



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Fernandes Costeira

**Conhecimento do Mundo
- Um Caminho de Descobertas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Fernandes Costeira

Conhecimento do Mundo - Um Caminho de Descobertas

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Fátima
Cerqueira Martins Vieira**

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-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA

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

Agradecimentos

Durante o percurso de estágio vivenciado, várias foram as pessoas que me apoiaram e que só tenho a agradecer,

À Doutora Fátima Vieira, supervisora do estágio, pela partilha dos seus saberes e pelo apoio ao longo do percurso, ajudando-me a refletir sobre a prática e a evoluir enquanto futura profissional.

À professora Glória Solé, pelo apoio prestado ao longo desta jornada. Muito obrigada.

À Educadora Alice Campos, orientadora do estágio no contexto de creche, pela excelente profissional que é. Pela partilha da sua prática e conhecimentos, que revelou a importância dos cuidados em creche.

À Toninha, auxiliar de ação educativa no contexto de creche, pela receção calorosa e por todas as palavras, carinho e atenção prestados, no curto período que estive na instituição.

À Educadora Ana Warlaumont, orientadora do estágio no contexto de jardim de infância, pela sua disponibilidade desde o início desta caminhada e por todo o apoio, contribuindo para refletir sobre a prática desenvolvida. Pela excelente profissional que é e por ter sido possível observar a sua prática e construir inúmeras aprendizagens que certamente serão fundamentais como futura profissional.

À São, auxiliar de ação educativa no contexto de jardim de infância, pelo apoio prestado, principalmente na aprendizagem dos nomes de diversos materiais que precisei ao longo do projeto e pelo seu contributo para o desenvolvimento das atividades.

Às crianças, dos contextos de creche e jardim de infância, um grande obrigada. Guardarei para sempre todos os momentos vividos, de carinho e de aprendizagem.

Às famílias, principalmente do contexto de jardim de infância, pela cooperação nas várias atividades e participação no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando deste modo, uma relação de parceria.

Aos meus pais, o meio maior obrigada pelo apoio e por me terem dado a possibilidade de frequentar este curso, que sem dúvida alguma foi a escolha mais certa para mim.

Ao Celso, por acreditar sempre em mim e por me motivar em todos os momentos. Pela disponibilidade e ajuda ao longo de todo o percurso.

À Sara, à Fradeira e à Maria, amigas para a vida, que sempre estiveram ao meu lado e me incentivaram durante todo o percurso de estágio, o meu eterno obrigada.

A todos, o meu profundo agradecimento.

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.

Conhecimento do Mundo- Um Caminho de Descobertas

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Minho. A prática pedagógica foi realizada em contexto de creche e de jardim de infância. Com base na observação dos contextos e em conversas com as educadoras foram desenhados projetos de intervenção pedagógica. Este relatório fundamenta, apresenta e analisa criticamente o desenvolvimento desses projetos em ambas as valências e ainda expõe uma reflexão de todo o percurso de estágio, sendo analisados e problematizados diferentes aspetos relativos à prática.

Os projetos procuraram envolver as crianças em experiências e atividades em torno do conhecimento do mundo físico e social, visando ampliar as suas oportunidades de aprendizagem. Relativamente ao contexto da creche, as estratégias de intervenção pedagógica centraram-se na exploração de materiais de uso aberto. Em jardim de infância, as estratégias de intervenção pedagógica pretenderam promover o conhecimento dos espaços sociais e culturais da vida das crianças e ainda de outras formas de estar e de viver em termos sociais e culturais, contribuindo para a compreensão da diversidade cultural presente no mundo.

A prática pedagógica em creche coincidiu com o primeiro período de confinamento, resultante da pandemia de Covid-19, tendo remetido as propostas de intervenção para o contexto familiar e numa fase final para a educadora. Já em jardim de infância foi possível realizar o estágio em regime presencial com algumas interrupções devido aos isolamentos profiláticos. Apesar de toda esta situação, em ambos os contextos foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica que responderam aos interesses das crianças. O desenvolvimento de uma prática com o apoio de ciclos inerentes à metodologia de investigação-ação só foi possível em contexto de jardim de infância com oportunidades para observar, registar, documentar, planear e avaliar a ação pedagógica e as aprendizagens das crianças, de modo a atribuir-lhes sentido no âmbito das experiências e atividades realizadas.

Palavras-chave: Conhecimento do Mundo; Diversidade Cultural; Materiais Pedagógicos.

Knowledge of the World- A Path of Discoveries

Abstract

This report is part of the curricular unit entitled Internship inserted in the Master's Degree in Pre-School Education, at the University of Minho. The pedagogical practice was carried out in day-care and kindergarten. The projects were designed based on the observation of both environments and conversations with the teachers. This report substantiates, presents and critically analyses the development of these projects and also exposes a reflection of the entire internship journey, being analysed and problematized different aspects related to the practice.

The projects sought to involve children in experiences and activities around the knowledge of the physical and social world, aiming to expand their learning opportunities. In day-care, the pedagogical intervention strategies focused on the exploration of open use materials. In kindergarten, the pedagogical intervention strategies aimed to promote knowledge of the social and cultural spaces of children's lives and also of other ways of being and living in social and cultural terms, contributing to the understanding of the cultural diversity present in the world.

The pedagogical practice in day-care happened in the first period of confinement, which resulted from the Covid-19 pandemic, so the intervention proposals were sent to the family and in a final phase to the educator. In kindergarten, it was possible to carry out the internship in person with some interruptions due to prophylactic isolation. Despite this situation, the pedagogical intervention strategies were developed in both contexts that responded to the children's interests. The development of a practice with the support of successive cycles of research-action methodology was only possible in kindergarten with opportunities to observe, record, document, plan and evaluate the pedagogical action and learning of the children, in order to give them meaning in the context of the experiences and activities that were carried out.

Key words: Cultural diversity; Knowledge of the world; Pedagogical materials.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I- Contextos de Intervenção e de Investigação	3
1.1. Caraterização da Instituição.....	3
1.1.1. Caraterização do contexto de Creche	3
1.1.1.1. Ambiente físico de aprendizagem.....	3
1.1.1.2. Rotina Diária.....	4
1.1.1.3. Grupo de crianças.....	6
1.1.2. Caraterização do contexto de jardim de infância.....	6
1.1.2.1. Ambiente físico de aprendizagem.....	6
1.1.2.2. Rotina Diária.....	7
1.1.2.3. Grupo de crianças.....	10
Capítulo II- Enquadramento Teórico	11
2.1. A área do Conhecimento do Mundo na Educação de Infância.....	11
2.1.1. Conhecer o mundo, a partir da exploração de materiais	11
2.1.2. Conhecer o mundo, explorando o meio próximo e distante da criança	13
Capítulo III- Metodologia	16
3.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	16
Capítulo IV- Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica	17
4.1. Projeto de intervenção em creche	17
4.1.1. Tema e objetivos	17
4.1.2. Descrição reflexiva das estratégias de intervenção.....	17
4.1.3. Avaliação geral do projeto	24
4.2. Projeto de intervenção em jardim de infância	25
4.2.1. Tema e objetivos	25
4.2.2. Descrição reflexiva das estratégias de intervenção.....	27
4.2.3. Avaliação geral do projeto	51
Capítulo V- Considerações Finais.....	55
5.1 Balanço geral da formação	55
Referências Bibliográficas	58
Anexos	62
Anexo 1- Ambiente físico de aprendizagem no contexto de jardim de infância	63

Anexo 2- Planificação da atividade “Exploração de tinta comestível”, enviada aos pais	64
Anexo 3- Planificação da atividade “Exploração de materiais naturais no espaço exterior”, enviada à educadora	65
Anexo 4- Atlas utilizados na atividade “Continente Europeu”	66
Anexo 5- Máscaras do Carnaval de Veneza realizadas pelas crianças	67
Anexo 6- Dragão chinês construído pelo grupo de crianças do contexto de jardim de infância	68

Índice de Imagens

Imagem 1- Sala de atividades da creche	3
Imagem 2- Sala de atividades da creche	4
Imagem 3- Balneário	4
Imagem 4- Dormitório.....	4
Imagem 5- Tabela do responsável, do tempo e das presenças	9
Imagem 6- Criança a explorar o diospiro	20
Imagem 7- Criança a tirar e pôr diospiros no balde	20
Imagem 8- Criança a explorar as folhas	20
Imagem 9- Crianças a explorarem os livros	22
Imagem 10- Criança a observar o livro do colega	22
Imagem 11- Crianças a tocarem nas gotas de corante	23
Imagem 12- Crianças a misturarem os corantes com a água	23
Imagem 13- Crianças a explorarem as bolas.....	24
Imagem 14- Crianças a explorarem as bolas.....	24
Imagem 15- Representação da criança V sobre a cidade de Braga	28
Imagem 16- Representações de algumas crianças sobre a cidade de Braga	29
Imagem 17- Mapa aéreo da cidade de Braga	30
Imagem 18- Mapa aéreo de Braga, com fotos das crianças no local onde moram.....	31
Imagem 19- Criança a procurar a cidade de Braga no mapa	31
Imagem 20- Objetos utilizados na atividade.....	33
Imagem 21- Representações da bandeira de Portugal	33
Imagem 22- Crianças vestidas com roupas de folclore	34
Imagem 23- Cartaz sobre a França	36
Imagem 24- Crianças a procurarem informações sobre Itália	36
Imagem 25- Cartaz sobre a Itália	37
Imagem 26- Cartaz sobre Portugal.....	37
Imagem 27- Representações de algumas crianças sobre o ano novo chinês	39
Imagem 28- Representação da criança S sobre o ano novo chinês	40
Imagem 29- Lanternas de algumas crianças com alguns padrões, números e letras representados ...	40
Imagem 30- Atividade com os pauzinhos, bolas de lã e pratos	41
Imagem 31- Frase "Feliz Ano Novo", em chinês.....	41
Imagem 32- Registo da escrita chinesa de algumas crianças.....	41
Imagem 33- Representação da Estátua da Liberdade, realizada pela criança A	42
Imagem 34- Chinatown, Nova York	43

Imagem 35- Construção da criança A	43
Imagem 36- Construções realizadas por um dos pequenos grupos.....	43
Imagem 37- Produção da criança A	44
Imagem 38- Placar com as produções das crianças	44
Imagem 39- Representações de arranha-céus, elaboradas por algumas crianças.....	45
Imagem 40- Representações de algumas crianças sobre o México	46
Imagem 41- Criança V a apresentar em PowerPoint o que pesquisou sobre o México	46
Imagem 42- Sombbrero.....	47
Imagem 43- Cartolina com o registo das aprendizagens realizadas sobre o México	47
Imagem 44- Criança a experimentar um instrumento	48
Imagem 45- Criança L a fazer capoeira comigo.....	49
Imagem 46- Guarda-chuva com imagens de locais e monumentos do Brasil.....	49
Imagem 47- Bandeiras colocadas no planisfério, dos países/cidades explorados.....	49
Imagem 48- Criança V a virar uma das imagens do jogo	49
Imagem 49- Associação das imagens às bandeiras correspondentes.....	50
Imagem 50- Representações de algumas crianças sobre o que mais gostaram ao longo do projeto ...	50
Imagem 51- Representações de algumas crianças sobre o que mais gostaram ao longo do projeto ...	51

Índice de Tabelas

Tabela 1- Rotina diária da sala de creche	5
Tabela 2- Rotina diária da sala de jardim de infância	8

Introdução

O presente relatório faz parte do processo de avaliação da unidade curricular Estágio, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. A prática pedagógica foi realizada em contexto de creche e de jardim de infância, desenvolvendo-se no mesmo estabelecimento educativo, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, situada na cidade de Braga.

Através de conversas informais com as educadoras de ambos os contextos e de observações realizadas, foi possível desenhar dois projetos de intervenção pedagógica. Este relatório descreve, fundamenta e reflete a implementação de ambos os projetos, analisando e problematizando diferentes aspetos relativos à prática.

O tema deste relatório intitula-se, “Conhecimento do Mundo- Um Caminho de Descobertas”, pois em ambos os contextos foram desenvolvidas diferentes atividades que permitiram às crianças construir novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. De forma mais específica, o projeto de intervenção desenvolvido em contexto de creche procurou possibilitar ao grupo de crianças a construção de conhecimento sobre o mundo físico, a partir da exploração de materiais pedagogicamente estimulantes e desafiadores. Em contexto de jardim de infância, a intervenção pedagógica pretendeu promover o conhecimento do mundo, desafiando as crianças a conhecer melhor a sua cidade e outros locais do país e do mundo, a partir dos seus interesses e curiosidades.

Na educação pré-escolar é fundamental favorecer diferentes oportunidades às crianças que promovam o conhecimento do mundo, a fim de aprofundarem o que já sabem, construir novos conhecimentos e ainda fomentar o seu desejo natural de explorar e descobrir novas situações acerca do mundo envolvente (Silva et al., 2016).

Ambos os projetos foram desenvolvidos durante a pandemia de covid-19 e, por conseguinte, em condições atípicas. Em contexto de creche só foi possível estar na instituição na fase inicial do estágio, relativa à observação do contexto. O desenvolvimento da intervenção pedagógica aconteceu à distância, através do envio de sugestões de atividades às famílias e numa fase posterior à educadora. Em jardim de infância já foi possível desenvolver o projeto de intervenção na instituição, mas com algumas interrupções devido ao surgimento de casos de covid-19. Ainda assim, procurou-se sustentar as propostas de intervenção pedagógica na recolha de dados, através da observação direta. Estes dados, uma vez analisados, constituíram a base da planificação e da avaliação das propostas de intervenção.

Fochi (2014) afirma que

É fundamental saber olhar, ouvir, acompanhar o caminho que elas percorrem. Tentar apreciar as aquisições individuais das crianças, assim como seus processos de descoberta e de desenvolvimento, é uma atitude que demonstra que o educador as conhece e as respeita; dar visibilidade à suas descobertas amplia o repertório e as leva a novas perguntas ou percursos. (p. 16)

Quanto à organização do relatório, este integra cinco capítulos.

No primeiro capítulo são apresentados os contextos de intervenção e de investigação, nomeadamente a instituição, aspetos da organização do ambiente físico de aprendizagem, da rotina diária e do grupo de crianças de ambas as valências onde o estágio foi realizado. As informações que constam neste capítulo baseiam-se no projeto socioeducativo da instituição, no projeto pedagógico de creche, no projeto curricular de jardim de infância e ainda nas observações realizadas.

O segundo capítulo expõe a revisão de conceitos e ideias teóricas que sustentam os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos, tanto em creche como em jardim de infância. Assim, apresenta-se uma breve contextualização da área do Conhecimento do Mundo na Educação de Infância, a partir do referencial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) seguida de uma reflexão teórica sobre como a criança nos primeiros anos constrói conhecimento acerca do mundo que a rodeia, a partir da exploração de materiais e da exploração dos espaços sociais e culturais mais próximos e mais distantes.

O terceiro capítulo esclarece as opções feitas ao nível da metodologia de Investigação-Ação e dos procedimentos de recolha de informação utilizados para a concretização da mesma.

No quarto capítulo expõe-se o desenvolvimento da intervenção pedagógica realizada em ambos os contextos. Para tal, são descritos os projetos de intervenção, mais especificamente os seus objetivos, a descrição reflexiva das estratégias adotadas e ainda a avaliação geral de cada projeto.

Por último, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, que dão conta do balanço geral da formação, das principais aprendizagens profissionais construídas e das dificuldades sentidas ao longo dos percursos de estágio vivenciados.

Capítulo I- Contextos de Intervenção e de Investigação

1.1. Caraterização da Instituição

O estabelecimento educativo onde realizei o estágio, tanto em creche como em jardim de infância, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, situada na cidade de Braga.

A instituição pretende desenvolver uma educação integral, que permita um desenvolvimento progressivo e harmonioso da criança, baseando-se em valores como, a paz, a justiça, a ecologia, a verdade, a liberdade, a participação, a cooperação, o despertar para a diferença e a igualdade de oportunidades¹.

