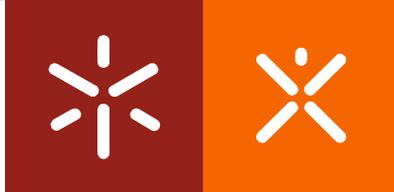




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Sofia Gonçalves Costa

**Trabalho de Projeto: Desenvolvendo
Aprendizagens Integradas**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Joana Sofia Gonçalves Costa

**Trabalho de Projeto: Desenvolvendo
Aprendizagens Integradas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Sofia Gonçalves Costa

Endereço eletrónico: joanac86@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13013285

Título do Relatório: Trabalho de Projeto: Desenvolvendo Aprendizagens Integradas

Supervisor(es): Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

Ano de Conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Durante todo este percurso foram muitas as pessoas que de alguma forma me ajudaram, colaboraram e incentivaram para a concretização deste sonho. O sonho de ser Educadora de Infância. Deste modo, não poderei deixar de manifestar os meus sinceros agradecimentos:

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Martins Vieira, pela disponibilidade, apoio e amabilidade prestada durante a elaboração do presente relatório.

- Às educadoras cooperantes e às crianças que me acolheram e receberam proporcionando assim, a realização de uma prática pedagógica, deveras enriquecedora e gratificante quer a nível pessoal quer a nível profissional.

- Às minhas grandes amigas, que nos momentos mais difíceis, quando a vontade de desistir era maior do que a vontade de continuar, me deram força com as suas palavras de alento, incentivo e coragem, despertando novamente a vontade de continuar para conseguir realizar o meu sonho. Um obrigada muito especial à minha grande amiga Susana Santos, porque foi graças às suas palavras provocadoras e desafiantes que ganhei coragem e iniciei esta longa caminhada de formação profissional, e me encontro hoje aqui prestes a terminar uma etapa muito especial na minha vida.

- E por fim agradeço à minha família, mais concretamente aos meus pais que me ajudaram em tudo o que podiam, da forma que melhor sabiam, dando-me carinho e coragem para continuar para assim, alcançar os meus objetivos. Ao meu marido, que muitas vezes fez serão para não me deixar sozinha em frente ao computador, pelas ausências compreendidas e pelo apoio e carinho incondicional. Ao meu filho, que muitas vezes adormeceu sem lhe dar um beijinho e uma palavra de carinho porque estava ocupada, envolvida e empenha em realizar este sonho. Ser educadora de infância!

Obrigada a todos sem exceção.

RESUMO

O relatório que se segue apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A intervenção pedagógica desenvolvida em jardim-de-infância e em creche, consistiu no desenvolvimento de um trabalho de projeto, entendido como oportunidade para promover a participação ativa das crianças na construção de aprendizagens integradas, no âmbito da pesquisa em torno de interesses específicos dos grupos de crianças.

No jardim-de-infância, o trabalho de projeto centrou-se no interesse e nas questões das crianças sobre os pássaros mandarins. A intervenção pedagógica procurou proporcionar experiências de aprendizagem estimulantes e diversificadas capazes de apoiar as crianças na construção de respostas para as suas questões e dúvidas. Esta finalidade foi desenvolvida através de estratégias de intervenção que envolveram atividades de observação e de pesquisa, ciclos de representação e diálogos em grupo para planear ações, partilhar informação e ideias e refletir sobre as aprendizagens realizadas.

O projeto de intervenção pedagógica em creche centrou-se, tal como em jardim-de-infância, na planificação de experiências diversificadas abrangendo vários domínios de aprendizagem. Estas atividades visaram envolver, desafiar, provocar a aprendizagem ativa das crianças e promover a construção de conhecimento em torno de um interesse identificado no grupo.

O projeto de intervenção pedagógica foi conduzido por princípios de investigação-ação, que implicaram a observação das crianças e do contexto, a planificação e o desenvolvimento de propostas de intervenção adequadas, bem como, a sua análise reflexiva.

Palavras-chave: Trabalho de Projeto; Participação da Criança; Áreas de Conteúdo; Aprendizagens Integradas

ABSTRACT

The report below presents the project of pedagogical intervention developed Supervised Teaching Practice, which is included in the Master's degree of Pre-School Education.

The pedagogical intervention developed in a kindergarten and nursery context consisted of the development of a project work, where the main goals were to promote the integrated learning construction through the research around specific common interests of the groups of children.

In the kindergarten, the project work focused on the interest and the children's questions about mandarin birds. The pedagogical intervention tried to provide stimulating learning, which was also diversified and challenging in order to support the children in the construction of responses for their questions and doubts.

