineados, desenvolver com as crianças documentação a fim de favorecer a sua colaboração e envolvimento no desenvolvimento do projeto, destaco o processo de investigação sobre saber mais sobre casulos.

Decorrente da pesquisa feita acerca da nova lagarta que recebemos na sala, a lagarta-cobra, o grupo demonstrou interesse em saber mais sobre casulos pois, enquanto pesquisavam no computador sobre a lagarta-cobra, viram uma imagem de um casulo e perguntaram se podiam pesquisar sobre como as lagartas fazem os casulos. Também como já temos alguns casulos no nosso observatório, aproveitei o momento em grande grupo para conversar um pouco com as crianças sobre os casulos, averiguando o que elas sabem ou pensam saber sobre o que são casulos, como são e também como são feitos.

Estagiária: O que é um casulo?

Mariana: É para elas dormirem, dormirem e nascer uma borboleta.

António: Uma teia, uma casa.

Tiago: É para nascerem.

Salvador F.: É uma fruta.

António: É para se protegerem... para virarem uma borboleta.

Salvador V.: Saem do ovo... elas primeiro são pequenas e depois ficam grandes.

Estagiária: Então vocês sabem que as lagartas saem do ovo, depois comem muito, muito e ficam grandes e depois, o que acontece?

Antônio: Viram borboleta.

Estagiária: Viram borboleta, como assim? (estalando os dedos)

Salvador V.: Não, transformam-se.

Estagiária: E como se transformam?

Salvador V.: Ficam a dormir no casulo.

Mariana: O casulo vai abrir e a borboleta sai.

Antônio: Elas põem-se assim. (imitando a lagarta a fazer o casulo)

(...)

Estagiária: Como acham que as lagartas fazem os casulos?

Salvador V.: Com as mãos.

Mariana: Eu acho que elas dormem e depois fazem um casulo.

Estagiária: Mas como fazem a dormir? Nós quando estamos a dormir não conseguimos fazer nada...

Mariana: Dorme, dorme, dorme, faz uma teia ao dormir e depois transforma-se num casulo e depois em borboleta.

Antônio: Quando elas se transformam, a teia sai e depois elas transformam-se.

Estagiária: elas fazem o casulo utilizando teias?

Várias crianças: Sim!

Estagiária: E não há outra forma de os fazerem?

Davi: Não.

Mariana: Não sei.

(...)

Entretanto, fui ao observatório buscar o casulo que lá tínhamos, o qual está embrulhado em teia, tal como diziam as crianças. O meu objetivo era questionar o grupo se todos os casulos seriam iguais àquele, porém, tivemos uma surpresa. Dentro do frasco, ao lado do casulo, estava um inseto, que era a borboleta. Devido ao nascimento da borboleta,



Figura 37-Borboleta dentro do frasco

interrompemos a nossa partilha de ideias sobre os casulos e fomos até ao exterior, soltar a borboleta. Devido a esse episódio, conseguimos observar o buraco que as borboletas fazem no casulo para

saírem e ficamos a saber porque é que as borboletas não voam logo que nascem, pois têm de secar e esticar as asas.

Quando regressamos à sala, retomamos o nosso diálogo e mostrei ao grupo um casulo diferente, pois não tinha teia à volta, o qual se tinha formado no observatório. As crianças começaram por dizer que também era um casulo, contudo,



Figura 39-Casulo

não mostravam muita certeza nas suas palavras. Então, provoqueei-os, dizendo, “mas este não é igual àquele de onde nasceu a borboleta. Também é um casulo?” As crianças ficaram pensativas e iam dizendo “parece uma lagarta”, “parece uma cama”, “é um casulo”. “Então, se é um casulo, como é que as lagartas fazem este tipo de casulo?”, as crianças ficaram intrigadas com a questão, mas iam dando algumas hipóteses, como por exemplo “fazem com as patas”.

Este momento de diálogo foi bastante esclarecedor das ideias que as crianças possuem acerca dos casulos. Percebi que, como já tinham tido oportunidade de observar, sabiam que as lagartas podem fazer casulos com teias e também que já começam a compreender o processo de transformação da lagarta. Porém, como apenas viram aquele casulo, têm algumas dúvidas sobre se o outro que lhes mostrei se trata mesmo de um casulo. Reparei também que existem algumas confusões sobre como os casulos são feitos. Como são feitos, como são e ainda como são os casulos das lagartas que vivem em frutos, são algumas das questões que vamos investigar.

De seguida, durante a tarde, as crianças procederam à realização de registos acerca daquilo que sabem sobre os casulos. Registaram através de representações pictóricas e, uma vez que estava um dia de sol, a atividade foi realizada no exterior. Tal como referido nas OCEPE, “Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27). Enquanto os mais velhos realizavam esta tarefa, os mais novos, também no exterior, elaboravam casulos amarrando folhas de revista, os quais integraram nos registos que têm vindo a fazer sobre as lagartas. Após a elaboração dos



Figura 38-Libertação da borboleta



Figura 40-Realização de registos

registos, as crianças mais velhas partilharam o que tinham desenhado, para que eu pudesse escrever o que iam dizendo nesses registos.



Figura 41-Registro de ideias prévias

As lagartas fazem o casulo com a cabeça. Os casulos são redondos. Os casulos das frutas são diferentes dos casulos das folhas. (Salvador V.)



Figura 42-Registro de ideias prévias

As lagartas fazem o casulo a dormir. Alguns casulos não têm teia. (Mariana)

Depois, gravei cada criança a explicar o seu registo, como forma de documentar o que estas pensam saber sobre os casulos. Posteriormente, quando já souberem mais coisas sobre este tema, gravo-as novamente e partilho com o grupo estas gravações, para que possamos comparar as ideias prévias com os conhecimentos realizados.

No dia seguinte, após termos conversado sobre os casulos e termos registado as nossas ideias prévias, iniciamos a nossa pesquisa. Com o grupo dos mais velhos, dirigi-me ao observatório e lá, as crianças puderam escolher alguns livros que consideraram úteis para a nossa pesquisa. Deslocamo-nos para a zona de acolhimento onde, habitualmente, fazemos as atividades de pequeno grupo. Começamos por explorar um dos livros e, à medida que íamos folheando, as crianças diziam para parar quando encontravam algo que nos pudesse interessar, para que eu lhes pudesse ler. Sempre que viam uma lagarta, pediam para ler o que estava escrito naquela página e dessa forma, fomos descobrindo algumas coisas curiosas sobre a fisionomia das lagartas. Devido ao facto de termos descoberto por onde a lagarta lança a teia, as crianças puderam constatar as suas opiniões acerca deste assunto pois, algumas diziam que o animal lançava a teia pelo rabo e outros, pela cabeça e, neste momento, perceberam que a teia sai pela boca. De seguida, fui passando as páginas mais para a frente. Parei numa página que continha um casulo muito parecido com aquele que temos na nossa sala, o qual as crianças ainda não sabiam

dizer do que se tratava. Mostrei-lhes a imagem e questionei-as sobre o que seria aquilo. Ficaram pensativas, mas iam dizendo, “uma lagarta”, “um casulo”, “é parecido com aquilo que vimos na sala”. Perante estas respostas, refleti com elas que, se tal imagem se tratar mesmo de um casulo, então, o que temos na sala, que é bastante parecido com a imagem, também será um casulo. A fim de percebermos melhor, fomos buscar ao observatório a caixa que continha o casulo para o pudermos observar. De facto, era muito parecido com o que víamos no livro. Então, fui lendo o que dizia. Descobrimos que era mesmo um casulo e que tinha uma grande particularidade, era um casulo com cinto de segurança. “Porque será que tem cinto de segurança? Porque é que vocês também usam cinto de segurança no carro?” questionei eu. “Para nos protegermos”, “para não nos alejarmos se tivermos um acidente”, “para não morrermos”, disseram as crianças. Assim, concluímos que a lagarta também construiu um cinto de segurança à volta do seu casulo para não cair e não se magoar. Dado que o nosso casulo era como o da fotografia, decidimos ver se também o nosso tinha um cinto de segurança. Então, levamos a caixa até à janela para vermos melhor com a luz do dia e reparamos que o casulo tinha também um cinto de segurança muito, muito fininho, porém, era o suficiente para o segurar. Para além disto, também ficamos a saber, através da pesquisa, que a lagarta, para contruir o seu casulo, encontra um local seguro e confortável para o fazer, de seguida, procede à elaboração do cinto de segurança, depois, abana-se muito para deixar cair a sua pele e assim, formar a crisálida. Ainda, pudemos conhecer outro tipo de casulo, que são os casulos pendurados, ou seja, as lagartas penduram-se nos ramos das árvores, por exemplo, e fazem assim o seu casulo. Para auxiliar o grupo a compreender um pouco melhor todo este processo um pouco abstrato, propus que fizéssemos uma imitação deste processo de formação do casulo/crisálida, para que, através da ação e da experimentação, as informações recolhidas se organizassem na mente das crianças.

Como forma de as crianças documentarem as aprendizagens construídas durante a pesquisa, durante a tarde fomos novamente para o recreio e lá, através da pintura, o grupo pôde expressar os seus conhecimentos acerca dos casulos para, posteriormente, os partilharem com o restante grupo de crianças.

No dia seguinte, foi o momento de as crianças partilharem as aprendizagens, utilizando, para tal, as pinturas que tinham feito. Através de todas as representações, distintas umas das outras, foi possível perceber que existem várias formas de as lagartas fazerem os seus casulos, com cinto de segurança, penduradas, ou então, elaborando à



Figura 43-Registos das novas aprendizagens

sua volta um casulo de teia para se protegerem. Para além de estes momentos serem essenciais para que haja partilha de conhecimentos e, conseqüentemente, construção cooperada dos mesmos, considero também que são essenciais para proporcionarmos às crianças momentos em que estas podem falar acerca de algo que lhes é familiar, elaborado por elas e que lhes pertence e assim, promover um momento que apoie cada criança ao nível do desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa.



