

Raquel da Silva Antunes
"Sozinho eu construo o «nosso» mundo!":
descobrimo, explorando e conquistando

UMinho | 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educaçao

Raquel da Silva Antunes

**"Sozinho eu construo o «nosso» mundo!":
descobrimo, explorando e conquistando**

julho de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raquel da Silva Antunes

**"Sozinho eu construo o «nosso» mundo!":
descobrimo, explorando e conquistando**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

julho de 2017

Declaração

Nome Raquel da Silva Antunes

Endereço eletrónico: antunesraquel.7@gmail.com Telefone: 939838887

Número do Bilhete de Identidade: 14087297

Título do Relatório de estágio

“Sozinho eu construo o «nosso» mundo!”: descobrindo, explorando e conquistando

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Ano de Conclusão: Julho de 2017

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao que me amou primeiro, Àquele que nunca me abandonou, mas se manteve presente em todos os momentos, animando-me e encorajando-me com a Sua Palavra - “Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça” (Isaías 41:10) – a Deus, o meu muito obrigada.

Aos meus pais e irmã que sempre me incentivaram e me encorajaram a terminar esta etapa, mesmo quando vinha o desânimo e a falta de vontade em prosseguir. Obrigada por *me darem na cabeça* quando era preciso, pelo vosso apoio, cuidado e amor por mim – Amo-vos. Obrigada por tudo o que fazem por mim e por permitirem que os meus sonhos não sejam apenas sonhos, mas realizações. À mana mais velha, Belita (Sofia Pereira), minha amiga e companheira compreensiva nesta luta, obrigada pelas orientações, conselhos e disposição em ajudar-me em qualquer momento.

À Carina, Tiago Almeida, Tiago Esperança, Anita e a todo o grupo de jovens da Igreja Missionária, meus amigos e meus irmãos, que me acompanharam neste processo e que intercederam por mim junto do Pai. Aos meus amigos de anos e anos, de infância, de primária, de igrejas, de secundária, de universidade, que seguiram o meu percurso até aqui e que *torcem* pelo meu sucesso académico e profissional.

Às minhas colegas de trabalho, Cristina e Marlene, por se mostrarem sempre disponíveis em ajudar-me, com toda a sabedoria e experiência que já têm. Ao Pedro e Maria Augusta, que por quererem e ajudarem a realizar um dos meus sonhos, me foram animando e entusiasmando. Aos meus amores pequeninos que são a motivação para concretizar este projeto.

Ao GBU, que neste percurso académico, foi a minha inspiração, motivação, que contribuiu muito para a minha formação pessoal e espiritual, em especial à Sara Freitas, que me permitiu conhecer pessoas fantásticas e muito especiais, inclusive ela mesma.

Agradeço à Professora Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho por tudo o que me permitiu aprender e crescer profissionalmente com ela, pelo seu apoio constante e preocupação e por não me deixar desistir nem desanimar.

Por fim, agradeço à instituição onde pude também aprender e crescer na prática como futura profissional da área da educação. A todas as educadoras, auxiliares e grupo de crianças agradeço o carinho, a confiança e incentivo depositados em mim.

RESUMO

O projeto de intervenção pedagógico, *Sozinho eu construo o meu mundo: descobrindo, explorando, conquistando*, é um projeto que tem como tema central o conhecimento do mundo e a construção do Eu. Este projeto é também caracterizado por ter sido um projeto desenvolvido gradualmente e de forma colaborativa com as crianças e educadores de cada contexto educativo em que tive a oportunidade de estagiar.

A criança explora o mundo através dos seus cinco sentidos, do tato, olfato, paladar, audição e visão e, assim começa a formar o conceito de si mesma e a sua visão do mundo. Torna-se, portanto, essencial, oferecer à criança meios, oportunidades e experiências para que a descoberta e a construção do conhecimento sejam plenamente concretizadas.

A organização desta construção do conhecimento organizada em três dimensões - a *construção do Eu*, o *brincar com o outro* e a *visão de mundo* – é meramente para permitir a operacionalização deste relatório, porque estão interligadas entre si e cada uma delas torna-se fulcral para o melhor e mais completo desenvolvimento da criança e para a construção da sua aprendizagem. É necessário, então, compreender quais as áreas que favorecem este desenvolvimento.

As áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação, expressas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), tornam-se grandes aliadas destas dimensões, pois permitem organizar os desafios e os estímulos, aumentando o desejo de agir, criar, transformar e explorar da criança, descobrir relações consigo mesma, com os outros e com os objetos, tornando-se, desta forma, o sujeito da sua própria aprendizagem.

O que despoletou este projeto e toda a intervenção foi a participação das crianças do jardim-de-Infância no evento anual designado Braga Romana e o grande gosto por frutas revelado pelas crianças na valência de creche. Assim, os objetivos das crianças sobre o que querem aprender, o que querem fazer e o descobrir fizeram surgir algumas propostas e experiências de aprendizagem que deram harmonia e consistência a todo o projeto.

A reflexão final deste projeto de intervenção considera a relação entre as propostas realizadas e as aprendizagens obtidas na concretização das mesmas e reflete sobre a ação pedagógica tanto na educação pré-escolar como na creche no decorrer do(s) projeto(s).

Palavras-chave: OCEPE; aprendizagem; construção do conhecimento.

ABSTRACT

The pedagogical intervention project, *I alone build my world: discovering, exploring and conquering*, is a project that has as its central theme the knowledge of the world and the forming of the Self. This project is also characterized by being one that was developed gradually and in collaboration with the children and educators of each educational context in which I had the opportunity to intern.

The child explores the world through its five senses, of touch, smell, taste, hearing, and vision, and thus begins to form the concept of self and its perspective of the world. It is therefore essential to offer the child the means, opportunities and experiences so that the discovery and building of knowledge are to be truly achieved.

The organization of this three-dimensional building of knowledge - the *forming of the Self, playing with others*, and the *worldview* - is merely to allow the operationalization of this report, because they are intertwined and each of them becomes central to the finest and most complete development of the child and the development of their learning. It is necessary, then, to understand which areas favor this development.

The areas of Knowledge of the World, Personal and Social Shaping and Expression and Communication, expressed in the *Curriculum Guidelines for Pre-School Education* (OCEPE) (Ministry of Education, 1997), become great allies of these aspects, since they allow challenges organization and stimuli, increasing the child's desire to act, create, transform and explore, discover relationships with herself, with others and with objects, thus becoming the subject of his own learning.

What triggered this project and its intervention was the contribution of kindergarteners at the annual event called Braga Romana and a great linking for fruits revealed by the children in the nursery climate. Thus, the children's goals about what they want to learn, what they want to do and what they discover have given rise to some proposals and learning experiences that have given harmony and consistency to the whole project.

The final reflection on this intervention project considers the relationship between the conducted proposals and the lessons obtained in their implementation and it considers the pedagogical action both in pre-school education and in nursery education during the project (s).

Keywords: OCEPE; learning; construction of knowledge.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo I – “Eu, tu e o mundo...”	4
1. Um breve olhar pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	4
2. Alguns contributos teóricos	8
2.1. Construindo o meu “eu” no brincar	8
2.2. Brincar com o outro	11
2.3. Descobrir, Explorar e Conquistar o mundo	12
SEGUNDA PARTE- CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	15
1. Caracterização do contexto educativo	16
• Jardim-de-Infância (JI).....	16
• Creche.....	17
• Equipa educativa	18
• Grupo de crianças	19
<i>Caracterização do grupo de crianças da sala dos “Amiguinhos”</i>	19
<i>Caracterização do grupo de crianças da creche</i>	21
TERCEIRA PARTE- METODOLOGIA.....	24
1. Metodologia.....	25
1.1. Objetivos e estratégias do Projeto de Intervenção	25
1.2. Técnicas e instrumentos de Recolha de dados	26
QUARTA PARTE- PLANO E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO	28
1. Projeto de Intervenção Pedagógico no Contexto de Jardim-de-Infância.....	29
1.1. Surgimento do Projeto de Intervenção no contexto de JI	29
2. Atividades do Projeto Pedagógico de Intervenção de JI.....	31
2.1. Construindo o Eu.....	31
<i>Atividade: Jogo das especiarias</i>	31
2.2. Brincar com o outro	34
<i>Atividade: Caça ao país</i>	34
2.3. Descobrir, Explorar e Conquistar o Mundo	36
<i>Atividade: O chá das cinco</i>	37

<i>Atividade: Um dia no Egito</i>	39
<i>Atividade: Decoração da vaca da Índia</i>	42
<i>Atividade: Aula de Judo</i>	44
3. Reflexão e avaliação do projeto de intervenção em JI	46
4. Surgimento do Projeto de Intervenção no contexto de Creche	50
5. Atividades do Projeto de Intervenção Pedagógico em Creche	50
5.1. Construindo o Eu pelo Descoberta, Exploração e Conquista do Mundo	51
<i>Exploração de frutos</i>	51
<i>Sumos naturais de frutas</i>	53
<i>Espetadas de fruta</i>	54
<i>Livro de frutas</i>	55
<i>Supermercado</i>	57
5.2. Brincar com o Outro	60
<i>Construção de mini-puzzles</i>	60
6. Reflexão e avaliação do projeto de intervenção em Creche	60
QUINTA PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E APRENDIZAGENS	63
Limitações, Recomendações e Aprendizagens Obtidas	64
Referências Bibliográficas	66
APÊNDICES	68
APÊNDICE I- PLANIFICAÇÕES DE JI	69
APÊNDICE II – PLANIFICAÇÕES DE CRECHE	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Sala de Jardim-de-Infância	16
Figura 2- Parque exterior	17
Figura 3- Fraldário	17
Figura 4- Copa	18
Figura 5- Sala de amamentação	18
Figura 6- Espaço exterior da sala de creche	18
Figura 7- Desenho global do Projeto	30
Figura 8- Jogo das especiarias	33
Figura 9- Puzzles	36
Figura 10- Realização da atividade "O chá das cinco"	37
Figura 11- As crianças a escreverem a receita dos muffins	38
Figura 12- Festa do chá das cinco	39
Figura 13- Realização da atividade "Um dia no Egito"	40
Figura 14- Decoração do desenho da vaca da Índia	44
Figura 15- Resultado final da atividade da decoração vaca da Índia	44

Figura 16- Livros trazidos pelas crianças	48
Figura 17- Livros de bandeiras feitos pela I. e pela L.	50
Figura 18- Exploração de frutas	52
Figura 19- Espetadas de fruta	54
Figura 20- Realização do livro	57

SIGLAS E ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é produto do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, como componente avaliativa da Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O objetivo deste relatório de estágio passa por compreender e conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como as experiências vivenciadas no decorrer do estágio, quer em contexto de Jardim-de-infância quer em contexto de Creche, onde o projeto de intervenção pedagógica foi implementado. O projeto intitulado “*Sozinho eu construo o «nosso» mundo!*”: *descobrimo, explorando e conquistando*, foi desenvolvido em cooperação com as crianças e com os educadores de cada valência.

Este projeto emerge na valência de JI quando as crianças estão a preparar-se para a participação nas festividades da *Braga Romana*, surgindo a questão de quem seriam os romanos. Simultaneamente, a educadora referiu que o projeto que tinha planeado seria em torno do livro “A volta ao mundo em 80 dias”, de Júlio Verne. Uma vez que os romanos viajaram, conquistaram e dominaram uma grande parte do Mundo, estas duas temáticas puderam ser conciliadas.

Deste modo, as crianças puderam construir e conquistar o seu mundo sozinhas, através da exploração e da descoberta. Tal como Guenther afirma, a criança desde que nasce começa a construir o seu Eu, pois um recém-nascido passa parte da sua vida a explorar o ambiente e conforme essa exploração “as percepções vão se tornando mais claras e se desenvolvendo em definições mais, e mais diferenciadas, sobre si próprio” (Guenther, 2009, p. 78)

O título surge, pois assim como o império romano foi considerado o maior Império da história devido a tudo o que conseguiu conquistar, também, as crianças são as maiores *conquistadoras* de si próprias, da sua aprendizagem e de tudo o que as rodeiam.

Tal como nos refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar em Portugal é

Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”, ou seja, uma vez que a criança se desenvolve num processo de interação social, ela deve ser o sujeito do processo educativo e não ser considerada um objeto do mesmo e, por isso, ela sozinha, em interação com o meio e com os outros, participa ativamente na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Ao terem a oportunidade de descobrir novos países, as crianças também puderam conhecer outras culturas e realidades diferentes daquela em que vivem, o que foi ao encontro de um dos princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) em que se deve “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), que está inserida numa das áreas de conteúdo, a Formação Pessoal e Social.

Mas, para uma melhor compreensão de como este projeto de intervenção foi sendo desenvolvido, a estrutura do mesmo está dividida em quatro partes.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico no qual se sustenta o projeto de intervenção. Tendo em conta que as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), são um dos principais pilares deste projeto, neste capítulo pretende-se entender, de forma sucinta, o que são as OCEPE e sobre o que tratam, evidenciando as três áreas de conteúdo expressas neste documento. Posteriormente, serão apresentados alguns dos contributos teóricos que, igualmente, serviram de apoio para o desenvolvimento deste projeto, estando estes divididos em três dimensões. Procuro, assim, abordar as características de cada dimensão, utilizando algumas correntes pedagógicas, psicológicas e sociais que defendem e explicam cada uma destas dimensões.

A segunda parte do presente relatório é concernente à breve apresentação do contexto educativo onde desenvolvi o projeto de intervenção pedagógica apresentando, desde o contexto educativo, a equipa educativa e os dois grupos de crianças que tornaram possível a concretização deste projeto.

Na terceira parte apresento, de uma forma breve, a metodologia de investigação na qual me baseei para a concretização deste projeto assumindo que o projeto desenvolvido visou algumas características da metodologia de Investigação-Ação, nomeadamente o seu processo cíclico, o recurso a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Na quarta parte do relatório, é exposto o plano geral de intervenção, apresentando os objetivos que serviram e surgiram como base para nortear este projeto de intervenção e ainda, as estratégias que surgiram baseadas nesses mesmos objetivos. É apresentado o projeto de intervenção pedagógico que foi realizado no contexto de JI e de creche. Na apresentação de como decorreu o projeto em cada contexto, é referido como surgiu o projeto em cada um e algumas das atividades que ambos os grupos realizaram.

Por último, é feita uma reflexão deste projeto, apresentando as aprendizagens que as crianças obtiveram e alguns episódios críticos que demonstram o sucesso do projeto, bem como os resultados obtidos junto de cada grupo de criança. São mencionadas algumas limitações e aprendizagens que adquiri neste processo de intervenção, como profissional de educação de infância.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – “Eu, tu e o mundo...”

No nosso entender, falar da Educação de Infância e das instituições formais relacionadas com esta fase de desenvolvimento e crescimento da criança, exige uma breve apresentação de referenciais normativos e científicos. Por isso, ao longo deste capítulo apresenta-se, inicialmente e de forma sumária, alguns aspetos relevantes das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), enquanto referencial da prática educativa, pedagógica e curricular que sustentou e fundamentou todo o projeto de intervenção¹. Posteriormente apresenta-se a revisão da literatura que fundamenta o projeto de intervenção desenvolvido, do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

1. Um breve olhar pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) é um documento de apoio e orientação pedagógica para a Educação Pré-Escolar em Portugal. Tal como Teresa Vasconcelos afirma nas páginas iniciais “Estas orientações curriculares serão ‘pontos de apoio’ para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua ‘coerência’ profissional, permitindo uma ‘maior afirmação social da educação pré-escolar’”. Não são por isso, um “programa” (p. 13), mas “uma referência comum para todos os educadores” que apresenta um conjunto de “princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 13). Aliás, pretendem apenas acentuar “a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 18).

Em suma, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) rejeitam, explicitamente, as práticas educativas “tradicionais, sem sentido para as crianças” e aquelas que desvalorizam “o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Veiculam que as crianças devem aprender a aprender, ou seja, devem ter prazer em aprender e em dominar determinadas competências mesmo aquelas que exigem esforço, concentração e investimento pessoal (p.18).

¹ Dado que o presente Relatório corresponde ao trabalho realizado antes da publicação das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), optou-se por seguir o referencial em vigor aquando da intervenção.

Preconizam a organização curricular para a Educação Pré-escolar em três áreas de conteúdo: *Expressão e Comunicação*, o *Conhecimento do Mundo* e a *Formação Pessoal e Social* - entendendo por áreas de conteúdo “as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (p. 14) O termo “áreas de conteúdo” dizem respeito, também, ao desenvolvimento e à aprendizagem como partes imprescindíveis do processo educativo, o que significa que os conteúdos abordados nas diferentes áreas são denominados “em termos de aprendizagem”. Estas aprendizagens implicam não só conhecimentos, mas ainda, atitudes e o saber-fazer (p.47).

As áreas de conteúdo requerem a realização de atividades, uma vez que a criança aprende explorando o mundo à sua volta, isto é, através da ação. É a partir do nível de desenvolvimento da criança e da sua atividade espontânea e lúdica que as propostas de atividades, enquadradas em uma ou de forma integrada nas áreas de conteúdo, devem partir. Essas devem desafiar a criança, em termos piagetianos devem provocar “desafios cognitivos”, estimulá-la, aumentando o seu desejo de agir, criar, transformar, explorar, descobrir relações consigo mesma, com os outros e com os objetos, tornando-se, desta forma, o sujeito da sua aprendizagem (p.47-48).

Além disto, vai-lhe permitir chegar a uma cultura dita “escolar” e que, fazendo sentido para a criança, “constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 48)

Como o próprio documento afirma, estas áreas de conteúdo, embora distintas umas das outras, devem ser vistas “de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (p. 48). Significa que estas áreas não devem ser vistas e/ou abordadas separadamente umas das outras, sendo fundamental que “se crie e proporcione momentos de aprendizagens significativas e diversificadas para as crianças, articulando e integrando várias áreas do saber ao longo do processo de aprendizagem” (Pereira, 2015, p. 20).

A área de *Expressão e Comunicação* é a única área que engloba vários domínios como: o domínio das expressões motora, musical, dramática e plástica, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Todos os domínios, bem como as próprias áreas de conteúdo, estão intimamente ligados entre si, uma vez que todos se preocupam com a obtenção e a aprendizagem de códigos que, por sua vez, possibilita a criança a representar o seu mundo interior e o mundo que a envolve. As crianças, por vezes, quando não conseguem

compreender o real, refugiam-se no seu imaginário e o papel da educação pré-escolar é promover a distinção entre o imaginário e o real, proporcionando suportes que “permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” (Ministério da Educação, 1997, p. 56). Esta área relaciona-se com a compreensão e o domínio progressivo de variadas formas de linguagem que advêm do desenvolvimento psicomotor e simbólico.