This purpose was developed through intervention strategies which involved research and observation activities, cycles of representation and group discussions to plan actions, share information and ideas and think about learning experiences.

The project of pedagogical intervention in a nursery context as well as in the kindergarten focused on planning diverse experiences that include several areas of learning. These activities aims to involve, challenge and provoke attire learning of children and promote the construction of knowledge around an identified interest in the group.

The project of pedagogical intervention was sustained by principles of action research, involving observation of the children and the context, planning acting and evaluation of appropriate activities and experiences of learning.

Key-words: Project work; Content areas articulation; Pedagogy in Participation

INDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.Aprendizagens da criança na educação pré-escolar.....	3
1.1. As áreas de conteúdo na educação pré-escolar.....	3
1.2.O papel do educador na aprendizagem da criança.....	4
2.A metodologia de trabalho de projeto em contexto de educação pré-escolar.....	6
2.1. Fases do trabalho de projeto.....	8
2.1.1. 1ª Fase: Planeamento e Início.....	8
2.1.2. 2ª Fase: Desenvolvimento.....	9
2.1.3. 3ª Fase: Reflexões e Conclusões.....	9
2.2. O trabalho de projeto e o desenvolvimento de aprendizagens integradas.....	10
2.3. O trabalho de projeto no âmbito da Pedagogia-em-Participação.....	11
PARTE II- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
3. Caraterização do contexto de Jardim de Infância.....	12
3.1. A Pedagogia em Participação como opção da equipa educativa.....	12
3.2. Espaço de Aprendizagem.....	13
3.3. Rotina Educativa.....	14
3.4. Caraterização do Grupo de Crianças.....	16

4. Caraterização do Contexto de Creche.....	17
4.1. A abordagem High/Scope como opção da equipa educativa.....	18
4.2. Espaço de Aprendizagem.....	18
4.3. Rotina Educativa.....	19
4.4.Caraterização do Grupo de Crianças.....	20
 PARTE III - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
5. Definição da temática e dos objetivos de intervenção.....	21
5.1.Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica.....	22
5.2. Avaliação da intervenção pedagógica em jardim-de-infância.....	36
6. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção - contexto de creche.....	38
6.1. Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica.....	39
6.2. Avaliação da intervenção pedagógica.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	59
Anexo 1 – Planta da sala de atividades: contexto de Jardim de infância	60
Anexo 2 – Registo de incidentes críticos: contexto de jardim de infância.....	61
Anexo 3 – Rotina diária: contexto de Jardim de infância	62
Anexo 4 – Planta da sala de atividades: contexto de creche	63
Anexo 5 – Rotina diária: contexto de creche.....	64
Anexo 6 – Lenga-Lenga.....	65

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, foi proposto a elaboração do presente relatório referente ao período de intervenção pedagógica realizada em contexto de jardim-de-infância e creche, com a finalidade de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar pela Universidade do Minho.

A unidade curricular supracitada realizou-se no segundo semestre do ano letivo 2013/2014, sendo que a primeira fase decorreu no jardim-de-infância, numa sala de atividades com 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e a segunda fase decorreu no contexto de creche, numa sala de 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido teve como principal objetivo promover a construção de aprendizagens integradas no âmbito do desenvolvimento do trabalho de projeto e da participação ativa da criança em atividades que favorecem a aprendizagem nas áreas de conteúdo para a educação pré-escolar; Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

No contexto de jardim-de-infância, identifiquei o particular interesse das crianças pelos pássaros mandarins através da observação e da análise dos seus planos, das suas ações e questões. Este interesse e curiosidade surgiu quando a educadora cooperante levou para a sala uma gaiola com dois pássaros mandarins. A temática do projeto de intervenção pedagógica foi definida com base na minha participação juntamente com as crianças no projeto de pesquisa sobre os pássaros mandarins. A escolha desta temática também fez sentido por se tratar de uma sala em que era implementada a Perspetiva Pedagógica da Associação Criança, ou seja, a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

As estratégias de intervenção foram desenvolvidas de modo a favorecer o envolvimento no trabalho de projeto, despertar a curiosidade e a vontade de exploração das crianças para encontrar respostas para as suas questões. Como referem Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011) nas salas em que se implementa a Pedagogia em Participação

(...) As crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema. (p. 33)

Durante a minha intervenção em ambos os contextos procurei sempre fazer uma observação atenta, focada nas crianças, nos seus interesses e no ambiente de aprendizagem. A recolha de informação que fui fazendo durante esse percurso, sustentou a definição do plano de intervenção pedagógica que foi sendo desenvolvido e readaptado em função de uma reflexão sistemática sobre a minha prática.