Figura 44-Apresentação dos registos



Pintei uma borboleta. Um casulo preso na teia e outras borboletas. Gostei de pintar borboletas. (Eva)

Figura 45-Registo das aprendizagens



Um casulo na árvore, tronco e um homem a ver o casulo. Também pintei dois casulos, um pendurado e outro com cinto de segurança. (António)

Figura 46-Registo das aprendizagens



Desenhei uma árvore, dois casulos. Uma lagarta com cinto de segurança para não cair. Uma borboleta laranja e outro casulo feito pela lagarta verde. (Mariana)

Figura 47-Registo das aprendizagens

Após a apresentação das representações, utilizei o projetor para apresentar ao grupo alguns vídeos que mostram todo o processo de formação dos casulos e também, o momento em que a borboleta nasce. Uma vez que este processo é um pouco abstrato e, apesar de já termos uma ideia de como as lagartas procedem à execução dos seus casulos, considero que, através da visualização de vídeos que nos permitem observar todo o processo através de imagens reais, conseguimos mais facilmente perceber como tudo se desenvolve. Ainda, anteriormente, no momento em que as crianças representaram os seus conhecimentos prévios acerca dos casulos, também conversamos sobre outras atividades que gostaríamos de fazer relacionadas com o tema e, uma criança manifestou a vontade de assistir a vídeos para verem como se transformam as lagartas em borboletas.

Na semana seguinte, iniciamos a semana com uma síntese de tudo aquilo que temos vindo a fazer e a descobrir para que as crianças que têm faltado ficassem a par do trabalho desenvolvido pelos restantes colegas e também, para que fizéssemos uma retrospectiva de tudo o que realizamos na semana passada, de modo relembrar algumas aprendizagens.

Em grande grupo, começamos por jogar a um jogo, ao qual chamei, “Batata quente”. Para o jogarmos, cada criança se encontrava em pé, no seu lugar da sala. Tínhamos também um novelo de lã, o qual era a batata quente. Cada criança recebia e enviava a batata quente a outro colega, lançando-a. Quando recebiam o novelo, as crianças tinham de partilhar com o grupo algo que já sabem sobre as lagartas. As crianças partilharam várias coisas, desde como são as lagartas, passando pelo que comem e onde habitam, até à forma como fazem os seus casulos. Deste modo, através de uma dinâmica simples, as crianças foram incentivadas a partilharem entre si os seus conhecimentos e, ainda, puderam desenvolver a coordenação oculo-manual bem como os movimentos de perícia e manipulação. Partindo de um aspeto partilhado pelo Davi, que disse que as lagartas sacodem a pele para formarem a crisálida, aproveitei para observar com o grupo as novas crisálidas que se tinham formado no nosso observatório. Em algumas crisálidas conseguíamos ver a pele das lagartas ainda pendurada. A caixa onde se encontravam essas crisálidas foi percorrendo as diversas mesas, para que todas as crianças as pudessem observar e reparar na pele que em algumas, ainda estava pendurada. Mais uma vez, através dos exemplos que temos na sala, pudemos constatar que também as nossas lagartas sacudiram a pele para formarem a crisálida, tal como disse o Davi.



Figura 48-Observação das novas crisálidas

Depois, mostrei novamente os vídeos que tinha mostrado na semana passada sobre a elaboração dos casulos, para que as crianças que não tinham visto, pudessem ver agora e também para que as que já tinham visto, os pudessem ver novamente, lembrando-se do que tinham observado. Desta vez, durante a visualização de um dos vídeos, reparamos num aspeto muito interessante. Conseguimos ver como é que as lagartas fazem o cinto de segurança. Apenas sabíamos que o faziam com a boca, mas no vídeo, conseguimos ver exatamente como este é feito. A lagarta, como é um animal muito flexível, encosta-se ao local onde quer fazer a sua crisálida e depois, dobrando-se, tece à sua volta uma teia muito fina, prendendo-a de um lado e do outro, ao sítio onde quer permanecer. Como as crianças também acharam muito curioso e gostaram de ver a lagarta a fazer o cinto de segurança, puxei atrás o vídeo para que pudéssemos ver aquele momento novamente. Enquanto víamos, o António disse “faz assim” começando a imitar o movimento que a lagarta faz com a cabeça, para fazer o cinto. Então, ao ouvir este comentário disse, “faz como?” e o António repetiu. Desta vez, não foi somente o António que quis exemplificar, como também outras crianças o quiseram fazer. Deste modo, perante este interesse em demonstrar como é que a lagarta tece o seu cinto de segurança, desafiei todas as crianças a imitarem o movimento da lagarta. Achei por bem ampliar essa imitação, por isso, desafiei o grupo a fazer uma breve dramatização de todo o momento da formação do casulo até ao nascimento das borboletas. Através dessa imitação, as crianças puderam expressar aquilo que conhecem deste animal e, de uma forma ativa, apropriarem-se dos mesmos.

Uma vez que o grupo já aprendeu imensas coisas sobre os casulos, no dia seguinte foi tempo de darem asas à sua criatividade e expressarem todos os seus conhecimentos através da realização de representações plásticas em três dimensões. Recorrendo aos diversos materiais, como por exemplo, arame, papel, cartão, rolas de plástico, rolas de cortiça, botões, novelos de lã, fitas, entre outros, as crianças foram desafiadas a construir os diversos casulos que conhecem. Dispus pelas mesas alguns destes



Figura 49-Realização de registos



Figura 50-Realização de registos

materiais para que as crianças pudessem iniciar a atividade, porém, caso precisassem de outro material que não se encontrava na mesa, podiam levantar-se e ir buscar o que precisavam à zona dos materiais. Algumas crianças quiseram também utilizar os botões para fazer representações de lagartas. No decorrer da atividade, coloquei música de fundo de estilo jazz, para apoiar as crianças no seu processo

criativo e também para criar um momento em que as crianças contactassem com um estilo musical diferente pois, “Para além dos vários sons e ruídos da natureza e da vida corrente (...) é importante que oiçam música de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental” (Silva et al., 2016, p. 55).

Ao longo da atividade, ia circulando pelas mesas, apoiando as crianças nas suas necessidades. Por exemplo, algumas crianças demonstraram mais dificuldade em iniciar a tarefa, talvez devido ao carácter aberto da mesma, então, a fim de as apoiar na ultrapassagem dessa dificuldade, conversava com elas sobre o que queriam fazer, que materiais gostavam de utilizar e como poderiam fazer o que idealizavam, recorrendo aos materiais que queriam. No final, todos conseguiram, de formas distintas, expressar os seus conhecimentos através da arte e, ainda, expressar a sua capacidade criativa, explorando todas as potencialidades dos materiais, dando-lhes outro significado.

Num momento seguinte, cada criança teve a oportunidade de mostrar e falar sobre a sua produção ou produções aos colegas. Na planificação semanal, este momento de partilha encontrava-se imediatamente a seguir da realização das obras, porém, devido à falta de tempo, tivemos de reajustar a planificação às novas circunstâncias. Para além da partilha de conhecimentos, o contacto com várias produções distintas, também possibilitou às crianças enriquecerem o seu imaginário, ampliarem os seus horizontes e a sensibilidade estética.

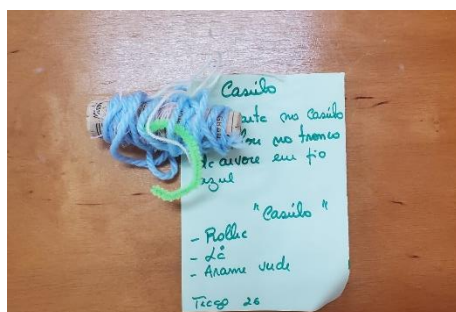


Figura 51-Registos finais

*Lagarta no casulo no tronco da árvore.
Fiz com rolha, lã e arame verde.
(Tiago)*

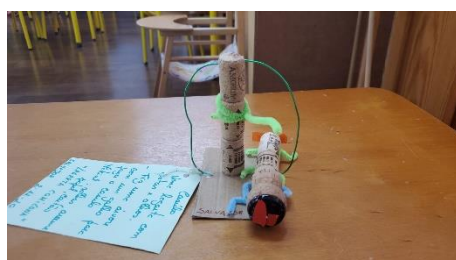


Figura 52-Registos finais

Fiz uma lagarta com patas e olhos. Fiz uma árvore com um galho para fazer o casulo. Utilizei rolhas, arame, papel e cartão. (Salvador V.)



Figura 53-Registos finais

Fiz um casulo com a lagarta dentro e outras lagartas. Tem um cinto de segurança no tronco, dois casulos no chão e um no tronco. Fiz com rolhas, cartão, papel e arame. (António)

Ao longo do projeto, foram diversos os focos de interesse do grupo por descobrir e saber mais sobre aspetos relacionados com as lagartas. Com o objetivo de construir conhecimento de forma colaborativa, envolvendo todas as crianças, as quais contribuíam com ideias, conhecimentos prévios, partilha de experiências, também com aprendizagens já realizadas no âmbito do projeto, com novas aprendizagens decorrentes da pesquisa, experiência e observação, era frequente o recurso a documentação. As crianças realizavam documentação acerca dos conhecimentos prévios antes de investigar algo; das descobertas decorrentes das pesquisas para partilharem com o grupo e também, das aprendizagens finais, contruídas em grupo. Eu realizava documentação que partilhava com o grupo semanalmente, às segundas-feiras, no momento de síntese semanal que criamos de forma a relembrarmos e partilharmos momentos da semana anterior e novos conhecimentos, mantendo todos a par do desenvolvimento do projeto. Uma vez que, devido ao covid, algumas crianças, por vezes, faltavam, esta foi também uma estratégia criada com a finalidade de partilhar com estas aprendizagens construídas e momentos significativos.