No que diz respeito à área do *Conhecimento do Mundo*, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) definem que se enraíza

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

As características físico-motoras, cognitivas, sociais e emocionais desta faixa etária permitem tornar este processo de exploração e conhecimento do mundo bastante natural, proporcionando um desejo natural de querer saber a razão de tudo o que as rodeia. A resposta para estas questões pode surgir através das oportunidades que elas têm de contactar com várias situações, tendo como ponto de partida o que a criança já sabe sobre o assunto, mas também o seu desejo de querer saber mais (Martins, 2013, p. 20).

A partir das riqueza e complexidade do mundo que a rodeia, bem como das características desenvolvimentais na infância, a criança pode conhecer-se mais e melhor, saber mais sobre o mundo que a rodeia e saber que existem mais “mundos” para além do que ela conhece e, por isso, cabe ao “adulto promover situações de aprendizagem ativa, situações que permitam que a criança participe e se envolva em atividades que a desafiem em querer saber mais” (Martins, 2013, p. 14).

Tal como mencionam as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), independentemente da temática que esteja a ser abordada, a intencionalidade educativa deve promover a capacidade de observar, a curiosidade de saber, o desejo de experimentar e a atitude crítica que cada criança tem e os quais o educador deve incentivá-la a desenvolver através de propostas e processos contínuos de aprendizagem significativa.

Interligada com a área do Conhecimento do Mundo está uma outra área de conteúdo que é a *Formação Pessoal e Social*. As OCEPE (1997) preconizam a Formação Pessoal e Social como uma área de conteúdo transversal e que, conseqüentemente, “integra todas as outras áreas pois

tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores...” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). É neste meio e interação social que a criança vive que ela vai “interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os deveres e direitos para consigo e para com os outros” (p.51-52). Enquanto área integradora “enquadra e dá suporte a todas as outras” e é por este motivo que esta área é de suma importância e que as OCEPE a distingue das outras áreas (p.51).

A criança desenvolve-se pessoal e socialmente na família e no meio social em que está inserida nos primeiros anos de vida. É necessário realçar que a Educação Pré-Escolar tem um papel fundamental neste desenvolvimento e na educação dos valores através referenciados, pois este é “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” e possibilita o contacto com adultos e crianças com valores diferentes. (p.52)

Todavia, estes valores não podem ser “ensinados”, mas são transmitidos na “ação conjunta e nas relações com os outros”. O educador serve como suporte através das relações que cria com cada criança e com o grupo e do modo como favorece as interações entre as crianças no grupo (p.52).

A Formação Pessoal e Social em conjunto com a Organização do Ambiente Educativo vão auxiliar a criança na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, devido às interações sociais com os adultos significativos, com os seus pares e o seu grupo (p.49).

Preconiza-se o desenvolvimento da identidade que se forma quando a criança reconhece “laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas” (Ministério da Educação, 1997, p. 54). Mas para isto acontecer, as crianças devem ter conhecimento da existência de outras culturas, tanto culturas semelhantes à sua, como culturas completamente diferentes, alargando, por isso, a sua visão de mundo.

Esta relação entre as duas áreas de conteúdo, mas necessariamente relacionado com a área das expressões e comunicação constitui um dos principais focos de investigação e intervenção do presente projeto.

2. Alguns contributos teóricos

O ser humano vai construindo o conhecimento acerca de si próprio (Guenther, 1997), através de três dimensões que compreendem o *autoconceito*, a *relação com o outro* e a *visão de mundo*. Ou seja, sendo a personalidade de cada Homem única, porque advém de determinações genéticas, também é determinado pelas experiências vividas nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo (físico, afetivo, social, emocional, contextual).

Mas este conhecimento é construído pela ação do ser humano, pela forma como observa, experimenta, vê, entende e percebe o contexto (mais próximo ou mais longínquo). Assim sendo, através de pilares da Aprendizagem Ativa e com dinâmicas integradoras, abertas e flexíveis, este projeto, a que intitulamos "*Sozinho eu construo o meu mundo!*", promove oportunidades para a criança descobrir, explorar e conquistar, reconhecendo e valorizando a criança como "um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas" (Vasconcelos, 2012, p. 18). Assim, torna-se necessário, fundamentar teoricamente os conceitos nucleares que sustentam o presente projeto.

2.1. Construindo o meu "eu" no brincar

O construtivismo, como assume Matui (1998), é "uma nova visão do mundo e da natureza humana" (p.3) e visa estudar o processo de construção dos conhecimentos. Fosnot (1996) refere que "é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer»" (p.9). Em síntese, esta teoria dá relevância à criança como construtor do seu conhecimento.

O construtivismo é uma das correntes pedagógicas que sustentam a aprendizagem ativa que, como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995), "tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»" (p.174).

As características sensório-motoras da criança - movimento, tato, olfato, manipulação, audição - vão ajudá-la a realizar essas aprendizagens. Isto significa que a aprendizagem ativa se associa muito com o brincar, uma vez que esta é uma forma de a criança experimentar o mundo, explorando os objetos e agindo sobre eles. É a brincar que a criança vai "aprendendo" as características dos objetos, a sua transformação e a transformação no meio, ou seja, aprende o eu no mundo, sendo que esta descoberta e conhecimento é feita de forma diferente por cada criança, uma vez que elas possuem personalidades únicas (Hohmann, Weikart, & Banett, 1995)

Segundo Brougère (2010), a brincadeira das crianças surge com alguma motivação e não do nada, é uma ação expressiva da criança considerada importante ao seu autoconhecimento e que ocorre também do conhecimento que ela tem do mundo. Cunha e Gonçalves (2016) citado em Oliveira & Cunha (2016) referem que a criança “ao expressar-se por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções, à sua corporeidade”, ou seja, a criança revela muito de si e do conhecimento que tem acerca do mundo que a rodeia através do ato de brincar, o qual também é manifestado através das relações/interações que mantém com outras crianças (p.64).

Mas importa referir que, antes destas interações que as crianças estabelecem umas com as outras, a construção do Eu surge, primeiramente, quando o Homem se envolve de forma ativa no seu desenvolvimento pessoal, visto que é no processo interativo que cada pessoa forma a percepção de si próprio. Este desenvolvimento é, no entanto, realizado através das “experiências de sucesso ou insucesso que o ser humano experimenta consigo mesmo e perante o mundo e as reacções que outras pessoas têm para com ele” (Carvalho, 2005, pp. 35-36). Para Guenther (2009) esta formação do conceito “*Eu*” é definido como “produto da experiência de vida”, uma vez que é resultado das interações que a pessoa tem com ela própria, com o seu “*Eu*” e com o meio ambiente físico e social em que se encontra envolvido. Simultaneamente, para a autora, esta dimensão caracteriza-se por ser um “processo gerador de experiência”, pois as pessoas selecionam determinadas experiências e rejeitam outras devido à construção e conhecimento do “*Eu*” que tem feito sobre si própria (p.74). Este conjunto de experiências de vida permitem que cada ser humano construa as percepções sobre si mesmo e “as percepções que a pessoa tem sobre si mesma formam o auto-conceito, provavelmente o conjunto de fatores de maior influência na constituição psicológica do ser humano, e um construto necessário à compreensão do comportamento” (Guenther, 2009, p. 74).

Guenther (2009) afirma, ainda, que o modo como as pessoas olham para si mesmas, como se entendem e como interpretam a situação em que estão inseridas influencia a forma como agem e interatuam, pois para a pessoa o autoconceito “é quem ela é, o centro de seu universo, a sua realidade pessoal, o quadro referencial a partir do qual ela vê o mundo, o ponto de apoio em relação ao qual tudo o mais é compreendido” (p.74)

O autoconceito é algo que se vai construindo toda a vida, de um modo gradual. Existem momentos/experiências na vida que se vão transformando, pelo que as percepções que o Homem tem sobre o que é e como é permanecem praticamente estáveis e tornam-se fatores determinantes “do comportamento em todas as situações, reacções, ações e realizações” (Guenther, 2009, p. 74)

Deparamo-nos com três conceito elementares diferentes na compreensão do comportamento do ser humano, mas que não raras vezes são usados como sinónimos:

autoconceito, autoestima e autoconhecimento. Globalmente, podemos sistematizar as diferenças entre estes conceitos referindo que: o autoconceito revela a consciência de si próprio; a autoestima é referente à opinião (positiva ou negativa) sobre si próprio; e o autoconhecimento é a capacidade de conhecer suas forças e fragilidades. Estes três fatores estão na base do sentido de confiança do ser humano. Carvalho (2005) afirma que estes três aspetos são bastante influenciados pelas experiências que as crianças experienciam no contexto de vida (família, creche e jardim de infância), através das interações (consigo mesma, com os outros e com os objetos) que este mesmo meio promove.

Para além da família, a creche assume um lugar de referência para as crianças, semelhante ao da família, onde descobrem, entre outras conceções, o que são e quem são, através das interações estimuladas e desenvolvidas nesse contexto (Carvalho, 2005, p. 43). A autora assevera que a “forma como são cuidadas e respeitadas suas necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos, a forma como a creche responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento” (p.43). Deste modo, a autora acrescenta ainda que o papel dos profissionais e, principalmente, do educador é fundamental, na medida em que este deve apoiar a criança a desenvolver aptidões e habilidades que a ajudem a autoconhecer e a envolver-se com o seu mundo social e físico (p.43).

O desenvolvimento da construção do Eu acontece de uma forma sequenciada. Primeiramente, o *autorreconhecimento físico* e *autoconsciência* emerge pelos dezoito meses quando as crianças começam a ter “os primeiros sinais de consciência de si próprias como seres fisicamente distintos dos outros e se reconhecem ao espelho ou em fotografias” (Carvalho, 2005, p. 39). Conforme se desenvolvem física, motor, cognitiva e linguisticamente, as crianças começam a compreender o mundo que está à sua volta, o que as tornam mais independentes e autónomas, não necessitando tanto do apoio do adulto. A autora menciona, ainda, que estes aspetos referidos acima são os primeiros elementos de formação do autoconceito e que derivam daquilo que as crianças experienciam tanto com o meio físico como o cultural (p.39).

Seguidamente vem a fase do *autodescrição* e *autoavaliação*, que surge entre os dezanove e trinta meses,

em função da expansão das suas capacidades representacionais e linguísticas, começando a aplicar termos “grande” ou “pequeno”, e em termos de autoavaliação aplicando termos mais ou menos avaliativos “bom” ou “mau”, “bonito” ou “feio”,

provavelmente como uma forma de autodescrição apreendida no ambiente”
(Carvalho, 2005, p. 39)

Por último, a terceira fase que é a *resposta emocional* ao comportamento errado que ocorre quando as crianças demonstram a sua mágoa com a reprovação dos adultos e param o que estão a fazer quando se sentem observados. Segundo Carvalho (2005, p. 40) “este estágio surge lentamente e sobrepõe-se ao segundo estágio tornando-se a base da compreensão moral e do desenvolvimento da consciência”.

Entre os três e os seis anos, as crianças começam a conhecer e construir novas percepções sobre si própria, principalmente, no que diz respeito à identidade de género, ser homem ou mulher (Guenther, 2009, p. 85).

2.2. Brincar com o outro

A entrada precoce das crianças em contexto de creche origina
uma teia de relações com crianças da mesma idade,
o que não acontecerá com a permanência das crianças em contexto familiar
(Carvalho, 2005, p. 44)

O ser humano é um ser social desde o seu nascimento e, como tal, acredita-se que está apto para começar, conservar e terminar interações com outras pessoas. À nossa volta existem constantemente seres humanos que interagem e que se envolvem nas nossas vidas, seres esses iguais a nós, mas simultaneamente diferentes e únicas, isto é, existem em si próprias e paralelamente coexistem com outras pessoas (Guenther, 2009, p. 91). Do ponto de vista da perspectiva humanista, as relações interpessoais fazem parte do nosso “*Eu*”, é algo que nos é intrínseco, uma vez que são elas que ajudam a construir e a desenvolver o autoconceito. Tal como Guenther (2009) afirma

A maneira como a pessoa percebe, considera, interpreta, e forma um conceito do Outro, determina a maior parte do conteúdo externo das interações e inter-relações humanas, e a percepção de como o outro a considera, interpreta e define, ou seja, a maneira como ela se percebe vista pelos outros, influencia e orienta a configuração do seu próprio auto-conceito (p.91).

Na educação é crucial que as crianças, desde tenra idade, tenham noção da ideia e da presença do outro, pois é parte essencial da formação do carácter e que influencia a maneira de ser, sentir e agir do indivíduo, tendo implicações na forma como entende a si próprio e ao mundo (Guenther, 2009).

A frequência de crianças em creche tem crescido consideravelmente ao longo dos últimos anos, o que dá a possibilidade de a criança experienciar um mundo mais vasto de relações, seja com o educador, com os seus pares, com pais de outras crianças, com auxiliares de educação, entre tantos outros. Assim sendo, “a sua relação com o “outro” amplia-se e diversifica-se, sendo capaz de estabelecer interações com outros que, ao longo do tempo, se podem tornar também significativos” (Carvalho, 2005, p. 45). É facto que as crianças que interagem com outras crianças se tornam sociáveis mais cedo, ao contrário daquelas que ficam sozinhas em casa. Daqui se denota que a sociabilidade do ser humano, para além de poder ser uma característica da sua personalidade, é influenciada pela experiência que tem na vivência com outras crianças. Carvalho (2005, p. 47) apresenta estudos sobre o contacto entre crianças mais pequenas que demonstram “a imagem de um ser humano disposto e aberto ao contacto social, com outros seres (...) significativos”, pelo que é aconselhável que a criança seja desafiada a estabelecer interações, sejam elas com adultos ou com os seus pares.

A creche e o jardim-de-infância têm um especial relevo para as crianças, pois é um contexto que permite às crianças se conhecerem melhor, aprenderem a lidar umas com as outras e a saber resolver os conflitos entre si, podendo se tornar grandes amigas. Pelo contrário, crianças que não têm esta possibilidade de conviver e de estabelecer interações com outras crianças tendem a ser mais conflituosas (Carvalho, 2005, p. 49).

Hohmann e Weikart (2011) aprofundam a necessidade das interações entre as crianças e os seus colegas e adultos, pois é apoiado nelas que as crianças formam a sua compreensão do mundo social (p.574). É, portanto, fundamental não privar as crianças do contacto com outras, uma vez que no decorrer da vida, esta irá se envolver ou depender de relações com o outro, tornando-se também uma mais-valia para compreender as ações dos outros e relacionar-se positivamente com eles.

2.3. Descobrir, Explorar e Conquistar o mundo

É a interação do individuo com o meio a característica definidora da constituição humana.

Vigostky (s/d, citado por Silva & Lucas, 2003, p.132)

O ser humano, simultaneamente, influencia e é influenciado pelo próprio contexto em que nasce, cresce e vive. Guenther (2009, p. 105) considera que o Homem tem determinadas formas de agir perante o mundo, dependendo das situações em que se encontra, nomeadamente: “a) aborda o mundo a partir de seu referencial interno; b) modifica-o e interpreta-o em seus próprios termos, pela ação; ou c)

se modifica e se adapta a exigências do ambiente, introduzindo material novo em seu referencial interno”. Isto é, o Homem tem uma relação com o meio físico e social que lhe permite atuar conforme os seus valores, crenças e necessidades. Fica, assim, notório que o meio é um forte influenciador da formação da personalidade humana, uma vez que é ela que molda a forma de estar e de ser consigo mesma, com os outros e com o mundo.

É neste processo que é criado o *quadro de referência interna* “onde se desenvolve a visão de mundo, integra o conjunto de abstrações que a pessoa forma a partir de suas vivências, imersa no ambiente físico e social” (Guenther, 2009, p. 105). Este quadro permite que o indivíduo compreenda as suas relações interpessoais e crie uma visão própria e pessoal do mundo, decorrendo desde o nascimento até à morte.

Como referido anteriormente, é desde que nasce que o ser humano é “projetado” para o mundo e começa a construir, formar a sua própria visão de mundo ao experimentar diversas sensações e experiências, como por exemplo, o sono, o frio, a fome, a dor, entre outros. No entanto, existem fatores que determinam que experiências são ou não vividas, tal como, as características físicas, mentais, emocionais e sociais, a família, a escola, a profissão, a comunidade, os valores culturais e a classe social (Guenther, 2009). Primeiramente convém entender que cada pessoa ao nascer possui um recurso fundamental que a possibilita conectar-se ao mundo ao seu redor: o aparelho sensorial, ou seja, “a visão de mundo, isto é, o que ele pode perceber do mundo, nessa fase, vem primordialmente por informações absorvidas através do aparelho sensorial” (Guenther, 2009, p. 115).

Assim sendo, as crianças brincam e exploram observando com curiosidade o seu meio ambiente e é neste processo considerado dinâmico que cada ser humano constrói e desenvolve a sua visão de mundo e as formas de se relacionar com os outros. Na primeira infância, as crianças adquirem a fala e a marcha e estas duas aprendizagens tornam-se essenciais, uma vez que a primeira permite-lhes alcançar o que antes lhes era só percebido pela visão, podem tocar, cheirar, sentir e, para além disso, começa a dar-lhes a noção de orientação espacial. Já a segunda permite-lhes a comunicação social, falar com outros, ter certo “domínio sobre as relações sociais” (Guenther, 2009, p. 115).

Na idade pré-escolar existe um alargamento na sua visão de mundo causado pela aquisição da linguagem e que permite à criança questionar sob diversos modos o seu mundo físico e social. Isto é o que Guenther (2009) designa de “despertar da inteligência” (p.116).

Porém, apesar de o desenvolvimento humano incidir nas características e capacidades/competências que cada ser humano possui, ele também pode ser “influenciado

pelo padrão de estimulação experiencial a que é exposto e pela rede de relações que se estabelecem nos contextos mais próximos e nos mais amplos” (Carvalho, 2005, p. 55).

Seguindo esta perspectiva, a creche e o jardim-de-infância devem ser contextos que permitam criar oportunidades e ter recursos adequados às necessidades e interesses das crianças e estimulando cada criança a dar uso às suas potencialidades. Nesta perspectiva, “a vivência de situações lúdicas multiplica a possibilidade de “integração do mundo na personalidade” e, cumulativamente, facilitar a sua “inserção nesse mundo” estimulando a dinâmica implícita na “estrutura eu-mundo” e na conquista da “autonomia da personalidade” (Crespo, 1996, p. 9, citado por Carvalho, 2005, pp.54-55).

É por meio destas relações/interações com o outro e com o mundo que a criança aprende de forma ativa, ela vai descobrindo mais sobre si própria, sobre os outros e sobre o mundo, tal como Hohmann e Weikart (2011) referem

A aprendizagem ativa pressupõe um processo de desenvolvimento e de aprendizagem de descoberta (Bonwell, 2000, p.3) e surge das interações das crianças com os objetos, com os pares, com os adultos e o ambiente físico, pois é através delas que a criança descobre, manipula e experimenta (p.19).