No domínio da educação integra as valências de creche, jardim de infância e um Centro de Atividades e Tempos Livres (C.A.T.L) para crianças a partir dos seis anos de idade. Na creche e no jardim de infância, funcionam duas salas de atividades por faixa etária, cada uma com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

O espaço exterior da instituição é composto por uma extensa área com dois parques, um para a creche e outro para o jardim de infância. Ainda, uma zona de montanha, o parque das ameixoeiras e uma piscina subterrânea. O espaço exterior com zonas diversificadas é uma das mais valias da instituição, pois as crianças podem usufruir de experiências e atividades estimulantes.

1.1.1. Caraterização do contexto de Creche

1.1.1.1. Ambiente físico de aprendizagem

A sala de atividades é bastante iluminada, com duas janelas amplas que deixam entrar luz natural. Este é um aspeto muito importante, pois “Os bebés são particularmente sensíveis à luz. Ao mesmo tempo que precisam de luz para ver, também se sentem menos rabugentos e mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural” (Post & Hohmann, 2011, pp. 108-109).



Imagem 1- Sala de atividades da creche

No interior da sala existem duas mesas redondas, com cadeiras, ao nível das crianças, que servem para a alimentação das mesmas, nas diferentes refeições do dia. Outra mesa mais alta serve para colocar a comida dos bebés. A sala também possui um armário (Imagem 2) com um rádio e alguns brinquedos arrumados por categorias como, livros, jogos de encaixe, fantoches, carrinhos, bonecas, animais, bolas,

¹ Informação apresentada com base na consulta do projeto educativo da instituição.

bolsas, entre outras a que as crianças têm acesso. Desta forma, “É natural que as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário e adereços estáveis e construídos de acordo com o seu tamanho” (Post & Hohmann, 2011, p. 109). Existem ainda duas caixas, uma com legos e outra com livros, que ficam acessíveis quando as crianças querem brincar. Numa das paredes da sala, um espelho e uma barra convida as crianças a observarem-se, a aprender a distinguir o “eu” dos outros, desenvolvendo o sentido de si próprio e a movimentarem-se de forma autónoma com todo o seu corpo.



Imagem 2- Sala de atividades da creche

A sala tem espaço suficiente para que as crianças se movam à vontade, escolham e explorem materiais, o que favorece a sua autonomia.

O balneário é constituído por uma zona para mudar as fraldas, lavatórios, um polibã, uma casa de banho e cacifos para os adultos. Este espaço tem o equipamento necessário para a realização dos cuidados corporais e ainda proporciona um ambiente seguro.

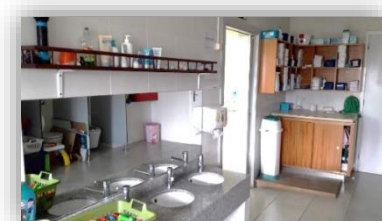


Imagem 3- Balneário

O dormitório é um espaço constituído por dois armários e as camas de grades dos bebés. Dentro de cada cama existem objetos de conforto pertencentes a cada criança, o que considero fundamental, pois assim as crianças sentem o conforto de casa quando pegam nos objetos.



Imagem 4- Dormitório

1.1.1.2. Rotina Diária

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, podendo as crianças permanecer na mesma das 7h30 às 19h30. A tabela 1 apresenta a sequência de tempos que constituem a rotina diária da sala de 1 ano:

Tempo	Atividade
9h00	Acolhimento
9h30	Lanche da manhã (fruta)
10h00	Tempo de atividade orientada
10h30	Tempo de atividade livre
11h00	Almoço

12h00	Higiene
12h30	Descanso
15h30	Lanche
16h00	Higiene
16h30	Tempo de atividade livre
17h00	Fim das atividades educativas Prolongamento

Tabela 1- Rotina diária da sala de creche

A organização da rotina diária é inspirada no modelo pedagógico HighScope. Deste modo, a sequência dos seus momentos é estável, o que permite fomentar a segurança, o conforto e a estabilidade emocional das crianças. A consistência da rotina ajuda as crianças a desenvolver as primeiras noções temporais.

De acordo com Post e Hohmann (2011) torna-se fulcral que os educadores aprendam e respondam “(...) ao horário diário personalizado de cada bebê ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p. 195). Para compreender melhor as necessidades e interesses das crianças, o educador deve estabelecer uma boa relação com as famílias, no sentido de adquirir informações relevantes para adequar a rotina ao grupo de crianças e às suas especificidades.

As crianças conhecem bem o que acontece nos vários tempos do dia. Por exemplo, quando a educadora começa a fechar as persianas, as crianças percebem que está na hora da sesta, deslocando-se assim, para o dormitório.

A rotina é também flexível. Enquanto que umas crianças ainda estão a acordar, outras já estão a lanchar. Isto revela que cada criança tem o seu próprio ritmo e, neste caso, que esse ritmo é respeitado.

O dia inicia-se com o tempo de acolhimento. As crianças em conjunto com a educadora cantam a canção dos bons dias. Segue-se o tempo de atividade orientada, um momento em que a educadora realiza atividades com objetivos específicos, lê histórias para o grupo, recorrendo por vezes a marionetas e fantoches; canta canções sobre animais, as partes do corpo e ainda promove atividades de dança ou de exploração de determinados materiais.

Em relação ao tempo de atividade livre, as crianças aproveitam este momento para explorarem os materiais da sala, brincarem em conjunto e ainda para trocarem afetos com os adultos.

1.1.1.3. Grupo de crianças

A sala de creche onde estagiei integrava um grupo de 15 crianças, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses. Deste grupo, 11 crianças já frequentavam a instituição no ano anterior. A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa.

As crianças apresentavam alguma heterogeneidade em relação ao desenvolvimento, nomeadamente ao nível da autonomia, linguagem, habilidades motoras, entre outros aspetos. No grupo apenas uma criança não andava. Todas as crianças usavam fralda e a maioria ainda não falava, pelo que era muito importante os adultos estarem atentos aos seus gestos e comportamentos.

As crianças também revelavam possuir força de preensão palmar, o que facilitava a exploração de objetos e o momento das refeições, pois conseguiam comer autonomamente. No tempo do brincar, as crianças, de forma autónoma, escolhiam os materiais que lhes suscitavam mais interesse. A maioria das crianças era muito ativa, procurando explorar o que estava à sua volta. Como estavam a desenvolver o sentido de si próprio, centravam-se sobretudo nos seus interesses, o que gerava algumas situações de conflito pela posse de objetos. Na maioria das vezes, estes conflitos envolviam comportamentos de choro e agressão entre pares, o que fazia com que os adultos tivessem de intervir quando ocorriam estas situações.

1.1.2. Caracterização do contexto de jardim de infância

1.1.2.1. Ambiente físico de aprendizagem

A sala de atividades é um espaço agradável com janelas amplas e luz natural. Está dividida em sete áreas de atividade, a área da descoberta, dos jogos, da biblioteca, das construções, da cozinha, do quarto e, por último, da expressão plástica (Anexo 1).

A área da descoberta contém um atlas sobre a natureza, os animais e os oceanos; jogos com sólidos geométricos e com esqueletos para explorarem a estrutura do corpo e ainda materiais como lupas, dicionários, entre outros. Na área dos jogos, contígua à anterior, existem puzzles, jogos de palavras, jogos de somar e subtrair, etc. A área da biblioteca possui livros variados, maioritariamente de capa dura. A área das construções integra legos, blocos, carros e materiais de carpintaria com que as crianças realizam construções de castelos, torres, pistas de carros, etc. A área da cozinha está apetrechada com um fogão, um forno, um lava-loiça, um armário, utensílios de cozinha, comida e ainda uma mesa. Ao lado da cozinha situa-se o quarto, composto por uma cama, bonecos, um armário com roupas e uma escrivaninha com espelho. Tanto a área da cozinha como a do quarto favoreciam o jogo faz de conta e

eram muito apreciadas pelo grupo. Na área da expressão plástica as crianças desenvolviam experiências de representação criativa, recorrendo a diferentes materiais como, plasticina, tintas, revistas, cápsulas de café, esferovite, botões, entre outros. Todas as áreas estão bem definidas, asseguram a visibilidade dos materiais que as incluem e proporcionam diferentes tipos de brincadeiras facilitando o ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 164).

Ao conhecerem o espaço e as áreas, as crianças realizam escolhas, tomam iniciativa, por exemplo, escolhendo para onde querem ir, o que querem fazer e quais os materiais a utilizar. Todas estas escolhas, contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Tal como refere Silva et al. (2016),

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (p. 28)

Na sala existem mesas e cadeiras suficientes para as crianças realizarem atividades em pequeno grupo, armários para guardar materiais e um quadro de informações com a planificação semanal, os objetivos da instituição para o ano letivo, o horário das atividades extracurriculares, entre outros aspetos. Nas paredes da sala encontram-se as tabelas das presenças, do tempo e do responsável, que permitem a organização do grupo. As paredes da sala acolhem alguns quadros/mapas (aniversários) e os trabalhos elaborados pelas crianças. Relativamente a este último aspeto,

Trata-se de uma valorização pública das experiências de vida das crianças, das suas ideias e das suas opiniões. A sala vai-se enriquecendo com as diversas produções que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiando as aprendizagens e provocando novos projectos. (Vala, 2012, p. 9)

De facto, a sala de atividades é um espaço pensado para as crianças como aprendizes ativos, porque lhes disponibiliza materiais diversificados e múltiplas oportunidades, de escolha, de manipulação, de linguagem e o apoio dos adultos (Hohmann & Weikart, 1997).

1.1.2.2. Rotina Diária

A sequência de tempos que constitui a rotina diária da sala de jardim de infância está representada na tabela em seguida.

Tempo	Atividade
9h00	Acolhimento
9h45	Lanche da manhã (fruta)
10h00	Higiene
10h10	Tempo de grande grupo
10h40	Tempo de pequeno grupo
11h30	Higiene
12h00	Almoço
12h30	Tempo de exterior
14h30	Hora do conto
15h00	Ciclo Planear-Fazer-Rever
15h50	Higiene
16h00	Lanche
16h30	Tempo de exterior
17h00	Prolongamento

Tabela 2- Rotina diária da sala de jardim de infância

Para além dos momentos apresentados, as crianças ao longo da semana têm diferentes atividades de enriquecimento ao currículo como, dança, música, inglês e educação física.

A rotina diária inclui diferentes momentos relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De seguida, são descritos de forma mais pormenorizada esses momentos.

Acolhimento

As crianças e a educadora, sentadas em roda na sala, começam por cantar a canção dos bons dias. De seguida, é eleito o responsável, tirando-se de um saco uma foto de uma criança, de modo aleatório. Após ser eleito o responsável, cada criança conta as novidades do dia anterior, constituindo-se assim, uma oportunidade de desenvolverem a linguagem oral e trabalharem a sequência de ideias. Por último, o responsável chama um menino de cada vez para marcar a sua presença, escrevendo a letra inicial do seu nome, na tabela das presenças. No final, o responsável conta quantas crianças estão presentes e quantas estão ausentes, para poder escrever esses números no final da tabela. Ainda tem de observar o tempo, olhando através da janela da sala, para desenhar o que vê na tabela do tempo.



Imagem 5- Tabela do responsável, do tempo e das presenças

Refeições (Lanche da manhã, almoço e lanche da tarde)

As refeições são muito importantes, pois a partir destas, as crianças aprendem a gostar de comida saudável e ainda aprendem a ter boas maneiras à mesa, comportando-se de uma forma responsável. Aproveitam para socializarem ao mesmo tempo que se vão alimentando.

Higiene

Os momentos de higiene são muito importantes e acontecem antes e após as refeições. Por exemplo, as crianças sabem que têm de higienizar as mãos para poderem fazer as refeições e, ao serem repetidos estes momentos durante o dia, permitirá que este hábito seja desenvolvido ao longo da vida das crianças.

Tempo de pequeno grupo

No tempo de pequeno grupo, a educadora promove atividades para serem realizadas por um pequeno grupo de crianças. Este é um tempo de exploração de materiais e um tempo de aprendizagem ativa. A educadora funciona como andaime, apoiando as crianças e provocando-as, de forma a desenvolverem aprendizagens que não desenvolveriam se realizassem a atividade sozinhas. O tempo de pequeno grupo possibilita um momento de observação de cada criança e a reflexão sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Tempo de grande grupo

Este é um tempo onde todo o grupo se junta para conversar, partilhar novidades/informações ou realizar atividades. Normalmente, as crianças participam de forma ativa, intervindo com perguntas e ideias. A educadora assume o papel de mediadora, apoiando as ideias e iniciativas das crianças. O tempo

de grande grupo possibilita a emergência de experiências em conjunto, promovendo o sentido de pertença ao grupo, o sentido de comunidade e também o desenvolvimento de diferentes aprendizagens.

Tempo de exterior

O tempo de exterior é um momento de brincadeira e aprendizagem. As crianças ao contactarem com os materiais do exterior, constroem inúmeras aprendizagens acerca do mundo que as rodeia. Tal como referem Thomas e Harding, citado por Bento e Portugal (2016) “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91). Como o espaço exterior tem um grande potencial, as crianças sentem-se livres e por isso, mais à vontade para explorarem as potencialidades do seu corpo e tudo o que está ao seu redor.

Hora do conto

Nos momentos da hora do conto, a educadora procede à leitura de obras ao grupo. No final da leitura, questiona as crianças sobre os acontecimentos da história, a fim de compreender se a entenderam. A educadora aproveita este momento para que as crianças desenvolvam a sua linguagem oral.

Ciclo Planear-Fazer-Rever

Nem sempre foi possível observar a concretização deste ciclo. Quando acontecia, as crianças escolhiam para qual área queriam ir e o que pretendiam lá fazer. Posteriormente, partilhavam o que tinham feito.

1.1.2.3. Grupo de crianças

O grupo era constituído por 27 crianças, 15 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo maioritariamente crianças com 5 anos.

Este grupo revelava bastante autonomia nas suas brincadeiras e na realização das tarefas da sala. Era um grupo dinâmico, comunicativo, com bastante curiosidade, explorando tudo a que tinha acesso. As crianças preocupavam-se umas com as outras e evidenciavam comportamentos de empatia e de ajuda. Algumas vezes surgiam situações de conflito que normalmente eram resolvidas autonomamente. Quando tal não acontecia, contavam com o apoio dos adultos, por exemplo, reunindo as crianças envolvidas no conflito, questionando-as sobre a origem do problema, de forma a refletirem e arranjam uma solução em conjunto.

Capítulo II- Enquadramento Teórico

2.1. A área do Conhecimento do Mundo na Educação de Infância

A área do Conhecimento do Mundo está relacionada com a curiosidade da criança, com o seu desejo de querer saber sempre mais e dar resposta às suas curiosidades. Neste seguimento, a educação pré-escolar deve promover diferentes oportunidades para aprofundar o que a criança já sabe e ainda favorecer novas situações que permitam desenvolver novos conhecimentos, de modo a alargar a curiosidade da criança, fomentando assim, o seu desejo de explorar e de compreender o mundo envolvente (Silva et al., 2016).

2.1.1. Conhecer o mundo, a partir da exploração de materiais

“Desde que nascem, as crianças demonstram uma enorme recetividade para interagir com os objetos e os materiais, explorando-os com todos os sentidos, atribuindo significados ao mundo envolvente” (Vecchi, 2010, citado por Lino, 2018, p. 103). Desta forma, como as crianças possuem um desejo natural de explorar sensorialmente, deve-se proporcionar o contacto com diversos tipos de materiais e experiências de exploração,

(...) materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tatear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atração sensorial reduzida. Proporcionar também uma ambiência com materiais versáteis e variedade em termos de texturas e de vistas. (Post & Hohmann, 2011, pp. 114-115)

O adulto tem um papel fundamental no sentido de promover uma multiplicidade de experiências desafiantes às crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Também importa que as crianças possam fazer escolhas em torno dos materiais com que querem brincar, de forma a desenvolverem um sentido de competência. Neste seguimento, o adulto deve proporcionar atividades de contacto, manipulação e exploração com materiais diversos, pois “(...) quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências” (Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2018, p. 103). Para tal, é essencial uma “seleção de materiais e experiências que ultrapassem o estereotipado e o uniformizado” (Machado & Sousa, 2018, p. 59).