Deste modo, a documentação revelou-se um grande alicerce para o nosso projeto, espelhando o seu desenvolvimento e todo o conhecimento proveniente do mesmo. Através da documentação, as crianças partilhavam mais facilmente as suas ideias e investigações e, quando realizavam documentação em grupo, entreadujavam-se e partilhavam conhecimentos importantes para a realização de tal documentação. De facto, a documentação pedagógica possibilitava a colaboração e o envolvimento de todos no projeto.

Após termos investigado sobre o corpo da lagarta, novamente com a ajuda das famílias e recorrendo a livros do observatório, um pequeno grupo responsabilizou-se pela construção de uma lagarta tridimensional que incorporasse todas as informações recolhidas sobre o corpo do animal.



Figura 54-Pesquisa em família sobre o corpo da lagarta



Figura 55-Pesquisa em livros

Começamos por planificar a lagarta 3D em grande grupo. Levei para sala um rolo de corda e algumas latas, as quais possuíam já um buraquinho na tampa e no fundo. Tirei as latas e o rolo para fora da saca e expus as mesmas em cima de uma mesa. As crianças observaram-nas e chegaram-se mais perto para as observarem mais atentamente e satisfazerem as suas curiosidades. De seguida, questionei o grupo, “o que parecem

estas latas?” e algumas crianças responderam de imediato, “parece o corpo da lagarta”. Outras deram outros palpites, como “relógio”. Assim, perguntei também o porquê de acharem que parece tais coisas. Quem disse que parecia o corpo da lagarta, justificou que o corpo do animal também é composto por várias bolinhas e se juntássemos as latas, como são redondas, remetiam para uma lagarta. A criança que disse que parecia um relógio disse que aquelas latas dariam para fazer imensas coisas, incluindo relógios, porém, como estamos a descobrir mais sobre lagartas, e se as latas parecem o corpo desse animal, perguntei, então, o que podíamos fazer com elas, para adicionarmos também à exposição. O grupo disse que podíamos fazer uma lagarta gigante então, pedi à Mariana para se aproximar das latas e

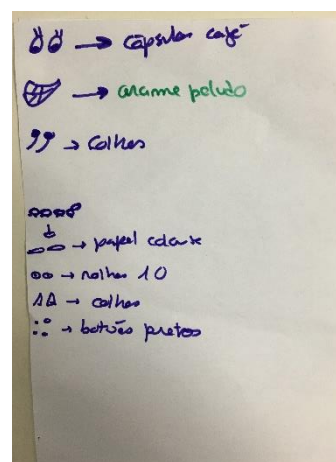


Figura 56-Planificação lagarta 3D

demonstrar como podíamos construí-la. A Mariana colocou as latas cilíndricas deitadas, umas a seguir às outras. Estando, então, o formato do corpo pensado, disse, “e como vamos unir as latas umas às outras?” e as crianças responderam, “com a corda!”. Então, pensamos como podíamos colocar a corda entre as latas e decidimos que o podíamos fazer passando-a pelos buracos das latas. Posteriormente, conversamos sobre a cor que teria a nossa lagarta. As crianças disseram verde e castanho. Decidimos que seria verde, com algumas manchas castanhas. O António dirigiu-se ao observatório e, apontando para uma imagem de uma lagarta, disse, “podemos fazer assim, como esta”. Como todos concordaram, ficou decido que seria como a lagarta da imagem. De seguida, pensamos como faríamos os buracos respiratórios. O grupo disse que podíamos fazê-los com botões pretos. A planificação teve de ser interrompida, pois tivemos de ir almoçar. Como não houve oportunidade para continuar a planificação em grande grupo, esta foi retomada com o grupo responsável pela realização da lagarta, o qual se quis apoiar nas informações recolhidas em família para não se esquecerem de nenhum aspeto do corpo do animal. Dirigi-me com o pequeno grupo para a zona de acolhimento, onde terminamos a planificação do trabalho e, posteriormente, pusemos mãos à obra. No final, o pequeno grupo apresentou o resultado

final do seu trabalho ao restante grupo e, nesse momento, decidimos em grande grupo o melhor local onde colocar a lagarta 3D. As crianças começaram por pensar em locais dentro da sala e eu disse, “Não precisa de ser aqui. Pode ser noutra lugar da escola, para todos verem. Dentro da escola ou lá fora...”. Então, uma criança sugeriu colocarmo-la na horta e todas as crianças concordaram com a ideia, dizendo, “as lagartas depois vão todas para a beira dela”.



Figura 57-Planificação da lagarta com base nas informações recolhidas em família



Figura 58-Colaboração na realização da lagarta



Figura 59-Colaboração na realização da lagarta



Figura 60-Lagarta 3D

Esta atividade representa aquilo que vinha a dizer acima, que a documentação impulsiona a colaboração e o envolvimento de todos. Todos colaboraram com os seus conhecimentos acerca do corpo da lagarta, partilhando-os. No momento da realização da tarefa, todos se ajudaram, apoiando-se nas tarefas mais difíceis, como por exemplo, na passagem da corda pelos buracos das latas.

Como a documentação é uma forma de registo, ao longo do projeto esta foi também essencial para a construção e reconstrução de conhecimentos de forma cooperada pois, tal como tenho vindo a referir, permitia a partilha de conhecimento, a entreaajuda entre pares, a apropriação das aprendizagens e comparar ideias/ conhecimentos iniciais com os finais.

No decorrer do trabalho de projeto foi também possível desenvolver um dos aspetos a que me propus desenvolver. Refiro-me ao desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças do grupo. Como

já tive oportunidade de referir, o grupo era marcadamente constituído por crianças de três e quatro anos. Assim, sabendo da importância de apoiar as crianças no seu desenvolvimento a este nível, pois “(...) são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim et al., 2008, p. 7) e tendo-me apercebido de algumas fragilidades ao nível da comunicação, sendo para as crianças, um pouco difícil falar sobre algo que fizeram ou partilhar uma opinião, considerei que seria apropriado promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças, associado ao desenvolvimento do trabalho de projeto em torno das lagartas. Além disso, como sabemos, o trabalho de projeto permite a integração de múltiplas atividades de áreas e domínios diferentes, rumo ao desenvolvimento holístico das crianças e do projeto. Assim, ao longo do projeto foram vários os momentos onde foi possível dinamizar competências ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Dito isto, todos os momentos de diálogo, apresentação das informações recolhidas junto dos colegas e das famílias, apresentação das produções plásticas individuais e a construção da história de natal, foram essenciais para apoiar as crianças neste sentido, promovendo a utilização de novo vocabulário, adquirido através do trabalho de projeto desenvolvido e a apropriação de destrezas da comunicação, incentivando-as a falar sobre algo significativo para elas. Com o objetivo de apoiar o grupo no desenvolvimento da linguagem, regularmente procedíamos à segmentação de palavras novas, também conhecemos uma lengalenga alusiva ao projeto, e brincamos com adivinhas.

De forma a sintetizar todas as aprendizagens construídas acerca do processo de Metamorfose, planeei uma atividade onde, através de uma lengalenga (Anexo III), pudemos relembrar todas as fases do processo.

A fim de dar a conhecer a lengalenga ao grupo, comecei por apresentá-la, utilizando para tal, alguns objetos e muita expressividade. Como se tratava de uma lengalenga que nunca tinham ouvido, era importante tornar o momento apelativo e apresentar o texto de uma forma que fosse perceptível para as crianças. Por isso mesmo, disse-a pausada e expressivamente e utilizei objetos como um ovo e uma



Figura 61-Lengalenga com o corpo

lagarta, um cobertor para me enrolar no casulo e umas asas de borboleta, para captar ainda mais a atenção do grupo e promover um momento ainda mais agradável. Depois da apresentação, disse novamente a lengalenga com a ajuda das crianças. De modo a facilitar a apropriação da mesma por parte do grupo, convidei-os a dizermos a lengalenga novamente, mas,

desta vez, utilizando também o corpo. Assim foi, todos se levantaram e então, questionei “Onde está a lagartinha primeiro, antes de ser uma lagarta?”. As crianças disseram que está no ovo, pois nasce do mesmo. Assim, disse para todos formarem o seu próprio ovo e prepararem-se para nascer, à medida que dizíamos a primeira quadra da lengalenga. As crianças começaram a encolher-se e algumas diziam, “olha, eu vou fazer o meu ovo assim”, “eu vou fazer aqui”. Depois de todos estarmos em posição de “ovo”, começamos a dizer a lengalenga e, lentamente saímos do nosso ovo pois, como diz a lengalenga, “dona lagartinha, do ovo saiu...”. Assim foi até ao final. Penso que o facto de as crianças terem “experienciado” a lengalenga utilizando o seu próprio corpo foi uma estratégia bem conseguida pois notei que as ajudou a perceber melhor a lengalenga e a memorizá-la. Depois desse momento, dissemos novamente a lengalenga por partes. Cada criança tinha no seu lugar uma folha com a lengalenga escrita para incorporar no seu portefólio individual. Cada criança decorou a folha com desenhos e colagens alusivas ao que era dito na mesma, à medida que íamos dizendo cada quadra. Assim, começamos por dizer a primeira parte e depois conversamos sobre qual seria a primeira forma da lagarta, ou de onde é que ela nasce. Como nasce do ovo, as crianças mais velhas desenhavam o ovo ao lado da respetiva quadra e as crianças mais novas, colavam. De seguida, desenharam /colaram uma lagarta, depois uma crisálida e por uma borboleta violeta. Para facilitar a tarefa, escrevi as quadras com cores distintas. Terminada esta tarefa, apresentei-lhes a lengalenga, cantando-a, porém, achei melhor não aprofundar muito mais a versão cantada da lengalenga, considerando que seria mais vantajoso e apropriado retomá-la noutra altura, uma vez que a atividade já se estava a prolongar. No dia seguinte, voltamos a lembrar a lengalenga dizendo-a e cantando-a também. Dado que as crianças mais novas, demonstraram interesse em fazer colagens na folha da lengalenga, no dia seguinte, estiveram a desenvolver essa tarefa e, por sua vez, as crianças mais novas, que já tinham colado, desta vez, desenharam.