Assim sendo, torna-se necessário dar oportunidades às crianças para aprenderem de modo ativo, uma vez que, a verdadeira aprendizagem é realizada de forma ativa e não passiva, isto é, a criança é o agente principal e ativo da sua aprendizagem e não o adulto. O educador assume aqui um papel fundamental promovendo esta descoberta através de materiais apelativos, da organização do espaço e fornecendo às crianças experiências importantes e gerando oportunidades para que possam refletir (Spodek & Brown, 2002).

As OCEPE (1997) retratam, na parte concernente à área do Conhecimento do Mundo, que esta aprendizagem deve ser cheia de significado para a criança e não proporcionar um saber enciclopédico. Ainda que a criança não conheça inteiramente os conteúdos, o modo como os tópicos de domínio científico são introduzidos vai instigar na criança a curiosidade, o anelo de aprender e conhecer mais aprofundadamente o mundo que a rodeia (Ministério da Educação, 1997).

**SEGUNDA PARTE- CONTEXTO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

1. Caracterização do contexto educativo

O contexto onde realizei o estágio, tanto na valência de Jardim-de-Infância como na de creche, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na freguesia de S. Vitor e abriu as suas portas no ano de 1986, oferecendo à comunidade diversas valências no domínio social. Destas destacamos o Apoio ao Domicílio que serve de apoio à Terceira Idade e que tem protocolo com o Instituto da Segurança Social de Braga de modo a assistir os agregados beneficiários de Rendimento Social de Inserção e Ação Social; destacamos ainda o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) que visa servir a população mais jovem, mas também apoia a comunidade no domínio educativo com os serviços de Creche e Jardim-de-Infância.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância e de creche funciona todos os dias úteis, exceto feriados, das 07h30 às 19h30.

• **Jardim-de-Infância (JI)**

A Instituição possui quatro salas de JI, uma destinada a crianças de 3/4 anos, outra para crianças com 4/5 anos, uma para crianças com idade entre os 5/6 anos e, por fim, uma sala com crianças dos 3 aos 6 anos.

A instituição segue como modelos curriculares e pedagógicos a metodologia High Scope e o Trabalho por Projeto.

As salas são organizadas pelas educadoras de infância responsáveis de acordo com o grupo de crianças e tendo por base o referido modelo. Desta forma, as salas encontram-se estruturadas pelas seguintes áreas: a área da cozinha, a área do quatinho, a área da biblioteca, a área da música, a área da ciência, a área dos jogos calmos e de construções (encontram-se em zonas distintas da sala), a área da expressão plástica e a área da conversa. Cada uma destas áreas apresentam materiais adequados para a sua exploração e o seu mobiliário encontra-se ao nível e acesso das crianças.



Figura 1- Sala de JI

Existem, ainda, duas casas-de-banho para as crianças e uma para os adultos, a cozinha e o refeitório e uma sala de apoio à terceira idade. No piso de baixo encontra-se o polivalente, uma enfermaria e o auditório multimédia.

No que diz respeito aos espaços exteriores, todas as salas possuem acesso para os mesmos. Existe um pátio comum a toda a instituição e uma zona de relva onde foi construído um parque infantil para que as crianças pudessem usufruir mais facilmente do mesmo, uma vez que o parque infantil situado na parte de cima é de difícil acesso e pequeno para todas as crianças de todas as salas. Os parques contêm escorregas, baloiços, balancés, paredes de cordas para treparem, entre outros. Por norma, o parque de cima é utilizado somente pelas quatro salas de JI, sendo que as crianças que estão no último ano de creche, de vez em quando começam a frequentar a mesma, de forma a se adaptarem ao mesmo. As crianças de cada sala frequentam o parque obedecendo a uma ordem de dias que o podem fazer.



Figura 2- Parque exterior

- **Creche**

A Instituição dispõe de dois espaços de creche, sendo que o espaço mais recente se denomina Creche 1 e a Creche 2 encontra-se na zona mais antiga da Instituição.

O espaço físico da creche 1 apresenta um berçário, uma sala de atividades para crianças dos 12 aos 24 meses e outra sala para crianças dos 24 aos 36 meses, duas casas-de-banho, sendo uma delas destinada aos adultos e a outra reservada para as crianças e cujo equipamento e mobiliário está de acordo com a sua estatura; um fraldário e uma copa, onde as crianças realizam as suas refeições.

É possível encontrar, ainda, uma sala de recobro e amamentação. As salas de creche e berçário possuem, cada uma, um espaço exterior composto por uma zona de relva e areia, uma zona com água, um banco de madeira, uma casa, um triciclo, um balancé e um escorrega.



Figura 3- Fraldário



Figura 4- Copa



Figura 5- Sala de amamentação

- **Equipa educativa**

No contexto de jardim-de-infância a equipa educativa é formada pela educadora e por uma auxiliar, enquanto na valência de creche é constituída pela educadora e por duas auxiliares.

De acordo com Perrenoud (2000) “trabalhar em equipa é...uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p.81). Neste sentido, a equipa pedagógica reunia-se todas as terças-feiras, por volta das 16h para poderem falar sobre assuntos referentes ao JI e à Creche, bem como o que respeita ao projeto educativo em vigor. Revela-se aqui um interesse em corresponder às necessidades de cada criança e um clima de apoio entre a equipa, tornando-se a aprendizagem e o bem-estar das crianças o fator mais importante.



Figura 6- Espaço exterior da sala de creche

- **Grupo de crianças**

Caracterização do grupo de crianças da sala dos “Amiguinhos”

A sala dos “Amiguinhos”, onde realizei o meu estágio era composta por 22 crianças entre os cinco e os seis anos, à exceção de uma, que tinha quatro anos. Nove delas eram meninas e 13 eram meninos, entre eles, 3 que possuíam necessidades educativas especiais (NEE). Estes estão sinalizados pela Equipa Pedagógica para Intervenção Precoce e estão a ser acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI).

A fim de sistematizar algumas das características do grupo, optamos por apresentar notas de campo realizadas ao longo da intervenção, destacando-se assim o contexto de observação e as vozes das crianças.

As áreas prediletas, de uma forma geral, são a área da cozinha e do quatinho, dos jogos, principalmente, legos e *puzzles* e da expressão plástica.

Notas de Campo do dia 3 de março

L.: *[estava nas construções a brincar com os legos]. Raquel olha o que eu fiz. A bandeira da Lituânia [é amarela, verde e vermelha].*

Estagiária: *Ai é assim a bandeira?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *Que gira. Quase que parece a de Portugal.*

L.: *Pois é. Só tinha de passar esta para baixo, esta para cima e esta para aqui.*

Em geral é um grupo que gosta de ouvir histórias, de “ler”, interpretando as imagens que estão nos livros.

Notas de Campo do dia 3 de março

No tempo de áreas, que está incluído na rotina diária, depois de interagir com as crianças na área da cozinha, dirigi-me para as duas crianças que se encontravam na área da biblioteca. Aqui, o B. disse-me para ler várias histórias, e eu fi-lo com satisfação. Ao longo da leitura de histórias, fazia-lhes perguntas e tentava dinamizar a mesma.

Como referem as OCEPE (1997) as “histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo

que, para além de outras formas de exploração (...) suscitam o desejo de aprender” (p.70). Todas as crianças demonstram também interesse em ajudar não só o educador em alguma tarefa, mas os colegas, havendo um grande sentido de cooperação entre estes três elementos.

Notas de Campo do dia 12 de março

B. : Raquel anda brincar comigo. Vamos brincar os dois.

Estagiária: Agora não posso, B., tenho de ajudar a L. a recortar estes pacotes de leite. Queres vir ajudar-me?

B.: Mas eu não posso, isso é só para os adultos.

Estagiária: Não é nada. Senta-te aqui [apontando para a cadeira]. Segura aqui nos pacotes, enquanto recorto.

B. : Está bem. Eu levo isto [as sobras] ao lixo.

Estagiária: Muito bem. Olha, conta quantas já temos, por favor?

B. : 1, 2, 3, 4, 5. Temos cinco, Raquel.

Estagiária: Agora conta quantos faltam recortar aqui, se faz favor?

B. : Quatro, faltam quatro.

Enquanto isso eu ia recortando...

B. : Não Raquel, eu seguro, eu seguro.

(...)

Entretanto, a encarregada chegou e B. tinha de ir embora, mas como aquela estava a falar com L., B. foi levando as sobras para o lixo e ajudando-me a recortar.

Notas de Campo do dia 5 de março

Neste dia, o psicólogo que acompanha o A. está dentro da sala de forma a incluir o A. na rotina e apoiá-lo nas atividades. Durante o tempo de áreas, o A. foi para as construções, mais precisamente para os legos, e eu disse ao T. para brincar com o A. O psicólogo interveio, dizendo ao T. de que forma podia ajudar o A.

Psicólogo: “Podes pegar em vários legos, por exemplo, uma peça vermelha para ti e outra para o A., uma peça amarela para ti e outra amarela para o A. E depois vais construindo para ele imitar. Sempre que quiseres brincar com ele aos legos, fazes assim”.

O T. demonstrou bastante entusiasmo e alegria em ajudar o A.

É um grupo que gosta de participar em várias atividades, como brincadeiras que envolvam cantar, dançar e outros movimentos físicos.

Caracterização do grupo de crianças da creche

O grupo de creche onde efetuei a minha prática de ensino supervisionada foi com 19 crianças cuja faixa etária correspondia aos dois e três anos e sendo 10 delas do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças são portuguesas, exceto uma que tem nacionalidade brasileira e outra que tem dupla nacionalidade, sendo portuguesa e italiana. Este grupo revela um grande interesse por aquilo que aprende, demonstra entusiasmo e alegria por verem que os conhecimentos que foram adquirindo se encontram presentes na sala, dando-lhes oportunidade e acesso de relembrem tudo aquilo que descobriram. Estas situações foram sendo registadas nas notas de campo abaixo apresentadas.

Notas de Campo do dia 20 de maio

Enquanto algumas crianças esperavam que os colegas acordassem e se vestissem elas pediam “livro”, “um livro”, “quero um livro”.

(...)

De manhã quando cheguei estava a observar as produções realizadas pelas crianças expostas na sala.

L.: *Tá ali o meu.*

Estagiária: *Tá ali o teu trabalho?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *Deixa-me procurar.*

L.: *Tá ali, ali.*

Estagiária: *Ah é este? Está aqui o teu nome.*

L.: *Sim, é esse.*

Outras crianças: *O meu também tá.*

É um grupo que gosta de música, de cantar e de dançar, havendo, assim, um desenvolvimento da expressão musical.

Notas de Campo do dia 2 de junho

Hoje, da parte da tarde e enquanto as crianças brincavam, a auxiliar cantava músicas acerca do S. João.

M.: *Bai buscar o martelo.*

A.: *Ai o martelo. Espera aí que eu vou buscar.*

A auxiliar traz um arco de S. João e ela e a educadora seguram no arco e cantam músicas referentes ao S. João, enquanto as crianças, em comboio, passam debaixo do arco. Depois a

auxiliar e outra criança é que seguram. Nesse momento chegam umas crianças do A.T.L. para devolver um instrumento, um mini tambor, que lhes tinha sido emprestado. A educadora coloca o mesmo em cima da mesa de trabalho e L. vai lá ver e pega no mesmo. A educadora pega no instrumento para guardá-lo na caixa dos instrumentos e as crianças pedem-lhe os instrumentos e, então, ela decide distribuir por algumas crianças que estavam a pedir.

Educadora: *Quem tem os instrumentos vai-se sentar. Vamos fazer um concerto.*

As crianças sentam-se ao lado da educadora e, aquelas que não têm instrumento sentam-se no tapete como se fossem o público. A educadora e as crianças cantam a música “Foi na loja do mestre André”. Quando terminam invertem-se os papéis: as crianças que ainda não tinham tocado pegam num instrumento e as outras passam a ser o público.

Tal como as OCEPE (1997) referem o “acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical. Este acompanhamento pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou recorrer a música gravada” (p.67).

A brincadeira de faz-de-conta onde as crianças podiam recriar situações do dia-a-dia e imaginárias também eram uma constante.

Notas de Campo nº2 do dia 8 de junho

Durante a brincadeira no parque, uma criança estava dentro da casinha enquanto outra estava do lado de fora à janela e as duas estavam a brincar ao supermercado.

M.: *Quer bananas?*

A.R.: *Não. Quero peixe.*

M.: *Peixe. Tá aqui. Quer bananas?*

A.R.: *Não quero bananas.*

Este grupo tem um gosto particular em ouvir histórias e “ler” histórias. Este tipo de atividades para além de fomentar o gosto pela escrita, ajuda também a desenvolver a linguagem oral nas crianças.

Notas de Campo do dia 25 de maio

Enquanto algumas crianças esperavam que os colegas acordassem e se vestissem elas pediam “livro”, “um livro”, “quero um livro”.

Notas de Campo do dia 9 de junho

Estagiária: *Então, gostaram da história?*

Algumas crianças: *Sim.*

M. e A.R.: Conta as dos meninos [referindo-se às histórias que os outros meninos tinham trazido].

Estagiária: Está bem, eu vou contar.

Da parte da tarde, após o lanche, algumas crianças foram buscar as histórias que tinham trazido e que não tinham sido, ainda, contadas. Enquanto as três crianças foram busca-las, L. referiu:

L.: *Qaquel conta aquela. [aponta].*

Estagiária: *Aquela, qual?*

L.: *Aquela [continuava a apontar para o balcão onde estava a minha história].*

Estagiária: *[dirigi-me para o balcão]. Qual? Esta?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *Está bem, eu vou contar.*

TERCEIRA PARTE- METODOLOGIA

1. Metodologia

Os projetos de intervenção em contexto de JI e Creche explanados neste relatório apresentam algumas características da metodologia de Investigação-Ação estando, portanto, o presente relatório assente numa investigação sobre a prática pedagógica e numa reflexão acerca da mesma.

No âmbito da educação de infância é necessária uma definição clara acerca deste conceito, pelo que Cardoso (2014) defende que a Investigação-Ação é

uma forma de pesquisa, que ocorre no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo. Esta organiza-se em função de um triplo objetivo: produção de conhecimento, modificação da realidade/ inovação e formação ou desenvolvimento dos participantes (p.11-12).

Um aspeto visível desta metodologia é a circularidade, uma vez que, exige pesquisa para mudar a prática pedagógica e investigar para “resolver os problemas suscitados pela nova prática” (Cardoso, 2014, p. 9) e, assim sucessivamente.

Foi desta forma que a prática pedagógica se sustentou e, como futura profissional da área de educação pré-escolar, considero fundamental este investigar e refletir crítico sobre a minha prática de modo a melhorar a mesma. Assim sendo, ao longo da exposição da parte prática do relatório e nas considerações finais serão apresentadas as principais reflexões sobre o projeto desenvolvido em ambas as valências, bem como a relevância do mesmo no processo de aprendizagem das crianças e em mim, enquanto futura educadora.

1.1. Objetivos e estratégias do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção que foi sendo desenvolvido nas respetivas valências foi construído tendo por base os objetivos gerais. Estes guiaram o projeto pedagógico para que este fosse construído de forma articulada com as diferentes áreas de conteúdo nomeadas nas OCEPE (1997), pois como as mesmas afirmam a “construção do saber se processa de forma integrada, e (...) há inter-relações entre os diferentes conteúdos e os aspectos formativos que lhe são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p. 48)

Assim sendo, os objetivos gerais de intervenção pedagógica eram os seguintes:

- Promover o conhecimento do mundo
- Promover o respeito pelas outras culturas e pelo outro;

- Estimular a capacidade de observação, questionamento, pesquisa e análise;
- Estimular a imaginação e a criatividade através da criação artística;
- Fomentar o trabalho colaborativo;
- Promover a comunicação e expressão oral e escrita

Para atingir estes objetivos foram desenvolvidas as seguintes estratégias de intervenção:

- Construção de um livro (criando texto e ilustrações);
- Envolvimento das famílias nas pesquisas e na elaboração do texto;
- Exploração de imagens e livros;
- Contato e diálogo com pessoas de diferentes culturas;
- Degustar alguns alimentos típicos de cada país.

1.2. Técnicas e instrumentos de Recolha de dados

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionado (PES), as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram, essencialmente, a observação participante e as notas de campo constituídas pelos registos dos diálogos e conversas entre e com as crianças.

A observação direta e participante dá a possibilidade de observar, em primeira mão, as aprendizagens e desenvolvimento das crianças o que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Além do mais, esta técnica junta-se à técnica da conversação, pois através da observação recolhem-se conversas, quer formais quer informais, entre criança-criança ou criança-adulto, as brincadeiras e atividades que surgem no ambiente socioeducativo. O registo destas observações e dos diálogos é essencial, pois serve de provas e de “confirmar algo que nós consideramos relevante...” (Gandini & Goldhaber, 2002, p. 150).

Para o registo dessas observações realizadas foram usados vários instrumentos como os registos escritos sob a forma de notas de campo, registos fotográficos, áudio e vídeo. Este registo fotográfico tornou-se num importante instrumento na medida em que foram registados acontecimentos, momentos e atividades com o objetivo de “ilustrar, demonstrar e exibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) o trabalho realizado no decorrer do projeto de intervenção na PES.

As notas de campo foram também um instrumento precioso ao longo do projeto, dado que estas “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efectuados sistematicamente respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Elas traduzem-se em ideias, sentimentos, dúvidas, questões que surgiram ao longo da observação. Juntamente com estas notas consideram-se relevantes as reflexões semanais realizadas ao longo do meu estágio, que contribuíram para o aumento das minhas capacidades e da melhoria da minha prática profissional.

QUARTA PARTE- PLANO E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO

1. Projeto de Intervenção Pedagógica no Contexto de Jardim-de-Infância

1.1. Surgimento do Projeto de Intervenção no contexto de JI

A proposta de intervenção emergiu através das observações realizadas na sala, tendo em consideração as características, potencialidades, interesses e necessidades de cada criança, mas também pelo diálogo com a educadora.

Inicialmente, como as crianças se deslocavam ao Museu D. Diogo de Sousa, quinzenalmente, para construírem alguns adereços para as festividades da Braga Romana, do qual iriam participar, e como na sala também se estava a fazer esta preparação, pensei dirigir o meu Projeto neste sentido, isto é, de levá-los a conhecer mais sobre a Braga Romana e o Povo Romano. Quando falei com a educadora ela disse-me que seria uma boa ideia, pois eles sabiam algumas coisas, mas de forma muito superficial, não tendo aprofundado este tema com eles. Paralelamente, a educadora cooperante mostrou-me um outro projeto, “A volta ao mundo”, que iria iniciar com as crianças e disse-me que poderia ser eu a introduzir o mesmo e a adaptá-lo. Assim sendo, optei por este último, interligando-o com a Braga Romana.