Na abordagem pedagógica HighScope entende-se que a criança aprende de forma ativa, ou seja, através da exploração do mundo que a rodeia, construindo o seu próprio conhecimento. Quando assumem este princípio na sua prática educativa, os adultos “(...) compreendem e apoiam a abordagem sensorial e corporal que as crianças pequenas têm da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 27), promovendo a exploração livre com materiais estimulantes e desafiadores.

Neste enquadramento também se convoca o jogo heurístico proposto por Goldshmied e Jackson (2006), entendido como uma estratégia pedagógica para estimular a aprendizagem e fomentar o desenvolvimento da concentração e persistência das crianças. Durante atividades de jogo heurístico, as crianças exploram e manipulam livremente uma diversidade de objetos, por um determinado período de tempo, sem a intervenção do adulto. Estes materiais devem ser diversificados, de uso quotidiano, de diferentes tamanhos, texturas, temperaturas, sons, cheiros, sabores, entre outras características. Durante esta experiência as crianças constroem conhecimento sob a observação atenta do adulto. Este adulto mostra-se disponível para apoiar a atividade lúdica da criança, com autonomia e ao seu próprio ritmo, promovendo uma atmosfera de segurança. De facto,

(...) as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos. (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148)

O contacto e a manipulação de diversificados materiais é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na realidade, “Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas” (Montessori, 1966, citado por Rohrs, 2010, p. 26). A partir desta analogia, sublinha-se a importância da experiência direta com os materiais/objetos por parte da criança, a fim de construir conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

Concluindo,

À medida que os bebés e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações. (Post & Hohmann, 2011, p. 26)

2.1.2. Conhecer o mundo, explorando o meio próximo e distante da criança

Na educação pré-escolar é importante abordar aspetos relacionados com o meio próximo e distante da criança, para que esta desenvolva conhecimentos sobre o mundo que a rodeia.

A partir da exploração do meio próximo, a criança desenvolve diversos conhecimentos acerca dos espaços sociais do património cultural da sua cidade e país, entre outros exemplos. Uma das aprendizagens a desenvolver na educação pré-escolar, relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, tem que ver com a criança “Conhecer e aceitar (...) a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” (Silva et al., 2016, p. 46) e ainda “Conhecer e valorizar manifestações do património (...) cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (Silva et al., 2016, p. 46). À medida que a criança vai construindo conhecimento sobre o mundo à sua volta, vai desenvolvendo a sua identidade (Brillante & Mankiw, 2015). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), no âmbito do conhecimento do mundo social, é importante que as crianças em idade pré-escolar tenham oportunidades de “Tomar consciência da sua identidade (...). Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades” (p. 92).

Não é somente a partir da exploração do meio próximo que a criança pode conhecer outras comunidades, mas também através da exploração do meio distante, sendo que “Seria um erro reduzir o conhecimento do meio ao conhecimento do que está próximo” (Cerezo, 1997, p. 377). Nesta linha de pensamento, importa que as crianças aprendam a reconhecer e a valorizar diferentes culturas e realidades, no que diz respeito aos hábitos, costumes, pessoas, vestuário, músicas, comida, entre outros exemplos, a fim de “Conhecer e respeitar a diversidade cultural” (Silva et al., 2016, p. 92). Ou seja, várias e diferentes culturas, tradições, costumes e valores, que caracterizam determinados grupos na sociedade. Esta noção está presente na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no Artigo 1º- A diversidade cultural, património comum da humanidade, na medida em que

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2002, p. 3)

Assim, numa sociedade cada vez mais diversa em termos sociais e culturais é importante que os contextos educativos e a prática dos professores perspetivem a diversidade cultural como condição importante para re(criar) ambientes de aprendizagem significativa para as crianças (Ramalho, 2015). Cada vez mais, as sociedades contemporâneas, confrontadas com as migrações e com a diversidade étnica e cultural que lhes estão associadas, têm elegido a diversidade cultural como temática relevante nos sistemas de ensino (Marques & Borges, 2012).

A educação pré-escolar tem, pois, um papel importante na promoção da consciência da diversidade cultural, uma vez que desde cedo as crianças são capazes de perceber a diversidade por si mesmas. Como afirma Epstein (2014),

Por causa de sua natureza observadora e da sua curiosidade pelas pessoas, as crianças consciencializam-se da diversidade humana por conta própria, embora dependam dos adultos para ajudá-las a desenvolver sensibilidade para responder às diferenças que encontram entre as pessoas.² (p. 79)

Também Oliveira-Formosinho (2001) refere que “(...) a literatura tem vindo a sublinhar a competência precoce da criança no reconhecimento de diferenças étnicas, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho, 2001, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 76).

A criança ao se consciencializar e aprender sobre as diferenças que existem ao seu redor, poderá “Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 44).

Desde que nasce, a criança já é considerada um cidadão, mas para que exerça a sua cidadania é necessário que o educador favoreça uma educação para a cidadania. No jardim de infância as crianças aprendem a importância de respeitar o outro, reconhecer e valorizar a diversidade, por exemplo, a diversidade de culturas. Ao refletirem sobre estas e outras temáticas poderão tornar-se cidadãos autónomos, conscientes e ativos (Vasconcelos, 2007). Um dos objetivos da Educação pré-escolar, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) é “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (p. 671).

Estas são aprendizagens relevantes ao nível da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, podendo articular-se com outras aprendizagens e competências noutras áreas de conteúdo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e no que diz

² Traduzido para português.

respeito ao subdomínio das artes visuais, observar e conhecer diferentes contextos (museus, galerias, monumentos, etc), possibilita à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence. Quando a criança tem oportunidade de contactar com estilos musicais que pertencem ao património cultural em que se insere, poderá “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p. 59). Estes são alguns exemplos a partir dos quais é possível constatar, que ao trabalharmos a questão da diversidade cultural na educação pré-escolar e ao serem integradas as áreas do saber, promove-se a aprendizagem holística da criança.

Em suma, a compreensão da diversidade cultural presente no meio próximo e distante da criança pode ir sendo desenvolvida através de experiências de aprendizagem que articulam distintos domínios e áreas de conteúdo curricular.

Capítulo III- Metodologia

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

O projeto de intervenção pedagógica, proposto em contexto de jardim de infância, foi desenvolvido com o apoio de ciclos inerentes à metodologia de Investigação-Ação. Tal como menciona Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al. (2009) “Fazer Investigação-Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das práticas acerca das suas práticas” (p. 363). Nesta metodologia, o adulto atua como investigador da sua ação, com o objetivo de refletir sobre a sua prática e promover mudanças na mesma. Assim, procurei de forma cíclica, observar, registar, documentar, planejar e avaliar as minhas ações e as aprendizagens das crianças, de modo a atribuir-lhes sentido no âmbito das experiências e atividades realizadas. Para que tal fosse possível, foram recolhidas informações, através de notas de campo, registos áudio e fotográficos. Tal como referem Gandini e Goldhaber (2002) “(...) a fim de poder examinar e refletir, é necessário que registremos o que vemos e ouvimos, elaborando registros significativos das nossas observações” (p. 152). As produções das crianças e as reflexões semanais constituíram também fontes de dados.

Uma vez que a equipa pedagógica de ambas as salas, orientava a sua prática pedagógica pela abordagem HighScope, também foram utilizadas as *experiências-chave de aprendizagem* (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011), propostas por esta abordagem, em conjugação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), a fim de atribuir significado às ações das crianças. A informação recolhida, através destes procedimentos, foi objeto de análise e interpretação à luz dos quadros teórico-concetuais que fundamentam a prática. Neste enquadramento, a organização, análise e interpretação das formas de registo mencionadas, constituiu o processo de documentação que surge como uma estratégia para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças e ainda como suporte da planificação e avaliação da intervenção pedagógica. Compreende-se então, que

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (Coutinho et al., 2009, p. 360)

Capítulo IV- Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

4.1. Projeto de intervenção em creche

4.1.1. Tema e objetivos

O projeto intitulado, “Materiais pedagógicos e aprendizagem ativa da criança” surgiu a partir da observação dos materiais existentes na sala de creche, constatando-se que a maioria eram feitos de plástico. Assim, este projeto pretendeu criar oportunidades para as crianças explorarem livremente materiais novos e diversificados, para além dos de plástico e promover a aprendizagem ativa. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica que passavam pela introdução de materiais pedagogicamente estimulantes e desafiadores, para as crianças explorarem e manipularem, de forma autónoma. No decorrer do projeto de intervenção pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

- De que forma os materiais introduzidos contribuem para criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e desafiador?
- Que efeitos têm os materiais introduzidos nas aprendizagens das crianças?

Assim, a intervenção pedagógica foi guiada pelos seguintes objetivos:

- Proporcionar a exploração de materiais pedagogicamente estimulantes e desafiadores;
- Favorecer a exploração sensorial e a construção de conhecimento;
- Ampliar as oportunidades de aprendizagem ativa.

4.1.2. Descrição reflexiva das estratégias de intervenção

Inicialmente pretendeu-se introduzir novos materiais na sala, para que as crianças pudessem ter experiências de exploração sensorial mais estimulantes e desafiadoras. Contudo, a introdução de materiais na sala não foi possível, devido à pandemia de covid-19 que obrigou ao encerramento das creches. Assim, a solução encontrada pela instituição para continuar a desenvolver o trabalho com as crianças foi a sugestão semanal de propostas de atividades enviadas às famílias, através de email. Todas as sextas a educadora enviava aos pais, sugestões de atividades. Esta alternativa constituiu um verdadeiro desafio, uma vez que não estávamos em contacto direto com as crianças e não havia acesso às atividades desenvolvidas, dado que os pais nunca chegaram a enviar feedback das mesmas.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto de intervenção foi combinado com a educadora cooperante que enviaria todas as semanas, uma proposta de atividade que seria incorporada na planificação semanal a enviar aos pais. Tendo em conta a temática do projeto que se pretendia desenvolver, considerei importante sugerir às famílias, atividades com materiais que facilmente podiam

encontrar em casa e que visavam estimular a aprendizagem ativa. Assim, foram propostas atividades que passaram pela exploração de garrafas sensoriais, exploração de gelatina, exploração de tinta comestível e ainda o jogo heurístico com objetos.

No final do período de estágio as creches reabriram, mas não me foi possível trabalhar presencialmente com as crianças. Como tal, a educadora passou a desenvolver as atividades planeadas por mim e de forma sistemática enviava feedback das mesmas. O grupo de crianças teve oportunidade de realizar explorações de materiais naturais, exploração de livros no espaço exterior, explorações na água e ainda, uma atividade de música e movimento. De seguida, são apresentadas algumas das atividades planificadas.

Atividade “Exploração de tinta comestível”

A atividade de exploração de tinta comestível (Anexo 2), convida as crianças a explorarem tinta de iogurte no papel, através das suas mãos. Esta atividade surge como uma “(...) oportunidade de experimentar e explorar materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas- espalhar tinta com os dedos por todo o comprimento de uma folha (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 151). As crianças desenvolvem o sentido do tato, explorando a textura da tinta, mas também o sentido do olfato, cheirando-a; o sentido do paladar, provando-a e, por último, o sentido da visão, observando as cores da tinta. Compreende-se então, que para além de ser promovida uma exploração sensorial a partir da manipulação da tinta de iogurte, também se promove o desenvolvimento dos sentidos. Para além disso, ainda se proporciona o desenvolvimento da cognição, pois

Através destas experiências sensório-motoras, as crianças descobrem a essência da natureza da tinta, do papel (...). Esta compreensão sensório-motora das propriedades dos materiais artísticos de base oferece-lhes um conjunto de experiências ao qual podem recorrer quando chega a momento de querer utilizar estes materiais para representarem as suas ideias, fazerem coisas para brincar e resolverem problemas. (Post & Hohmann, 2011, p. 151)

Neste enquadramento, as crianças a partir das suas produções artísticas vão, ao longo do tempo, construindo conhecimentos, mas também vão expressando os seus interesses, ideias, emoções, desejos e desenvolvendo a sua criatividade. Por isso, é importante que desde cedo se fomente o contacto com materiais artísticos, possibilitando atividades artísticas. “Do ponto de vista das crianças, estas atividades artísticas parecem ter mais significado do que propriamente os seus resultados” (Post & Hohmann,

2011, p. 152). Isto significa que os processos em que a criança se envolve quando está a pintar no papel com as mãos, como favorece a atividade proposta, possui mais importância para a criança do que o resultado dessa produção.

Com a realização da atividade, as crianças podem explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz (desenvolvimento cognitivo), explorar materiais de expressão artística (representação criativa) e fazerem coisas por si próprias (sentido de si próprio).

Caso realizasse esta atividade em contexto, primeiramente as crianças sentavam-se na mesa da sala e à frente de cada uma, seriam disponibilizados recipientes com as tintas e uma folha de papel branca. De seguida, esperava que as crianças tivessem a iniciativa de experimentar a tinta no papel. Se nenhuma criança mexesse na tinta, eu própria molhava os dedos na tinta de iogurte e passava na folha, de forma a dar às crianças uma ideia do que podiam fazer.

Relativamente à organização do grupo, as crianças poderiam explorar a tinta em pequenos grupos de quatro a cinco crianças. A organização em pequeno grupo permite prestar uma maior atenção a cada criança em particular, observar a forma como exploram a tinta e como se sentem a explorá-la, interpretando os seus gestos, expressões faciais, sons, entre outras formas de comunicação, uma vez que nestas idades as crianças combinam de forma única gestos, expressões faciais, barulhos e palavras para comunicar os seus sentimentos e ideias (Post & Hohmann, 2011).

Atividade “Exploração de materiais naturais no espaço exterior”

Esta atividade potencia uma experiência de exploração de diversos materiais, diferentes dos de plástico, na qual a criança aprende ativamente (Anexo 3).

Para a preparação desta atividade, o adulto pode recolher materiais naturais tais como, pedras, pinhas, paus e folhas. Estes materiais devem ser colocados num espaço amplo para que as crianças os manipulem livremente. Durante a atividade, o adulto pode adotar uma postura não interventiva, podendo observar nas crianças: as suas principais escolhas; como manipulam e exploram os materiais; como resolvem problemas; os seus gestos, expressões faciais, sons, entre outras formas de comunicação; os sinais de envolvimento, a interação entre pares e ainda as experiências-chave em que as crianças se envolvem. Todos estes dados permitem sustentar a avaliação da atividade. Para a recolha desta informação, o adulto pode recorrer a diferentes formas de registo tais como, fotografias, vídeos e notas de campo.

Quanto à organização do grupo, a atividade pode ser realizada em pequenos grupos de três a quatro crianças. A partir desta organização é possível haver um contacto mais próximo e focalizado com cada criança, de forma a que o adulto possa observar significativamente nas crianças o que foi

supramencionado, relativamente à exploração e interação das crianças com os materiais e os pares. Percebe-se assim, que a organização em pequenos grupos constitui uma mais-valia para o adulto, permitindo uma observação mais atenta, mas também para a criança, uma vez que possibilita uma nova experiência de contacto direto com materiais diversificados.

Com esta estratégia de intervenção pedagógica penso ser possível estimular a exploração sensorial, a motricidade, a iniciativa e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

➤ Feedback da educadora

A educadora partilhou que as crianças se mostraram envolvidas na exploração dos materiais naturais (paus, folhas, dióspiros, areia). Também referiu que antes da atividade não organizou os materiais, pois preferiu que os meninos ao explorarem o parque encontrassem e manipulassem por vontade própria os materiais naturais. Por exemplo, uma criança viu no chão dióspiros pequenos e teve interesse em brincar com este fruto. Posteriormente, a educadora levou para a areia os dióspiros, para que as crianças realizassem outras experiências, tais como “tirar e pôr” (Espaço), uma vez que na areia tem vários recipientes para o fazer. Para além disso, algumas crianças com os paus tentavam escrever na areia. O grupo dedicou bastante tempo nestas explorações. O feedback da educadora cooperante sugere que as crianças se interessam pela exploração de materiais naturais, desenvolvendo várias experiências.



Imagem 6- Criança a explorar o dióspiro



Imagem 7- Criança a tirar e pôr dióspiros no balde



Imagem 8- Criança a explorar as folhas

Atividade “Exploração de livros no espaço exterior”

Esta atividade surgiu do interesse demonstrado pelas crianças em explorar livros, interesse este observado durante o período inicial do estágio. Assim, a atividade proposta consistiu na exploração de livros no espaço exterior.