Figura 62-Lengalenga escrita

Como disse acima, considero que fez todo o sentido apresentar ao grupo tal lengalenga uma vez que já conhecem as diversas fases da vida da lagarta e, assim, a lengalenga foi uma forma de demonstrar tais aprendizagens. Adicionalmente, a lengalenga possibilitou mais um momento diferente e interativo de promoção e desenvolvimento da linguagem. Ao longo de toda atividade procurei dinamizar várias formas de interpretação da lengalenga pois, considero que, para além de escutar os sons das palavras, o facto de as crianças compreenderem aquilo que estão a dizer também contribuiu para o seu desenvolvimento ao nível da linguagem e da comunicação. Para comunicar é preciso entender as

mensagens que nos são transmitidas pois, “O acto comunicativo implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31). Deste modo, tanto a interpretação com o corpo, a ilustração da lengalenga com desenhos e colagens e cantar a lengalenga, foram diversas estratégias que facilitaram a compreensão e apropriação do texto pelas crianças.

Ao se depararem com a fotocópia da lengalenga, as crianças puderam observar a forma como esta estava escrita, a posição que tomava na folha, encontrando-se no centro da mesma e não ocupando toda a folha, como acontece com os textos em prosa. No momento em que começamos a utilizar as fotocópias algumas crianças iam questionando, “onde é que diz isso aqui na folha?”, “começa aqui? (apontando para o início de uma frase)”. Assim, o contacto visual que estabeleceram com o texto constituiu mais uma experiência que ampliou a noção de escrita das crianças. Tal como evidenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), (...) permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p. 66).

4.2.6. O contributo das famílias

Tal como foi referido, as famílias puderam contribuir para o projeto em diversos momentos. Esse contributo possibilitou o envolvimento dos familiares no projeto, mantendo-os atualizados sobre o mesmo e ao corrente das novas questões e curiosidades do grupo. O contributo das famílias é sempre importante, tanto para as próprias famílias, para as crianças, como também para a equipa educativa. Ainda com o mesmo objetivo, ao fim de semana eram enviados para os pais, via e-mail, registos fotográficos e breves descrições dos principais momentos ocorridos, incentivando-os a conversarem com os seus filhos sobre os mesmos. De acordo com Oliveira-Formosinho & Costa (2011), “Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre famílias e o centro de educação de infância” (p. 97).

As famílias participaram na procura de informações sobre onde podem habitar as lagartas e, posteriormente, sobre como é constituído o corpo das mesmas. Os pais e as crianças faziam desenhos, acrescentando-lhes informações escritas e, alguns, aquando da pesquisa sobre a anatomia do animal, realizaram pequenas maquetes sobre o corpo da lagarta. Como trouxeram mais informações para além

das referentes aos tópicos mencionados, também as registamos na tabela de informações anteriormente exposta, a qual ia sendo revisitada ao longo do projeto.

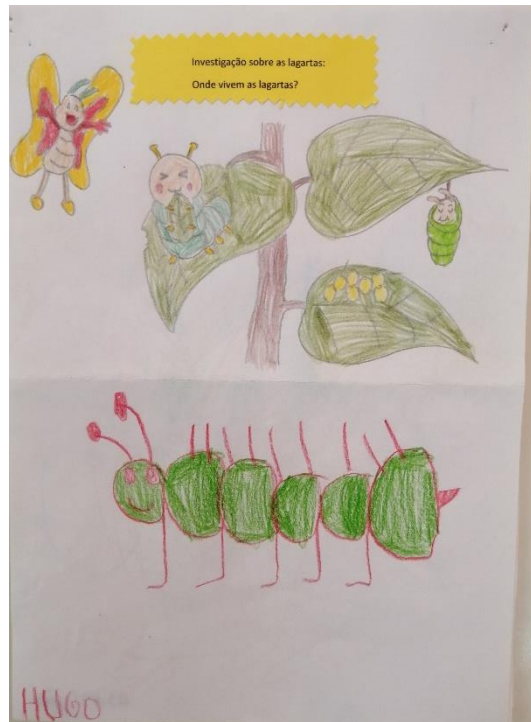


Figura 63-Pesquisa em família "Onde vivem as lagartas?"

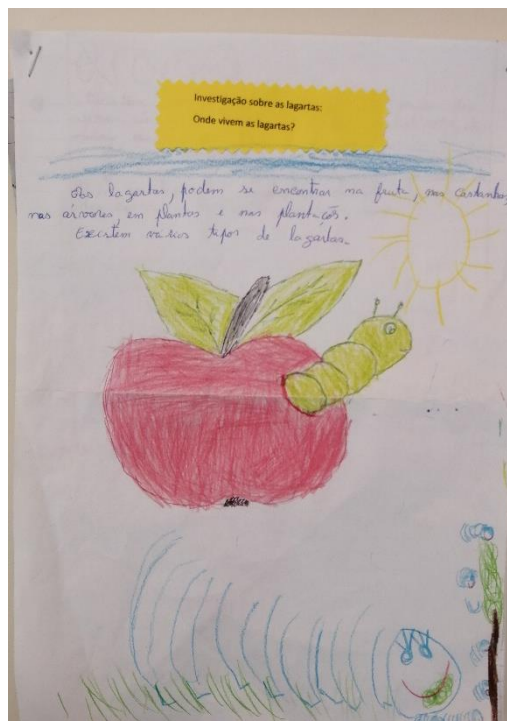


Figura 64-Pesquisa em família "Onde vivem as lagartas?"

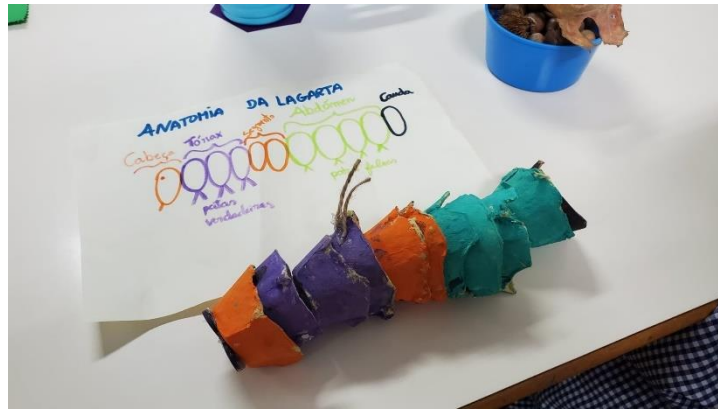


Figura 65-Pesquisa em família "Como é o corpo da lagarta?"



Figura 66-Pesquisa em família "Como é o corpo da lagarta?"

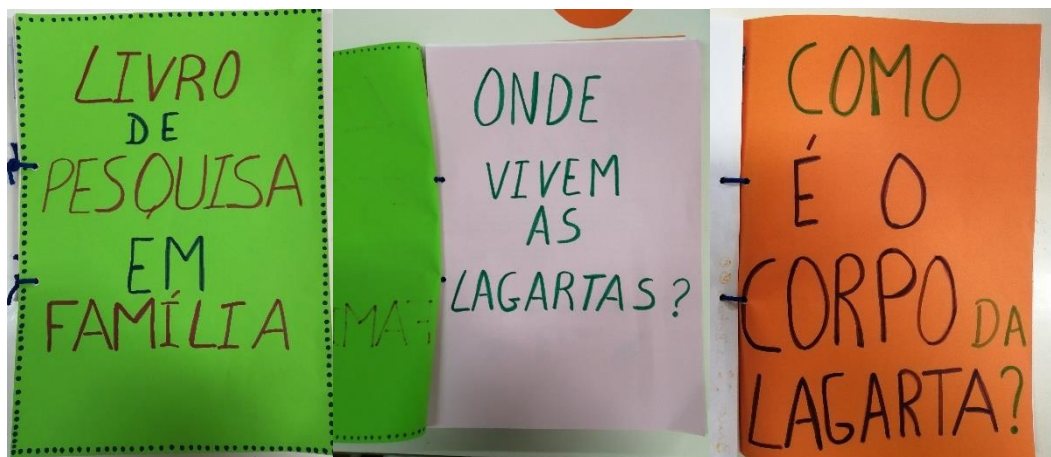


Figura 67-Livro de pesquisa em família

Através dos registos evidenciados, é notória a colaboração contextualizada dos pais, evidenciando o seu envolvimento e conhecimento sobre o decurso do projeto.

4.2.7. Sistematização das aprendizagens coconstruídas e divulgação do projeto

Aproximando-se o final do projeto, foi tempo de sistematizarmos as aprendizagens de forma a construirmos uma visão geral de todo o processo de descoberta que construímos. Conversei com o grupo sobre a possibilidade de realizarmos uma exposição com os trabalhos que realizamos em torno do projeto, a fim de darmos a conhecer às nossas famílias e ao grupo 1 (que tem acompanhado o projeto) tudo aquilo que aprendemos e fizemos. Questionei o grupo sobre se sabiam o que é uma exposição. As crianças deram algumas sugestões, contudo, para as ajudar a chegar ao significado correto disse-lhes, “faz de conta que eu sou um pintor. Estou a pintar os meus quadros e depois, como quero que as pessoas vejam o meu trabalho, coloco todos os meus quadros nas paredes de uma sala e deixo que as pessoas visitem a sala, para os verem. Os pintores fazem exposições dos trabalhos deles. Vocês já viram alguma exposição?”. Alguns responderam afirmativamente. Então, concluí dizendo que na nossa exposição, íamos mostrar os trabalhos que fizemos aos nossos pais e colegas. As crianças apreciaram muito a ideia e por isso, disse-lhes para irem pensando naquilo que gostavam de integrar na exposição, para mais tarde decidirmos. Na semana seguinte planeamos a exposição, a qual devido ao agravamento dos casos de covid-19, já não pôde ser física, mas virtual. As crianças partilharam o que gostavam de mostrar e explicar na exposição e, à medida que iam dizendo, eu apontava numa folha. De seguida, decidimos quem gostava de mostrar o quê e, assim, íamos enriquecendo a tabela da planificação, estabelecendo tarefas. Também decidimos o nome que íamos dar à nossa exposição, o qual seria também o nome de todo o nosso trabalho de projeto. Perguntei ao grupo qual o nome que gostavam de dar à exposição e ao projeto. As crianças responderam de imediato, quase em coro, “Metamorfose”. Desafiei-os a completarmos o nome, para não ser somente “metamorfose”.