De forma a perceber o que as crianças sabiam sobre a Braga Romana, levei o livro “*Astérix e a Surpresa de César*” de R. Goscinny e A. Uderzo, em que apenas uma criança conhecia as histórias do Astérix e Obélix. A partir daqui pudemos falar sobre quem eram os Romanos. A A.P. interveio dizendo que eles eram “*conquistadores*” e, daí falamos sobre alguns países que teriam sido “conquistados” pelos romanos, nomeadamente, Portugal. De seguida falamos sobre os países que conheciam e aqueles que gostavam de ir visitar algum dia e alguns disseram “*Angola*”, “*Brasil*”, “*França*”, “*Itália*” e “*Lituânia*”. Aqui, tornou-se relevante verificar que os países mencionados se relacionavam com vivências pessoais e familiares. Destacamos a Lituânia, pois a mãe da L. é deste país e a M. referiu que, um dia, gostava de conhecer. Deste modo, pedi à L. que contasse aos seus colegas o que viu e aprendeu lá, uma vez que, no Natal, ela foi de férias com a família para o país de origem da mãe.

Estagiária: *Queres? Muito bem. L. queres vir aqui dizer aos teus colegas como é a Lituânia?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *Então diz lá o que viste.*

L.: *Tinha lá um sítio que se chamava “coração de Liepa”.*

Estagiária: *Ah que fixe...tinha o teu nome. E como era a língua? Eles falavam igual a nós?*

L.: *Não...eles falavam assim (fala em Lituano e diz algumas palavras).*

Algumas crianças vinham-me dizer quais eram as bandeiras que conheciam e perguntavam-me se estava correto ou não.

Um dos motivos que me levaram a escolher esta temática para o projeto (Figura 7) foi pela educadora ter sugerido, mas, também, para as crianças terem oportunidade de conhecerem e, de certa forma, vivenciarem outras culturas.

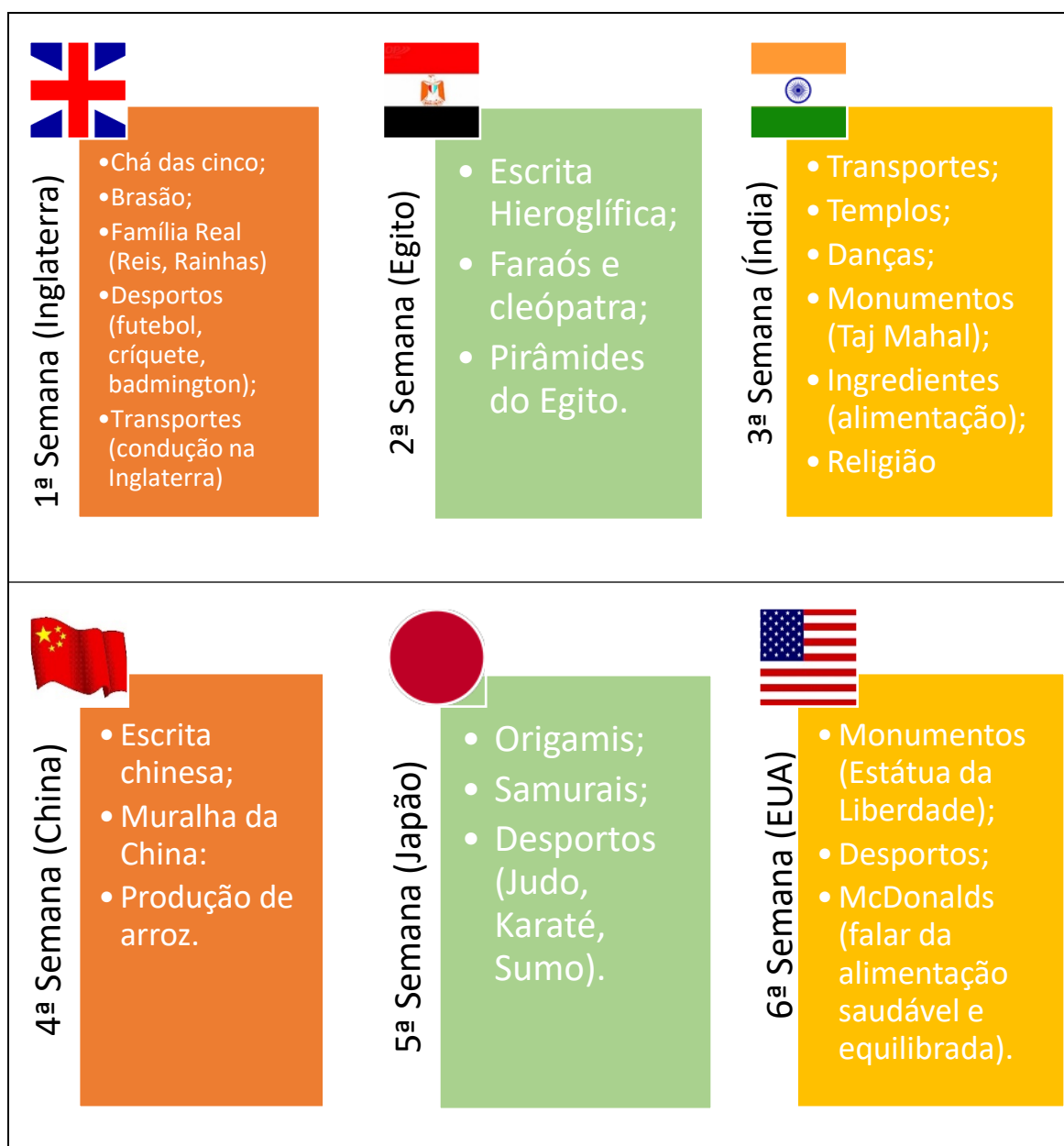


Figura 7- Desenho global do Projeto

2. Atividades do Projeto Pedagógico de Intervenção de JI

O projeto teve como base o livro de Júlio Verne intitulado “*A volta ao mundo em 80 dias*”. Após uma pesquisa apercebi-me que o livro não se encontrava disponível numa versão infantil, o que tornava a “leitura” da história pelas crianças uma tarefa árdua. Deste modo, optei por criar um livro utilizando vários tipos de ilustração como o desenho, recorte e colagem, mas mantendo algumas imagens móveis para que as crianças pudessem “ler” a história da forma que preferissem e, assim, recriar uma história nova. Esta estratégia vai de encontro às OCEPE (1997) que referem que “há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro...” (p.71).

A história centrava-se em duas personagens que percorreram alguns países, dando a volta ao mundo. Esses países foram, também, “descobertos” pelas crianças ao longo do projeto, sendo eles, sequencialmente, a Inglaterra, de seguida o Egito, Índia, China, Japão e Estados Unidos da América.

Como já referido acima, existem três dimensões que constituem a personalidade e individualidade de cada criança e, como tal, as mesmas foram perceptíveis no decorrer do projeto de intervenção, nomeadamente em algumas atividades surgidas.

Assim sendo, as atividades descritas e analisadas abaixo estão organizadas tendo em consideração as dimensões da perspetiva humanista - *autoconceito*, *relação com o outro* e *visão de mundo* – enquanto o sustentáculo teórico do projeto de intervenção. Existe uma relação entre as três dimensões, pois elas não são indissociáveis, e todas elas estão presentes nas atividades realizadas. Contudo, há uma divisão *imaginária* nas atividades, porque nas observações realizadas e nos objetivos propostos para o desenvolvimento de cada sessão há sempre uma dimensão que se destaca e, como tal opta-se por alocar cada uma das atividades na dimensão correspondente.

2.1. Construindo o Eu

Como afirmado por Carvalho (2005) é fundamental para o Homem ter o conhecimento do *Eu*, uma vez que isso vai permitir organizar e interiorizar as informações relativas a si mesmo, mas, também, agir consoante essas autopercepções derivadas das representações que ele faz.

De seguida apresentam-se as atividades com mais enfoque na formação do Eu, no autoconceito, dimensão que teve um papel de destaque e a qual foi mais desenvolvida nas atividades abaixo descritas.

Atividade: Jogo das especiarias

A história desta viagem ao mundo foi sendo contada ao longo do projeto e, desta forma, pudemos acompanhar e abordar os países referenciados no livro. Este conhecimento e alargamento da visão de mundo aconteceu para além da leitura da história, pois “parávamos”

em cada país, onde tivemos a oportunidade de ir experimentando e saboreando alguns alimentos típicos e conhecendo aspetos da sua cultura e tradições.

Primeiramente, a história iniciou-se em Inglaterra, depois “viajamos” para o Egito e, posteriormente para a Índia. Ao pararmos neste país, observamos que este é rico em especiarias e, para melhor conhecimento destas, foi proposto um jogo de exploração sensorial, abordando alguns sentidos como o paladar, olfato, visão e tato.

A escolha destas especiarias foi precedida de uma investigação sobre quais eram as especiarias mais conhecidas e oriundas da Índia, isto é, aquelas que, geralmente, são usadas na gastronomia portuguesa e que são conhecidas e apreciadas pelas crianças e que tem origem naquele país. Depois desta pesquisa, procuramos, também, especiarias que fossem diferentes em cor, tamanho, forma e gosto para que a atividade fosse mais proveitosa e divertida para as crianças. Esta investigação é, de facto, uma das preocupações que um educador deve ter, no sentido, em que ele deve ser cuidadoso e organizado de modo a que as aprendizagens efetuadas pelas crianças sejam, de facto, enriquecedoras. Aqui, neste projeto, a investigação assume uma relevância particular dado o ciclo de investigação-ação a ele associado.

Neste jogo, as crianças estavam sentadas em grande grupo e, numa primeira fase, as crianças tiveram contacto visual com as especiarias. Posteriormente, escolhia uma ou duas crianças, vendava-lhes os olhos e colocava uma especiaria na mão, para que ela tocasse, sentindo a sua forma, cheirasse de modo a perceber se lhe era agradável ou não o cheiro e comesse, se assim quisesse. Esta privação da visão pretendia desenvolver capacidades de atenção e concentração na criança, atendendo aos diferentes sentidos sem estar influenciada por um dos sentidos preponderantes na vida da maior parte dos seres humanos. A exploração visual poderá influenciar (positiva ou negativamente) a predisposição e motivação da criança em querer manusear, tocar, provar, entre outros.

Nesta situação, registamos um caso peculiar, em que foi sugerida a participação de uma das crianças com NEE e ela acedeu. Tal como foi referido, o jogo consistia em as crianças vendarem os olhos primeiro e, só de seguida, pegar numa especiaria, cheirá-la, tocá-la e comê-la (Fig. 8). No entanto, esta criança com NEE não quis ser vendada, mas, mesmo assim, os outros sentidos puderam ser trabalhados. Este acontecimento foi novidade e uma aprendizagem para mim, uma vez que me fez perceber que as crianças que têm este tipo de NEE (autismo), normalmente, são muito ligadas aos seus sentidos, isto é, têm tendência a guiarem-se pelos seus sentidos. A este propósito, Siegel (2008) refere que “as crianças com autismo as leva a prestar muita atenção a informação sensorial próxima, tal como, gosto e tacto, e

excessivamente, pouca atenção a sentidos mais “distantes”, tal como ver e ouvir...” (p.87-88). Neste caso, eu pude notar que a visão também é um sentido que lhe é essencial.



Figura 8- Jogo das especiarias

Notas de Campo nº2 do dia 4 de maio

Seguidamente, após se terem dividido em grupos, algumas crianças foram para as áreas enquanto outras ficaram comigo a colar as especiarias indianas.

Mi.: *Raquel depois podemos provar isto verde?*

Estagiária: *Sim.*

Í.: *Os coentros.*

Estagiária: *Exatamente os coentros. Muito bem Í.*

D.: *Raquel também quero provar.*

F.: *Raquel também posso provar?*

Após esta atividade, as crianças elaboraram um cartaz onde colaram as especiarias provadas e escreveram o respetivo nome. As crianças que não participaram deste jogo tiveram,

depois, oportunidade de experimentar as especiarias que quisessem e gostassem, como no caso acima referido.

A realização deste cartaz permitiu-lhes estar, novamente em contacto com as características particulares de cada especiaria e trabalhar a escrita, pois como indicam as OCEPE (1997) a “atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (p. 69). Algumas crianças conseguiam escrever, quase, corretamente, o nome da especiaria só por eu dizer o nome da mesma, mas algumas tinham dificuldades e, então, eu dizia letra por letra para ela escrever ou escrevia num papel para ela copiar.

O autoconceito é o fator mais influenciador de todas as áreas do comportamento humano e isso foi denotado nesta experiência vivida pelas crianças, pois o autoconceito é composto por milhares de ideias e conceitos que temos acerca de nós mesmos, nomeadamente, o que gostamos ou não gostamos. Este conceito foi apreendido pelas crianças através desta atividade, quando elas puderam dizer “*Eu gosto do sabor de canela*”, “*Eu não gosto de coentros*”, “*O grão de café tem bom aspeto, mas sabe mal*”, ou seja, elas puderam completar a descrição sobre eles mesmos, tornando-os ainda mais únicos e individuais em relação aos outros (Guenther, 1997, pp. 96-97)

2.2. Brincar com o outro

Na educação é crucial que as crianças, desde tenra idade, tenham noção da ideia e da presença do outro, pois é parte essencial da formação do carácter e que influencia a maneira de ser, sentir e agir do indivíduo, tendo implicações na forma como entende a si próprio e ao mundo (Guenther, 2009, p. 92).

De seguida são apresentadas algumas atividades desenvolvidas e respetivas notas de campo referentes a esta dimensão.

Atividade: Caça ao país

No seguimento da leitura da história, e à medida que percorríamos cada país, as crianças tentavam adivinhar qual o país seguinte para onde a personagem principal iria e, por conseguinte, elas também. Deste modo, foram sendo feitos *puzzles* para as crianças montarem e utilizadas diversas estratégias como o *jogo do caça ao país*. Este jogo foi realizado com o objetivo de suscitar ainda mais curiosidade nas crianças e, também, aumentar o espírito de equipa e de unidade entre elas. As crianças foram

divididas em grupos e cada grupo teria de cumprir determinados critérios para ser consagrado vencedor, sendo um deles, a colaboração e união entre a equipa, uma vez que existiam três crianças com NEE e que precisavam de ajuda para se envolverem e se integrarem.

Após a realização deste jogo, observei que as crianças ajudaram-se umas às outras e tentaram manter-se em equipa havendo, também, um respeito entre si e, principalmente, pelas crianças com NEE, o que vem valorizar o que as *Metas de Aprendizagem* afirmam na área de Formação Pessoal e Social, no domínio da cooperação, em que a criança no fim da educação pré-escolar “demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado” (p.14).

O entusiasmo no decorrer do jogo foi notório e registado da seguinte forma:

Notas de Campo do dia 5 de maio

Da parte da tarde realizei o caça ao país com as crianças, dividi-os em cinco grupos e fui realizando o percurso com um grupo de cada vez, enquanto as outras crianças estavam divididas pelas salas.

O jogo tinha regras e fui explicitando a cada grupo que o grupo vencedor seria aquele que cumprisse todos os critérios e regras. Assim sendo, os critérios utilizados foram o tempo que demoraram, a colaboração do grupo e a quantidade de perguntas acertadas.

I.: *Já está Raquel, e agora?*

Estagiária: *Agora já terminou o jogo, vocês vão para a sala da Fátima e vem outro grupo.*

I.: *Oh.*

Estagiária: *O que foi?*

I.: *Queria jogar mais.*

Para além dos objetivos atrás definidos terem sido cumpridos, a realização deste jogo também proporcionou que as crianças desenvolvessem a resolução de problemas.

Notas de Campo nº1 do dia 6 de maio

Após o almoço deles, realizei com o último grupo a caça ao país.

Estagiária: *L. (auxiliar) vou fazer o jogo com este grupo, está bem?*

L.: *Está bem. Mas eles estão a dormir lá em baixo.*

Estagiária: *Ah pois é...então não vai dar para fazer. Fazemos logo de tarde, está bem meninos?*

A.: *Mas eu tive uma ideia. Porque é que não fazemos o que está cá em cima e depois fazemos de tarde o resto?*

Estagiária: *Mas não dá porque tenho de contar o tempo e assim eu não consigo.*

A.: Mas eu tive outra ideia, Raquel. Porque é que não contas o tempo agora e depois paras e logo de tarde continuas?

Estagiária: É uma boa ideia, mas mesmo assim tu não vais conseguir fazer tudo cá em cima, porque tens de seguir as pistas...Mas se calhar dá na mesma, porque as primeiras pistas estão cá em cima e só depois é que estão lá em baixo. Boa ideia A.

A.: Fixe! Vamos fazer!



Figura 9- Puzzles

O facto de as crianças estarem bastante entusiasmadas para fazerem este jogo permitiu que elas, neste caso o A. pensassem, rapidamente, em soluções para os problemas apresentados, algo que nem eu fui capaz de fazer.

No final do caça ao país cada grupo ficou com vários envelopes que correspondiam a várias peças de diferentes *puzzles*. Cada grupo uniu as suas peças e montou o seu respetivo *puzzle*, sendo que no fim cada grupo pôde ver as construções uns dos outros e, desta forma, tentar adivinhar o país em questão.

2.3. Descobrir, Explorar e Conquistar o Mundo

A visão do mundo é construída pela relação que o ser humano tem com a sua realidade física e social. Esta, por sua vez, é determinada pela vivência e experiência com os variados elementos e situações que compõem a realidade física, psicológica e social.

Pelo facto de as crianças absorverem os costumes, ideias, hábitos e trajes dos vários países abordados, elas ampliaram a sua visão de mundo e o seu conhecimento acerca do mesmo.

Abaixo descrevemos uma atividade onde se encontram algumas notas de campo que evidenciam este alargamento na conceção do mundo.

Atividade: O chá das cinco



Figura 10- Realização da atividade "O chá das cinco"

Iniciamos o projeto com a viagem a Inglaterra, pois foi aqui que se iniciou a história. Depois de contar o começo da história, as crianças, divididas em grupos, puderam adivinhar de onde era originária a personagem principal e o primeiro país que iríamos “descobrir”, através de um *puzzle* que teriam de montar onde constava uma pista que os levaria a adivinhar o país em questão. Pudemos conversar um pouco sobre a Inglaterra e as crianças tiveram oportunidade de dizer o que queriam saber sobre este país.

Posteriormente, as crianças partilharam as suas descobertas e eu também dividi com elas o que aprendi acerca daquele país, nomeadamente, o *chá das cinco* que faz parte da cultura inglesa. Assim, decidimos fazer o nosso chá e pedimos, antecipadamente, aos pais que, naquele dia, trouxessem um avental e uma chávena para o chá. Este facto permitiu que eles se envolvessem no momento e vivessem a situação de forma realista.

Chegado o dia, as próprias crianças puderam confeccionar os *muffins* e após o almoço puderam disfrutar dos bolinhos que fizeram e do chá. Havia duas opções de chá e cada criança escolheu o sabor que queria experimentar, havendo algumas crianças que gostaram bastante de chá e outras que não apreciaram o mesmo.