O presente relatório encontra-se organizado em três partes. A primeira parte visa enquadrar em termos teóricos, a intervenção pedagógica. A segunda parte expõe a caracterização dos contextos de jardim-de-infância e de creche, com foco em dimensões pedagógicas como, o ambiente físico de aprendizagem, a rotina educativa, o grupo de crianças e os principais referenciais pedagógicos adotados nesses contextos. Na terceira e última parte, descrevo, fundamento e analiso o percurso de intervenção pedagógica.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A aprendizagem da criança na educação pré-escolar

1.1. As áreas de conteúdo na educação pré-escolar

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) afirma-se que a criança, a família e a educação pré-escolar são a base para que “(...)se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”. (p.17)

Em contextos de educação pré-escolar a criança deve envolver-se na exploração do mundo que a rodeia, aprender através da ação e da reflexão sobre essa experiência, partindo do conhecimento que já possui e da sua cultura.

De acordo com as OCEPE, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis do processo educativo. Assim, as experiências de aprendizagem em idade pré-escolar devem abarcar e articular diferentes áreas de conteúdo entendidas como áreas e domínios de aprendizagem e desenvolvimento. São elas; a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. “Se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades, pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.” (OCEPE, 1997, p.48).

A organização do ambiente educativo deve favorecer a articulação entre áreas e domínios de aprendizagem potenciando vivências e experiências com significado para as crianças.

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal a todas as outras, uma vez que, é a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com o outro e com o mundo que adquire valores e desenvolve atitudes. O ambiente educativo e a área de Formação Pessoal e Social estão intimamente ligados, porque é através das relações que a criança desenvolve com o adulto, com os pares e com o ambiente que esta se desenvolve e adquire conhecimento.

A área de Expressão e Comunicação e seus domínios (domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) é uma área de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor e simbólico da criança, uma vez que os domínios nela inscritos se encontram interligados, determinam o desenvolvimento de diferentes linguagens e conseqüentemente o modo como a criança representa e apresenta o seu mundo e o mundo que a rodeia.

A área de Conhecimento do Mundo proporciona à criança a descoberta e a exploração do mundo, da sua cultura e de diferentes culturas. Partindo daquilo que a criança sabe é dever da educação pré-escolar alargar os seus conhecimentos e horizontes, permitindo deste modo o contacto com novas situações de forma a alargar e consolidar as suas aprendizagens.

O educador de infância deverá ter em consideração a interligação entre as diferentes áreas de conteúdo no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas, 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.” (OCEPE-ME, 1997, p.48). Na educação pré-escolar pode afirmar-se que o processo de ensino-aprendizagem é globalizante e transversal.

1.2.O papel do educador na aprendizagem da criança

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto) o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo, “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

As diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios são para o educador, organizadores importantes, constituindo um referencial indispensável para a planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo. De facto, de acordo com as OCEPE (1997, p.50) cabe ao educador:

- Articular “ a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança.”;
- Estabelecer “uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança.”;
- Apoiar “cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem uma das outras.”;
- Diferenciar “o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima.”

Cabe ainda ao educador tomar decisões sobre o espaço e os materiais pedagógicos, organizar o tempo de forma dinâmica, diversificada e flexível, observar cada criança individualmente, em pequeno e grande grupo de modo a planificar atividades e projetos adequados às necessidades e curiosidades da criança e do grupo. Na verdade, observar, escutar para responder, apoiar e desafiar os interesses e necessidades da criança são competências profissionais essenciais para promover a participação das crianças na sua aprendizagem.

O modo como o educador pensa e organiza estas dimensões pedagógicas, tem implicações no tipo e na qualidade de experiências educativas integradas proporcionadas às crianças.

Em contextos de educação pré-escolar importa também que as interações e relações que o educador estabelece com as crianças fomentem a autonomia, a segurança e a responsabilidade das mesmas, estimulem o seu envolvimento em atividades e projetos, favoreçam a cooperação entre pares e a relação com as famílias e a comunidade. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008), é tempo de

(...) construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde

escutar as crianças não é um processo seletivo do que nos interessa ouvir... mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético; (...) dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem. (pp.70-71)

2. A metodologia de trabalho de projeto em contextos de educação pré-escolar

Um dos principais objetivos da Educação Pré-Escolar é a participação ativa das crianças em atividades e projetos que promovam a sua aprendizagem em vários domínios de conhecimento. O trabalho de projeto, apesar de não ser o único modo de envolver as crianças em situações de aprendizagem ativa ou verdadeiramente participada (individualmente e/ou em grupo) abre possibilidades de concretização daquele objetivo.