António: Pode ser metamorfose – aventuras da lagarta

Estagiária: Aventuras da lagarta? Porquê aventuras?

António: Porque passa por várias fases que são aventuras.

O grupo concordou com o nome, por isso, decidimos que ficaria “metamorfose- aventuras da lagarta”. Os momentos de planificação são importantes pois, permitem que todo o grupo se mantenha a par do que vai acontecer e assim, possa participar na idealização e preparação das tarefas. Uma vez que o trabalho de projeto assenta na ação da criança e nos interesses da mesma, é importante que assuma um papel central nos momentos de planificação, assim como o assume nos momentos de execução das atividades. Deste modo, tal como afirmam Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140 (citados por Vasconcelos, 1998), “o trabalho de projecto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe

uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção (...)" (p. 131).

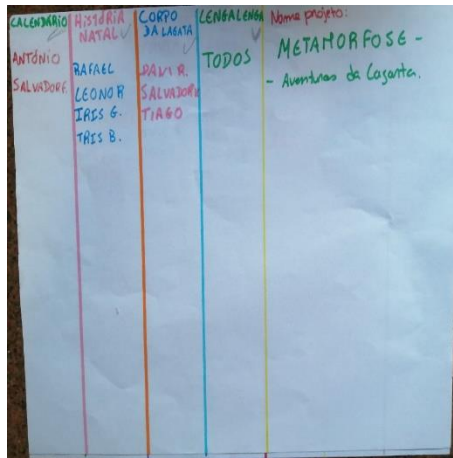


Figura 68-Planificação da exposição virtual



Figura 69-Planificação da exposição virtual

Ao longo da semana ia gravando com os grupos o conteúdo da exposição. Antes das gravações conversávamos em grande grupo sobre o que sabíamos sobre o tema a ser gravado, de modo a relembrarmos o que já sabemos e planeamos o que cada grupo podia dizer e mostrar. A título de exemplo, destaco o momento em que através de um jogo de adivinhas relativamente aos diversos locais onde as lagartas podem habitar, cada grupo pôde mostrar a sua lagarta e local de habitação por eles contruídos aos colegas e partilhar o que sabiam sobre a vida das lagartas naquele local. As lagartas podem habitar em frutas, na horta, na água e debaixo da terra, assim, cada adivinha por mim criada para a atividade requeria uma dessas respostas. Depois de acertarem na resposta, o grupo responsável por determinado local avançava com a partilha.

Como as gravações para a exposição decorreram durante a última semana de intervenção pedagógica, tínhamos planeado assistir ao vídeo todos juntos, quando este já estivesse pronto, ou seja, no último dia de intervenção. Também no último dia faríamos uma reflexão mais profunda acerca de todo o projeto, assistindo, por exemplo, a vídeos onde as crianças partilhavam as suas ideias iniciais (gravados no início) e ideias finais (gravados de pois das investigações) para podermos comparar e apercebermo-nos de todo o nosso trabalho e aprendizagem. Contudo, no penúltimo dia, recebemos a notícia de que já não haveria mais escola durante a semana por isso, aquele seria o meu último dia com o grupo. Aproveitamos o dia para terminar de gravar alguns vídeos e, como já não íamos poder assistir ao vídeo completo todos juntos, combinamos que depois eu o enviaria para os pais, para o poderem ver em casa e o enviaria também para as crianças do grupo 1. Também no mesmo dia, conversamos um pouco sobre todo o nosso projeto e as crianças partilharam aquilo que mais gostaram de fazer e o que mais gostaram de aprender. Tendo em conta os comentários, penso que o balanço final foi bastante positivo. As crianças mencionaram diversas atividades e aprendizagens que fomos realizando ao longo do tempo, o que significa que muitas delas foram significativas e interessantes para o grupo. O feedback da educadora e da auxiliar também foi bastante positivo, enaltecendo o meu empenho e dedicação ao grupo, assim como qualidades alusivas à prática profissional, o que me deixa bastante feliz e com a sensação de dever cumprido.

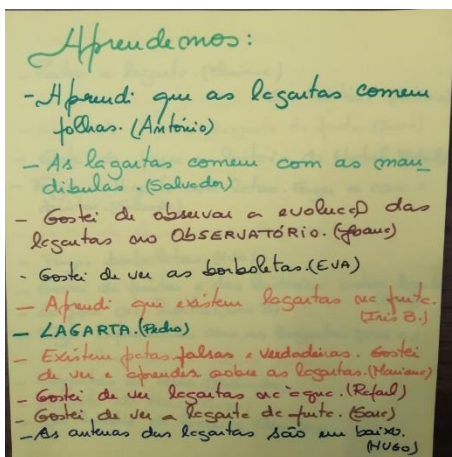


Figura 70-Balanço final do projeto

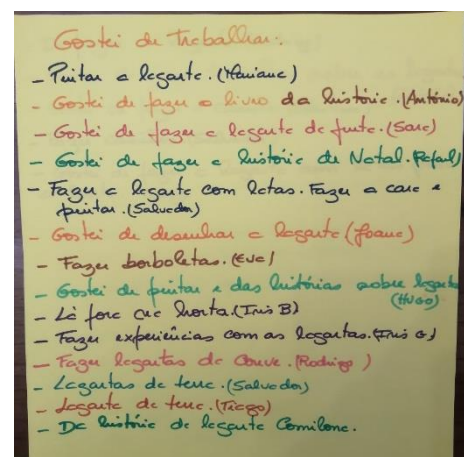


Figura 71-Balanço final do projeto

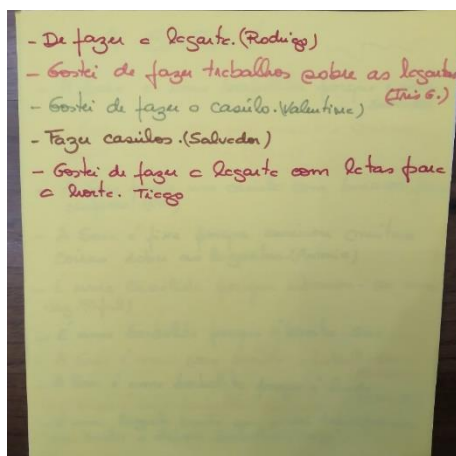


Figura 72-Balanço final do projeto

Também no último dia vimos algumas imagens que um grupo de crianças de Guimarães partilhou connosco, onde observavam algumas lagartas que tinham na sala deles. Tal grupo era igualmente acompanhado por uma estagiária e, por essa razão, sabiam que tal como eles, também estávamos muito interessados por lagartas. Anteriormente, tínhamos partilhado com essas crianças algumas imagens das nossas pesquisas e, inclusive, partilhamos a história de natal por nós realizada, onde integramos algumas curiosidades acerca das lagartas. Esta semana, foi o nosso grupo que recebeu algumas imagens do grupo de Guimarães. Para além das imagens, partilhei com o grupo algumas descobertas que as crianças da sala das lagartinhas, de Guimarães, fizeram relativamente ao corpo das lagartas e, assim, comparamos essas descobertas com as nossas. O grupo adorou ver as fotografias que nos enviaram, relacionando o que viam nas fotografias, com algumas atividades que tinham feito, “nós também usamos lupas para ver as lagartas”, “as nossas lagartas eram iguais a essas”. Também gostaram muito de ver as crianças nas fotografias, comparando-as com as crianças da nossa sala, “aquela menina de totós parece a Eva... e aquele o Pedrinho”, “a tua amiga (estagiária) parece tu”.

Ainda que breve, esta partilha de conhecimentos e experiências foi bastante apreciado por ambos os grupos. As crianças, mesmo à distância, puderam aprender, constatar conhecimentos e conhecer um pouco daquilo que acontece noutras salas, de outros jardins de infância. Devido à falta de tempo e outras condicionantes, não foi possível ampliar este cruzamento através de encontros via zoom, como tanto eu, como a minha colega Vânia desejávamos, contudo, considero que foi relevante para as crianças saberem que o seu trabalho é conhecido noutras escolas e que puderam contribuir para as pesquisas de outras crianças, assim como elas contribuíram também para as nossas. A construção de aprendizagens entre pares não necessita de se cingir às crianças da sala. Este tipo de experiências, para além de possibilitar que as crianças atuem no processo de aprendizagem umas das outras, também possibilita aos grupos

ampliarem o seu projeto para além da sala ou instituição, concedendo ao mesmo uma dimensão mais alargada.

No final da semana, tal como combinado, o vídeo da exposição foi partilhado com os pais, os quais partilharam o seu agrado e entusiasmo relativamente ao projeto desenvolvido pelos filhos.