Para a realização desta atividade o adulto prepara uma área com livros, no espaço exterior, com o recurso a uma manta, almofadas e um cesto com livros. Pretende-se criar um ambiente confortável e

convidativo à exploração dos livros, de forma autónoma. Assim, esta atividade constitui uma oportunidade para as crianças contactarem com os livros e promover o interesse pelos mesmos.

Considero estes momentos fulcrais em contexto de creche antes mesmo das crianças serem leitores. É importante começar, desde cedo, a fomentar o gosto e interesse pelos livros, para um melhor desenvolvimento das crianças, de forma a que se tornem leitores assíduos, críticos e conscientes (Azevedo & Martins, 2011). O adulto tem um papel fundamental no sentido de promover o contacto das crianças com os livros, uma vez que “Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida” (Azevedo & Martins, 2011, p. 24).

Na creche as crianças devem ter acesso a uma variedade de livros de pequena dimensão, para permitir um fácil manuseamento pelas crianças. Também é importante disponibilizar livros resistentes, cartonados, de tecido e de pano, a fim de que as crianças os possam manipular e pôr à boca sem os estragar. A parte interna dos livros deve conter imagens e texto simples, devendo este ser representativo das imagens (Soundy, 1997, citado por, Post & Hohmann, 2011, p. 142).

Os adultos devem possibilitar momentos de leitura em voz alta, em pequeno e grande grupo, a fim de promover a comunicação e a linguagem das crianças, o gosto pela “leitura” e a construção de conhecimento sobre o mundo. Tal como mencionam Silva e Ramos (2014),

Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante (...). Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível. (p. 170)

Também Post e Hohmann (2011) afirmam a importância das experiências precoces e regulares com os livros para a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Disponibilizar às crianças no espaço exterior vários livros favorece a iniciativa, a exploração de imagens e a comunicação verbal e não verbal. (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Durante a atividade, o adulto pode observar nas crianças, as escolhas que fazem; como exploram os livros; como comunicam e se expressam e, ainda, os sinais de envolvimento.

➤ Feedback da educadora

A educadora colocou uma manta e um cesto com livros no espaço exterior. Após ter criado este espaço, as crianças quando o viram sentaram-se na manta e escolheram um livro para explorar. Todo o grupo se mostrou bastante interessado nessas explorações. Várias crianças iam comunicando o que viam nos livros “olha... au, au”, “tá a comer a sopa “.



Imagem 9- Crianças a explorarem os livros



Imagem 10- Criança a observar o livro do colega

Compreende-se assim, que o contacto das crianças com os livros “(...) nesta fase do seu desenvolvimento, é crucial do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem oral, mas também sensorial, afetivo e cognitivo” (Silva & Ramos, 2014, p. 170).

Atividade “Explorações na água”

De forma a dar continuidade à planificação de atividades no exterior, pedido realizado pela educadora cooperante, a proposta da atividade seguinte relacionou-se com explorações na água. Nesta atividade as crianças exploram a água que está contida num recipiente. No decurso desta exploração, o adulto vai colocando gotas de corante alimentar de diferentes cores, para que a criança ao mexer na água observe as cores que a mesma vai evidenciando. Posteriormente, quando a água já estiver de outra cor e já não seja possível pôr mais corante, pois não se iria ver, o adulto coloca bolas coloridas no recipiente. Esta introdução das bolas justifica-se pelo interesse que as crianças demonstraram em brincar com as mesmas, no período de observação realizado no início do estágio.

Esta atividade possibilita uma experiência sensorial, pois a partir da água, da observação das cores e do contacto com as bolas, a criança explora com todos os seus sentidos. Na atividade desenvolve principalmente o sentido do tato, quando toca na água e nas bolas; o sentido da visão, quando observa a água, as cores e as bolas e ainda, o sentido da audição, pois ao mexer na água, esta produz som.

É possível então compreender que esta atividade tem como principais objetivos, proporcionar o contacto com a água; desenvolver conhecimento sobre as cores; promover a observação do efeito do corante na água e estimular a exploração sensorial. Para além disso, ainda possibilita desenvolver a motricidade, pois a criança utiliza o seu corpo para mover e explorar os objetos.

No decorrer da atividade o adulto assume uma postura não interventiva, podendo observar e apoiar as crianças nas suas explorações. Desta forma, pode observar nas crianças, como exploram a água e as bolas; os seus gestos, expressões faciais, sons, entre outras formas de comunicação e ainda, os sinais de envolvimento. Enquanto isto, o adulto pode registar tais observações, recorrendo a diferentes formas de registo tais como, fotografias e notas de campo. A análise e interpretação dos registos de observação

possibilita a clarificação dos processos de aprendizagem das crianças e da intervenção do adulto (Lino, 2018).

Esta atividade permite a exploração de materiais de uso aberto, favorecendo a aprendizagem ativa da criança e ainda um momento prazeroso, uma vez que as crianças gostam de brincar com água e com bolas. Tal como referem Post e Hohmann (2011), “As crianças pequenas gostam muito de chapinhar na água (...) apreciando o aspeto e a sensação macia da (...) água e as continuas mudanças que ocorrem conforme lhes vão tocando, chapinhando (...)” (p. 147).

➤ Feedback da educadora

A atividade proposta foi feita no interior da sala de atividades, uma vez que o tempo no exterior estava desagradável. Para a realização da mesma, esta foi organizada em dois pequenos grupos, sendo que o primeiro grupo foi constituído pelas crianças mais velhas e o segundo grupo pelas crianças mais novas.

No início da atividade, as crianças mais velhas quando viram o recipiente com água, puseram de imediato as mãos, mexendo na mesma e expressando iniciativa. Porém, o mesmo não aconteceu com as crianças mais novas. Primeiro observaram e progressivamente foram explorando a água. No decurso da atividade, as crianças meteram as bolas à boca. Algumas crianças mais velhas foram capazes de nomear as cores do corante e das bolas, conforme a educadora lhes ia perguntando. À medida que a educadora ia colocando as gotas de corante, algumas crianças tocavam com o seu dedo nas gotas, mostrando precisão no movimento.

A educadora partilhou que de um modo geral as crianças se mostraram bastante alegres e muito envolvidas na atividade. Esta observação foi evidente, pois as crianças expressaram a sua alegria através de gestos, expressões faciais, sons, entre outras formas de expressão. De seguida, podemos observar alguns momentos da atividade.



Imagem 11- Crianças a tocarem nas gotas de corante



Imagem 12- Crianças a misturarem os corantes com a água



Imagem 13- Crianças a explorarem as bolas



Imagem 14- Crianças a explorarem as bolas

Em suma, considero que esta foi uma atividade realizada com sucesso, uma vez que as crianças realizaram diversas experiências ao explorarem a água, o corante e as bolas. Ainda assim, penso que esta atividade poderia ser mais estimulante se fossem incluídos diferentes materiais no recipiente com água, permitindo que as crianças realizassem outras experiências e desenvolvessem outras aprendizagens. Por exemplo, incluir materiais que afundam e flutuam; materiais para encher e esvaziar, como funis, colheres, latas ou ainda materiais de diferentes cores para as crianças separarem e juntarem consoante tivessem a mesma cor. Podemos assim refletir, que “Como a água é naturalmente fascinante, o professor atencioso poderá estruturar o ambiente e os materiais do centro de água, para que consigam tirar o máximo partido das brincadeiras com água” (traduzido de Crosser, 2005).

4.1.3. Avaliação geral do projeto

Considero que as atividades propostas foram ao encontro dos objetivos do projeto de intervenção pedagógica, uma vez que foi proporcionada a exploração de materiais pedagogicamente estimulantes, a exploração sensorial e oportunidades de aprendizagem ativa.

Tive sempre em atenção incorporar materiais diferentes dos de plástico e dos comercializáveis nas atividades que propus. Assim, para além de as crianças poderem ter contacto com materiais diferentes daqueles que estavam habituadas no quotidiano, ainda podiam explorá-los da forma que queriam, pois estes não tinham uma única forma de se poderem manipular. Promover a iniciativa e a autonomia das crianças foi uma intenção pedagógica sempre presente na planificação das atividades, uma vez que acredito que as crianças são capazes de construir conhecimento ao explorarem o mundo que as rodeia. “Ninguém precisa de lhes dizer como se aprende ou de desencadear as suas ações. As suas próprias escolhas e desejo de autonomia e iniciativa bastam para tal!” (Post & Hohmann, 2011, p. 28). Neste sentido, perspetivei o papel do adulto centrado na observação das crianças e no apoio às suas decisões. As experiências-chave HighScope também assumiram um papel importante na planificação e reflexão das atividades. “Com base na observação infantil, as experiências-chave HighScope para bebés e

crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Percebe-se então, que as interpretações das observações efetuadas pelo adulto são fundamentais para apoiar a clarificação dos processos de aprendizagem das crianças.

Quanto à organização do grupo, a maioria das atividades foram previstas para serem realizadas em pequeno grupo, a fim do adulto prestar uma maior atenção a cada criança em particular e observar o que o grupo faz no decurso da atividade. Segundo Hohmann e Weikart (1997):

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (p. 375)

Nas propostas de intervenção tive em atenção os interesses das crianças, observados durante o início do estágio. Durante o confinamento provocado pela pandemia de Covid-19, tive a colaboração da educadora cooperante. Apesar deste apoio, um dos grandes desafios foi o de planificar atividades sem poder observar o grupo e ter feedback dos pais. Estava previsto que o projeto seria fundamentado em ciclos intrínsecos à metodologia de Investigação-Ação, mas com tudo o que referi não foi possível.

A partir do momento em que as crianças regressaram à instituição, a educadora foi partilhando comigo notas de observação e a sua perspetiva sobre como tinham decorrido as atividades planificadas. As conversas regulares com a educadora sobre as minhas propostas e a partilha de fotografias das atividades permitiram perceber vários sinais/indicadores de envolvimento das crianças e algumas das experiências-chave de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças.

Em suma, apesar de todas as adversidades, considero que as propostas de intervenção pedagógica se adequaram aos interesses das crianças e procuraram promover a exploração autónoma de materiais diferentes, experiências sensoriais e a aprendizagem ativa da criança.

4.2. Projeto de intervenção em jardim de infância

4.2.1. Tema e objetivos

O tema deste projeto denomina-se “Conhecimento do Mundo- Um Caminho de Descobertas” e surgiu a partir de uma conversa com a educadora cooperante, durante a qual me sugeriu que desenvolvesse um projeto de intervenção pedagógica, capaz de desafiar as crianças a aprofundar conhecimento sobre os espaços sociais onde vivem e, partindo destas experiências, poderem conhecer outras formas de estar

e de viver em termos sociais e culturais. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica, que permitissem o desenvolvimento da construção da identidade local, social e cultural das crianças e ainda o respeito e compreensão pela diversidade cultural existente no mundo.

Apesar da temática ter sido sugerida pela educadora, a observação de algumas situações de interação educativa na sala, sugeriram ser importante estimular as crianças a aprofundar o conhecimento sobre o contexto social e cultural em que vivem. Vejamos então de seguida, duas gravações-áudio que ilustram tais situações.

No tempo de Acolhimento, conversando com as crianças, procuro identificar o que sabem sobre o local e a cidade onde moram.

Situação 1

Eu: Onde vives RB?

RB: Em casa.

Eu: E qual é a cidade onde vives?

RB: Não sei...

Eu: Vives em Braga, no Porto?

RB: No Porto.

Eu: Vives no Porto? A tua casa é longe ou perto daqui do colégio?

RB: Perto...

Eu: Então vives em Braga certo?

RB: Sim...

Situação 2

Eu: Onde é que vives RA?

RA: Em casa.

Eu: E a cidade onde vives?

RA: Não sei.

Eu: Não sabes se vives em Braga?

RA: Não...

Estes registos mostram que algumas crianças do grupo não identificam a cidade onde vivem. É de notar que todo o grupo vive no concelho de Braga, exceto uma criança que vive em Barcelos. Neste sentido, justificou-se propor ao grupo, aprender a situar-se na comunidade a que pertence e também conhecer outras realidades diferentes da sua. Estas são aprendizagens a promover na educação pré-escolar, pois tal como refere Silva et al. (2016) é crucial a criança “Conhecer e aceitar a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” (p. 39) e ainda “Respeitar a diversidade” (p. 44). Neste seguimento, o projeto de intervenção pretendeu responder às seguintes questões:

- Como promover a construção de conhecimento sobre os espaços sociais e culturais próximos e distantes das crianças?
- De que forma o projeto de intervenção contribui para promover a identidade local, social e cultural das crianças?
- De que modo o projeto de intervenção favorece a compreensão e a valorização da diversidade cultural?

De forma a encontrar respostas às questões mencionadas, foram formulados os seguintes objetivos:

- Promover o conhecimento do mundo social;
- Estimular o desenvolvimento da identidade local, social e cultural;
- Promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural.

4.2.2. Descrição reflexiva das estratégias de intervenção

Passando agora para as estratégias de intervenção adotadas, de uma forma muito breve primeiramente foram desenvolvidas atividades sobre a rua e a morada das crianças, de seguida sobre a cidade de Braga e também sobre Portugal. Para além destes, por interesse das crianças ainda exploramos, a França, a Itália, a China, Nova York, o México e por último o Brasil.

Seguidamente, são apresentadas algumas das atividades desenvolvidas.

Atividade “A minha Cidade”

Esta atividade partiu da observação do discurso das crianças ao longo da semana, uma vez que algumas iam referindo que viviam na cidade de Braga e outras tinham dúvida se viviam ou não. Assim, foi proposto um conjunto de atividades, com vista a promover a construção de conhecimento sobre a cidade onde vivem.

Primeiramente, no tempo de grande grupo, mostrei algumas imagens de espaços e monumentos da cidade de Braga: o Bom Jesus, o Sameiro, o Theatro Circo, a Sé de Braga, a Avenida Central, o estádio municipal de Braga, entre outras. A partir da visualização das fotos, as crianças reconheceram e nomearam o estádio do Braga, o Bom Jesus e o jardim da Avenida da Liberdade. Reconheceram também outros espaços da cidade, mas não sabiam o seu nome. Nestes casos ajudava o grupo a reconhecer/aprender o nome do local. A observação de imagens da cidade desencadeou uma conversa em grupo e a partilha de experiências pessoais entre as crianças. Estas iam referindo onde já tinham ido com os pais e o que tinham feito em determinado lugar: “Eu fui ao Bom Jesus e subi as escadas até lá cima” (G); “Eu já fui até ao topo!” (V, referindo-se à subida dos escadórios do Bom Jesus); “Eu fui batizada nessa igreja!” (M, referindo-se à sé de Braga); “Eu quando vou à janela da varanda da minha mãe vejo o estádio do Braga!” (L). A partir destas intervenções, as crianças partilharam experiências vividas e ainda relacionaram as imagens com a realidade. A maioria do grupo identificou que os locais pertencem à cidade de Braga.

De seguida, mostrei uma imagem de ruínas romanas existentes na cidade de Braga, mais especificamente umas termas romanas. As crianças já tinham falado dos romanos no âmbito de uma hora do conto e o que já sabiam ajudou a dar sentido às fotos das termas. Disse às crianças que os romanos foram muito importantes para a construção da cidade de Braga e que se escavássemos a cidade, decerto encontraríamos muitos mais vestígios. Esta foi uma forma de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico do grupo. Por último, observaram fotos da cidade de Barcelos, uma vez que uma das crianças vive nesta cidade.

A conversa sobre os locais e as experiências das crianças na cidade, contribuiu para conhecerem elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais. Durante a conversa as crianças usaram a linguagem oral, comunicando de modo adequado à situação (Silva et al., 2016).