Notas de Campo do dia 10 de abril

Da parte da manhã a educadora, a auxiliar, as crianças e eu estivemos a fazer os muffins seguindo uma receita. Cada criança ia colocando um ingrediente ou fazendo outra tarefa de modo a todos participarem desta atividade.

Após a massa estar pronta colocamos nas forminhas e num tabuleiro para ir ao forno. De seguida, as crianças foram almoçar e eu e a educadora preparamos as mesas e o chá para quando elas viessem tivéssemos o nosso “chá das cinco”.

Estagiária: Chegamos ao nosso chá das cinco. Hello!

Crianças: Hello.

Estagiária: *Sabem como se diz chá em Inglês?*

Crianças: *Não!*

Estagiária: *Diz-se “tea”.*

Crianças: *Tea! Ice tea!*

Estagiária: *Sim, “Ice tea” quer dizer chá gelado. “Tea” é chá e “Ice” é gelado. Mas nós vamos tomar chá quente, por isso é só “tea”.*

O *chá das cinco* correu muito bem, apesar de alguns contratemplos. O objetivo era ter experimentado a receita em casa, uma vez que nunca tinha feito *muffins*, mas esqueci-me, pelo que não sabíamos se estávamos a cumprir a receita de forma correta nem se os queques iriam sair perfeitos. A minha ideia era fazer o chá da parte da tarde, antes ou após o lanche, mas a educadora disse para fazer logo após o almoço das crianças, algo que me deixou um pouco inquieta, pois tinha trazido imagens para decorar a sala e não tive tempo de o fazer. Quando as crianças chegaram à sala, viram as mesas decoradas, o chá, as bolachas e os queques prontos, o que significava que a hora do chá ia começar.

Ter referido os nomes do chá e dos queques em inglês tornou-se fulcral para que eles se sentissem como ingleses e, também, porque assim pude ir de encontro ao que eles tinham mencionado de que seria bom aprender palavras novas em inglês. Foi notório que as crianças gostaram deste momento e puderam apreciá-lo calmamente e desfrutar do que tinham na mesa.

Esta atividade proporcionou-lhes um “encontro” com uma nova realidade e cultura, dando ênfase ao que as OCEPE (1997) afirmam “No sentido da educação para a cidadania, as Orientações Curriculares dão particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (p.20). Para além disso, não se excluiu “a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças (...) e se assume um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997, p. 73), ou seja, esta atividade contribuiu para que as crianças pudessem treinar uma outra língua de modo informal reforçando, também, o conhecimento que elas já têm da mesma.



Figura 11- As crianças a escreverem a receita dos *muffins*



Figura 12- Festa do chá das cinco

Atividade: Um dia no Egito

O Egito foi o segundo país a ser “visitado” por nós e, como o objetivo era suscitar a curiosidade das crianças, em vez de fazer *puzzles*, optei por imprimir algumas imagens relativas ao Egito e colocar nas paredes da sala, para que as crianças também perguntassem e opinassem sobre qual país corresponderiam aquelas imagens.

Notas de Campo do dia 13 de abril

De manhã coloquei algumas imagens sobre o Egito em cima da mesa e algumas crianças vieram-me perguntar o que era aquilo.

L.: *O que é isto, Raquel?*

Estagiária: *São imagens. O que é que vês? (tiro a imagem da Cleópatra)*

L., M., M.: *Uau! Que gira.*

Estagiária: *É bonita, não é? Gostavas de te maquilhar assim?*

L.: *Sim!*

Estagiária: *E gostavas de ser egípcia por um dia?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *para usar estas perucas e as joias.*

L.: *Eu já vi isto no (não percebi o nome).*

Estagiária: *O que é isso?*

L.: *É uma série. Eles vão visitar países antigos, muito antigos.*

Estagiária: *Ai é? E isto é de um país antigo?*

L.: *Sim. É do Egito.*

Estagiária: *Hmmm será que é?*

L.: *Sim....e esta aqui é a rainha do Egito.*

Estagiária: É quem?

L.: A rainha do Egito!

Quando estava a tirar essas imagens a L. veio ter comigo e ficou encantada com a imagem da Cleópatra e, por isso, pensei que seria interessante eles experienciarem esta realidade antiga de como os egípcios se vestiam, se maquilhavam, dançavam, entre outros. Apesar de a ideia de realizar “um dia no Egito” já estar na minha mente, decidi questionar a L. relativamente a isso, primeiramente, porque as meninas gostam muito de se maquilharem, pentear e se sentirem na pele de outra pessoa, mas, principalmente, porque em geral as crianças gostam de se fantasiar e brincar ao “faz de conta”.

As OCEPE enfatizam que o jardim-de-infância deve oferecer às crianças “situações de distinção entre o real e o imaginário” e suportes que desenvolvam a “exploração de diferentes mundos” (p.56). Além disso, cabe ao educador “facilitar a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças” (p.60).

Outro facto que me deixou um pouco surpresa foi ela ter descoberto o país que iríamos abordar e, apesar de eu lhe ter questionado e lhe ter dito que poderia não ser, ela foi muito convicta e afirmativa, demonstrando plena certeza de que aquelas imagens eram relativas ao Egito.

Quando a L. referiu a rainha do Egito, eu optei por não lhe perguntar o nome real que é dado à Rainha do Egito, pois era minha intenção mostrar o filme do Astérix e da Cleópatra e que, nesse momento, elas percebessem que a “Rainha” do Egito é mais conhecida como Cleópatra, o que efetivamente aconteceu. As OCEPE (1997) afirmam que o fundamental no domínio do Conhecimento do Mundo são os aspetos relacionados com o processo de aprendizagem, os quais são o desejo de experimentar, a capacidade de observar, a curiosidade de saber e a atitude crítica (p.85).



Figura 13- Realização da atividade “Um dia no Egito”

Notas de Campo do dia 14 de abril

De seguida, fomos para o auditório ver um filme que trouxe “Astérix e Cleópatra”. Como o filme era um pouco grande para eles verem de uma só vez, combinamos ver um pouquinho cada dia desta semana. Enquanto estavam a ver o filme:

L.: *Ah é esse o nome. Não é rainha, é Cleópatra.*

Estagiária: *É como?*

L.: *Cleópatra.*

Estagiária: *Ah muito bem.*

Vimos parte do filme e, como já referi anteriormente, as crianças, nomeadamente a L. descobriram que Cleópatra é o nome da Rainha do Egito. Isto fez-me entender que o profissional da educação tem de saber esperar e que não deve dar a resposta imediatamente, mas deixar que a criança descubra por ela própria, pois é assim que se define a aprendizagem ativa e a qual surge das interações das crianças com os objetos, com os pares, com os adultos e o ambiente físico, pois é através delas que a criança descobre, manipula e experimenta (Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

Para proporcionar este dia às crianças pesquisei em casa a forma como os egípcios viviam, se vestiam e quais os acessórios que utilizavam, que danças e músicas gostavam e ouviam. De seguida, construí alguns acessórios como colares e pulseiras típicas egípcias, as perucas com as missangas, o cetro, a coroa e a cadeira de faraó. Para a realização destas joias e objetos, utilizei materiais que se aproximassem com a realidade, como cartolinas douradas, pedras de cor de forma a parecerem diamantes, e sacos de lixo para fazer as perucas.

No dia em que era suposto recriarmos esta fantasia, eu estava sozinha e tinha de “vestir” e produzir as crianças todas, pelo que não foi possível devido à falta de tempo que tínhamos naquele momento, uma vez que quando todos estavam prontos, elas tiveram de ir para o lanche. Esta atividade só foi feita algumas semanas depois e, elas puderam dançar e teatralizar com o cetro e a cadeira do faraó. Infelizmente, não consegui maquilhá-las como os egípcios.

Notas de Campo nº3 do dia 28 de abril

Entretanto, alguns adereços relativos ao Egito (perucas, pulseiras, coroa de Faraó/Cleópatra, colares) estavam em cima do balcão e a L. pegou nelas e colocou-as e depois algumas meninas quiseram fazer o mesmo.

Estagiária: *Cuidado para não estragarem. Ainda temos de tirar fotos.*

L.: *Depois podemos usar isto com o vestido indiano?*

Estagiária: *Sim, é uma boa ideia. Podemos adaptar o vestido indiano para parecer egípcio, como o da Cleópatra.*

Refletindo nesta atividade denotei que há algumas alterações que faria caso fizesse novamente a mesma como, por exemplo, serem as crianças a fazerem os seus colares e pulseiras pois, assim, estas já estariam do tamanho apropriado ao seu pulso, em vez de ficarem pequenas, tal como aconteceu.

Esta atividade dá enfoque à relação com o outro devido à interação que este tipo de dramatização/imitação “exige”, pois como definem as OCEPE (1997) “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)...” (p.59). Para além disso, teve como seu principal objetivo a apropriação de cultura e hábitos por parte das crianças sobre um determinado país, neste caso, o Egito. Deste modo, as crianças puderam conhecer mais e melhor o mundo, compreender melhor os estilos de vida, saber qual era a capital, o rio principal e maior do Egito, quais os símbolos nacionais mais (re)conhecidos mundialmente, ou seja, a interiorização destes aspetos tornou-se muito mais fácil e eficaz através desta experiência e vivência como egípcios. Assim sendo, o conhecimento do mundo e a sua visão do mundo foi amplificada.

Atividade: Decoração da vaca da Índia

Partimos à exploração da Índia e de modo a introduzir este país decidi vestir-me de indiana, com um *sari*, vestimenta usada pelas mulheres indianas e usando um *bindi*, que é usado na testa.

Esta ideia surgiu quando estava a falar com uma amiga acerca do meu projeto e ela mencionou que tinha um *sari* e algumas jóias usadas pelas indianas e que me poderia emprestar se eu me quisesse vestir para as crianças verem. Decidi aceitar, pois sei que as crianças ficariam muito entusiasmadas, principalmente as meninas e, seria uma boa maneira de iniciar este país.

Notas de Campo do dia 24 de abril

Neste dia fui estagiar somente da parte da tarde e decidi vestir-me de indiana.

As crianças encontravam-se divididas pelas outras salas, uma vez que a educadora encontrava-se em reunião com os pais e a auxiliar ia para o intervalo.

Quando apareci numa das salas vestidas de indiana as crianças ficaram bastante entusiasmadas.

L.: *Que bonita! És a Elsa?*

I.: *Raquel estás tão gira!*

Estagiária: *Obrigada! Eu não sou a Elsa, não.*

L.: *Mas pareces! Gosto das tuas pulseiras. Fazem barulho.*

Estagiária: *Pois fazem!*

L.: *Também quero-me vestir assim. Posso-me vestir assim, posso? Por favor?*

Estagiária: *Sim, eu depois visto-vos e tiramos uma foto.*

(...)

Quando estávamos todos reunidos em grande grupo, eu mostrei-lhes o passaporte.

I. : *Eu também quero um passaporte.*

Estagiária: *Depois fazemos um passaporte. As pessoas para viajar precisam de passaporte, mas só se for para fora da Europa, se for dentro da Europa só é necessário o cartão de cidadão.*

I.: *Eu tenho cartão de cidadão.*

Estagiária: *Pois, todos temos cartão de cidadão. Agora vou continuar a história que é para fazermos a atividade.*

(Conto a história)

Estagiária: *Agora, trouxe aqui uma vaca. As vacas são sagradas na Índia.*

A.C.: *O que é sagrado?*

Estagiária: *Sagrado é algo que é santo, as vacas são muito importantes na Índia, os indianos não comem carne de vaca porque eles não matam as vacas, são preciosas. E elas também não andam presas, andam soltas na rua. (Mostro desenhos de algumas vacas ornamentadas). Agora o que vocês vão fazer é decorar esta vaca como quiserem.*

Para fazer a vaca, eu imprimi um desenho da mesma em tamanho A1 para que fosse grande e eles tivessem bastante espaço para usar os materiais que quisessem e, também, como eram muitas crianças, todas pudessem ter oportunidade de decorar a vaca.

A decoração da vaca foi muito contagiante para eles. Nós fomos para o polivalente, que é um espaço com bastante espaço, para que eles pudessem estar mais à vontade a decorar a vaca. Para ser mais fácil para eles, decidi mostrar-lhes algumas fotografias de vacas ornamentadas e ao longo da atividade elas tiveram sempre acesso às mesmas. Puderam usar alguns restos de materiais, como cartolinas, fitas de cetim, marcadores, lápis. Ao ver a vaca toda enfeitada por elas, compreendi que as imagens foram um apoio e um guia para elas, pois havia pormenores e detalhes na vaca decorada que demonstravam que as crianças tinham retirado das imagens fornecidas.



Figura 14- Decoração do desenho da vaca da Índia



Figura 15- Resultado final da atividade da decoração vaca da Índia

Notas de Campo nº3 do dia 28 de abril

Após o lanche, as crianças estavam na sala e eu comecei a colocar algumas coisas nos placards e peguei no desenho da vaca que eles tinham decorado e começaram a falar sobre ela.

Algumas crianças: *A vaca tá tão linda!*

Estagiária: *(Vira a vaca para eles conseguirem ver melhor).*

Crianças: *Está mesmo bonita.*

Atividade: Aula de Judo

Esta atividade foi possível de se concretizar após um diálogo com o professor de expressão motora. Questionei-o acerca de alguns desportos japoneses como o sumo, o judo e o karaté e se seria possível ele planificar uma aula baseada em algum destes três tipos de desporto. Ele referiu que teve algumas aulas de Judo e que estaria disponível para partilhar com as crianças o pouco que ele sabia.

Posteriormente conversei com as crianças sobre o Japão e o que elas sabiam acerca deste. Referi, ainda, que iriam ter uma aula de desporto japonês e para pesquisarem em casa os desportos típicos desse país.

Notas de Campo do dia 13 de maio

Estagiária: *Aqui é uma imagem de um desporto.*

Crianças: *Karaté!*

Estagiária: *Sim, é karaté. E amanhã vão ter uma surpresa na aula do professor Rogério. Eu pedi-lhe para ele dar um desporto do Japão.*

A.C.: *Karaté!*

Estagiária: *Não, não é Karaté.*

A.C.: *Kung Fu.*

A.S.: *Futsal.*

Estagiária: *Não, vocês vão pesquisar os desportos do Japão e amanhã vão-me dizer para ver se vocês adivinham.*

Após o tempo para pesquisarem em casa e chegado o dia em que iriam ter esta atividade, perguntei-lhes, antes da aula começar, se tinham realizado essa investigação.

Notas de Campo do dia 14 de maio

Estagiária: *Que desportos vocês conhecem?*

A.S.: *Futsal.*

I.: *Voleibol.*

A.C.: *Karaté.*

A.C.: *Kung Fu.*

I.M.: *Eu ia dizer patinagem artística.*

I.: *Hóquei.*

Estagiária: *Hóquei que tu praticas mais o A. e o A.S., não é?*

I.: *Sim.*

(...)

De seguida as crianças foram para o polivalente onde tiveram uma aula de Judo e aprenderam alguns termos comuns do desporto, como o nome do tapete e a saudação.

Este tempo foi de grande euforia e entusiasmo para as crianças, pois puderam experienciar algo diferente do que o habitual e, para além disso, aprenderam os nomes técnicos utilizados neste desporto como o tapete que é chamado de *tatami* e a saudação. É de notar que o professor ainda utilizou esta sessão para um grupo de crianças de uma outra sala.

Houve um grupo pertencente à minha sala de estágio que não teve oportunidade de realizar esta atividade, pois encontravam-se a promover a *Braga Romana*, mas que foram conquistados e contagiados pelo entusiasmo e fascínio das outras crianças, que vieram me perguntar se eles,

também, não teriam outra oportunidade para fazer essa aula. Infelizmente, tal não foi possível, devido às celebrações da *Braga Romana* e do término do meu estágio em JI.

3. Reflexão e avaliação do projeto de intervenção em JI

O projeto de JI foi trabalhoso e de uma aprendizagem enorme para mim, porque me pude aventurar rumo à conquista de novos conhecimentos junto das crianças. Na medida em que eu lhes pude transmitir novos conhecimentos, elas também me deram a conhecer factos e informações que eu não sabia. Além do mais, foi muito enriquecedor como futura educadora. Sei que neste projeto houve falhas, erros e imperfeições como também houve acertos e sucessos, pelo que vou expor os mesmos de seguida.

Primeiramente, este projeto foi pensado e planeado com cuidado conforme o tempo e os recursos que eu tinha. Pensei nas semanas que tinha e conclui que, a cada semana poderia abordar um país diferente, ou seja, na primeira semana abordaríamos a Inglaterra, na segunda semana o Egito, na terceira a Índia, na quarta a China, na quinta semana o Japão e, por fim, na última semana os Estados Unidos da América. De seguida, pensei em atividades relacionadas com cada país e que poderiam ser feitas, utilizando, ainda, o livro de atividades que a sala iria seguir referente a este tema “A volta ao mundo”.

Entretanto, conforme o projeto ia decorrendo, percebi que uma semana não bastava para falar acerca de cada país e, tentei sempre apressar as atividades e todos os momentos de conversa, pesquisa e de interiorização para conseguir atingir os meus objetivos: percorrer todos os países e fazer as atividades planeadas.

Aqui já se encontram duas falhas. A primeira diz respeito ao fator tempo, ao modo como as atividades iam sendo programadas e a segunda às atividades planeadas. Compreendi que poderia ter respeitado o tempo das crianças, isto é, dar-lhes oportunidade para absorverem as informações e os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo que poderia ter dado mais espaço para elas partilharem as suas ideias, ou seja, ter dado “voz” às crianças e ter ouvido essas “vozes”. Embora um educador tenha de planear refletindo sobre “as suas intenções educativas (...) prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”, ele, ainda, deve planear tendo “em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 26)

Contudo, apesar das falhas, houve momentos que correram muito bem e onde foi demonstrado o interesse, curiosidade, empenho, entrega e valorização por parte das crianças ao projeto.

Os objetivos, inicialmente, definidos foram concretizados, havendo um outro que, embora não esteja acima descrito, também foi conquistado, que é o envolvimento parental. Apesar de não estar diretamente relacionado com as crianças, é bom os pais abraçarem este projeto e pertencerem ao mesmo para que também os filhos se sintam influenciados por eles. Deste modo, o envolvimento parental foi um meio, uma das principais estratégias para que os objetivos propostos fossem atingidos.

As OCEPE (1997) definem que um dos objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (p.16). Neste sentido, a participação dos pais foi sempre presente, pedindo sempre a sua colaboração e ajuda sempre que necessário. Para mim, foi muito importante ver este envolvimento tão grande em alguns pais, pois assim as crianças viam que os seus pais também estavam, de certa forma, a embarcar nesta aventura com elas.

Notas de Campo nº2 do dia 29 de abril

As mães do A. e da L. que se encontravam na sala perguntaram-me se o meu curso era mesmo para ser educadora e eu respondi afirmativamente.