A metodologia de trabalho de projeto não é uma metodologia pedagógica recente. Foi inserida no processo de ensino-aprendizagem no início do século, sendo Dewey e Kilpatrick duas referências incontornáveis dos seus fundamentos. Como afirma Gamboa (2011) esta metodologia pedagógica “é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (p.49).

Kilpatrick (2006, p.13) define o conceito de projeto convocando o termo *Projectus*, que significa “lançado para a frente”. Para o autor o trabalho de projeto assenta na intenção e participação ativa da criança na resolução de problemas e/ou na procura de respostas às suas questões. O termo – *Projectus* - é o que melhor define o trabalho de projeto na educação pré-escolar, uma vez que o desenvolvimento desta metodologia acontece quando a criança “anda para a frente”, isto é, quando conquista aprendizagem, quando consegue encontrar as respostas às suas perguntas. “Através do trabalho de projeto, a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por, Vasconcelos, 2012, p.10).

No trabalho por projeto, assume-se que a unidade base da pedagogia é a intencionalidade, a ação deliberada e planeada da pessoa para enfrentar uma

determinada situação, com base na compreensão dessa situação como um problema a resolver. Ela tem como base a investigação, a análise e a interpretação de resultados que permite encontrar soluções para problemas e respostas para questões que se pretendem estudar.

Segundo Katz & Chard (1997, p.3), em contextos de educação de infância o trabalho de projeto “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente”.

A metodologia de trabalho de projeto reflete-se num estudo/investigação que deve ser implementado no currículo desde os primeiros anos, como forma de melhorar e promover as oportunidades de aprendizagem. Ao ser incluída no currículo promove o desenvolvimento, a autonomia e a participação da criança no estudo/investigação aprofundado de um determinado tópico/assunto. A criança, está envolvida em todas as fases do processo de investigação; participa na definição do tópico em estudo, investiga, interpreta e apresenta os resultados; está envolvida no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho.

Sendo as crianças os principais “agentes” desta metodologia, os projetos deverão iniciar a partir do(s) seus interesse(s). Porém, o educador não deverá descurar a sua atenção, devendo manter uma postura “... flexível e sensível ao interesse das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador” (Katz & Chard, 1997, p.101). É ele o principal responsável pelo(s) êxito(s) da criança, apesar de partilharem decisões e responsabilidades.

(...) Responsabilidade partilhada não significa ausência de critérios. Os educadores de infância podem incentivar as crianças a avaliarem os seus próprios esforços. Não tanto levando-as a dizer se gostaram ou não do trabalho realizado, ou se consideram bons ou maus os objectivos alcançados, mas ajudando-as a adotar critérios ou a desenvolver espaços próprios de avaliação dos esforços desenvolvidos, e encorajando-as a pensar se o trabalho é tão transparente, pormenorizado, exato ou completo como poderia ser, ou tão interessante para os colegas como poderia ser. (...) Os educadores de infância podem ainda comunicar às crianças quais os critérios e padrões que

vão usar na sua avaliação, e também estimula-las a desenvolvê-los. (Katz & Chard, 1997, p.25)

A avaliação e a reflexão são alguns dos processos mais importantes no desenvolvimento de um projeto desafiando as crianças a pensar no seu empenho, motivação e progressão. Como afirma Williams (1998, citado por, Katz & Chard, 2009, p.25) “ ao darmos às crianças as ferramentas e as oportunidades para auto-avaliarem o seu trabalho estamos a ensiná-las a tornarem-se responsáveis pela sua aprendizagem e perante aqueles que esperam algo delas.”.

2.1. Fases do trabalho de projeto

O trabalho de projeto segundo vários autores, como Katz & Chard, Kilpatrick, Vasconcelos, entre outros, é um trajeto de aprendizagem com fases distintas. Apresenta-se aqui a proposta teórica de Katz & Chard (1997) por ser aquela que fundamentou a intervenção pedagógica em contexto de estágio. De acordo com as referidas autoras o trabalho de projeto possui uma estrutura comparável à estrutura de uma história com princípio, meio e fim.

Assim, um projeto passa por três fases; a inicial, a intermédia e a final, com cinco características transversais, que são: (1) a discussão; (2) o trabalho de campo; (3) a investigação; (4) a representação e (5) a apresentação.

2.1.1 - 1ª Fase: Planeamento e Início

Um projeto pode começar de diversas formas. Não existe um início previamente definido, podendo surgir de um interesse e/ou curiosidade da criança ou de um grupo de crianças. Nesta fase o educador de infância tem a função de mediar as ideias das crianças, de modo a “... construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio da sua investigação.” (Katz & Chard, 1997, p.102).