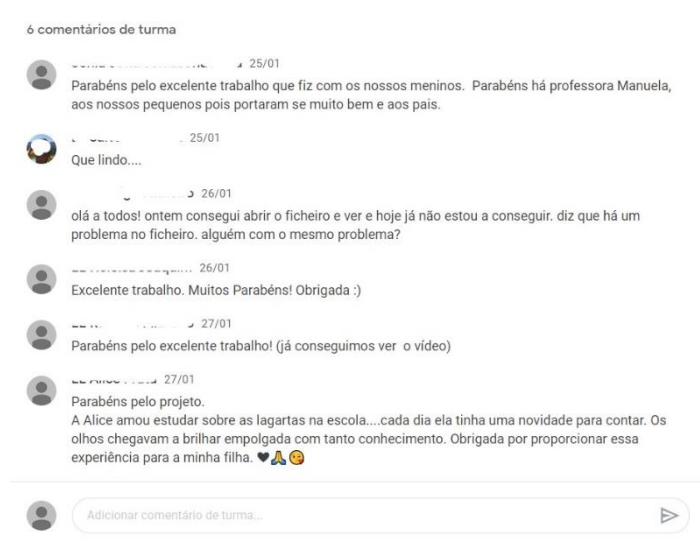


Figura 73-Feedback dos pais

4.2.8. Repercussões do projeto

Após o acentuado aumento de casos de Covid-19 no país, os quais levaram a um novo encerramento das instituições de ensino e educação, as crianças permaneceram em casa, sendo acompanhadas à distância pela educadora. Mesmo em contexto familiar as crianças continuaram interessadas pelas lagartas, procedendo a representações das mesmas em trabalhos desenvolvidos em casa.

Em casa, com os pais, o Hugo fez esculturas em barro, as quais teve muito gosto em partilhar com os colegas, no portal do grupo. Através da imagem abaixo disponibilizada, é possível observar que o Hugo fez muitos animais em barro, inclusive uma lagarta.



Figura 74-Produções em casa

Por sua vez, a Íris B. também quis fazer com a família uma lagarta em três dimensões. Mais uma vez, a Íris expressou os seus conhecimentos acerca do corpo da lagarta, fazendo os buraquinhos respiratórios da lagarta ao longo do seu corpo (pintas vermelhas) e fazendo as antenas em baixo da cabeça.



Figura 75-Produções em casa



Figura 76-Produções em casa

A educadora partilhou comigo que, quando regressaram ao jardim de infância, tanto as crianças do seu grupo com as do grupo 1 continuavam a falar muito sobre as lagartas. Inclusivamente, o grupo de crianças que acompanhei tem agora um novo interesse, desta vez sobre outro ser vivo, a minhoca. Ao cuidarem da horta biológica, as crianças repararam nas minhocas existentes na compostagem e partilham agora curiosidades acerca da razão por que as minhocas se escondem. Considero que, o facto de terem desenvolvido um projeto assente nos seus interesses pelas lagartas, os motivou a quererem saber mais e investigarem novos interesses.

Capítulo V - Considerações finais

O presente e último capítulo destina-se a uma reflexão acerca dos projetos desenvolvidos nos contextos, de modo a extrair e partilhar as principais conclusões acerca dos mesmos, tendo em consideração as questões e objetivos que sustentaram ambos os percursos.

No início da intervenção em creche, quando se iniciou o estágio à distância, senti uma grande preocupação pois, de repente tudo o que eu tinha idealizado não ia ser mais possível de se concretizar e por isso, tive de, rapidamente, pensar noutra projeto mais simples e adequado às circunstâncias, mas que ainda assim fosse pensado e adequado especificamente para o grupo em questão e também, que fosse capaz de apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem, que as divertisse muito e, para além disso, que não sobrecarregasse os pais. Para mim foi um prazer enorme ter dado a conhecer ao grupo a grande diversidade de textos poéticos que existe e que são fundamentais para que as crianças estabeleçam uma ligação com o contexto em que se envolvem, com a sua cultura e tradição. Para além disso, são um recurso bastante eficaz na ligação das crianças com a literatura, uma vez que as vão cativando devido ao seu caráter lúdico e rítmico. Os textos poético-líricos marcam a nossa infância. Lembro-me vivamente de ouvir e dizer muitas lengalengas e trava-línguas que me ensinavam os meus familiares ou professores e, de cada vez que me lembro, o meu pensamento leva-me até à minha infância e surge um orgulho de ter comigo um pouco desta tradição oral característica do nosso povo. No estágio à distância, os pais tiveram um peso e uma importância enorme, pois deles dependia a adesão e participação das crianças que, por sua vez, condicionava a nossa prática e a forma como as intervenções se desenvolviam. No meu caso, os pais não aderiam muito às propostas que advinham da creche e talvez esse tenha sido o aspeto que mais me entristeceu ao longo da intervenção, pois ficou a curiosidade de saber como resultariam as propostas na prática. Contudo, este contratempo possibilitou-me refletir um pouco acerca da real importância de haver uma ligação forte entre o contexto de creche e o contexto familiar. A relação que se constrói entre os contextos, assente na confiança, partilha e comunicação é, de facto, algo essencial para a edificação de uma parceria, onde se estabelecem “(...) relações privilegiadas com os pais, favorecendo a troca de experiências e a procura de consistência entre as práticas educativas nos dois contextos” (Araújo, 2018, p. 85). Assim, quanto maior for a relação creche/família, mais estes dois contextos trabalham lado a lado e ajudam-se mutuamente em prol do desenvolvimento e bem-estar da criança.

A conceção de propostas adequadas às crianças, às circunstâncias e aos objetivos que propus desenvolver, foi algo muito trabalhoso, mas que me possibilitou adquirir imensos conhecimentos.

Destaco, então, o processo de fundamentação. Devido às fundamentações teóricas, li variados artigos, livros, entre vários outros documentos que me permitiram adquirir e reforçar muito conhecimento acerca de várias áreas nomeadamente, acerca dos textos poéticos e líricos, sobre a linguagem e comunicação, sobre a importância das artes criativas e do desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. Deste modo, pelas fundamentações, ia sempre adequando a teoria à prática, o que considero ter sido outra aprendizagem que adquiri pelo estágio. Também o processo de reflexão me possibilitou grandes aprendizagens fundamentais para a prática enquanto educadora. Através deste processo aprendi a refletir mais profundamente sobre as minhas ações, propostas e decisões. Essa reflexão profunda passava por fazer uma autoavaliação da minha prática, refletindo sobre aquilo que fiz bem, sobre o que podia melhorar, sobre outras formas de fazer determinada coisa, a importância de ter sempre uma intencionalidade por detrás da ação, a importância de manter sempre uma postura que revelasse sensibilidade para com as crianças e as famílias, que fosse visível através das propostas que fazia, também sobre a relevância de haver flexibilidade nas propostas, entre inúmeros outros aspetos.

Dito isto, penso ter estruturado uma prática que fosse capaz de fazer cumprir com os objetivos de promover oportunidade para as crianças conhecerem um novo género textual; ampliarem o contacto com os livros e por fim, desenvolverem a linguagem e comunicação.

Relativamente ao projeto desenvolvido em contexto de jardim de infância, destaco uma das ações basilares na prática de um educador de infância e a qual, devido à situação de pandemia não pôde ser desenvolvida com a regularidade e intensidade necessárias em contexto de creche, a observação. Desde o início do estágio que a capacidade de observação se revelou fundamental. Através da observação, que posteriormente desencadeava a minha ação, foi possível aperceber-me de quais os interesses do grupo, documentando tais indícios recorrendo à fotografia, vídeo e registos escritos, como registo de incidentes críticos ou anotações breves. Através da documentação efetuada, foi possível refletir novamente sobre tais momentos, o que me levou a considerar que a curiosidade acerca das lagartas era um interesse transversal ao grupo e sobre o qual era pertinente desenvolver um processo de partilha, pesquisa e descobertas, recorrendo à Metodologia do Trabalho de Projeto, possibilitando que fossem as próprias crianças a desvendar as suas curiosidades e dúvidas. Ao longo da intervenção pedagógica, recorrendo constantemente ao processo cíclico de observar- refletir- planificar- agir, pude tomar decisões e regular a prática consoante as necessidades e interesses observados no grupo, de forma a proporcionar-lhes espaços e tempos de qualidade, capazes de apoiar as crianças nas suas investigações acerca do tema do projeto. Considero que, o facto de termos adaptado a área da leitura e da escrita, também denominada

pelo grupo como, área da biblioteca, tornando-a na área do observatório, onde entre outras coisas, podíamos encontrar todas as lagartas que recolhemos para a nossa investigação, foi uma enorme mais-valia para o desenvolvimento do projeto. A diversidade de lagartas lá incluídas (lagarta verde da couve, lagartas verdes às ricas da couve, lagarta da castanha, lagarta da videira e a lagarta encontrada na rua pela Mariana) apoiaram o grupo ao longo do desenvolvimento do projeto, dado que, pela observação e contacto com o animal, as crianças puderam estabelecer novos conhecimentos, apoiar e constatar as suas pesquisas naquilo que observavam na sala e acompanhar de perto todo o processo de metamorfose da lagarta. Assim, a criação do observatório possibilitou ao grupo múltiplas oportunidades de aprendizagem, pois era um espaço organizado de forma a responder aos interesses das crianças e, tal como sabemos, a organização do espaço, voltado para os interesses e necessidades do grupo, é uma grande condicionante do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando-lhes múltiplas oportunidades de aprender através da ação, da observação e da experimentação. Outro aspeto que pretendo realçar é o facto de as nossas investigações se desenvolverem a par do desenvolvimento das lagartas. Por exemplo, quando o grupo manifestou interesse por descobrir mais acerca dos casulos, foi quando começaram a surgir alguns casulos e crisálidas no nosso observatório. Apesar de esse interesse ter surgido devido a outra investigação anterior, onde as crianças viram imagens de casulos e por isso, quiseram descobrir mais sobre o que viam nas imagens, penso que tal interesse também foi condicionado pelo facto de começarem a observar o aparecimento de casulos no observatório, os quais inicialmente as crianças tinham alguma dificuldade em identifica-los como tal.