Mãe do C.: *Vejo que fazes muitas atividades com eles, por isso é que perguntei.*

Mãe da L.: *Pois, a L. chega a casa todos os dias muito entusiasmada e a falar sobre as coisas.*

Estagiária: *Ai é? Que bom, ainda bem que gosta.*

Ter tido esta perceção e reconhecimento por parte de alguns pais foi muito gratificante para mim e, também, um estímulo e motivação para fazer sempre melhor e com mais perfeição o meu trabalho.

Notas de Campo nº1 do dia 26 de março

Estagiária: *Benfica não é um país. Faz parte de Portugal. Então, Braga foi conquistada pelos Romanos, por isso é que vocês vão participar na Braga Romana. Vocês sabiam que Braga não se chamava Braga? Ela tinha outro nome que os Romanos lhe deram. Sabem qual é?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Então, vai ser o vosso trabalho de casa até segunda-feira. Vão pesquisar em casa e vão-me dizer na segunda-feira o antigo nome de Braga, pode ser?*

Foi dito aos pais, conforme iam buscando os filhos, qual era a tarefa para casa para que as crianças não se esquecessem.

Notas de Campo do dia 30 de março

Hoje reuni-me com algumas crianças, mas estavam apenas sete, porque as outras estavam na nataçãõ e algumas, também, estavam a faltar.

Para iniciar, eu questionei as crianças se se lembravam da história que tinha lido e do trabalho de casa que tinha pedido para trazerem. Apenas três crianças trouxeram e eu mostrei às restantes o que elas tinham feito.

Estagiária: *Aqui está o que a J. trouxe.*

Crianças: *Uau! Que giro.*

Estagiária: *É, aqui em baixo diz o nome da cidade- Bracara Augusta.*

A.P.: *Eu disse que era Braga Augusta.*

Estagiária: *Pois disseste. Mas não é Braga, é Bra-ca-ra Augusta. Vamos ler o que diz aqui?*

Estagiária: *(Depois de ler) O nome Bracara vem dos povos que habitavam a nossa cidade. Eram os povos brácaros. E Augusta vem do Imperador que se chamava César...?*

A.P. e T.: *Augusta.*



Figura 16- Livros trazidos pelas crianças

Ao longo das semanas evidenciou-se o interesse das crianças, pois muitas delas traziam livros e histórias referentes aos vários países em questão. Eu, também, fui levando algumas imagens referentes a cada país, como por exemplo, as bandeiras, os ex-libris de cada um e imagens com características próprias e únicas de modo a que as crianças pudessem facilmente identificar os países abordados. Assim sendo, a exploração de imagens e livros foi uma das estratégias usadas para reforçar este projeto.

Notas de Campo nº1 do dia 6 de maio

J.: *Olá Raquel! Olha o que eu trouxe.*

Estagiária: *Ah que fixe. Deixa-me ver...."A volta ao mundo em 80 histórias". Tinhas em casa ou compraste?*

J.: *Não. A minha prima tinha em casa e emprestou-me.*

Estagiária: *Muito bem! Depois vamos ver. Deixa ficar aqui para eu ver também.*

J.: *Está bem.*

Notas de Campo nº2 do dia 6 de maio

Estagiária: A J. trouxe um livro que se chama “A volta ao mundo em 80 histórias” e tem histórias de muitos países. Eu vou contar uma da China.

(Conto a história)

L.: Raquel também tem da Lituânia?

Estagiária: Sim, tem. Aqui em cima tem imagens.

Crianças: Olha ali as pirâmides do Egito.

Estagiária: Sim, e ali tem o rio. Alguém se lembra como se chama o rio?

L.: O rio vermelho.

Estagiária: Não, existe o mar vermelho que também banha o Egito, mas o nome do rio qual é?

T.: Rio Nelo!

A.S.: Rio Nilo.

Estagiária: Rio Nilo, muito bem A.S. e T. E esta imagem aqui qual é A.S.?

A.S.: É a esfinge.

M.A.: Está ali o Big Ben.

Algumas crianças depois quiseram saber os nomes dos países que estavam presentes no livro e eu disse-lhes. Alguns conseguiam adivinhar qual era pelas ilustrações.

Através desta exploração denotou-se alguns conhecimentos que eles já tinham adquirido e foi possível ver que todo o projeto foi marcante para eles, pois eles também queriam “conquistar” novos países e partir à descoberta de novas aventuras.

Mesmo após o término do meu estágio em JI, quando eu ia à sala visitá-los eles vinham ter comigo e falavam sobre o projeto.

Notas de campo

Terça feira fui à sala de JI e o A.S. virou-se para mim e disse que ia passar férias em Paris e depois sugeriu-me que o próximo país fosse a Austrália.

A.S.: O próximo país podia ser a Austrália.

O A. veio ter comigo e disse que os avós tinham ido a Cairo e eu perguntei onde ficava e ele disse-me que ficava no Egito. A Liepa e a Inês fizeram um livro de bandeiras. Elas pegaram nas enciclopédias que tinha levado para a sala e começaram a copiar e a desenhá-las.



Figura 17- Livros de bandeiras feitos pela I. e pela L.

4. Surgimento do Projeto de Intervenção no contexto de Creche

No contexto de creche, o projeto desenvolveu-se em torno das frutas devido ao gosto enorme das crianças pelas mesmas. Durante o meu tempo de observação antes da implementação do projeto verifiquei o contentamento das crianças sempre que a educadora ou a auxiliar diziam para irem para a mesa ou para se sentarem para poderem comer a fruta. Denotava-se uma alegria e uma apreciação durante esta parte da rotina, que num determinado dia a M.O. chegou quando os outros colegas já estavam a comer a fruta e ela vinha a comer um pão, o qual imediatamente lançou ao chão para poder ir comer junto com as outras crianças.

Em conversa com a orientadora e a educadora optei por direcionar o projeto para este tema, uma vez que é um grande interesse para elas e, desta forma, conscientizá-las para a importância da fruta na nossa alimentação diária.

5. Atividades do Projeto de Intervenção Pedagógico em Creche

As atividades, no contexto de Creche, estão organizadas quase de igual modo às atividades apresentadas no contexto de JI. No entanto, a diferença é que optei por unir interligar dimensões: (i) A construção do Eu e a Descoberta, exploração e conquista do Mundo; e (ii) o Brincar com o Outro.

Esta escolha adveio, primeiramente, do projeto desenvolvido em creche baseado no conhecimento do mundo através dos sentidos, onde a criança ao adquirir o conhecimento de novos estímulos, conceitos, atributos, propriedades está, paralelamente, a conhecer-se a si própria.

Carvalho (2005) citando Dowling (2000) afirma que o desenvolvimento da criança depende, entre outros determinantes, do que ela experiencia e vivencia consigo própria, mas, também, com o mundo e os resultados/consequências que obtém dessas experiências (sucesso ou insucesso) e das atitudes e interações que outras pessoas têm para com ela (p.36). Embora estas três dimensões estejam

interligadas umas com as outras, na perspectiva do projeto construído nesta valência, faz sentido unir somente as duas dimensões referidas anteriormente, uma vez que existe um vínculo, em que é visível que uma dimensão contribui para a outra e vice-versa, ou seja, estão intrinsecamente relacionadas. Em suma, o Eu é formado e construído ao longo da vida, pois as experiências que o ser humano vai tendo no decorrer da sua

existência vão ou não demarcar a visão que ele tem de si próprio, tal como, a sua visão do mundo.

De seguida apresentarei as atividades desenvolvidas em creche, colocando algumas situações que foram observadas antes, durante e após as mesmas e que demonstram o resultado obtido no final desta intervenção.

5.1. Construindo o Eu pelo Descoberta, Exploração e Conquista do Mundo

Exploração de frutos

As crianças foram chamadas em pequenos grupos, de quatro a quatro ou cinco a cinco e iam tirando uma fruta do saco, tocando nas mesmas e depois passando umas para as outras. De seguida, eu e a educadora descascamos as frutas e elas puderam comparar a parte exterior e interior da fruta, dizendo se eram ou não iguais e, depois, puderam comer.

Notas de Campo do dia 11 de junho

Neste dia, trouxe alguns frutos para que as crianças os pudessem explorar, nomeadamente os que falavam na história.

Banana	<i>“Molinha” “É amarela”</i>	<i>“Não pica”</i>
Maçã	<i>“Dura e pequena” “Leve”</i>	<i>“Verde” “Amarelo”</i>
Maracujá	<i>“Mole” “Dura”</i>	<i>“Verde” “Rugas”</i>
Laranja	<i>“Amarela”</i>	<i>“Laranja”</i>
Abacate	<i>“Verde, grande e pesado”</i>	<i>“É como o kiwi”</i>
Manga	<i>“Grande e é verde e vermelha.”</i>	<i>“Leve e dura.”</i>
Pêssego	<i>“Vermelho, amarelo”</i>	
Kiwi	<i>“Verde, pesado, duro, pequeno”</i>	<i>“Ácido”</i>
Limão	<i>“Amarelo e pequeno”</i>	<i>“Ácido”</i>

Refletindo nesta atividade penso que a fruta poderia ter sido melhor explorada, no sentido, em que podia pedir às crianças para fazerem induções sobre como seria a fruta por dentro, a sua cor, o seu peso, pedindo para comparar as frutas umas com as outras ou estas com outros objetos. Denotei que as crianças também ficaram entusiasmadas e gostaram desta atividade, principalmente pela oportunidade de provarem os frutos. Houve, até uma criança que quando retirou o fruto da saca, uma banana, começou a descascá-la e, quando estava outro grupo na mesa, ela veio ter comigo com uma banana de plástico e disse “*Olha Raquel, é uma banana*”. Muitas das crianças pediam para provar os frutos e a maioria gostou das frutas que nunca tinham experimentado, como por exemplo, o maracujá.

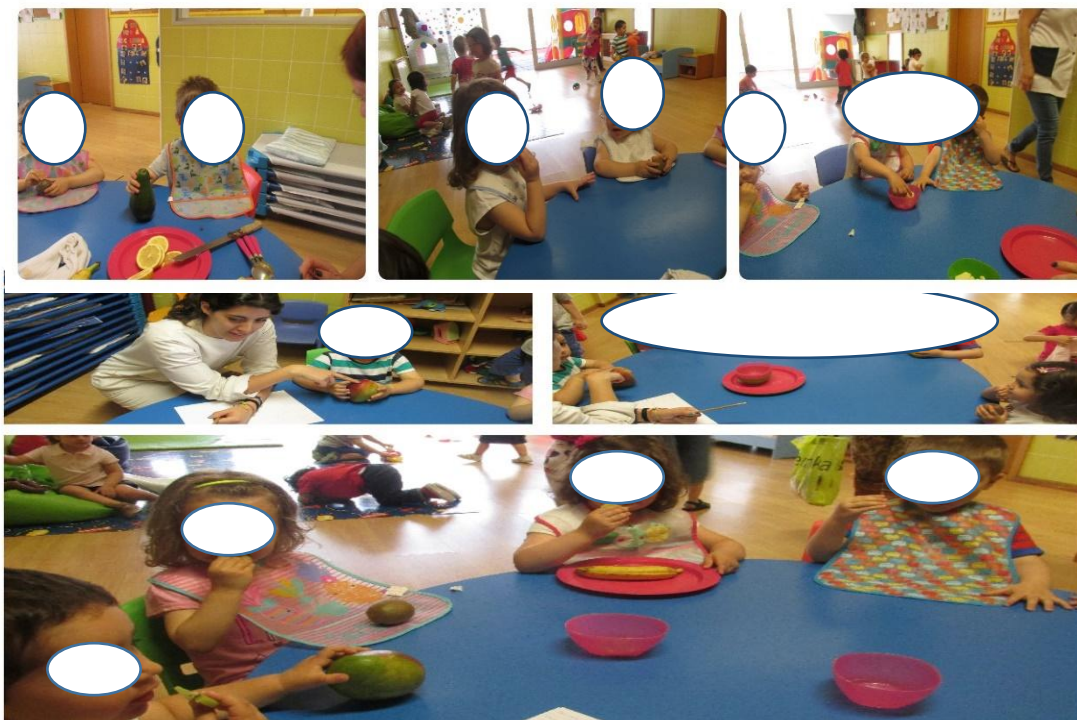


Figura 18- Exploração de frutas

Esta atividade proporcionou o desenvolvimento do autoconceito nas crianças, na medida em que a exploração destes frutos possibilitou que as crianças tocassem, sentissem, saboreassem cada variedade de fruta, mas, também, de conhecer novas frutas e saber se gostavam das mesmas ou não. É, sobretudo, nesta idade que surge a fase da descrição e avaliação, onde aplicam termos avaliativos como “bom” e “mau” (Carvalho, 2007, p.39). Permitiu-lhes ainda ampliar a sua visão de mundo, uma vez que o conhecimento do mundo também foi alargado, pelos motivos já atrás referidos, mas, também, pela descoberta de novos frutos e saber os seus

nomes. Por isto, é que estas duas dimensões não podem ser desassociadas, mas estão em constante relação e ligação uma com a outra, muito especialmente, em creche.

Sumos naturais de frutas

Esta atividade emergiu após a exploração das frutas e de ter pensado que as frutas não são consumidas apenas para se comer, ou seja, no seu estado sólido, mas também, são ingeridas no seu estado líquido. Como tal, decidi realizar com as crianças sumos naturais e levei três variedades de fruta: maracujás, mangas e laranjas.

Assim sendo, dividi as crianças em três grupos e cada grupo vinha fazer um sumo diferente.

Notas de Campo do dia 25 de junho

Neste dia as crianças fizeram sumos naturais utilizando três frutas: maracujás, mangas e laranjas. Para desenvolver esta atividade dividi as crianças em três grupos e aquela foi realizada no refeitório. Enquanto um grupo vinha para o refeitório fazer o sumo, os outros grupos ficavam no parque a brincar.

Durante a hora de almoço e à medida que cada criança ia terminando a sua refeição, elas perguntavam pelo sumo.

Crianças: O sumo? Queremos beber o sumo.

Estagiária: Já vão beber, mas têm de esperar que mais colegas acabem de comer.

As razões pelas quais decidi levar aqueles três frutos foram porque, primeiramente, o sumo de laranja é o mais conhecido e de certa forma, podia-lhes trazer mais segurança e porque era algo que eles com certeza já tinham experimentado. Em segundo lugar, porque a manga e o maracujá eram os frutos que estavam a tornar-se conhecidos para eles e que fazia sentido explorar o seu sabor num estado e formas diferentes.

Além disso, tive o cuidado de levar os materiais necessários para a concretização desta sessão, como a máquina de fazer sumos. Cada criança pode cortar a fruta com o meu auxílio e supervisão, espremer o sumo na máquina elétrica e coloca-lo no recipiente para, mais tarde, beber.

As crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas, participaram ativamente e queriam sempre ser eles a fazerem as coisas. É de salientar que durante o almoço as crianças estavam sempre a perguntar pelo sumo e quando é que o iriam beber. Foi dada oportunidade de elas escolherem o sumo que queriam beber, o que possibilita desenvolver a sua independência e autonomia, na medida em que a criança está a aprender a tomar decisões e a fazer escolhas. (Ministério da Educação, 1997, p. 53) Inicialmente as crianças estavam a escolher somente o sumo de laranja, mas depois outras foram

escolhendo os outros sumos, o que, para mim, revela ousadia e desejo por parte das crianças em experimentar e descobrir coisas novas. Algumas crianças gostaram, outras não e, muito provavelmente, porque os sumos de manga e maracujá ficaram um pouco aguados e deviam ter tido um pouco mais de polpa, mas infelizmente, devido à falta de tempo, tal não foi possível.

Espetadas de fruta

Em conversa com a educadora, ela sugeriu-me fazer esta atividade, pois há uns tempos ela tinha lido um livro que continha as espetadas de fruta e, as crianças, demonstraram desejo em fazê-las e a partir daí perguntavam sempre quando é que iam realizar as espetadas de fruta e, como eu estava a explorar este tema, poderia concretizar o desejo das crianças.

Para tal, foi pedido aos pais no início da semana que trouxessem um fruto cada um. Prontamente os pais aceitaram e trouxeram o fruto pedido. Este envolvimento possibilita e incentiva “a participação das famílias no processo educativo”. (Ministério da Educação, 1997) As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas por irem fazer espetadas de fruta, o que me deixou também feliz e motivada.

O objetivo seria que cada criança escolhesse a fruta que queria colocar, o que de facto foi feito com algumas crianças, no entanto a educadora referiu que era melhor colocar todas as frutas por duas razões: primeiro, porque algumas delas acabam por dizer que não querem e só comem as frutas mais típicas como a maçã, banana e pera e em segundo porque as espetadas estavam a ser colocadas em tabuleiros e não se ia saber qual espetada pertencia a cada criança. Em parte, concordei com ela, porque sei que algumas crianças comem determinadas frutas e que ali disseram que não queriam.

Também era meu objetivo ter papéis recortados para identificar o nome de cada criança e colocar na sua espetada, só que me esqueci de o fazer, sendo que no próprio dia já era tarde para o fazer.



Figura 19- Espetadas de fruta

Notas de Campo do dia 1 de julho

Neste dia foram realizadas as espetadas de fruta.

Estagiária: *Como já tinha mostrado ontem, aqui estão as frutas que os meninos trouxeram. Ontem mostrei o ananás inteiro. E agora como está?*

L.: *Está partido.*

Estagiária: *Está partido. Foi cortado ao meio. Vamos ver mais frutas que temos aqui?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Que fruta é esta? (e as crianças iam dizendo).*

Estagiária: *Muito bem. E agora o que fazemos com a fruta? Vamos deixá-la assim inteira?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Não. Para comermos a fruta não podemos comê-la inteira. O que é que temos de fazer?*

L.: *Decacar.*

Estagiária: *Descascar. Exatamente. M. pega na banana e descasca se faz favor.*

M.: *(pega na banana).*

Estagiária: *Espera aí que eu vou ajudar-te M. Pronto, agora podes tirar o resto da casca.*

M.: *(quando olho para M. ela estava a comer a banana).*

Estagiária: *M., não, não é para comer, é só para tirar a casca, está bem? Vamos cortar assim a fruta aos pedaços.*

Educadora: *É melhor eles comerem agora porque eles estão a pedir.*

Estagiária: *Sim, por mim tudo bem, não há problema, se é o que eles querem.*

Algumas crianças escolheram as frutas que queriam comer e outras não. Houve crianças que comeram a espetada toda, ou seja, os frutos todos que nela estavam e outras não, porque não gostaram.

Ressalvo que, ao pedir, as frutas aos pais, tive o cuidado de pedir peças diferentes para serem usadas, como uvas, papaia, melão, ananás, entre outras.

Livro de frutas

Em diálogo com a educadora, ela disse-me que as crianças já tinham feito dois livros para a sala e, como em JI as crianças fizeram um livro sobre o projeto, decidi que, também, seria interessante e enriquecedor para as crianças fazerem um livro sobre o que estávamos a abordar.