Esta é uma fase crucial, onde as crianças apresentam as suas ideias, fazem conjecturas, partilham perspectivas. Pode mesmo dizer-se que este é um momento de grande criatividade, pois é aqui que as crianças e o educador, em conjunto, “traçam” um fio condutor, um plano para o desenvolvimento e realização do projeto.

No início de um projeto, a motivação e o entusiasmo por parte das crianças é muito. Por essa razão, o educador deve traçar estratégias de modo a manter, durante o desenvolvimento de todo o projeto, o mesmo nível de motivação e envolvimento por parte da criança.

2.1.2 - 2ª Fase: Desenvolvimento

Esta fase está relacionada com a planificação e recolha de dados. As crianças individualmente e/ou em pequenos grupos fazem a sua investigação/pesquisa para poderem avançar no projeto. Na segunda fase o educador de infância também pode, para ajudar a(s) criança(s) a avançar no projeto, reunir “objectos, fotografias ou artefactos relacionados com o tema, para que as crianças possam estudá-los na sala de actividades.” (Katz & Chard, 1997, p.104).

Nesta fase o educador de infância deve incentivar as crianças a usarem as competências que já adquiriram, que abarcam o domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Deve também, fornecer materiais, dar sugestões e lançar desafios em torno do modo como as crianças podem representar as suas ideias e descobertas.

2.1.3 - 3ª Fase: Reflexões e Conclusões

Nesta última fase, o principal objetivo do educador é ajudar as crianças, individualmente ou em grupo, a concluir o trabalho. Espera-se ainda, que a grande maioria das crianças tenham um conhecimento mais aprofundado do tópico em estudo (Katz & Chard, 1997).

Como refere Kilpatrick (1971, citado por Gambôa, 2011, p.57), é necessário no final do projeto que “(...) tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases possa, ser afinal reunido ao ramo lógico, a fim de formar um todo”, ou seja, nesta fase as crianças, com a ajuda do adulto devem refletir, avaliar e partilhar o saber adquirido durante todas as fases do trabalho de projeto. Não é aconselhado a introdução de nova informação nesta fase, uma vez que, esta apenas irá confundir as conclusões das crianças.

A divulgação dos conhecimentos construídos pode ser feita através de uma exposição aberta à comunidade, dramatização, dança, música, jogo, livro de turma.

2.2. O trabalho de projeto e o desenvolvimento de aprendizagens integradas

Katz & Chard (1997) consideram o trabalho de projeto como sendo uma parte importante de um currículo equilibrado. Pode estar mais ou menos presente na vivência educativa das crianças, dependendo das oportunidades curriculares, espaciais e temporais mas importa que seja simultaneamente complementar e suplementar de outros aspetos do currículo na educação de infância.

Para Vasconcelos (2012) o trabalho de projeto pode ser considerado como uma “Pedagogia de Fronteira”, servindo como recurso para o educador abordar e “fazer a ponte” entre as áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, promovendo a interdisciplinaridade do currículo através de “... projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo.” (p.20)

As dinâmicas inerentes ao trabalho de projeto fomentam a aprendizagem pela ação, desencadeiam novas dúvidas, opiniões e questões das crianças que estendem a outras áreas de conteúdo as experiências de aprendizagem, favorecendo um conhecimento transdisciplinar e permitindo de forma articulada e organizada, reforçar na criança a “competência de aprender a aprender” (Fthenakis, 2002, citado por, Vasconcelos, 2012, p.21). O desenvolvimento de várias competências e saberes das crianças acontece de um modo contextualizado e curricularmente integrado, assente nas oportunidades de imaginar, prever, tomar decisões, pesquisar, explicar e inquirir.

O trabalho de projeto é assim “...um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação.” (Gambôa,2011, p.76),

2.3. O trabalho de projeto no âmbito da Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica desenvolvida pela Associação Criança¹ desde 1997 até à atualidade, e tem como base fundamentos e princípios das pedagogias participativas (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

Os seus objetivos são apoiar o envolvimento da criança na construção da sua aprendizagem através da experiência interativa e contínua – *um continuum experiencial*. Neste processo “a criança tem direito à participação e ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.18)

Concretizar estes objetivos requer a criação de um ambiente pedagógico que fomenta a aquisição de conhecimento a partir das interações e relações, dos diálogos onde se partilham ideias e dúvidas, de modo a contagiar e envolver as crianças em atividades e projetos, que proporcionam aprendizagem ativa e autónoma.