Após a visualização das imagens, dirigimo-nos até à montanha da instituição. Como neste local é possível observar uma panorâmica sobre a cidade de Braga, questionei as crianças sobre o que viam e ainda se identificavam alguns locais das imagens que tinham visto. Conseguiram identificar o Bom Jesus e, com o meu auxílio, o Sameiro. A partir desta conversa, as crianças compararam as imagens com a realidade. Seguidamente, o grupo desenhou no local, o que viam da cidade de Braga. Esta atividade para além de promover um momento de representação criativa, também despoletou mais um diálogo acerca da cidade de Braga. Durante a realização do desenho, as crianças foram falando entre si e comigo, sobre o que estavam a ver: “Oh Rita! Consigo ver uma igreja!” (R); “Eu consigo ver dali a minha casa, é uma casa azul sem pintas e varandas e com janelas!” (L); “Eu estou a ver uma montanha!” (R); “Eu estou a ver muitas árvores!” (T); “Eu estou a ver lenha!” (M); “Eu estou a ver telhados!” (V); “Eu vejo ventiladores de ar em cima do monte!” (L referindo-se a umas antenas de televisão); “Eu conheço aquele hotel! Para ir para a casa do meu avô eu passo por aquele hotel até lá cima” (A, aludindo ao hotel Meliã). Podemos assim refletir que este momento foi bastante enriquecedor, pois para além de desenharem, as crianças ainda partilhavam os seus pensamentos, conhecimentos e vivências acerca do que estavam a observar. Para além disso, enquanto estavam a desenhar, alguns bichos apareciam: “Eu vi aqui um bicho nas minhas calças!” (V); “Olhem uma borboleta!” (R); “Olha um pássaro!” (V). Consequentemente, algumas crianças incluíram nos seus desenhos os animais que apareciam ao seu redor.

Posteriormente regressamos à sala e, sentados em roda, cada criança partilhou o que tinha desenhado. Para além deste momento contribuir para uma reflexão sobre as suas representações, também foi importante para o desenvolvimento da linguagem oral do grupo. De seguida, são apresentadas algumas dessas representações.



Eu desenhei o Bom Jesus, uma grua e a montanha, o Sameiro e o hotel. (V)

Imagem 15- Representação da criança V sobre a cidade de Braga



Eu fiz a grua, o Bom Jesus, o Sameiro e as montanhas em baixo. (D)



Eu fiz as casas, o Bom Jesus, o Sameiro e a montanha. (A)



Eu desenhei uma casa, as árvores lá de cima, o Bom Jesus, árvores e um coração. (C)

Imagem 16- Representações de algumas crianças sobre a cidade de Braga

A partir destas representações podemos perceber que a maioria do grupo desenhou casas, montanhas, o Bom Jesus e o Sameiro. Note-se que grande parte das crianças desenharam estes elementos conforme a sua posição na realidade, pois na parte mais inferior dos desenhos, as crianças desenharam casas. Numa posição superior desenharam as montanhas e por cima destas, os monumentos e outros elementos como a grua e as antenas de televisão, observadas na panorâmica sobre a cidade de Braga.

Num último momento, em pequenos grupos, as crianças exploraram o mapa aéreo da cidade de Braga, a fim de descobrirem a sua rua, uma vez que numa atividade anterior falamos sobre as ruas de cada criança.



Imagem 17- Mapa aéreo da cidade de Braga

Eu: Quem sabe o que isto é?

Criança R: É um mapa.

Eu: Muito bem, é um mapa. E o que vemos neste mapa?

Criança M: Um país.

Criança D: Uma cidade.

Eu: E que cidade é?

Criança L: Portugal!

Criança D: Braga!

Eu: Muito bem, é a cidade de Braga e não Portugal, porque Portugal é o nosso país.

(...)

O diálogo mostra que algumas crianças sabiam que o objeto observado era um mapa e que representava a cidade de Braga, apesar de uma minoria pensar que representava o nosso país. Também descobriram a existência de várias ruas no mapa e que poderiam estar lá as suas ruas e, desta forma, as suas casas. Como tal, de seguida localizamos as ruas das crianças, com o auxílio da educadora. No decorrer desta identificação, cada criança colocou uma fotografia sua no local onde morava. À medida que iam colocando as fotografias, iam percebendo que uns moravam mais perto e outros mais longe do colégio: “O S está mesmo pertinho do colégio!” (G); “O G mora muito longe do colégio!” (A). Para além disso, ainda dialogaram sobre quais os colegas que moram mais perto entre si: “A M mora à beira do V e da A! Podem brincar juntos na rua!” (R); “Aqueles também podem brincar juntos, estão muito perto!” (E); “Vocês as três podem-se encontrar” (M, dirigindo-se a três colegas que vivem na mesma rua).

Posteriormente, identificamos outros locais e serviços da cidade de Braga, como a estação de comboios, a câmara municipal, o estádio municipal, as piscinas da rodovia e, ainda, o rio Este que descobrimos que se situa perto da casa de algumas crianças. A identificação destes locais aconteceu com o auxílio dos adultos, uma vez que as crianças precisavam de ser guiadas para descobrirem os locais mencionados. Por isso, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos, possibilitando aos adultos focalizar a sua atenção no diálogo e nas descobertas das crianças.

Esta atividade proporcionou um momento de exploração de um mapa, sendo esta uma das aprendizagens a promover no âmbito da educação pré-escolar, pois tal como menciona Silva et al. (2016) a criança deve “Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples” (p. 83). Apesar deste não ser um mapa muito simples, permitiu às crianças “Interpretar relações espaciais em desenhos, imagens e fotografias” (Hohmann &

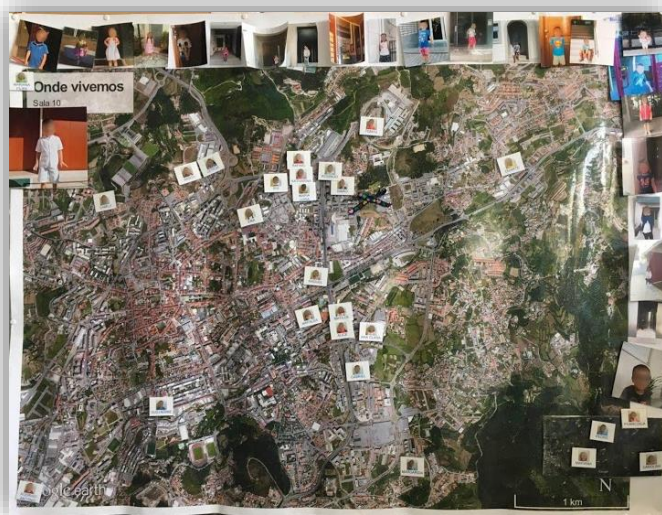


Imagem 18- Mapa aéreo de Braga, com fotos das crianças no local onde moram

Weikart, 1997, p. 457). Esta experiência foi então fulcral para o grupo, pois possibilitou o desenvolvimento de capacidades de visualização espacial ao utilizarem o mapa (Silva et al., 2016) para identificarem as suas ruas. Destaco ainda, que o mapa observado ficou em exposição na área da biblioteca, para que as crianças sempre que quisessem, pudessem observá-lo e fazer outras descobertas.

Atividade “O meu país”

Como as crianças continuavam interessadas no mapa da cidade levei para a sala o mapa de Portugal e apresentei-o ao grupo. A maioria das crianças afirmou que representava o seu país, Portugal.

De seguida, desafiei o grupo a descobrir onde se localizavam as cidades de Braga e de Barcelos no mapa. Algumas crianças colocaram-se mais perto do mapa para descobrir. Como esta procura estava a ser difícil, fui dando algumas pistas, “Meninos, as palavras Braga e Barcelos começam com a letra B como vocês sabem!”, “Braga e Barcelos ficam cá em cima no mapa, ficam no norte”. A partir destas intervenções, duas crianças conseguiram localizar



Imagem 19- Criança a procurar a cidade de Braga no mapa

primeiro a cidade de Braga, apontando no mapa e depois a de Barcelos. Para que as cidades ficassem identificadas, colocamos em cima do mapa, o cachecol do sporting clube de Braga e o galo de Barcelos.

Posteriormente, perguntei às crianças se conheciam outras cidades para além das mencionadas. De forma a tornar este momento mais lúdico e interativo, utilizei três objetos feitos de papel, mais

especificamente, um barco, um carro e um avião, de modo a que sempre que as crianças referiam uma cidade tinham de escolher o melhor transporte para a deslocação de um local para outro. Para uma melhor compreensão, vejamos então a seguinte gravação-áudio.

Eu: Que outras cidades vocês conhecem?
Criança V: Porto!
Eu: Porto! Então, nós localizamos Braga e Barcelos e se quisermos ir para o Porto qual o transporte que utilizamos?
Crianças: O carro!
(Criança V pega no carro de papel, fazendo o trajeto de Braga até ao Porto)
Eu: Chegamos ao Porto! Eu trouxe algo muito característico do Porto.
Crianças: Vinho do Porto!
Eu: Sim! Vinho do Porto!
Criança M: O meu pai fez castanhas e bebeu vinho do porto!
(...)
Eu: E que outras cidades conhecem?
Criança M: Algarve!
Eu: Muito bem, Algarve. Mas o Algarve não é uma cidade, a cidade é Faro e o Algarve fica em Faro.
Criança M: Lá tem praias e casas e parques.
Criança D: E piscinas.
Eu: Então o Algarve, no sul de Portugal, tem um clima quente ou frio?
Crianças: Quentinho.
Eu: Sim! No sul de Portugal normalmente é mais quentinho do que no norte de Portugal! E se quisermos ir do Porto para o Algarve qual o transporte que podemos utilizar?
Crianças: Carro!
Criança M: E avião!
Eu: Carro e avião, porque lá tem aeroporto para aterragem os aviões.
(Criança M pega nos objetos e desloca-os do Porto até ao Algarve).
Eu: E que outras cidades conhecem?
Educadora: A, qual é a cidade onde vais às vezes no fim de semana?
Que até tem um canal no meio da cidade e uns barquinhos a passear...
Criança A: Aveiro!
Eu: Muito bem, Aveiro é conhecida como a cidade dos avos moles!
Criança A: Amanhã vou trazer ovos moles!
(...)

O diálogo entre adultos e crianças revela que algumas já conhecem outras cidades para além da cidade onde vivem e conseguem localizar alguns locais no mapa, revelando que possuem “capacidades ligadas ao estudo da geografia (...), concretamente capacidade de compreensão de mapas e de seguir percursos” (Freitas, 2000, p. 7).

Para além das cidades mencionadas, as crianças ainda afirmaram conhecer a cidade de Chaves e de Lisboa, a Serra da Estrela, referindo a existência de muita neve e o arquipélago dos Açores, pois uma criança tem familiares lá a viver. Todos estes locais foram localizados no mapa pelas crianças, com o meu auxílio. Para além dos Açores ainda localizamos o arquipélago da Madeira. Esta última ilha vem ao

encontro do interesse das crianças pelo Cristiano Ronaldo e por isso coloquei a questão ao grupo sobre onde nasceu este jogador. Assim, exploramos a Madeira e alguns elementos culturais característicos desta ilha, como o carro de cesto, a carapuça e a banana. Ainda partilhei com o grupo a existência da cidade de Viana do Castelo, por estar localizada a norte de Braga. Neste momento dialogamos sobre o coração de Viana (filigrana) e o lenço do traje à vianesa, mencionando ainda as lavradeiras das festas do Minho, que despertaram grande interesse no grupo. Tal como afirma Solé (2014)



Imagem 20- Objetos utilizados na atividade

(...) a utilização de objetos na sala (...) poderá estimular a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite compreender mais facilmente o passado, de uma forma mais interessante pela manipulação e observação dos objetos, contribuindo assim esta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. (p. 223)

Partilhei ainda com o grupo, imagens de alguns artefactos culturais de Portugal, tais como o lenço dos namorados, a guitarra portuguesa, os azulejos, a bandeira, entre outros. Esperava que a observação e a manipulação destes artefactos estimulassem a comunicação entre as crianças. Estas mostraram interesse sobretudo pela bandeira de Portugal, uma vez que no ano anterior tinham falado sobre a mesma. Porém, já não se lembravam do significado das cores e dos símbolos. Então foi-lhes proposto pesquisarem com as famílias essa informação. Com a pesquisa feita em casa, as crianças lembraram o significado da cor verde (a esperança), da cor vermelha (o sangue) e da cor amarela (o escudo). Este foi um desafio ao desenvolvimento da linguagem oral, do conhecimento histórico e da identidade social. Algumas crianças quiseram representar o que sabiam através do desenho (Imagem 21).



Imagem 21- Representações da bandeira de Portugal

Como as crianças gostam muito de música, decidi partilhar um género musical muito tradicional em Portugal, o Fado. Mais concretamente, uma canção de Amália Rodrigues, “Casa Portuguesa”. Uma das aprendizagens a promover no pré-escolar consiste em “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p. 59). Ao mesmo tempo que ouviam o fado, as crianças fingiam estar a tocar guitarra.

Num momento seguinte foi promovida uma atividade de dança, pois as peças do traje das lavradeiras tinham suscitado especial interesse no grupo. Assim, primeiramente, as crianças sentadas em roda, observaram-me a vestir um traje de lavradeira do Minho. Ao mesmo tempo que me ia vestindo, íamos lembrando os nomes das peças. Este momento deu lugar a muitas intervenções das crianças que mostraram estar entusiasmadas com o que observavam:

Criança M: Que lindo!

Criança L: As lavradeiras vestem muita roupa, meu deus!

Criança E: Que bonito, a Rita parece uma princesa.

Criança A: E tem um colete, a lavradeira!

Criança V: Que saia grande!

Criança M: Roda muito a saia!

Posteriormente, distribuí algumas peças de trajes de folclore pelas crianças, tais como lenços, saias, camisas, macacões (para os meninos), socas e chancas. Já vestidos, ouvimos a música tradicional, “Malhão” e de seguida todos aprenderam a respetiva letra. Depois as crianças visualizaram no computador uma atuação de um rancho folclórico, a fim de compreenderem melhor esta dança. Após esta visualização, dançaram de forma espontânea, fazendo alguns passos da coreografia observada.



Imagem 22- Crianças vestidas com roupas de folclore

Seguidamente, as crianças espalharam-se pela sala e ao ritmo da música imitaram o que tinham observado, a fim de aprenderem a coreografia da dança folclórica. Ao longo deste momento as crianças cantaram canções e movimentaram-se ao som da música. A observação da atuação de folclore permitiu às crianças, “Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa” (Silva et al., 2016, p.63). Durante esta atividade observei as crianças felizes e envolvidas, como evidenciaram as suas intervenções, expressões faciais e energia. Nesse dia, durante os tempos de transição e à hora do lanche, pude observar algumas crianças levantando os braços, estalando os dedos e cantando a canção do “Malhão”. A experiência foi então

significativa, convidando o grupo a expressar-se através da música e do movimento, a conhecer manifestações do património cultural português e a valorizá-las.

Atividade “Continente Europeu”

Como o grupo continuava interessado em fazer descobertas em mapas, introduzi na sala um globo terrestre e um planisfério. Na atividade anterior, na exploração do mapa de Portugal, algumas crianças tinham referido outros países e podiam ter interesse em localizá-los noutros mapas.

Primeiro, as crianças quiseram saber onde se situa Portugal, Espanha e França.

Criança M: Onde está Portugal?
Eu: Vamos então descobrir onde está Portugal.
(Criança M levanta-se e vê no planisfério onde se localiza Portugal)
Eu: Vou-te dar uma pista, começa com a letra P e fica aqui perto (aponte para a zona da Península Ibérica).
Criança M: Aqui!
Eu: Muito bem! Fica aqui! E ao lado do nosso país temos outro nosso vizinho!
Criança C: Espanha?
Eu: Sim, a Espanha!
Criança M: E a França? O meu pai trabalha lá!
Eu: A França fica ao lado da Espanha.
(Criança M levanta-se e vê onde fica no mapa)
(...)
Eu: Há aqui um país que tem a forma de uma bota. Conseguem ver?
Crianças: Não...
(Criança A levanta-se e vai ver no mapa)
Eu: Sabem qual é o país que parece uma bota?
Criança V: Juventus!
Eu: Juventus é um clube desse país. Itália...
Crianças: Itália!
(...)