Tanto as transformações observadas no observatório como situações inesperadas que por vezes surgiam, como a receção de uma nova lagarta na sala, ou as pesquisas realizadas, iam suscitando novos interesses e curiosidades. Devido a tudo isso, pude de facto vivenciar a imprevisibilidade tão característica do trabalho de projeto, uma vez que os interesses e curiosidades do grupo vão surgindo e, como educadores, devemos guiarmo-nos por isso e orientar o grupo em todo o processo de descoberta tendo sempre em conta esses novos interesses, para que todas as aprendizagens sejam contextualizadas e significativas. Dito isto, também para mim foi uma aprendizagem o facto de ter de lidar com o imprevisto e adaptar as planificações realizadas de modo a dar resposta a um novo interesse. A observação atenta e a reflexão foram um grande apoio para mim pois, esses processos permitiam-me refletir sobre de que forma podia agir de modo a apoiar o grupo no desenvolvimento das novas curiosidades e até mesmo, a desafiá-los na expansão dessas mesmas curiosidades. O desenvolvimento do projeto baseou-se sempre nos interesses e curiosidades que iam surgindo, sempre relacionadas umas com as outras, o que levou muitas vezes à alteração dos planos. Porém, foram também essas alterações que contribuíram para a

motivação do grupo, para a pertinência das investigações... no fundo, para o natural desenvolvimento do projeto. Apesar de tudo isso, o grupo conseguiu encontrar resposta para todas as curiosidades partilhadas na fase inicial do projeto, as quais se relacionavam com os locais onde habitam as lagartas, a sua alimentação, a sua transformação e o seu corpo pois, tais interesses iam ressurgindo ao longo do projeto e assim, à medida que surgiam, o grupo ia debatendo sobre eles, partilhando experiências e ideias, investigando, construindo e expandindo aprendizagens. Para mim, ficou claro que quando o grupo está motivado e quando existe um real interesse, o projeto desenvolve-se naturalmente. Em parceria e em interação, as crianças vão encontrando respostas para as suas dúvidas e interesses.

O envolvimento dos pais no projeto, foi um aspeto também muito positivo, dado que, através desse envolvimento as crianças puderam expandir até às suas casas o trabalho que estavam a desenvolver na escola. Outro aspeto que gostava de ressaltar é a flexibilidade que o trabalho de projeto apresenta a fim de permitir a integração das diversas áreas de conteúdo. Foi interessante e enriquecedor perceber ativamente o modo como o trabalho de projeto consegue abranger todas as áreas.

Para além da intenção de apoiar o grupo na descoberta sobre a lagarta, a intervenção pedagógica teve para mim uma dimensão investigativa aliada ao trabalho de projeto desenvolvido. Esta dimensão investigativa permitiu-me aprofundar a minha aprendizagem relativamente ao papel da colaboração entre pares na promoção de aprendizagens significativas e cooperadas, perceber qual a contribuição dos pares para o desenvolvimento e aprendizagens uns dos outros e também, perceber a importância da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento do projeto. De facto, a colaboração entre pares é um fator vital para o desenvolvimento do projeto. As crianças aprendem melhor umas com as outras, em interação. As ideias e curiosidades umas das outras impulsionam o desenvolvimento de todo o projeto pois, a partilha dessas curiosidades e ideias leva a que outras crianças também pensem sobre elas e façam surgir outras curiosidades relacionadas. A partilha de observações, experiências, conhecimentos, permite que as crianças se envolvam umas às outras no projeto. Ainda, a colaboração na realização de atividades em grupo, onde todos planeiam como fazer, manifestando conhecimentos e a ajuda na realização das tarefas, faz com que a criança seja o centro e o motor das aprendizagens umas das outras, onde são elas que assumem o papel principal e não o educador. Dito isto, a aprendizagem colaborativa contribui para o desenvolvimento do projeto pois, os diálogos, reflexões e interações impulsionam a aprendizagem e o trabalho em pequenos grupos estimula a expansão e apropriação do conhecimento e das aprendizagens.

Após tudo o que foi referido, é possível concluir que a criança foi sempre ativa e central em todo o seu processo de aprendizagem. Devido a todas as condicionantes, tal centralidade foi impulsionada de formas distintas nos dois contextos, contudo, foi sempre um imperativo em todas as propostas e interações. Em contexto de creche, com o desafio acrescido de desenvolver um projeto de intervenção à distância, o envolvimento da criança e a sua participação ativa no seu próprio desenvolvimento em interação com os outros e com o mundo, teve de ser adaptado às novas circunstâncias. Assim, a criança não pôde ser envolvida nos momentos de planeamento ou avaliação, por exemplo. Porém, foi sempre colocando a criança no centro de todas as propostas que estas eram pensadas, tendo por isso, em consideração todas as necessidades, interesses e individualidades observadas em contexto presencial, de modo a propor atividades adequadas, contextualizadas e atrativas. Ao longo das interações por vídeo, era uma preocupação constante envolver as crianças naquele momento, apelando à participação das mesmas, mesmo que à distância. De forma a colmatar todas as adversidades, a idealização das propostas em contexto permitiu especificar de que forma a criança seria incluída, mais profundamente, nas propostas e refletir acerca de como é importante que a criança tenha voz ativa e seja ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como no dos colegas, para que as aprendizagens sejam significativas, adequadas e permaneçam para sempre com a criança.

Por seu turno, em contexto de educação pré-escolar, o envolvimento das crianças pôde ser vivenciado de forma global. Todo o projeto foi evoluindo de acordo com o tempo, interesses, curiosidades e motivações das crianças, as quais, cooperativamente e juntamente com o adulto, planeavam, descobriam, partilhavam, executavam e avaliavam.

Todo o processo de investigação, desde a fase de partilha de conhecimentos e ideias, até à fase de partilha das descobertas e conhecimentos construídos foi sempre apoiada pela documentação. Ao longo do projeto a documentação funcionou como uma linha condutora de todo o percurso uma vez que, através dela as crianças partilhavam umas com as outras as suas ideias iniciais, os resultados obtidos pela investigação que efetuavam e os novos conhecimentos provenientes de tais pesquisas. O facto de todas realizarem documentação possibilitou que todas se sentissem envolvidas no projeto, todas soubessem e entendessem o rumo do mesmo e todas se apropriassem das novas descobertas. A documentação era constantemente partilhada em grande grupo para que, através desses momentos, as crianças pudessem partilhar umas com as outras novas descobertas e, em conjunto, estabelecer relação entre aquilo que pensavam saber e aquilo que passaram a saber. Também nos momentos em que as crianças realizavam documentação em pequenos grupos tinham oportunidade de partilhar ideias e

saberes umas com as outras, durante o planeamento e realização e, por isso, a documentação não apenas possibilitava a construção de conhecimento cooperado nos momentos de partilha em grande grupo, como também permitia que tal acontecesse ao longo da sua realização. Dito isto, ao documentar, as crianças registavam as suas ideias e aprendizagens e, através desse registo, era possível construir aprendizagens cooperadas; comparar o antes e o depois das investigações; atribuir significado às aprendizagens e perpetuá-las através do seu registo; visitar todo o percurso percorrido em torno do projeto e refletir sobre o mesmo. Deste modo, produzindo documentação, as crianças tornavam-se ativas e centrais no seu processo de aprendizagem assim como contribuíam em larga escala para a aprendizagem dos seus pares.

Dito isto, de formas distintas e de acordo com as circunstâncias e individualidades de cada grupo, as crianças foram ouvidas e integradas, de forma a desenvolverem o papel que tão bem lhes pertence de seres ativos e centrais no seu próprio desenvolvimento. Deste modo, termino partilhando, uma criança ativa, impulsa a existência de uma criança envolvida, interessada, crítica, criativa e feliz.

Referências bibliográficas

Andresen, S. M. B. (1972). Arte Poética IV. Consultado em http://purl.pt/19841/1/galeria/artes-poeticas/arte-poetica-iv.html?fbclid=IwAR36VRtgeldgxvkSdwhlciMyAMrsFFSFyD4JxM5kM9vjTKju-alRo_rDj9w

Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche*, (pp. 71-92). Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. & Silveira, R. F. K. (2017). A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. In D. B. Juliano, E. Debus, N. Bortolotto & J. Bazzo (Orgs.), *VII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil – II Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária* (pp. 432-440). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45205>

Balinha, F. & Mamede, E. (2017)._O espaço da criança – explorar a geometria na Educação Pré-escolar. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. (No. 01), pp. 185-190. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52506/1/Balinha%20%26%20Mamede%20REIPE%202017.pdf>

Chagas, L. M. M. & Silva, S. R. R. (2018). O poema antes da literatura: sobre alguma poesia portuguesa e brasileira para crianças. In E. Debus, J. L. S. Bazzo & N. Bortolotto (Orgs.), *Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética* (pp. 171 – 192). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56727>

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação* (1ª edição). Didática Editora

Duarte, G. M. (2018). *Relação entre a coordenação motora e o gosto pela disciplina de Educação Física* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58410/1/Gon%c3%a7alo%20de%20Matos%20Duarte.pdf>

Esteves, B., e Pacheco, A. (2019). Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: A Música e o seu Contributo no Desenvolvimento de Múltiplas Linguagens. *IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos- Livro de Atas*, Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 143-154

Fochi, P. & Pinazza, M. A. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista linha*, v. 18 (n. 40), pp. 184-199

Formosinho, J. (2018). Prefácio- A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche*, (pp. 7-28). Porto Editora.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia- em- Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.

Horn, C. I. & Fabris, E. T. (2015). A documentação pedagógica produzida na Escola Infantil: a produção de subjetividades docentes e infantis. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1 (2), pp. 73- 82.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, I., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação; Departamento da Educação-Básica- Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Kilpatrick, W. H. (2008). O Método de Projecto. In J. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.), *O Método de Projecto* (pp. 11-29). Edições Pedago

Lybolt, J. & Gottfred, C. (2003). Promoting pre- school language. *International academy of education*, pp. 2-27;

Malaguzzi, L. (1993). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Itália.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto Editora.