No âmbito desta pedagogia, a criança, desenvolve projetos em parceria/cooperação com os seus pares que “ implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada para resolver um problema.”. (Oliveira-Formosinho & Formosinho,2011, p.33). A criança tem oportunidade de “crescer” participando de forma ativa e competente nesse itinerário; descobre-se a si, descobre os seus interesses e motivações, passando a agir de modo racional e intencional para assim, “responder” aos seus propósitos. Por isso, é que o trabalho de projeto, na Pedagogia-em-Participação, “(...) é um *meio*, um caminho, para a autonomia, para a participação” da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p.50).

¹ A Associação Criança é uma associação privada de profissionais – professores, educadores de infância, psicólogos, formadores, investigadores – que tem como objetivo promover programas qualificados, de modo a melhorar a educação das crianças pequenas.

PARTE II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

A Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se numa instituição escolar da rede pública situada no concelho de Vila Verde. Inaugurada no ano de 2008 que acolhe crianças do pré-escolar, 1º ciclo e crianças com necessidades educativas especiais. Possui 4 salas de educação pré-escolar, 1 sala de Unidade (NEE) e mais de uma dezena de salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. A instituição possui ainda, espaços comuns como: portaria, receção, secretaria, gabinete de psicologia e de primeiros socorros, biblioteca, sala professores/trabalhos, gabinete de coordenação, sala para atendimento a encarregados de educação, sala polivalente, ginásio e espaços desportivos.

3.1. - A Pedagogia em Participação como opção da equipa educativa

Na sala de jardim-de-infância onde realizei a minha prática pedagógica a equipa educativa implementa a Pedagogia-em-Participação, uma perspetiva pedagógica desenvolvida pela Associação Criança.

A Pedagogia-em-Participação “vê” a criança como ser competente, capaz, participativo, ativo e autónomo, e o educador como profissional capaz de escutar, apoiar, observar e responder aos interesses e necessidades da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011)

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor. (p.32)

Nesta perspetiva educacional, são definidos *eixos pedagógicos*² e *áreas centrais de aprendizagem* de forma a sustentar e orientar a intencionalidade pedagógica e a ação do educador. A interatividade entre os eixos pedagógicos permite apontar quatro áreas de aprendizagem experiencial, nomeadamente: *área das identidades, área das relações, áreas das linguagens e área dos significados*. (Oliveira-Formosinho, 2013, p.39).

Os eixos pedagógicos definem a intencionalidade educativa, funcionam como mediadores entre teoria e prática, situando o educador nos campos em que pretende desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa.

As oportunidades de aprendizagem que se proporcionam à criança visa fomentar o seu desenvolvimento ao “nível das identidades, das relações, das linguagens e dos significados”. Com refere Oliveira-Formosinho (2013, p.39) “A experiência de explorar o mundo com acesso aos instrumentos culturais (...), constitui um processo educativo que abre oportunidades de participar na herança sócio-histórica-cultural. Deseja-se que a educação abra, para todos, portas para a cultura.”

3.2. - Espaço de Aprendizagem

Uma das preocupações da Pedagogia-em-Participação é a organização dos espaços pedagógicos, para promover a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) o(s) espaço(s) pedagógico(s) são:

lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente. (p.11)

A sala de atividades onde realizei o meu estágio estava organizada para possibilitar à criança vivenciar diversas realidades e experiências, contribuindo para a aquisição

² Os quatros eixos definidores de intencionalidade na perspetiva da Pedagogia-em-Participação são: ser / estar; pertencer / participar; explorar / comunicar e narrar / significar. Para melhor compreensão destes aspetos consultar Oliveira-Formosinho, 2013, Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto: Porto Editora.

de conhecimento de forma individual e colaborativa (Anexo 1). O espaço estava organizado por áreas de atividade, respetivamente: área da expressão plástica; área dos jogos calmos; área do jogo simbólico (quarto e cozinha); área das construções, área das ciências e (área da) mediateca (biblioteca e multimédia).