Notas de Campo do dia 2 de julho

As crianças tiveram a oportunidade de fazer o livro de frutas da parte da manhã. Imprimir vários desenhos de frutos e cada criança ia completando cada um utilizando vários materiais, inclusive cascas de fruta.

Educadora: *Para dar brilho às cascas de fruta pode passar, outra vez, por cima cola branca.*

Estagiária: *A sério? Não sabia que dava brilho, pensava que se colocasse cola branca por cima que ela ia ficar ressequida.*

Educadora: *Não. Fica brilhante e eu, às vezes, também uso em alguns trabalhos mais especiais.*

Em relação ao livro que as crianças também tiveram oportunidade de fazer, eu levei alguns materiais para as crianças preencherem o desenho de cada fruta, para que elas sintam as diferentes texturas e sensações de cada material. Em cinco frutos foram utilizadas as cascas de fruta, como a do melão, laranja, kiwi, maracujá e ananás. Optei por utilizar as cascas destes frutos para as crianças poderem identificar mais facilmente os frutos e também para terem a noção real da textura e do cheiro da fruta. Contudo sei que as cascas da fruta acabam por ganhar algum bolor e então, decidi cristaliza-las antes de usar para durarem mais tempo. A própria educadora disse-me que as cascas poderiam não durar, mas eu referi que ia levar os desenhos para casa e que durante o fim-de-semana ia verificar como estavam as cascas e que se elas não estivessem boas que traria outros desenhos para as crianças preencherem com outro material. No entanto, durante o fim-de-semana as cascas não apresentaram grande alteração, mas no decorrer da semana seguinte a casca do ananás e do melão começou a ganhar pelo e bolor e as restantes permaneceram iguais.

Um aspeto que foi de importância para mim foi o facto de a educadora me ter dado dicas em relação à expressão plástica e de como poderia dar brilho às cascas, podendo, ainda, mantê-las por mais tempo. É bom aprender métodos e estratégias novas e é ainda melhor quando é a educadora a ensinar-nos, a partilhá-las e a apoiar-nos.

As crianças puderam colar os seus desenhos nos livros, sendo que alguns tinham velcro.



Figura 20- Realização do livro

Supermercado

Durante as semanas em que estagiei em creche observei muitas brincadeiras e interações das crianças.

Notas de Campo do dia 2 de julho

Ainda de manhã, enquanto estavam no parque a brincar, a M. estava dentro da casinha à janela.

Estagiária: *Então M. ninguém vai à tua loja?*

M.: *(abana a cabeça dizendo que não).*

Estagiária: *Oh não tens clientes hoje. Ninguém quer ovos, nem leite, nem frutas?*

M.: *Não.*

G. que estava a andar de triciclo e atento à nossa conversa vai ter com M. à janela e, depois vem ter comigo.

G.: *Pega Raquel é pêssego.*

Estagiária: *Pêssego? Hm que delícia. Obrigada.*

(G. vai ter com M. outra vez e vem ter comigo)

G.: *Pega Raquel. É chocolate.*

Estagiária: *Chocolate? Ai gosto tanto de chocolate. Obrigada G.*

G.: *O que queres mais?*

Estagiária: *Hmm pode ser morangos.*

Após esta observação, verifiquei que as crianças gostavam muito de brincar ao supermercado, de ir às compras, o que de certa forma se relacionava com o projeto que estava a ser implementado. Assim sendo, tendo em consideração este grande interesse das crianças e a sua relação com o projeto, decidi que poderíamos não construir, mas sim, enriquecer uma área- a área da cozinha- complementando-a com um pequeno supermercado.

A última semana de estágio foi direcionada para a “construção” do supermercado. O meu primeiro pensamento para introduzir este tópico foi levar 3-4 crianças mais velhas da sala ao pingo doce e comprarmos algumas coisas e que eles observassem o que existe num supermercado para depois partilharem com os seus colegas. Porém, em conversa com a educadora, ela referiu que seria melhor não realizar a visita, uma vez que alguns pais poderiam ficar chateados pelos seus filhos não irem. Pensei, então, em ler algum livro infantil que abordasse o supermercado, mas infelizmente ou não consegui encontrar ou não estão estavam disponíveis. Desta forma, utilizei o livro que já lhes tinha lido “A surpresa de Handa” e assim, contornar esta questão de uma forma diferente à que tinha imaginado.

Considero que foi uma boa ideia porque, também, já era uma história que eles conheciam e que facilmente poderia ser guiada para a temática do supermercado. Fiquei surpreendida, pela positiva, quando algumas crianças referiram que a Handa tinha tirado a fruta da árvore, pois pensei que eles imediatamente iam mencionar o supermercado, mas tal acabou por não acontecer.

É de salientar que as crianças tiveram oportunidade de pensar, de participar e de ouvir as ideias umas das outras. Este processo democrático, onde cada uma pôde manifestar a sua opinião e preferência está, também, em realce nas OCEPE (1997) que definem que “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (p.53). Para além disso, pôde proporcionar um confronto de ideias que implicou a necessidade de haver uma negociação e, assim, desenvolver “atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (p.54) O nome do supermercado foi escolhido por ter sido uma criança a ter a ideia e por aquele se encontrar, realmente, num parque, o que revela que a criança fez uma associação entre o local e o nome do supermercado.

Nos dois dias seguintes as crianças estiveram a pintar as duas caixas onde vão ficar os alimentos e a cesta das compras.

Outra atividade foi a realização do cartaz onde cada criança fez o desenho de si mesma ou pintou a sua mão na parte de trás do cartaz. Na parte da frente coleí algumas imagens de frutos e pus o nome do supermercado, mas de modo a ter alguma marca da criança na parte da frente, pedi ao L. que fizesse o seu desenho na parte da frente, substituindo uma letra (letra A) do nome “PARQUE”. Já a letra ‘E’ foi feita com pedaços de uma caixa de ovos. Inicialmente, todas as crianças iriam fazer o seu próprio retrato, contudo, algumas começaram a desenhar-se em tamanho muito grande o que não permitia que todos os desenhos coubessem na cartolina e, por isso, decidi que algumas crianças iam decalcar a sua mão. No

entanto, percebi que a criança poderia ter escolha no que queria fazer e comecei a perguntar se preferiam desenhar-se a si próprias ou pintar a mão.

Notas de Campo do dia 6 de julho

Estagiária: *E o que é que precisamos ter no supermercado?*

Crianças: *(não respondem).*

Estagiária: *Por exemplo, onde é que nós metemos as compras, os ovos, o leite, os cereais...*

L.: *No carrinho.*

Estagiária: *Muito bem, no carrinho ou então numa cesta de compras. Mas precisamos de outra coisa também....Precisamos de um nome para o nosso supermercado.*

Criança: *Pingo doce.*

Estagiária: *Não, esse já existe, tem de ser outro nome para o supermercado da escolinha.*

L.: *O Parque.*

Estagiária: *Supermercado Parque?*

L.: *Sim.*

Estagiária: *Boa ideia L. Mais alguém tem alguma ideia?*

Auxiliar: *Pode ser também um nome do colégio, por exemplo "O Bogalhito".*

Estagiária: *Também é bonito "o bogalhito". Qual é o nome que gostam mais?*

Crianças: *"O bogalhito", "o parque".*

Estagiária: *Ui que confusão. Os meninos que gostam do Supermercado "O parque" que levante o braço. Os meninos que gostam do nome o supermercado "o bogalhito" que levante o braço.*

As mesmas crianças levantaram o braço para os dois nomes.

Estagiária: *Bom, assim não está a funcionar...é melhor perguntar um a um.*

Após ter perguntado um a um e ter feito a contagem verificamos que tinha havido um empate.

Estagiária: *Oh ficou empatado.*

Auxiliar: *É melhor ficar o nome "O parque" porque também o supermercado é no parque, por isso é boa ideia.*

Estagiária: *Sim. Vai ficar o nome supermercado "O parque", está bem?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Muito bem, já temos o nome do nosso supermercado e amanhã vamos pintar as caixas e as cestas para colocar as compras.*

Crianças: *Sim! Fixe.*

5.2. Brincar com o Outro

Construção de mini-puzzles

No último dia fizeram três atividades, sendo que a primeira foi a procura e montagem dos *puzzles*. Um dos objetivos deste jogo era perceber e estimular a consciência espacial de cada criança e, pude denotar que praticamente todas as crianças conseguiram localizar as peças através das pistas fornecidas por mim, apenas uma ou duas baralharam-se um pouco, mas quando repeti e apontei elas logo compreenderam.

As OCEPE (1997) mencionam que:

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço (...) que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. Esta exploração do espaço permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear. (p.73)

Notas de Campo do dia 9 de julho

Da parte da manhã escondi algumas peças de vários puzzles na sala de atividades e no parque. Em grande grupo pedi que três meninos de cada vez procurassem as peças.

Estagiária: *G. vai procurar por cima do balcão, L. procura em baixo da cama e M. procura ao lado da cozinha.*

Auxiliar: *As peças têm de estar ao nível da visão deles senão eles não sabem e não veem.*

Estagiária: *Pois, tem razão. G. está aqui.*

E assim foi até todas as peças serem encontradas.

Estagiária: *Agora que todos os meninos têm uma peça, vão virá-las para mim.*

De seguida dividi as crianças em grupos conforme as peças do respetivo puzzle que tinham. Depois cada grupo referiu o nome do fruto que tinham montado.

6. Reflexão e avaliação do projeto de intervenção em Creche

O projeto em creche foi completamente diferente do projeto em JI, mas apesar de parecer haver bastantes dissemelhanças, existe um aspeto que os torna semelhantes, uma vez que ambos tiveram como base o conhecimento do mundo, que se revela ser algo imenso e vasto para as crianças, a aprendizagem ativa e, também, as três dimensões: a Construção do Eu, o Brincar com o outro e a descoberta, exploração e conquista do mundo.

O projeto criou bastante entusiasmo nas crianças, pois, também, emergiu do interesse e gosto delas. Tal como na intervenção realizada em contexto de Jardim-de-Infância, a avaliação geral da intervenção na valência de Creche tem pontos positivos e negativos, bem como, alguns aspetos a melhorar.

Primeiramente, as atividades deveriam ter sido melhor planeadas, tendo sempre em consideração as vontades e interesses da criança. Deveria ter dado mais tempo para cada atividade, para que as crianças pudessem apreender mais acerca de alguns conceitos e, sobretudo, conceitos acerca de si mesma. Por exemplo, algumas frutas podiam ter sido melhor exploradas, pois algumas podem ser menos saborosas ao paladar na sua primeira impressão, mas ao serem experimentadas mais vezes, poderiam ser mais apreciadas pelas crianças. Também, alguns conceitos de duro, leve, pesado, macio, entre outros, poderiam ter sido mais trabalhados.

Na verdade, este tema tinha muito para ser esmiuçado, para ser descoberto e conquistado pelas crianças, mas, infelizmente, o fator tempo não permitiu que algumas abordagens fossem realizadas.

Um ponto que considero que devia ser melhorado era a apresentação e a introdução a novas frutas. Para além das frutas novas que puderam experimentar, penso que o leque deveria ter sido mais alargado. Mesmo com a ajuda dos pais, eles podiam ter visto em casa algumas frutas que nunca viram ou que nunca tinham experimentado.

Um aspeto que reconheci como positivo foi o facto de ter estado a observar as crianças nas suas brincadeiras, pois estas revelam muito acerca do que as crianças depreendem do mundo real, “as crianças transformam o espaço em que brincam e constantemente atribuem significados às suas brincadeiras”, nas brincadeiras a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações de vida, as experiências do dia a dia. (Kishimoto 2011, citado em Oliveira & Cunha, 2016, p.64). Estas observações permitiram que uma das atividades, a atividade do supermercado, fosse realizada, uma vez que denotei um interesse muito grande das crianças pelo supermercado, onde iam comprar fruta, iogurtes e chocolates. As OCEPE (1997) referem que a “a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25).

Após o término do meu estágio, fui visitar a creche e as crianças estavam a brincar ao supermercado com os materiais que tinham realizado e, também, cobravam o dinheiro e davam o troco, tal como, viam na realidade.

Houve, ainda, uma outra atividade cujo objetivo era experienciar todas as formas que a fruta pode assumir e, assim, estimular quatro dos cinco sentidos. Este jogo, tal como afirmou a auxiliar, deveria ter sido realizado em dois grupos, sendo que um poderia ter feito da parte da manhã e outro de tarde. No entanto só tive a ideia desta atividade durante a semana, pelo que da parte da manhã ainda não tinha a atividade toda preparada. Isto demonstra um certo descuido da minha parte, pois as atividades têm de ser pensadas com tempo e realizadas da melhor forma e este é um dos aspetos a melhorar, pois se as

atividades forem concretizadas sem qualquer intenção e preparação, elas também não terão significado para as crianças.

As crianças conseguiram associar o nome às fotografias dos frutos, ou seja, identifica-los corretamente. O que foi um resultado muito bom, pois alguns frutos não são vistos nem provados tão comumente pelas crianças.

Notas de Campo do dia 17 de junho

Neste dia realizamos o jogo do Loto e, enquanto umas crianças estavam na música, a outra parte do grupo foi realizando o jogo e quando as crianças chegaram da aula de música, o outro grupo foi para o parque e aquelas ficaram a jogar. De forma as crianças realizarem o jogo corretamente, eu exemplifiquei para que também elas percebessem melhor como funcionava o jogo.

Estagiária: *Cada criança virá aqui à caixa e vai procurar o cartão com uma fruta, mostra aos colegas e diz o nome do fruto que está na imagem.*

Estagiária: *Qual é o fruto que está aqui?*

M.C.: *O maracujá.*

Estagiária: *E qual é este?*

L.: *Coco.*

Em suma, senti que este projeto produziu bons resultados nas crianças, os quais, infelizmente, não consegui retratá-los aqui e, penso, que se tivesse havido mais tempo com as crianças após a intervenção teriam sido mais visíveis.

**QUINTA PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES
E APRENDIZAGENS**

Limitações, Recomendações e Aprendizagens Obtidas

O projeto de intervenção, *“Sozinho eu construo o «nosso» mundo!”: descobrindo, explorando e conquistando* permitiu que se desse valor ao conhecimento do mundo e a todas as áreas de conteúdo transversais mencionadas nas OCEPE (1997).

O desenvolvimento do mesmo demonstrou a importância educacional que existe quando possibilitamos que as crianças tenham encontros com outras culturas, outras línguas e até mesmo o contacto com pessoas de diversos países. Torna-se, então, fundamental, que a Educação Pré-Escolar ofereça às crianças este contacto com várias formas de ser e de estar, pois é isso que elas vão conseguir apreender e construir ao longo do tempo: que cada pessoa é única e que não existe uma única forma de ser e estar. Proporcionar-lhes estas experiências vai tornar as crianças mais ricas em todos os aspetos, sejam eles cognitivos, sociais, emocionais, entre outros.

Este tema, apesar de parecer focar mais no conhecimento do mundo, também consegue incluir outras áreas de conteúdo, o que é um aspeto bastante positivo. Mas para isso, é preciso que o educador saiba gerir projetos que sejam abertos e que integrem todas as áreas para que aquele se torne uma fonte de aprendizagens.

Não obstante, é igualmente importante que o educador considere que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, mas para isso ele deve encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Isto significa que o educador deve dar voz às crianças, àquilo que elas desejam aprender, aguçar-lhes a curiosidade mas também dar-lhes os meios para que a satisfaçam.

Perante isto, este projeto teve sucesso, primeiramente no JI, porque puderam “viajar” de país em país e, ao mesmo tempo, seguir uma história que a tornava real, pois parecia que estávamos a embarcar todos juntos, tanto os personagens da história como as crianças, na mesma aventura. O entusiasmo que as crianças demonstravam à medida que as atividades iam se desenvolvendo foi notório, pois elas queriam saber sempre qual ia ser o país seguinte que iam conhecer e isto foi também perceptível no seio familiar, tal como alguns pais mencionaram.

Embora o projeto tenha corrido bem, houve alguns fatores que determinaram o grau de sucesso do mesmo. Entre eles, esteve o meu desejo de querer percorrer os países todos indicados no livro “A volta ao mundo em 80 dias”, de Júlio Verne, que não permitiu que as crianças pudessem absorver na totalidade a diversidade de culturas, monumentos, aprendizagens a que foram expostas e que foram construindo ao longo do desenvolvimento do projeto. Talvez se eu tivesse abordado apenas dois países conseguiria mais opiniões, mais sugestões, mais curiosidades, mais descobertas das crianças.

Aqui entra outro fator, que é o tempo de estágio. O facto de ter estado com apenas uma semana de observação, de ter só dois meses para desenvolver um projeto entre crianças tão ativas, tão cheias de questões, de dúvidas, de curiosidades e todas elas diferentes umas das outras, fez com que o projeto não

tivesse terminado, mas sim ficado a meio ou ter terminado de forma repentina, sem tempo de assimilar tudo o que vivemos e, se tivesse sido diferente, talvez elas tivessem construído algo mais sólido e mais concreto.

Em contexto de creche o projeto foi, também, um sucesso, pois foi construído em cima dos seus interesses e gostos. É importante que o educador desempenhe este papel de compreender aquilo que o grupo de crianças aprecia seja em que faixa etária for, mas principalmente, com crianças mais pequenas porque a atenção delas vai ser mais facilmente despertada e captada. Assim aconteceu com o desenrolar deste projeto, pois elas foram conhecendo frutos novos, souberam o que os colegas apreciavam ou não, puderam ver os frutos nas suas diferentes formas, ver a sua textura, a cor, entre outros.

Uma das dificuldades sentidas foi saber planear e organizar-me conforme o tempo que tinha, para além de erroneamente pensar que, as crianças deveriam experienciar o mundo e o outro, sem refletir que elas têm um ritmo e tempo próprios e que não se pode desejar que tudo aconteça de um dia para o outro.

Posso nomear que uma das aprendizagens obtidas foi entender a grandeza que é adoptar “qualquer projecto desenvolvido na educação de infância como sendo um projecto aberto, dinâmico e flexível, é assumirmos um papel de profissionais que está em constante *reflexão, observação e escuta* perante as crianças.” (Pereira, 2015, p. 87) Ao compreender isto, eu poderei afirmar que estou a cumprir o meu papel como educadora.

Como futura educadora, aprendi também que é essencial ouvir e aceitar, quando for necessário, todas as sugestões e conselhos. Esta postura vai me permitir crescer em todas as áreas.

Concluo este relatório de estágio, asseverando que, apesar das dificuldades encontradas e das minhas limitações, senti-me bastante realizada e feliz por ter partilhado este tempo com crianças excepcionais, meigas e carinhosas. Levo cada sorriso, abraço e conversa na mente e no coração. Agradeço, também, cada momento passado com todas as pessoas que me rodearam e que me ajudaram, desde crianças, colegas, educadoras cooperantes, funcionários da instituição e orientadores.