As crianças mostraram-se envolvidas nestas procuras e descobertas, uma vez que tinham familiares a viver nalguns países da Europa. Compreenderam que os mapas servem para situar locais que têm algum significado pessoal, porque se ligam a experiências e conhecimentos que já possuem. Neste seguimento, a equipa pedagógica entendeu que seria interessante propor às crianças fazer uma pesquisa sobre a França e a Itália. Organizadas em pequenos grupos e com o apoio dos adultos, as crianças avançaram para a pesquisa “em livros”, “no google”, “no tablet”, “no telemóvel”, “no computador” e “no mapa” tal como tinham sugerido quando lhes perguntei o que queriam saber e onde procurar. Assim, para iniciar a pesquisa, recorremos a atlas (Anexo 4), a mapas e a imagens com ícones dos países selecionados, a partir dos quais as crianças descobriram elementos culturais caraterísticos de cada país.

No caso da França, as crianças quiseram assinalar o país no mapa e conhecer a sua bandeira. Identificaram a Torre Eiffel, o Arco de Triunfo em Paris: “É um arco! Aberto! O arco de triunfo!” (M) e algumas lembraram a viagem que fizeram à Disney. Ainda neste momento, a criança C afirmou, “Eu sei uma palavra em Francês! Bonjour! Que quer dizer bom dia!”. Logo de seguida, todas as crianças começaram a dizer



Imagem 23- Cartaz sobre a França

esta palavra em voz alta, mostrando estarem entusiasmadas por dizerem uma palavra de outra língua. À medida que as descobertas surgiam, eram representadas através do desenho pelas crianças (Imagem 23).

O segundo grupo, que fez a pesquisa sobre a Itália, começou por identificar o país no mapa da Europa e uma das crianças pintou o local no mapa. Logo de seguida, as crianças quiseram escrever/copiar a palavra “Itália”. Seguidamente distribui às crianças, atlas e imagens com ícones associados a elementos caraterísticos de Itália. No decorrer da observação destas fontes de informação, as crianças iam partilhando o que encontravam:

Criança D: Encontrei a bandeira!
Eu: E quais são as cores da bandeira de Itália?
Criança D, G e A: Verde, branca e vermelha!
Eu: Muito bem!
Criança L: Tem aqui a pizza!
Criança M: Nós também vimos uma pizza!
Eu: Pois, porque em Itália fazem-se as melhores pizzas do mundo!
Criança M: Aquela é a Torre Pisa! É inclinada!
Eu: Sim! A Torre de Pisa fica em Itália e é inclinada!
Criança G: Encontrei a máscara de carnaval!
Eu: Boa! A máscara do carnaval de Veneza! São muito bonitas! Vou mostrar-vos no google como são.
(Crianças observam imagens de máscaras de Veneza e como ficaram tão fascinadas quiseram decorar máscaras (Anexo 5))



Imagem 24- Crianças a procurarem informações sobre Itália



Imagem 25- Cartaz sobre a Itália

As pesquisas em pequenos grupos revelaram alguns dos conhecimentos das crianças, ampliaram esses conhecimentos e deram lugar a partilhas estimulantes. Como refere Silva et al. (2016) “É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (p. 89). As crianças aprenderam a dizer “Bom dia” em francês e italiano, o que causou um grande entusiasmo em ambos os grupos, pois mesmo depois da atividade, continuaram a dizer as novas palavras. Na hora do almoço algumas crianças chamaram-me e disseram, “Bon appétit!” e no dia seguinte de manhã, cumprimentaram-me em francês e italiano com um “Bonjour” e “Buongiorno”, respetivamente.

Após as pesquisas realizadas, cada grupo apresentou o que tinha aprendido sobre os respetivos países, mostrando e verbalizando os registos e desenhos que tinham feito nas cartolinas.

Esta atividade criou oportunidades para as crianças desenvolverem conhecimentos sobre o mundo social e tomar consciência da diversidade cultural existente no nosso continente. Através da partilha de descobertas em grande grupo, as crianças puderam ainda desenvolver a linguagem oral. A comunicação com os pares cria a possibilidade de validar o trabalho realizado, assegurar-se de que efetivamente o esforço é reconhecido pelos outros e de que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado (Guedes, 2011).

Após estas exposições, em grande grupo registamos através do desenho e da palavra escrita, o que tinham aprendido sobre Portugal (Imagem 26). Neste registo deram destaque ao galo de Barcelos, aos azulejos, ao fado, às lavradeiras e quiseram escrever os nomes de alguns locais como Braga, Lisboa e Algarve. Durante a conversa sobre o que tinham aprendido, a educadora perguntou quem eram o



Imagem 26- Cartaz sobre Portugal

presidente e o primeiro-ministro de Portugal e as crianças souberam logo dizer que é o “Marcelo” e o “António Costa”.

Atividade “China”

A sequência de atividades apresentada em seguida, tem que ver com a exploração do ano novo chinês, isto porque a criança M partilhou conhecer esta festividade. Tal como refere Lino (2013), “Os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças (...)” (p. 129). Assim sendo, foram propostas diferentes atividades, a fim das crianças construírem conhecimento sobre o ano novo chinês e também da cultura chinesa.

Inicialmente, as crianças observaram um PowerPoint³, que através de imagens e vídeos deu a conhecer ao grupo, algumas tradições do ano novo chinês. Ao longo da apresentação foi promovido um diálogo com as crianças, a fim de perceber se conheciam tais tradições:

Eu: O que se celebra a seguir ao Natal?
Crianças: Dia de Reis!
Eu: Antes do dia de Reis...
Criança M: O ano novo!
Eu: Sim, o ano novo. Mas em algumas partes do mundo o ano novo não se festeja no final do ano, mas sim entre janeiro e fevereiro sabiam?
Crianças: Nãoããã.
Eu: Então nós hoje vamos conhecer e aprender mais sobre o ano novo chinês. Alguém conhece algo sobre o ano novo chinês?
Criança M1: Tem um dragão com corações!
Criança M2: E lanternas!
Criança P: Presentes!
Criança D: Música!
Eu: Muito bem! Então agora vamos ver como se prepara e festeja o ano novo chinês!
(De seguida, o grupo observou um slide de um senhor a limpar a casa)
Eu: O que é que este senhor está a fazer?
Criança V: A aspirar a casa!
Eu: Sim, a limpar a casa. E sabem porquê?
Criança M: Siim, porque está a varrer o ano velho para o caixote para preparar o ano novo.
Eu: Sim! Os chineses “varrem a má sorte” para preparar a casa para a entrada da boa sorte.
(...)

A partir deste diálogo podemos perceber que algumas crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre as tradições do ano novo chinês e ainda o compararam à forma como se festeja no nosso país, tal como afirmou a criança M, “Em Portugal não temos os dragões e desfiles, podíamos ter, é muito giro!”, “E as lanternas também, para encher o céu!” (C). Algumas crianças ainda referiram que não temos estas tradições porque não estamos na China, o que revelou tomarem consciência de que existem diferentes formas de celebrar o ano novo dependendo do país onde estamos. Neste diálogo também foi possível as crianças concluírem que o dragão é um símbolo muito importante na China, para “trazer a boa sorte”

³ <https://drive.google.com/file/d/1IN1Ob2PsvjV40W3Bphv5JiX5H4uHzU0y/view?usp=sharing> – link para aceder ao powerpoint.

como partilhou a criança M. Ao observarem os vídeos dos desfiles de dragões e leões, mostraram-se bastante entusiasmadas partilhando até que tinham vontade de verem ao vivo estes acontecimentos. Assim, as crianças quiseram construir um dragão para a sua sala (Anexo 6).

Após a conversa sobre o ano novo chinês sugeri às crianças fazer representações através do desenho. Estas oportunidades de representação criativa podem promover a reflexão das crianças sobre o que descobrem e acham mais relevante. Assim, vários desenhos do grupo destacam, por exemplo, o dragão, as lanternas, tangerinas e flores em tigelas, a cor vermelha “da boa sorte” e a escrita em chinês da frase “feliz ano novo”, tal como evidenciam as imagens seguintes.



Este é o dragão, estes são os confetis, esta é a menina, esta é chinesa. Estas são as tangerinas, estas são a casa decorada de flor. Este é o leão, esta é a relva e este é o céu e o sol. E as luzes chinesas. (L)



Isto é as asas dos dragões. Este é o dragão e isto é uma pessoa que tá a segurar. E este tava a varrer o caixote do lixo e tá aqui uma vassoura. Aqui são luzes. Por cima do teto há nuvens. (D)



Eu fiz o festival das lanternas. Também escrevi ano novo em chinês. (C)

Imagem 27- Representações de algumas crianças sobre o ano novo chinês



O dagão, o céu, o sol. Fiz o dagão com esta fitinha e os meninos a segurar o dagão. O leão. (S)

Imagem 28- Representação da criança S sobre o ano novo chinês

As crianças tiveram ainda oportunidade de construir lanternas chinesas, envolvendo o recorte e a decoração de folhas de papel. Algumas decorações revelam padrões, números e letras (Imagem 29). Finalizadas as lanternas, estas foram penduradas no teto da sala.



Imagem 29- Lanternas de algumas crianças com alguns padrões, números e letras representados

Num outro momento, apresentei às crianças os pauzinhos chineses (Hashi), sendo que algumas crianças identificaram como utensílios que usavam quando comiam comida chinesa e sushi: “Dum dia (um dia) eu encomendei chinês e comi arroz chau chau com os pauzinhos” (L); “Esses pauzinhos são os que os chineses usam na China para comer o sushi” (M); “Pauzinhos chineses” (E); “Isso é de um restaurante chinês aqui em Braga” (V); “Isso é para pegarmos no sushi” (MR); “Para pegar a massa” (C). Ainda neste diálogo as crianças refletiram que em outros países utilizam-se diferentes objetos, comparativamente com os que utilizamos para realizar refeições: “Nós usamos facas e garfos” (MR). Seguidamente, as crianças experimentaram manusear os Hashi, sendo que a maioria conseguiu pegar nos pauzinhos somente com uma mão.

Ao diálogo em grupo seguiu-se um tempo de pequeno grupo com os Hashi, bolas de lã e pratos (Imagem 30). Observei que algumas crianças estavam especialmente concentradas em conseguir usar os pauzinhos para apanhar o maior número possível de bolas para o seu prato, fazendo contagens e

comparando quantidades. Ainda, como as bolas de lã eram coloridas, as crianças realizaram diferentes padrões com as mesmas. Esta, foi então uma experiência desafiante para o grupo, na medida em que estimulou a coordenação motora fina e o desenvolvimento de outras aprendizagens, como já referi. Ainda é de destacar que a atividade realizada suscitou um grande interesse nas crianças em comerem com pauzinhos, pois no dia seguinte, duas crianças partilharam experiências com o grupo revelando: “Ontem comi



Imagem 30- Atividade com os pauzinhos, bolas de lã e pratos

douradinhos com os pauzinhos que tinha em casa!” (M); “Eu ontem fiz uma lanterna com a minha mãe e eu pedi aos meus pais para encomendar comida chinesa e comemos com pauzinhos massa chinesa e sushi” (C).

A introdução da escrita chinesa suscitou no grupo um interesse pelo desenho de letras e por isso, apresentei ao grupo uma folha com a frase “Feliz Ano Novo”, escrita em chinês. Após esta partilha, as crianças realizaram diversas observações: “Isso está escrito em chinês!” (M); “São os caratés (caracteres)!” (V); “Os chineses escrevem assim!” (R). Para além disso, ainda descobriram seis letras nos caracteres. No primeiro caractere descobriram a letra F e T, no segundo caractere a letra E e T, no terceiro caractere a letra A e R e, por fim, no quarto caractere descobriram a letra C e J. Ainda uma das crianças afirmou que conseguia observar a forma da Torre Eiffel no terceiro caractere. Após estas descobertas, as crianças copiaram a frase visualizada para uma cartolina e, nestes registos, é possível constatar que a maioria escreveu as letras proferidas em grande grupo. De seguida, são apresentados alguns desses registos.

新年快乐

Imagem 31- Frase “Feliz Ano Novo”, em chinês



Imagem 32- Registo da escrita chinesa de algumas crianças

Concluindo, a partir deste conjunto de atividades, as crianças construíram conhecimento sobre alguns elementos da cultura chinesa. A este propósito pode-se afirmar que

(...) Quando a escola implica os alunos no processo de criação de experiências e vivenciais culturais permite a compreensão crítica. O conhecimento e a compreensão da cultura própria e de outras culturas constituem um elemento básico que facilita o respeito, a valorização do diferente (...). (Neira, 2002, citado por Martins, 2010, p. 43)

Atividade “Exploração de alguns países da América”

Nas atividades apresentadas em seguida, partimos para a exploração do continente americano, uma vez que a criança A levou para a sala, uma representação da Estátua da Liberdade (Imagem 33), que elaborou com os pais. Assim, as próximas atividades têm que ver com a exploração da cidade de Nova York.



Primeiramente, mostrei ao grupo o desenho da criança A e de seguida estabeleci um diálogo de forma a compreender os seus conhecimentos prévios.

Imagem 33- Representação da Estátua da Liberdade, realizada pela criança A

Eu: Então, eu quero saber o que é que a A desenhou, sabem?

Criança C: A estátua da liberdade!

Eu: Muito bem! E sabem onde fica a estátua da liberdade?

Algumas Crianças: Siiim! Em Nova York!

Eu: E Nova York é uma cidade ou um país?

Crianças: Uma cidade!

Eu: Uma cidade! É como Braga, que também é uma cidade, a nossa cidade.

Criança R: Ou Barcelos!

Eu: Ou Barcelos que também é uma cidade, muito bem!

(...)

Eu: E sabem quem deu a estátua da liberdade a Nova York?

Crianças: Nãããã.

Eu: Foi um dos países da Europa que já vimos. Qual terá sido?

Criança L: A França!

Eu: Sim L, a França!

(...)

A partir deste diálogo compreende-se que as crianças já possuem conhecimentos sobre a cidade de Nova York, nomeadamente sobre a estátua da liberdade e ainda sobre Nova York ser uma cidade e não um país. Para além disso, quando referi a cidade de Braga, a criança R acrescentou que Barcelos também é uma cidade, revelando assim o que aprendeu. Posteriormente, o grupo observou algumas imagens das ruas da cidade de Nova York⁴: “Wooooow!” (T); “Que enormes!” (E); “Eiiiiiii!” (R); “Meu

⁴ <https://drive.google.com/file/d/1Ipil28prP4aLMQEAq4gn5Lqpodr7sA2m/view?usp=sharing> - link para aceder às imagens de Nova York.

deus!” (D); “Que gigantescos!” (R). A partir destas afirmações constatamos que as crianças estavam surpreendidas ao observarem prédios tão altos: “São os arranha-céus!” (S); “Parece que toca no céu!” (M). Seguidamente, mostrei imagens de diferentes perspectivas das ruas de Nova York, mais especificamente vistas de cima e de baixo. Ainda neste diálogo as crianças visualizaram uma imagem de Chinatown (Imagem 34), um bairro localizado em Nova York, onde identificaram os caracteres e outros símbolos chineses, relacionando esta experiência com aprendizagens anteriores.



Imagem 34- Chinatown, Nova York

A observação do interesse pelos arranha-céus levou-me a propor uma atividade de construção com legos e formas geométricas, em pequeno grupo. Ao longo da construção, as crianças comunicaram entre si para tomar decisões: “Vamos usar o triângulo para pôr em cima dos arranha-céus!” (M) e também para se ajudarem, a fim de resolverem problemas:

Criança E: Eu não estou a conseguir fazer prédios altos!

Criança D: Olha fazes assim, que assim não cai!

(...)

Criança E: Estou a conseguir!

Algumas produções das crianças (Imagem 35) revelam padrões com cores (vermelho-azul; vermelho-azul; vermelho-azul) e formas geométricas utilizadas (cilindro-pirâmide; cilindro-pirâmide; cilindro-pirâmide).



Imagem 35- Construção da criança A

Juntando todas as construções das crianças, foi possível formar uma rua com diversos “arranha-céus” (Imagem 36), tal como afirmou a criança M, “Parece uma rua de Nova York com tantos arranha-céus!”.



Imagem 36- Construções realizadas por um dos pequenos grupos

Após a atividade da construção com legos, as crianças, individualmente, desenharam em cartolinas de diferentes cores, formas geométricas (retângulos, quadrados, triângulos, etc). Posteriormente, cada criança recortou essas formas geométricas para de seguida serem coladas numa folha de papel branca, de modo a que, ao serem unidas, constituíssem arranha-céus. A maioria das crianças desenhou retângulos e triângulos para a construção.