Nas várias áreas os materiais existiam em quantidade suficiente e estavam acessíveis. Deste modo as crianças tinham possibilidade de estabelecer múltiplas relações com os seus pares, objetos e materiais. Neste espaço pedagógico tive a oportunidade de encontrar materiais diversificados para a construção, para o faz-de-conta, para a exploração sensorial, para a dramatização, para a música, materiais que sustentam as aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social, na área de Expressão e Comunicação e nos seus domínios (domínio da expressão motora, da expressão dramática, da expressão plástica, da expressão musical, domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática) e na área de Conhecimento do Mundo (OCEPE). (Ministério da Educação, 1997)

Convém referir, que a educadora, permitia uma combinação entre os espaços interior e exteriores. A sala tinha grandes janelas de vidro, habitualmente com os cortinados corridos para cima, de modo a que as crianças pudessem observar o exterior, as diferentes fases do dia, as condições climatéricas, planificar atividades e projetos no exterior. De facto na perspetiva da Pedagogia em Participação “... o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.15)

3.3. Rotina Educativa

Nas salas onde se implementa a Pedagogia-em-Participação, a rotina diária é entendida como um conjunto de momentos pedagógicos que favorece a participação, a autonomia e o desenvolvimento de experiências significativas e enriquecedoras para a criança (ANEXO 3).

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), a rotina diária deve ser “... respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.”.

(p.72). O tempo pedagógico deve ser criteriosamente pensado tendo em consideração o conhecimento da educadora e da criança, de modo a respeitar o ritmo individual da cada criança, dos pequenos grupos e do grupo no seu todo.

Os momentos pedagógicos da sala onde estagiei aconteciam na seguinte ordem: 1º *Acolhimento*; 2º *Lanche*; 3º *Recreio*; 4º *Planificação/Atividades e projetos/reflexão*; 5º Intervalo do Almoço; 6º *Momento (inter) cultural – hora de ...*; 7º *Momento de trabalho em pequenos grupos* e 8º *Conselho*.

O *acolhimento* era o primeiro momento pedagógico, destinado a receber e acolher as crianças. Seguia-se o lanche e o recreio. O ciclo de *planificação/atividades/projetos/reflexão* acontecia até à hora de almoço. Posteriormente ao almoço segue-se o *momento (inter)cultural*, um tempo destinado a ampliar o conhecimento das crianças em relação ao mundo e às culturas. De tarde realizava-se ainda o *momento de trabalho em pequeno grupo* com atividades propostas pela educadora. O período da tarde encerrava com o *conselho* um tempo em grande grupo destinado a refletir e avaliar experiências e aprendizagens ocorridas durante o dia.

Durante o estágio tive a oportunidade de verificar o quão importante são estes momentos para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente participada pelas crianças. O *momento de acolhimento* era realizado de forma tranquila e serena, para deste modo tornar a “separação” das crianças dos pais um processo mais simples e menos doloroso. As crianças eram recebidas calmamente, contavam as suas novidades e quando todos já se encontravam na sala de atividades cantávamos os bons dias, marcávamos as presenças, víamos qual o dia da semana em que estávamos. No *momento de atividade e projetos* observei e planifiquei com vários elementos do grupo, percebi que as crianças fazem as suas planificações de forma autónoma e que muitas das ações planificadas refletem as vivências do quotidiano de cada criança e as suas aprendizagens. No *momento de reflexão* as crianças tinham a oportunidade de falar sobre as atividades, o que tinham realizado, o que tinha corrido bem ou menos bem. (ANEXO 2). Durante o *momento de reflexão* registava as falas das crianças. Esta estratégia permitia recolher informação para documentar as suas realizações e aprendizagens, para orientar, monitorar e avaliar as atividades por mim planificadas.

De facto, o ciclo de *Planificação / Atividades e Projeto / Reflexão* é um tempo deveras importante para a aprendizagem pela ação pois é neste momento que a criança tem a oportunidade de expor as suas ideias e intenções, de escutar o outro, “é um momento em que a criança ouve e se ouve.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.77). O educador deve procurar interpretar os sinais que a criança lhe transmite, refletir, analisar e comunicar com a(s) criança(s) e sobre a criança(s), contribuindo, para o sucesso do processo de aprendizagem desde a planificação.

O período da tarde iniciava-se com o *momento (inter)cultural*, um tempo de “reunião” de todo o grupo, para partilhar conhecimentos e experiências, ler e/ou contar histórias, cantar músicas, contactar com diferentes culturas, de entre outras atividades. Era um momento rico de aprendizagens entre pares, que estimulava a curiosidade e o pensamento e também para proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

Depois do *momento (inter)cultural*, seguia-se o *momento de pequeno grupo*, com atividades propostas pela educadora. Nestes tempos planifiquei a introdução materiais e a realização de experiências destinadas a ampliar a aprendizagem e/ou apoiar a sua sistematização.

O *momento de exterior* era deveras importante, uma vez que, permitia desenvolver atividades “para lá” da sala de atividades. No exterior, as crianças brincavam livremente dando largas à imaginação, criando jogos e brincadeiras individuais, a pares ou em grande grupo. Esse espaço permitia contactar com a natureza, promovia modos de interação distintos quer entre pares quer com adultos, materiais e equipamento.