Referências Bibliográficas

- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura* (8 ed., Vol. 20). São Paulo: Cortez (Coleções questões da nossa época).
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carvalho, M. d. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Braga: Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas Reflexões sobre a documentação. Em L. Gandini, & C. Edwards, *A abordagem italiana à educação infantil*. Porto: Artmed.
- Guenther, Z. C. (1997). *Educando o Ser Humano: Uma abordagem da psicologia humanista*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Guenther, Z. C. (2009). *Nova Psicologia para a Educação: Educando o Ser Humano*. Bauru: SP: Canal6.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banett, B. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, R. M. (2013). *Desafios da aprendizagem ativa em contexto de Creche e Jardim de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Matui, J. (1998). *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.
- Moreira, M. A., & Masini, E. S. (2009). *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro .

- Oliveira, Evandro Salvador; Cunha, António Camilo. (2016). A criança, o brincar e a cultura lúdica: algumas reflexões. Em L. C. Santos, D. Eckert-Lindhammer, A. Hodeck, & A. Hartenstein (Ed.), *XII SIEFLAS Leipzig* (pp. 63- 64). Leipzig: LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V. Obtido em 20 de Março de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44439/1/Oliveira%20e%20Cunha%20-%20A%20crian%C3%A7a%20e%20o%20brincar....pdf>
- Pereira, I. S. (2015). *Mais além de quem escreve: "Eu também posso ser ilustrador". Desenvolvendo múltiplas linguagens num Projeto Curricular Integrado*. Braga: Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICES

APÊNDICE I- PLANIFICAÇÕES DE JI

Planificação da Atividade Nº1 – O Chá das Cinco

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Expressão Dramática	<u>1º Momento:</u> Primeiramente iremos fazer os <i>muffins</i> , tendo por base uma receita. À medida que as crianças vão fazendo a receita, outras escreverão os ingredientes que serão colocados para fazer a massa dos queques. <u>2º Momento:</u> Neste momento, após os <i>muffins</i> estarem no forno, as crianças sentarão nas mesas da sala, devidamente decoradas, e tomarão o chá e os <i>muffins</i> .	- Contato com o registo escrito; - Compreender a utilidade da leitura através da receita e da realização dos queques; - Recriar situações do quotidiano de determinada cultura; - Conhecer novo vocabulário de uma outra língua.	- Açúcar; - Laranjas; - Farinha de trigo; - Bicarbonato de sódio; - Limão; - Baunilha; - Manteiga; - Ovos; - Chávenas; - Aventais	- Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária

Planificação da Atividade Nº2- Livro “A volta ao meu mundo”

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Expressão Plástica	As crianças, ao longo do projeto, irão construir o seu livro da volta ao mundo, utilizando várias técnicas, como por exemplo, recorte e colagem, desenho, pintura, entre outros.	- Promover a comunicação e expressão oral e escrita; - Incentivar a criação artística; - (Re)conhecer diversos tipos de ilustração.	- Lápis de pau; - Canetas de filtro; - Fotos de vários países; - Folhas brancas A4	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade Nº3- Construção de mini pirâmides do Egito

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Matemática	<u>1º Momento:</u> Com o molde da pirâmide previamente feito, as crianças recortarão o mesmo, no cartão. <u>2º Momento:</u> As crianças construirão as pirâmides. <u>3º Momento:</u> Cada criança pintará a sua pirâmide e escreverá o seu nome na escrita hieroglífica.	- Reconhecer as figuras geométricas presentes na pirâmide; - Promover o contato e o conhecimento de diferentes formas de manifestação artística; - Textura de materiais (dureza, suavidade, moleza); - Fomentar o contato com um diferente tipo de escrita.	- Placas de cartão; - Tinta dourada; - Pincéis; - Tesouras.	- Crianças - Estagiária

Planificação da Atividade Nº4 – “Um dia no Egito”

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Expressão Dramática	As crianças utilizarão as joias, coroas e perucas relativas ao Egito e verão e ouvirão músicas e danças egípcias.	- Estimular a imaginação e a criatividade; - Promover situações de faz-de-conta; - Expressarem-se através da dança; - Aprender a movimentarem-se conforme o ritmo da música. - Criar experiências reais da vida quotidiana.	- Sacos do lixo; - Cartolinas; - Papel cenário; - Papel crepe; - Cola branca; - Missangas; - Música.	- Crianças - Estagiária

Planificação da Atividade Nº5 – Decorar as bandeiras do Egito

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica	Cada criança decorará a sua bandeira do Egito utilizando vários materiais.	- Incentivar a criação artística; - Conhecer novos materiais; - Reconhecer a que país pertence a bandeira.	- Desenho da bandeira do Egito; - Cartolina; - Papel crepe; - Tesoura; - Cola; - Cartolina canelada; - Lápis de cera; - Canetas de filtro; - Canetas douradas.	- Crianças - Estagiária - Auxiliar

Planificação da Atividade Nº6 – Decorar a vaca da Índia

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica	As crianças, após observarem duas imagens de vacas indianas, decorarão a vaca, uma de cada vez ou dois de cada vez.	- Incentivar a criação artística; - Promover a capacidade de observação.	- Desenho da vaca em A0; - Cartolina; - Papel crepe; - Tesoura; - Cola; - Fitas de cetim; - Lápis de cera; - Canetas de filtro.	- Crianças - Estagiária

Planificação da Atividade Nº7- Jogo das Especiarias

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Expressão Plástica	<u>1º Momento:</u> Neste jogo, pedirei a uma criança de cada vez que se sente em frente aos colegas com os olhos vendados, pegue numa especiaria, cheire, toque e vá falando sobre o que a mesma, referindo o seu tamanho, a textura, se o aroma é agradável ou não e que, depois, prove a especiaria. <u>2º Momento:</u> Nesta parte as crianças elaborarão um cartaz onde escreverão os nomes das especiarias experimentadas e colarão as mesmas no respetivo lugar.	- Promover a comunicação e expressão oral e escrita; - Estimular os sentidos da visão, olfato, tato e paladar; - (Re)conhecer diversas texturas, tamanhos e volumes; - Conhecer e saborear diferentes ingredientes.	- Ingredientes (açafraão, caril, noz moscada, café, cravinho, anis estrelado, canela, louro, entre outros); - Pano de cozinha; - Cola; - Cartolina.	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade N°8- Sinais de trânsito

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Expressão Plástica	<u>1º Momento:</u> Cada criança desenhará numa folha um ou mais sinais de trânsito com a ajuda de figuras de jogos da sala. <u>2º Momento:</u> Em pares ou trios, as crianças construirão sinais de trânsito.	- Promover a colaboração entre as crianças; - Fomentar o respeito e a opinião do outro; - Relembrar as figuras geométricas; - Promover a importância da utilização de sinais de trânsito.	- Jogos da sala; - Folhas brancas A4; - Canetas de filtro; - Lápis de cor; - Cartolina; - Tesouras; - Cola.	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade N°9- Caça ao país

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Matemática	<u>1º Momento:</u> As crianças, divididas em cinco grupos (grupo amarelo, laranja, azul, rosa e verde), realizarão um percurso, onde em cada posto encontrarão uma fotografia do local da pista seguinte e um envelope que contém peças de uma imagem. No último posto cada grupo encontrará um envelope e uma imagem correspondente à cor de cada grupo. <u>2º Momento:</u> Após cada grupo ter feito o seu percurso, cada um sentará numa mesa e tentará construir o seu <i>puzzle</i> . Contudo, para construírem a imagem que lhes pertence terão de ir buscar algumas peças a outros grupos.	- Promover a entreaajuda e colaboração; - Suscitar o interesse e curiosidade por outra cultura.	- Imagens de alguns lugares, monumentos e bandeira da China; - Folhas amarelas; - Placa de cartão; - Cartolina; - Canetas de filtro; - Cola.	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade Nº10- Muralha da China

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica	As crianças irão colar pedaços de jornal e revistas na muralha, de forma a fortifica-la e de seguida pintarão a mesma.	- Promover a entreajuda e colaboração; - Distinguir entre forte e fraco; - Promover o sentido estético; - Saber precisar a quantidade de cola, jornais e tintas necessários para a muralha.	- Esferovite; - Cola para esferovite; - Cartão; - Jornais e revistas; - Cola branca; - Tinta guache.	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade Nº11- Aula de Judo

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Expressão Motora	As crianças terão uma miniaula de Judo, onde aprenderão alguns termos e truques de luta. Esta aula será dirigida pelo professor e ginástica.	- Apre(e)nder termos técnicos do desporto; - (Re)viver a cultura japonesa; - (Re)conhecer outros desportos.	- Colchões	- Crianças; - Professor "Tónico Kids" - Estagiária - Auxiliar

Planificação da Atividade Nº12- Jogo dos *Hashi* e exploração de outros materiais

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Motora	As crianças explorarão alguns materiais oriundos da China como os leques e os pratos chineses e de seguida, dois a dois, realizarão um jogo no qual terão de agarrar e comer a goma utilizando os pauzinhos " <i>Hashi</i> " só com uma mão.	- Estimular a motricidade fina; - Promover a resolução de problemas; - Promover a utilização de estratégias e de raciocínio.	- Pratos chineses; - Gomas; - Paus " <i>Hashi</i> "; - Leques; - Abanadores; - Esculturas do exército de Terracota; - Instrumento musical (Damaru chinês).	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

Planificação da Atividade Nº13- Construção de leques tradicionais japoneses

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica	Cada criança, em conjunto com os pais, construirá um leque tradicional japonês, utilizando diversos materiais.	- Promover o envolvimento parental; - Fomentar a criatividade; - Conhecer a arte japonesa.	Trabalho realizado em casa com os pais.	- Crianças; - Pais - Estagiária

Planificação da Atividade Nº14- Construção de *Puzzles*

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Matemática	Ao longo do projeto e como forma de as crianças descobrirem o país seguinte, elas construirão <i>puzzles</i> . Desta forma, os puzzles construídos foram da Inglaterra, Egito e Índia.	- Promover a entreaajuda e colaboração; -	- Imagens de vários países; - Cartão; - Cola.	- Crianças; - Educadora; - Estagiária

APÊNDICE II – PLANIFICAÇÕES DE CRECHE

Planificação da Atividade Nº1 – Leitura do Livro “A surpresa de Handa”

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 	<p>A história “A surpresa de Handa” será contada utilizando uma caixa com uma tela em papel transparente e cujas imagens da história irão sendo colocadas à medida que se conta a história, formando assim, uma sequência de imagens.</p>	<p>-Introduzir e enriquecer o vocabulário: nome dos frutos, a sua cor, o nome dos animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de sapatos; - Tintas; - Papel transparente; - Paus de espetada; - Imagens do Livro “A surpresa de Handa”; - Cartolina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº2 – Exploração de frutos

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 	<p>As crianças serão divididas em três grupos e cada uma tirará do saco um fruto. Após tirarem o fruto, irão explorar, ver a sua cor, o seu peso, a sua textura, entre outros.</p> <p>Após isso, serão feitas outras questões às crianças, como por exemplo, “como será por dentro? Será que a cor é igual? Será que tem sementes?”. Para isso os frutos serão abertos para que elas vejam o seu interior, explorem, provem e saboreiem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar sensorialmente diferentes frutos (observar, tocar, saborear, cheirar); - Desenvolver a expressão oral das crianças; -Introduzir e reforçar vocabulário: conceitos de grande, pequeno, liso, áspero, casca, sementes, doce, ácido, nome e cor dos frutos; -Adequar o seu comportamento as atividades do grupo: saber esperar pela sua vez, partilhar objetos, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bananas; - Limão; - Maças; - Pêssegos; - Manga; - Maracujá; - Kiwis; - Laranjas; - Abacate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº3 – Jogo do Loto e da Memória

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Matemática 	<p>As crianças, uma a uma, irão procurar numa caixa com esferovite, jornal e cartão, uma imagem de um fruto, dizer o nome deste ou, se não souber, perguntar aos colegas e colocá-la no sítio certo.</p> <p>Para além disso, as crianças poderão utilizar este jogo para realizar o jogo da memória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a memória visual; - Aprender e reforçar a aprendizagem do nome dos diferentes frutos; - Saber esperar pela sua vez; - Saber identificar as imagens iguais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz A2 com diferentes frutos; - Cartões com imagens dos frutos; - Caixa grande; - Velcro; - Cartão: - Tiras de jornal; - Esferovite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº4 – Pintura em relevo

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica	<u>1º Momento:</u> Antes desta atividade, irei perguntar, individualmente, a cada criança o fruto que gostam mais. <u>2º Momento:</u> Dar às crianças uma folha com o desenho da sua fruta favorita, a qual terão de a preencher com a massa de farinha, previamente preparada, cujo cheiro corresponde ao fruto que mais apreciam. Após todos os desenhos estarem prontos serão colocados no micro-ondas durante 30 segundos para ganhar o efeito desejado.	- Estimular os vários sentidos, nomeadamente, o tato e olfato; - Reconhecer os frutos e suas características (cor, forma, sabor).	- Desenhos de fruta; - Gelatina de vários sabores (morango, maçã, entre outros); - Farinha; - Sal; - Água; - Pincéis; - Micro-ondas.	- Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº5 – Realização de sumos naturais

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Matemática 	<p>As crianças irão preparar os sumos de três sabores: Maracujá, laranja e manga. Depois estes irão ser colocados no frigorífico e serão servidos na hora de almoço para que as crianças possam experimentar e saborearem o sumo que preferirem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os frutos e suas características (cor, forma, sabor); - Saber que a fruta pode ser utilizada não só para comer, mas para beber; - Reforçar a contagem de mais que três frutas; - Reconhecer que a fruta pode assumir diversos estados, nomeadamente, líquido. - Promover a autonomia através da realização de escolhas (escolher o sumo que quer beber). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maracujás; - Laranjas; - Mangas; - Açúcar; - Liquidificadora; - Espremedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Estagiária.

Planificação da Atividade N°6 – Pintura de frutas

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Expressão Plástica 	<p>Numa mesa será colocado papel cenário e por cima deste irão ser postas algumas tintas de várias cores. As crianças, divididas em dois ou três grupos e vestidas com um avental, irão “mexer” com as mãos nessa tinta e misturá-la como quiserem. Depois de a tinta secar, as crianças que não participaram da pintura irão realizar os desenhos da fruta no papel cenário, utilizando um molde (maçã, banana, pera, uvas, entre outras).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as cores; - Explorar as tintas e as cores, misturando-as e “criando” novas cores; - Apreender e descobrir, através do molde, as formas das frutas (p.e. isto é um morango, isto é uma pera; - Saber esperar pela sua vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cenário; - Aventais; - Tintas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.

Planificação da Atividade N°7 – Espetadas de fruta

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social 	<p>Alguns dias antes será pedido a alguns pais que tragam alguns frutos. Depois, em grande grupo, as crianças verão os frutos que trouxeram, iremos descascar, escolher e colocar os mesmos nos espetos de pau, formando espetadas de fruta e combinando as frutas da forma que quiserem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber como a fruta é descascada; - Ter oportunidade de escolha e de tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frutas: kiwis, laranjas, bananas, melão, maçãs, peras; manga, ananás. - Espetadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº8 – Livro de frutas

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação: ✓ Domínio Expressão Motora ✓ Domínio da Expressão Plástica	As crianças irão realizar o livro utilizando imagens de várias frutas que serão preenchidas com vários materiais como o papel crepe, E.V.A, tintas, esponjas e as cascas de alguns frutos.	- Promover o contato com diferentes materiais; - Explorar novas texturas; - Reforçar o sentido tátil, visual e olfativo; - Estimular a motricidade fina.	- Desenhos de frutas; - Papel crepe; - E.V.A; - Cascas de frutas; - Cola e cola branca; - Pincel; - Esponja; - Tintas.	- Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº9 – Supermercado

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<p>- Conhecimento do Mundo</p> <p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio Expressão Motora ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Expressão Dramática ✓ Domínio da Matemática 	<p>Esta atividade irá se dividir em três dias. E antes de tudo irá ser realizada uma conversa com as crianças sobre o que é o supermercado, o que há nele (materiais) e o nome que querem dar para o supermercado da sala.</p> <p><u>1º Momento:</u> As crianças irão pintar duas caixas e uma cesta de compras.</p> <p><u>2º Momento:</u> As crianças realizarão um cartaz com o nome que escolheram para o supermercado.</p> <p><u>3º Momento:</u> As crianças terão de realizar um percurso para colocarem os frutos, doces e legumes nas caixas correspondentes. Primeiramente terão de colocar os pés em gelatina, depois na gelatina em pó, de seguida e após terem limpo os pés, terão de tirar o rebuçado que está dentro do sumo de banana, tirar uma framboesa (se a criança quiser experimentar), pegar num produto e colocar na respetiva caixa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o sentido democrático; - Fomentar o respeito pelas ideias e opiniões dos outros; - Saber esperar pela sua vez; - Promover o contato com diferentes materiais; - Explorar novas texturas e sensações; - Estimular os sentidos tátil, visual, olfativo e gustativo (paladar); - Estimular a motricidade fina; - Promover situações de faz-de-conta; - Reconhecer a quantidade de objetos que tem de colocar na caixa; - Saber corresponder o produto à caixa respetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixas de sapatos; - Tintas; - Imagens de frutas; - Cartolina; - Caixa de ovos; - Marcadores; - Gelatinas; - Gelatina em pó; - Sumo de banana; - Rebuçados; - Framboesas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº10 – Construção de mini-puzzles

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Matemática 	<p>Cada criança escolherá o fruto que gosta mais e colocará na cartolina. Ao lado da imagem do seu fruto preferido colocará a sua fotografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a contagem de mais de três números; - Reconhecer a sua imagem; - Promover a tomada de decisão; - Saber quantas crianças gostam de determinada fruta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Imagens de frutos plastificados; - Fotografias das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.

Planificação da Atividade Nº11 – “A minha fruta preferida”

Áreas de Conteúdo	Desenvolvimento/Etapas da atividade	Objetivos	Recursos	
			Materiais	Humanos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Matemática 	<p>Cada parte das imagens serão “escondidas” pela sala e no parque. Em grande grupo pedirei que três crianças de cada vez procurem uma parte das imagens em zonas e sítios específicos, por exemplo, “procura em cima da cama”, “procura dentro da gaveta”.</p> <p>Quando todas as crianças tiverem uma peça dos <i>puzzles</i>, pedirei que virem cada uma para mim e dividirei as mesmas em três grupos. De seguida as crianças montarão o <i>puzzle</i> e mostrarão aos seus colegas e identificando o fruto que está na imagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os frutos; - Saber estar e participar em grupo; - Saber esperar pela sua vez; - Estimular a perceção e consciência espacial; - Explorar o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de frutos recortadas em 3-4 partes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliares; - Pais; - Estagiária.