Como mostra a imagem 37, a criança A desenhou um heptágono, polígono com 7 lados e 7 vértices e ainda realizou um padrão, através da forma como colocou as cores num dos arranha-céus, mais especificamente o padrão amarelo-laranja, amarelo-laranja. Finalizada a atividade, todas as representações das crianças foram colocadas num placar (Imagem 38).

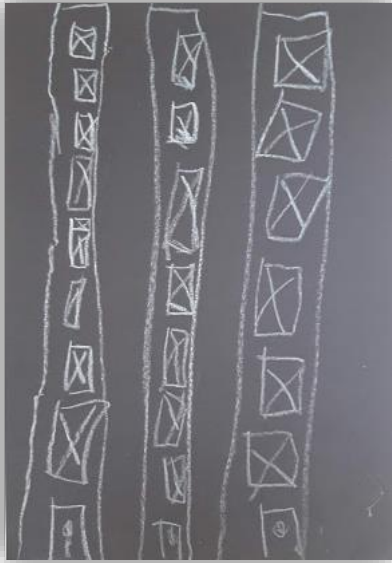


Imagem 37- Produção da criança A



Imagem 38- Placar com as produções das crianças

Numa das representações dos arranha-céus, as crianças utilizaram cartolina preta e lápis de cera branco, utilizando uma nova técnica de desenho. Todas utilizaram formas geométricas, como retângulos, quadrados e triângulos para desenharem os arranha-céus. De seguida, observamos algumas dessas representações.



Nesta representação da criança M, podemos observar uma sequência, pois do prédio da esquerda até ao prédio da direita o número de janelas está por ordem decrescente. Ou seja, o prédio da esquerda tem oito janelas, o prédio do meio possui sete janelas e o mais à direita tem seis janelas.



E, desenhou os arranha-céus por ordem crescente, ou seja, o prédio da esquerda é o mais pequeno e o da direita o maior.



C, desenhou os arranha-céus de acordo com a sequência, grande-pequeno; grande-pequeno.

Imagem 39- Representações de arranha-céus, elaboradas por algumas crianças

Assim, a partir desta e das atividades anteriores, é possível observar que cada criança conseguiu “Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras” (Silva et al., 2016, p. 83) e que realizaram diferentes padrões nas suas produções. Neste seguimento, Silva et al. (2016) afirmam que “A diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões sequenciais simples, e a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas” (p. 83).

A próxima atividade tem que ver com a exploração do México, uma vez que numa roda de grupo, no tempo de acolhimento, as crianças partilharam ter visto o filme “Coco” que retrata o dia dos mortos, uma tradição de origem mexicana. Como as crianças mostraram-se entusiasmadas com os acontecimentos do filme, pedi-lhes para pesquisarem em casa, com o auxílio dos pais, elementos culturais caraterísticos do México, como uma forma de envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças. Após esta pesquisa, cada criança apresentou ao grupo o que pesquisou, através de registos realizados, mais especificamente, através de desenhos (Imagem 40) e apresentações em PowerPoint (Imagem 41).



Imagem 40- Representações de algumas crianças sobre o México



Imagem 41- Criança V a apresentar em PowerPoint o que pesquisou sobre o México

As crianças partilharam diversos elementos culturais relacionados com o país em questão, mais concretamente com monumentos, gastronomia, paisagens e tradições. Para além disso, sabiam as cores da bandeira do México e ainda onde este país se localizava no mapa, pois algumas crianças, em formato PowerPoint, mostraram uma imagem do mapa e apontaram corretamente para o local em questão. Destaco também que a maioria das crianças conseguiu “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (...)” (Silva et al., 2016, p. 66), pois referiram corretamente os nomes das comidas tipicamente mexicanas, por exemplo e uma das crianças disse alguns nomes em espanhol, que é a língua oficial do México.

Terminadas as partilhas, mostrei ao grupo um sombrero vindo do México (Imagem 42), uma vez que todo o grupo, durante as apresentações, mencionou os chapéus mexicanos. Neste momento, as crianças ficaram estupefactas com a dimensão do sombrero: “Que enorme!” (E); “Como é que eles conseguem tocar com isso?!” (M); “Que lindo!” (C). Nessa manhã as crianças ainda visualizaram vídeos com grupos musicais e danças tipicamente mexicanas, tendo depois oportunidade de imitar e de reproduzir o que tinham visto. Por exemplo, ao som da música tradicional *La Cucaracha*, as crianças dançaram, imitando os passos de uma coreografia.



Imagem 42- Sombrero

A fim de sistematizar o que tinham aprendido sobre o México foi realizado um registo numa cartolina (Imagem 43), combinando os desenhos das crianças com texto escrito, levando-as assim a estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral (Silva et al., 2016).

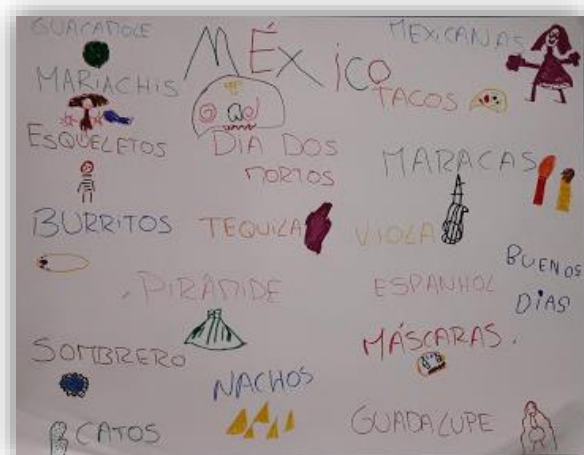


Imagem 43- Cartolina com o registo das aprendizagens realizadas sobre o México

Depois do México, partimos para a exploração do Brasil, pois algumas crianças tinham familiares brasileiros e uma menina do grupo fala em português do Brasil.

A primeira pesquisa foi sobre a capoeira, expressão cultural brasileira, que mistura a arte marcial com a música e a dança. As crianças observaram um vídeo de uma roda de capoeira: “Ei! Que fixe!” (V); “Também vamos fazer?” (R); “Quero experimentar!” (M) e falaram sobre o que tinham visto: “Tinha pessoas a lutar!” (M); “Pessoas a cantar” (E); “Tocam instrumentos” (V); “Têm uma coisa nas calças” (R); “Estão de branco!” (C). O grupo observou que a capoeira envolve uma roda, onde algumas pessoas tocam instrumentos, todos cantam e batem palmas, no centro da roda duas pessoas fazem capoeira e todas as pessoas estão vestidas de branco. Após este diálogo vesti-me com a roupa de capoeira e partilhei alguns instrumentos que as crianças puderam experimentar e usar (Imagem 44) quando aprenderam uma canção de capoeira:



Imagem 44- Criança a experimentar um instrumento

A E I O U
U O I E A
A E I O U
Vem criança, vem jogar

A partir deste refrão, a educadora interveio perguntando às crianças se sabiam quais eram as letras iniciais que estavam a cantar, mas nenhuma soube responder. Então a educadora afirmou que são as vogais. Neste momento também perguntei ao grupo quantas letras são as vogais e neste instante as crianças cantaram o início do refrão, contando com os dedos as letras que verbalizavam, chegando à conclusão de que são cinco vogais. Desta forma e tal como afirma Silva et al. (2016)

Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical. (p. 59)

Posteriormente, em pequenos grupos, as crianças colocaram-se à minha frente, distanciadas e enquanto fazia os movimentos de capoeira e explicava os respetivos nomes, as crianças copiavam os meus passos, o que possibilitou aprenderem a gingar (passo base de capoeira) e ainda alguns movimentos de ataque e defesa que com entusiasmo quiseram experimentar. Seguidamente, várias crianças fizeram capoeira comigo, colocando em prática os movimentos aprendidos que envolviam deslocamentos e equilíbrios vários.

Para além de as crianças construírem conhecimento sobre a capoeira, nas suas pesquisas na sala e em família, descobriram que o Brasil é um país com praias, estádios, diversos monumentos, entre outros aspetos. A criança V levou de casa para a sala um guarda-chuva (Imagem 46) com imagens de diversos locais e monumentos do país em questão, partilhando com o grupo o seu conhecimento. Para o ajudar, a auxiliar da sala interveio, dizendo o nome dos restantes monumentos e locais, pois já tinha estado nos sítios representados no guarda-chuva.

O desenvolvimento do projeto aproximava-se do fim e por isso propus às crianças localizar no planisfério os países/cidades explorados, assinalando-os com bandeiras (Imagem 47). Ao longo desta atividade, recordaram-se os nomes dos continentes, dos países e cidades conhecidas e observaram-se as distâncias entre Portugal e outros locais no mapa, explorando-se assim, as relações espaciais.

A última atividade proposta foi um jogo, em grande grupo, que pretendeu ajudar as crianças a recordar as atividades do projeto e o que tinham aprendido. Para tal, coloquei diversas imagens com elementos culturais caraterísticos dos países/cidades explorados, viradas para baixo. Cada criança à vez, virava uma imagem e dizia o que estava representado (Imagem 48). Após associarem as imagens aos locais, colocaram-nas por baixo da bandeira



Imagem 45- Criança L a fazer capoeira comigo



Imagem 46- Guarda-chuva com imagens de locais e monumentos do Brasil



Imagem 47- Bandeiras colocadas no planisfério, dos países/cidades explorados



Imagem 48- Criança V a virar uma das imagens do jogo

correspondente, tal como mostra a imagem 49. Essas imagens foram organizadas, o grupo explorou com o apoio dos adultos o número de imagens relativo a cada país/cidade e comparou o número de objetos. A partir da visualização de todo o conjunto das imagens do jogo, as crianças puderam tomar consciência da diversidade cultural presente no mundo.

Após este momento, o grupo desenhou o que mais tinha gostado de aprender durante o projeto. De seguida, apresentam-se algumas dessas representações e as respetivas falas das crianças.



Imagem 49- Associação das imagens às bandeiras correspondentes



O que mais gostei foi dos continentes. (V)



O que mais gostei foi de fazer capoeira do Brasil. (S)



O que mais gostei foi de aprender no mapa onde ficam as cidades. (C)

Imagem 50- Representações de algumas crianças sobre o que mais gostaram ao longo do projeto



*O que mais gostei foi do
sombbrero, dos meninos e das
bandeiras. (R)*



*O que mais gostei foi das
lanternas da China, do dragão e
do lenço dos namorados.
Também gostei da torre Eiffel e
de ver os meninos a dançar.
(M)*

Imagem 51- Representações de algumas crianças sobre o que mais gostaram ao longo do projeto

A partir destas representações posso concluir que as atividades desenvolvidas tiveram um impacto positivo nas crianças, pois são evidentes algumas aprendizagens nos seus desenhos sobre o que mais gostaram de aprender. Ainda considero que esta “viagem pelo mundo” suscitou sempre interesse nas crianças, pois no final das atividades algumas crianças dirigiam-se a mim dizendo, “Eu não gostei da atividade, eu adorei!”.

4.2.3. Avaliação geral do projeto

As atividades propostas no âmbito deste projeto foram ao encontro dos objetivos definidos, no que diz respeito a promover o conhecimento do mundo social; estimular o desenvolvimento da identidade local, social e cultural e, por último, promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural. Para tal, foram desenvolvidas atividades que permitiram ampliar o conhecimento sobre os espaços culturais e sociais pertencentes à realidade das crianças e ainda o desenvolvimento da compreensão de outras realidades, promovendo o conhecimento de alguns elementos culturais caraterísticos de outros países. Foram criadas oportunidades para desenvolver a identidade social das crianças quando realizamos atividades sobre as ruas onde moravam, a sua cidade e ainda o seu país, abordando também aspetos do património cultural. Nestas atividades, o grupo revelou estar bastante envolvido, comprovando

que “as crianças em idade pré-escolar apresentam sensibilidade e interesse na descoberta activa do Património Local que, de algum modo, lhes dá o ser comunitário, o instinto gregário e o orgulho e bairrismo que decorrem da apropriação orgulhosa daquela evidência” (Marques, 2014, p. 2019). Foram disponibilizadas diversas imagens sobre o património cultural de Portugal, como a guitarra portuguesa, as lavradeiras do Minho, o lenço dos namorados e ainda alguns objetos como o galo de Barcelos, o vinho do Porto, o coração de Viana, entre outros, o que suscitou um maior interesse pelo conhecimento do seu património cultural. Uma das atividades que as crianças mais apreciaram foi a atividade de dança folclórica, que envolveu aprender uma coreografia e usar algumas peças do traje do Minho. Foi possível perceber o interesse pelas roupas e também pela música e dança, quer pelo discurso das crianças, quer pelas suas expressões corporais e faciais. A partir desta vivência as crianças tomaram consciência do seu património, desenvolvendo a sua identidade social e cultural. Podemos ainda refletir, que tal como afirma Marques (2014),

cabe também aos Educadores de Infância conhecerem e interagirem com o Meio Social no qual trabalham, investigando os elementos mais importantes do Património Cultural Material e Imaterial daquela localidade onde exercem a sua profissão para que, desta forma, possam desenvolver com as crianças actividades de natureza experimental, oficial e lúdica que as despertem para o respeito pela Herança Cultural (...). (p. 194)

Para além das atividades mencionadas, as crianças ainda se envolveram em atividades de conhecimento de outros países, o que permitiu favorecer a compreensão da diversidade cultural existente no mundo. É de destacar que foi o discurso das crianças que permitiu “passar” de um país para outro, não sendo preciso eu dizer ou escolher os países a explorar. As próprias crianças referiam países que conheciam e gostavam de conhecer, mencionando até alguns elementos culturais característicos desses países, o que enriqueceu bastante a nossa viagem e a construção de conhecimento. Por exemplo, a criança M afirmou conhecer a França, uma vez que o seu pai estava lá a trabalhar e partilhou conhecer a Torre Eiffel e o Arco de Triunfo. Para além disso, também partilhou conhecer o ano novo chinês, o que levou à exploração da China e do evento mencionado, tão importante para este país. Podemos assim refletir, que as crianças têm uma voz central no seu processo de aprendizagem, pois através dos seus diálogos foi possível guiar a prática pedagógica consoante os seus interesses. Tal como menciona Oliveira-Formosinho (2013) “(...) a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são (...) a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades” (p. 77). Assim, no decorrer do projeto recorri à metodologia de investigação-ação,

envolvendo-me num processo de, observação, registo, documentação, planeamento e, por último, avaliação (Coutinho et al., 2009). Durante estes ciclos sucessivos, fui recolhendo informações sobre a ação, a partir de diferentes registos de observação como, notas de campo, fotografias, gravações áudio e as produções das crianças. Após a análise dos diferentes registos, foi possível refletir sobre as aprendizagens das crianças em torno do mundo social. Por exemplo, na atividade relacionada com o ano novo chinês, as crianças refletiram sobre a forma como esta data é comemorada na China e ainda concluíram que esta festividade é celebrada de forma diferente, comparativamente ao seu país, Portugal.

Nesta viagem pelos países, várias foram as fontes de informação e recursos utilizados. Ao longo das atividades, recorremos a livros, mais especificamente atlas do mundo, com muitas imagens e ícones, a fim de as crianças encontrarem mais facilmente informação para poderem partilhar com o grupo. Para além dos atlas, também exploramos o globo e ainda mapas, como o mapa aéreo da cidade de Braga, o mapa de Portugal e o planisfério; imagens de elementos culturais característicos de alguns países e ainda a ferramenta google maps para observar a rua das crianças e ainda alguns locais do mundo. A partir da exploração destes materiais, as crianças pesquisaram e encontraram informações sobre o seu e outros países, envolvendo-se assim, num contexto de aprendizagem ativa, ampliando os seus conhecimentos relativamente ao conhecimento do mundo social. Neste seguimento, podemos afirmar que “As fotografias, mapas, (...) e ainda toda a espécie de imagens que os media proporcionam podem constituir, se devidamente enquadrados pelo professor, preciosos auxiliares de conhecimento do mundo” (Freitas, 2000, p. 4).