Moss, P. (2002). *Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais*. Em M. L. Machado, Encontros e Desencontros em Educação Infantil (pp. 235- 248). Cortez Editora

Oliveira-Formosinho, J & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25 – 60). Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia- em- Prticipação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-70). Porto Editora.

Paraskeva, J. M. (2007). A Imperiosa Obrigação de Ir Para Além de John Dewey Sem o Evitar. In J. Paraskeva & J. C. Morgado (Coords.), *Democracia e Educação* (pp. 6-19). Didática Editora

Paraskeva, J. M. (2008). O Currículo como Reconstrução Contínua da Experiência. In J. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.), *O Método de Projecto* (pp. 5-9). Edições Pedagogo

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pereira, Í. S. P. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler*, N° 0, pp. 50-59.

Pereira, J. R. & Silva, F. S. (2019). Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. *Revista Zero-a-seis*, v. 21(n. 39), pp. (99-119)

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian

Reis, Ricardo (1993, 03). Para ser grande, sê inteiro: nada. Consultado em http://arquivopessoa.net/textos/503?fbclid=IwAR1m4r-9gE6JvtAGAHrMVRtBDM0knitpcocjPJofx2-1FN230_dQb2QQLhY

Silva, K. P., Bertomeu, V. P. C. & Bertomeu, J. V.C. (2014). A Imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. *Perspetiva*, 31 (1), pp. 257- 284.

Silva, M. I. L. (1998). Projecto em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto* (pp. 91-122)

Silva, S. & Ramos, A. M. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Batista (Coords.), *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149- 174)

Silva, S. (2017). Livros formativos para pré-leitores: palavras (e)numeradas, palavras contadas. In A. Vasconcelos, M. Rodriguez & S. Silva (Orgs.), *Primeiros livros Primeiras leituras* (pp. 41- 54)

Silva, S. (2018). Ao som da poesia: sobre algumas antologias poéticas com música. In A. Macedo, M. Rodrigues & S. Silva (Orgs.), *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas* (pp. 41-55).

Silva, S. R. (2012). Poesia: um indispensável supérfluo: um percurso pelas "Rimas Traquinas". *Encontro "Toda a rima é Luminosa"*, Braga, pp. 1-15

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. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade" - Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*. v. 22 (n. 78), pp. 45-68

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto* (pp. 127-155). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

Vasconcelos, T. (2015). *Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade*. Investigar em Educação

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Anexos

Anexo I – Fundamentação teórica de uma das propostas semanais (10ª semana)

Esta semana a proposta que fiz às crianças e pais incide sobre a visualização de um vídeo onde podem escutar o poema “Pescaria”, da autoria de Cecília Meireles, o qual integra a obra “Ou isto Ou aquilo” da mesma autora. A poesia de autor surge novamente no reportório das atividades que tenho vindo a propor, de modo a oferecer ao grupo de crianças outra oportunidade de contactar com este tipo de texto, uma vez que, este foi o primeiro tipo de texto inerente à poesia que apresentei às crianças e, por isso, como já se passou algum tempo deste a primeira atividade que sugeri, decidi que seria bom voltar a utilizar a poesia de autor nas atividades.

Tal como afirmam Domingues & Ebert, 2014 (citados por Azevedo & Silveira, 2017), o texto poético alberga imensas vantagens para as crianças, “Graças a ele, a criança explora, de modo lúdico, os múltiplos sentidos durante o processo de leitura do poema, podendo integrar-se plenamente numa cultura de leitura” (p. 434). Assim, as crianças devem ter a oportunidade de contactar com textos poéticos de vários géneros, que lhe permitam passar momentos de aprendizagem e desenvolvimento através do lúdico. Entre todas as mais valias que a poesia proporciona às crianças ao nível do seu desenvolvimento, destaco as potencialidades desta relativamente à promoção do desenvolvimento da capacidade comunicativa das crianças. Tal como considera Ballesteros, 1993 (citado por Azevedo & Silva, 2017), “(...) a poesia reivindica um papel e um significado importantes para a descoberta do poder expressivo e comunicativo da palavra” (p. 434). Deste modo, associado à temática abordada no poema, proponho às crianças que, imaginando que estão no fundo do mar, descrevam o que lá veem. Para além de a poesia possibilitar a ampliação da capacidade expressiva e comunicativa das crianças, também é importante criarmos situações em que as crianças se possam exprimir acerca de algo, tal como tenho vindo a fazer. Desta forma, ao longo do tempo, através da prática, vão desenvolvendo essas mesmas capacidades. Propor às crianças que imaginem que estão num determinado lugar e que descrevam o que veem, ou que digam o que fariam se fossem uma bola ou um gato, por exemplo, são formas de estimular as crianças a desenvolverem o seu vocabulário, a irem formulando frases cada vez mais complexas e a ampliarem as suas aptidões de expressão oral. Ao longo das minhas propostas semanais tenho sempre proporcionado momentos em que as crianças se possam expressar oralmente, pois acredito que a creche e o jardim de infância são contextos muito benéficos para proporcionar o desenvolvimento de aptidões intrínsecas à linguagem e comunicação. Como dizem Sim-Sim et al. (2008), “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p. 29). Por conseguinte, é o nosso papel, enquanto educadores, criar

momentos em que as crianças possam ter voz, possam partilhar o que pensam e também, mostrarmos receptivos ao que estas têm para dizer, transmitindo-lhes o nosso interesse por ouvi-las. Esta postura do educador proporciona às crianças uma sensação de segurança e valorização que lhes concede uma grande vontade de se tornarem cada vez mais participativas e com vontade de comunicar.

A atividade seguinte promove um momento de jogo, onde as crianças são convidadas a proceder à construção dos materiais necessários à brincadeira para que, posteriormente, possam disfrutar do jogo que contruíram. A proposta de as crianças efetuarem a construção do jogo não é inocente. Aliado ao tema do poema anteriormente escutado, a pesca, pensei que poderia sugerir uma atividade que possibilitasse o desenvolvimento do indicador-chave do desenvolvimento, “Encher e esvaziar”, utilizando para o efeito, a água, elemento este intimamente relacionado com a pesca. Assim, proponho às crianças jogarem à “Pescaria”. Nesse jogo, as crianças têm de pescar todos os “peixes” que se encontram no “mar”, utilizando para tal uma colher de sobremesa. Como as crianças não possuem o mar em casa, proponho que estas o contruam recorrendo à utilização de um recipiente, arroz e água. No recipiente, colocam um pouco de arroz até cobrir o fundo, imitando a areia no fundo do mar. Ao pegarem no frasco ou saco do arroz e despejarem algum no recipiente, as crianças desenvolvem capacidades de coordenação motora, uma vez que esta designa a “(...) interação do sistema sensorial, do sistema músculo-esquelético e do sistema nervoso, com o intuito de agir de forma equilibrada e precisa” Kiphard & Schilling, 1970 (citados por Duarte, 2018, p. 15). Posteriormente, o passo que se segue é depositar a água para o mesmo recipiente, pois mar sem água, não é mar. Porém, a adição da água não é feita da mesma forma que o arroz. Neste caso, as crianças terão de utilizar outro recipiente com água e uma esponja, para que, através da esponja, possam passar a água de um sítio para o outro de uma forma diferente e mais desafiante. Deste modo, as crianças esvaziam um recipiente e enchem o outro, desenvolvendo, assim, noções de espaço. As noções de espaço são inerentes à geometria que, por sua vez, designa “o estudo do espaço e das formas” Clements, 1998 (citado por Balinha & Mamede, 2017, p. 185). As noções geométricas são adquiridas ao longo do tempo através daquilo que as crianças veem, observam e experimentam. Em contexto de creche, estas noções podem começar a ser desenvolvidas de formas muito simples, enchendo e esvaziando algo, construindo e desmanchando coisas, observando objetos de diferentes perspetivas, entre várias outras coisas. Estas atividades permitem que as crianças pequenas comecem a adquirir noções ao nível do espaço, desenvolvendo competências de visualização espacial. Claro está que, podendo ser desenvolvidas de forma natural e espontânea pelas crianças, o educador deve também promover situações que apoiem esse desenvolvimento, atendendo ao carácter

sensorial, desafiador e estimulante que as suas propostas devem conter, a fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem. Assim,

Para se ajudarem as crianças a construírem conhecimentos sobre a geometria, as tarefas devem ser bem planificadas e os materiais manipuláveis utilizados devem ser bem selecionados, de modo a que, em articulação, constituam momentos desafiantes e interessantes para as crianças (Balinha & Mamede, 2017, p. 185).

Dito isto, a proposta de as crianças contruírem o jogo deveu-se essencialmente à intenção de, associado à temática do poema, criando uma continuidade entre as atividades, as crianças desenvolvessem as suas noções de espaço. Terminada a construção do jogo, as crianças procedem, então, à pesca dos peixes, os quais são feitos de papel de alumínio que a criança molda em formato redondo. Tanto o momento em que as crianças colocam o arroz no fundo do recipiente, como os momentos em que fazem as bolas de papel de alumínio e as pescam com uma colher, são momentos que permitem à criança desenvolver a coordenação motora e a motricidade fina.

Anexo II – Obra literária “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle

Sinopse: “Era uma vez uma Lagartinha que estava cheia de fome. Durante uma semana ela comeu, comeu e comeu... A Lagartinha ainda continuava com fome. No fim-de-semana comeu muito mais e de tanto comer ficou com dores de barriga... No domingo ela construiu um casulo para descansar. Passado uns dias, foi-se aquecendo no seu casulo e...”.

A temática desta história envolve áreas como: o ciclo vital, as cores, os números, os dias da semana e os alimentos.



Anexo III - Lengalenga Metamorfose

Dona Lagartinha

Do ovo saiu

Comeu, engordou

Para a vida partiu

Dona lagartinha

Com sono ficou

Entrou no casulo

E se enroscou

O tempo passou

O relógio correu

Uma linda borboleta

Do casulo apareceu

Dona Lagartinha

Agora borboleta

Com belas asas

De cor violeta