Ao longo do projeto foram criadas diversas oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens curriculares integradas, pois para além de ter sido promovida a construção de conhecimento sobre o mundo social, simultaneamente foi possível proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens relativas a outras áreas do saber. As crianças desenvolveram competências relacionadas com a área da formação pessoal e social, ao conhecerem a sua identidade social/cultural, comparando-a com outras, ao resolverem problemas com que se depararam e também ao cooperarem entre si no processo de aprendizagem; capacidades relacionadas com a linguagem oral, pois conseguiram comunicar as suas ideias nos momentos de pesquisa de informação sobre os países/cidades explorados, bem como nos momentos de partilha dessas informações com o restante grupo; capacidades ligadas à escrita, por exemplo, quando pediram para escrever “feliz ano novo” em chinês ou quando identificaram o nome de algumas cidades no mapa de Portugal; capacidades relacionadas com a música e a dança, por exemplo, ao observarem o vídeo de uma atuação de rancho folclórico as crianças puderam refletir sobre as coreografias que observaram e ainda dançaram ao som da música; capacidades relativas ao

subdomínio da dramatização, quando algumas crianças recriaram uma atuação de uma dança mexicana que tinham visualizado; capacidades ligadas ao domínio da matemática, quando identificaram quantidades, desenvolveram noções espaciais e identificaram locais nos mapas; capacidades relativas ao subdomínio das artes visuais, pois ao elaborarem as suas representações desenvolveram diversas capacidades criativas; capacidades relacionadas ao domínio da educação motora, por exemplo, na atividade em que fizeram capoeira conseguiram executar movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrio (Silva et al., 2016). A partir destes exemplos, compreende-se que no decurso das atividades foi possível promover todas as áreas de conteúdo, promovendo-se assim uma aprendizagem holística.

Concluindo, penso que o projeto desenvolvido respondeu ao que foi pedido pela educadora e ao mesmo tempo aos interesses das crianças, que foram surgindo ao longo do projeto. A partir das atividades, o grupo reconheceu e valorizou o seu património cultural, importante no desenvolvimento da sua identidade local, social e cultural. Ainda ao conhecerem outras realidades sociais e culturais tiveram oportunidade para construir conhecimento do mundo social e compreender a diversidade cultural existente.

Capítulo V- Considerações Finais

5.1 Balanço geral da formação

Relativamente aos percursos de estágio vivenciados várias foram as aprendizagens realizadas.

Primeiramente, destaco que uma das maiores aprendizagens se centra na escuta permanente das crianças. Por isso, de forma a valorizar o que as crianças dizem e as suas ações, sempre que possível adequuei a minha prática aos seus interesses e necessidades, sendo que as planificações elaboradas procuraram refletir isso mesmo. Neste seguimento, a escuta permanente do diálogo das crianças ajudou-me a planificar as atividades, responder aos interesses do grupo e deste modo agir com intencionalidade pedagógica. Por exemplo, em contexto de jardim de infância, a criança C mencionou conhecer Nova York, uma vez que um dos seus familiares tinha estado nesse país e a criança A levou um desenho que realizou com os pais sobre a estátua da liberdade. Estas experiências sugeriram as atividades sobre essa cidade. De facto, “os professores devem conhecer os interesses e as experiências das crianças e considerá-las como pontos de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas” (Dewey, 1976, citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p. 47).

No âmbito do desenvolvimento das atividades foi essencial elaborar registos de observação que depois organizava e procurava interpretar. Como afirmam Silva et al. (2016) “A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (p. 16). Neste processo de recolha de evidências tive o cuidado de assegurar o anonimato das crianças envolvidas e o seu consentimento informado. Sempre que tirava fotografias previamente pedia às crianças permissão para tal, explicando-lhes ainda o porquê de o fazer. O educador ao longo da sua prática deve estabelecer um “(...) compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (Nóvoa, 2017, p. 4), tomando sempre consciência da forma como age, da sua conduta. Neste contexto, a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) elege alguns princípios como referência ética tais como, a competência, responsabilidade, integridade e respeito, sendo essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional.

Durante as atividades procurei ser sensível às crianças, fomentar a sua autonomia e lançar desafios às suas ações e ideias. Para o desenvolvimento destas competências de interação educativa contei com a ajuda da educadora cooperante, sobretudo em contexto de jardim de infância. Com frequência a educadora também intervinha nas atividades, sugerindo formas de ampliar as aprendizagens das crianças que eu não tinha pensado, o que foi muito enriquecedor. Antes de desenvolver qualquer

estratégia de intervenção pedagógica procurei sempre expor as minhas ideias às educadoras de ambos os contextos, a fim de obter apoio e de perceber a adequação pedagógica das propostas para os grupos de crianças. Experimentei ainda o apoio das auxiliares de ação educativa, pois acredito que o trabalho em equipa que assenta em relações de confiança e de cooperação pode ser uma mais-valia para a aprendizagem profissional (APEI, 2011).

Com os grupos de crianças, em ambos os contextos criei uma relação bastante calorosa. Em jardim de infância esta relação facilitou o envolvimento do grupo nas atividades. As crianças pediram algumas vezes para repetir atividades, o que é revelador da importância que tiveram para si. Acrescento ainda que aprendi muito com as crianças. Através da observação e da participação nas suas brincadeiras pude conhecer o que já sabiam e do que eram capazes. Acredito que as crianças são realmente competentes e mais capazes do que possamos imaginar. Por isso a observação e a escuta das crianças é tão importante.

No que diz respeito à relação com as famílias, as experiências em creche e em jardim de infância foram diferentes. Na creche apesar de ter enviado aos pais propostas de atividades nunca obtive feedback. No jardim de infância foi possível envolver as famílias nas pesquisas das crianças. A maioria das crianças pesquisava em casa com os pais e trazia para a sala o registo dessas pesquisas, em formato de desenho e/ou de apresentações em PowerPoint, partilhando com o grupo essas descobertas. Como mencionam Silva et al. (2016) “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (p. 18).

Ao longo do estágio também experienciei algumas dificuldades. O contexto pandémico e de confinamento, devido à Covid-19, suscitou sentimentos de incerteza e de insegurança em relação ao que poderia fazer. Nunca sabíamos o que podíamos esperar, uma vez que num dia podíamos estar na instituição e no dia a seguir já podíamos estar em casa, em isolamento profilático. Em contexto de creche só foi possível estar na instituição no período de observação. Em contexto de jardim de infância, apesar de poder realizar o estágio presencialmente durante um período mais alargado, houve algumas interrupções devido à presença de casos de infeção, o que dificultou a planificação de atividades. Outra das dificuldades sentidas foi a gestão dos tempos de grande grupo. De facto, este tempo exige um maior esforço do adulto para conseguir escutar todas as crianças, saber gerir as conversas e envolver todas as crianças. Apesar desta dificuldade, compreendo a importância da inclusão destes tempos na rotina. Os tempos de grande grupo e de pequeno grupo constituem oportunidades para as crianças contactarem com novos materiais e atividades e interagir entre si, por exemplo, partilhando as ideias, aprendendo em conjunto ou ajudando-se mutuamente (Hohmann & Weikart, 1997).

Ao longo do Estágio consegui concretizar objetivos individuais de aprendizagem profissional, tais como ser capaz de planejar e de gerir a rotina diária. O facto de experienciar a rotina durante todo o dia implica uma entrega do adulto elevada, pois tem de estar preparado para a qualquer momento tomar decisões, a fim de resolver situações que possam surgir. Tal como afirma Nóvoa (2017) “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (p. 4).

Durante o estágio, consegui ainda progredir na capacidade de observação e de registo e também na reflexão sobre os dados recolhidos para melhor adequar a minha prática aos interesses das crianças. Procurei que todas as atividades promovessem o desenvolvimento de domínios e componentes associados às áreas de conteúdo para a Educação Pré-Escolar, tentando uma abordagem integrada e globalizante das mesmas (Silva et al., 2016).

Em síntese, o Estágio foi um percurso em que tive oportunidade de aprender a observar e escutar as crianças, a valorizar a observação documentada como uma ferramenta essencial para a prática pedagógica, a descobrir a mais-valia do trabalho em equipa e do trabalho em parceria com as famílias, a compreender como se desenvolve a rotina educativa e como se organiza o espaço pedagógico, a desenvolver um trabalho de pesquisa de forma contínua, no sentido de ampliar conhecimentos e fundamentar a prática, sendo também esta uma das maiores dificuldades sentidas. De facto,

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento. (Oliveira-Formosinho, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 139)

Para concluir, posso afirmar que este percurso foi muito significativo para a minha futura prática profissional e que me marcará para sempre. Por último, cito uma frase que se revelou muito importante ao longo desta experiência de estágio e que certamente levarei comigo para toda a vida, “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, 2002, p. 161).

Referências Bibliográficas

- Associação de Profissionais de Educação de Infância- APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância, maio/agosto, 93.
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1(1), 23-32.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2817>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 85-104.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Brillante, P., & Mankiw, S. (2015). Um A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom. *Young Children*, 70(3), 2-9.
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2015/sense-of-place-human-geography>
- Carvalho, M., & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Saber & Educar*, (21), 40-48.
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222>
- Cerezo, S. (1997). Estudo do Meio Social. In *Enciclopédia de Educação Infantil*, vol. II. Lisboa: Nova Presença.
- Coutinho, C. P., Sousa, A. D., Anabela, B., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Crosser, S. (2005). *Tirando o máximo partido da água*.
<https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/making-the-most-of-water-play>
- Dewey, J. (2002). *A escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Epstein, A. (2014). Preschool: Social Studies in Preschool? Yes! *Young Children*, 69(1), 78-83.
<http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.1.78>

- Fochi, P. (2014). A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In M. Redin & P. Fochi (orgs), *Infância e Educação Infantil II- Linguagens*, (pp. 6-21). Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Unisinos.
- Freitas, M. L. (2000). *Do local ao global*. Texto policopiado, não publicado.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a Documentação. In: L. Gandini, C. Edwards, (Org.), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna* (40), 5-12. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_pr_oj_preescolar_mguedes.pdf
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97: Diário da República N.º 34 – SÉRIE I-A de 1997-02-10.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto: Porto Editora.
- Machado, I., & Sousa, S. (2018). Anexo I - Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 56-62). Porto: Porto Editora.
- Marques, G. (2014). Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo. G. Solé, *Educação patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp. 189-212). <https://core.ac.uk/download/pdf/55631581.pdf>
- Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 81-102. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf
- Martins, E.C. (2010). A escola como espaço multicultural “de” e “para” a cidadania. *Revista CFCH*. (2), 1-20. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/712/4/Binder3.pdf>

- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. Machado (Ed.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-167).
<file:///C:/Users/Rita/Downloads/ODESENVOLVIMENTOPROFISSIONALDAEEDUCADORASDEINFANCIA.ENTREOSSABERESEOSAFECTOSENTREASALAEOMUNDO.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação para a diversidade em contexto de creche: Começar desde o nascimento. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramalho, L. (2015). Diversidade Cultural na Escola. *Diversidade e Educação*, 3(6), 29-36.
<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6376/4291>
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori* [PDF]. Disponível em
<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>
- Silva, S., & Ramos, A. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro., & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Edições Almedina, S.A.
<http://hdl.handle.net/1822/32809>
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Solé, G. (2014). Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial. G. Solé, *Educação patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp. 217-250).
<https://core.ac.uk/download/pdf/55631581.pdf>
- UNESCO. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Obtido em março de 2021. Disponível em

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf

- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar* 12, 109-117.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Anexos

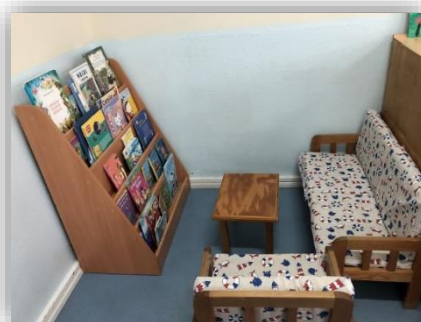
Anexo 1- Ambiente físico de aprendizagem no contexto de jardim de infância



Área da descoberta



Área dos jogos



Área da biblioteca



Área das construções



Área da cozinha



Área do quarto



Área da expressão plástica



Porta da sala

Anexo 2- Planificação da atividade “Exploração de tinta comestível”, enviada aos pais

Atividades	Objetivos/competências	Recursos
Exploração de tinta comestível Esta atividade consiste em fazer tinta de iogurte. Para o efeito, são necessários recipientes pequenos, para colocar o iogurte e posteriormente algumas gotas de corante alimentar (ver no exemplo abaixo). De seguida, mistura-se o iogurte com o corante, utilizando uma colher, formando-se assim a tinta comestível. Após este momento, coloca-se à disposição da criança os recipientes com a tinta e uma folha de papel branca, com o objetivo de a criança explorar a tinta na folha, através das suas mãos. Assim, a partir desta atividade a criança desenvolve o sentido do tato, explorando a textura da tinta; o sentido do olfato, cheirando-a; o sentido do paladar, provando-a e, por último, o sentido da visão, observando as cores da tinta.	• Proporcionar o contacto e a exploração sensorial de tinta comestível; • Desenvolver a expressão artística; • Promover o desenvolvimento dos sentidos.	• Recipientes pequenos; • Iogurte; • Corante alimentar de várias cores; • Folha de papel branca.

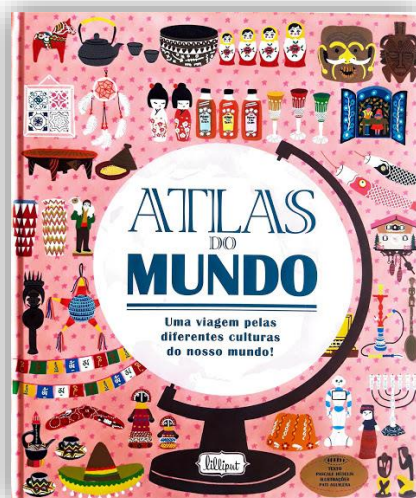
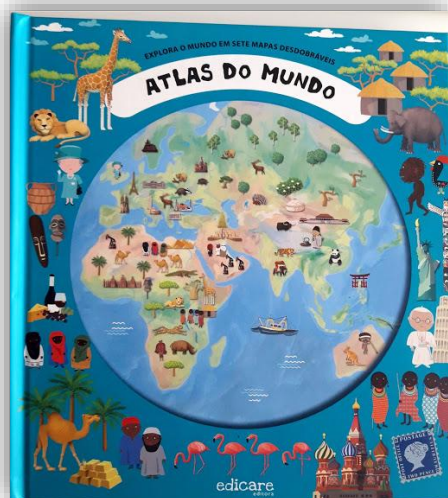


Exemplo da preparação da atividade (retirado de <https://www.tempojunto.com/2015/09/26/7-receitas-de-tinta-comestivel-para-bebes/>)

Anexo 3- Planificação da atividade “Exploração de materiais naturais no espaço exterior”, enviada à educadora

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos	Objetivos	Experiências-Chave	Organização do grupo	Avaliação
Exploração de materiais naturais no espaço exterior	Esta atividade consiste na exploração de diversos materiais naturais. Para a preparação desta atividade é necessário recolher diversos materiais tais como: pedras, pinhas, folhas, paus, entre outros exemplos. Posteriormente, o conjunto de materiais pode ser disposto num espaço livre de distrações, para que a criança o possa explorar livremente sem a intervenção do adulto.	• Materiais naturais.	• Proporcionar o contacto com diferentes materiais naturais; • Estimular a exploração sensorial; • Promover o desenvolvimento dos sentidos; • Desenvolver a autonomia; • Promover o desenvolvimento cognitivo; • Desenvolver a motricidade.	Sentido de Si Próprio: • Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar. Movimento: • Movimentar objetos. Explorar objetos: • Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes. Noção Precoce da Quantidade e de Número: • Experimentar “mais”.	• Pequenos grupos, três a quatro crianças de cada vez.	Observar nas crianças: • principais escolhas; • como manipulam e exploram os materiais; • como resolvem problemas; • gestos, expressões faciais, sons, entre outras formas de comunicação; • sinais de envolvimento; • interação entre pares.

Anexo 4- Atlas utilizados na atividade “Continente Europeu”



Anexo 5- Máscaras do Carnaval de Veneza realizadas pelas crianças



Anexo 6- Dragão chinês construído pelo grupo de crianças do contexto de jardim de infância