Todos os momentos da rotina educativa foram suportes essenciais para o desenvolvimento do trabalho de projeto.

3.4. Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo um da sala três era um grupo heterogéneo de vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais onze do sexo masculino

e onze do sexo feminino.

Todas as crianças no ano anterior haviam frequentado o jardim-de-infância, à exceção de três crianças que se encontravam este ano pela primeira vez a frequentar este contexto. Uma destas três crianças havia frequentado no ano anterior outra instituição.

Eram evidentes as diferenças de ritmos, necessidades e interesses no seio do grupo. De uma forma geral, as crianças partilhavam sem grandes dificuldades os materiais e objetos da sala ou então, jogos e brinquedos que traziam de casa. A participação e o envolvimento das crianças nas atividades eram evidentes. Em pares e/ou em grande grupo as crianças mais velhas disponibilizavam-se de imediato para ajudar as mais novas quando estas experimentavam alguma dificuldade.

Ao nível da linguagem as crianças gostavam de conversar, expressar as suas ideias e opiniões.

Em termos motores eram crianças ativas motivadas para testar os seus limites, para correr, saltar, brincar, baloiçar,... Todo o grupo, utilizava sem dificuldade pequenos objetos, jogos, giz, marcadores, pinceis, tesouras, entre outros materiais.

Algumas destas crianças, no ano anterior, já haviam realizado trabalho de projeto, contribuindo deste modo para que o entusiasmo, o espírito investigativo, a partilha de ideias e opiniões e o levantamento de novas questões influenciasse crianças mais novas que nunca haviam desenvolvido um trabalho de projeto.

4 - Caracterização do Contexto de Creche

O estágio em creche ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Braga, com capacidade para 34 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses, distribuídas por 3 salas. A instituição possuía um refeitório, um corredor central, uma cozinha com copa de leite, um átrio para o acolhimento, um gabinete técnico e administrativo, uma casa de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma arrecadação, uma garagem e um parque exterior.

O grupo era constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

A equipa da instituição era formada por duas educadoras, quatro auxiliares de educação, uma auxiliar geral, uma escriturária e uma diretora técnica, responsável pela qualidade.

4.1.- A abordagem High/Scope como opção da equipa educativa

A prática da equipa educativa da sala de creche era sustentada na abordagem High/Scope para creche (Post & Hohmann, 2011) um referencial pedagógico que assume a aprendizagem ativa como princípio básico de toda a ação educativa. A aprendizagem ativa é um processo que envolve oportunidades de escolha, manipulação de materiais, linguagem e apoio do adulto.

4.2.- Espaço de Aprendizagem

A sala de atividades estava organizada com algumas áreas de interesse, de forma a estimular e proporcionar aprendizagens facilitadoras do desenvolvimento da criança (Anexo 4). Porém, estas não estavam devidamente identificadas e limitadas, o que seria uma mais-valia pois ao definir as áreas de interesse, o educador está a contribuir para a estimulação de diversas competências na criança, como as capacidades de iniciativa, autonomia, criatividade e desenvolvimento de interações sociais. (Post & Hohmann, 2011)

Na sala de atividades algumas áreas eram identificáveis para as crianças, como a área dos livros, a área da casa, e um pequeno espaço com uma mesa e alguns materiais de carpintaria que as crianças gostavam muito de utilizar. No entanto, os jogos de mesa e os materiais de expressão plástica, encontravam-se guardados em gavetas e armários não estando visíveis, nem ao acesso das crianças devido ao reduzido espaço da sala.

A área dos livros, era uma área pequena com duas estantes fixas na parede e com

poucos livros de difícil alcance para as crianças.

Na área da casa, existia um armário de cozinha, uma cama para bonecos, bonecos e outro armário com gavetas de plástico, onde estavam guardadas diversos materiais de plástico.

O espaço onde estava a “mesa de carpintaria” continha várias peças de plástico que as crianças podiam unir através de parafusos.

As áreas não estavam devidamente identificadas, nem os materiais separados por categorias e etiquetados. Os jogos, materiais para a expressão plástica e os blocos, por vezes não estavam acessíveis para as crianças porque estavam guardados em armários. Por vezes, a educadora colocava-os à disposição das crianças.

4.3. - Rotina Educativa

No modelo High/Scope os diferentes momentos da rotina diária na creche estão organizados, são previsíveis e ao mesmo tempo, flexíveis de modo a “apoiar as necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença.” (Post & Hohmann, 2011, p.15)

O dia na sala iniciava-se com o tempo de acolhimento. Neste primeiro tempo da rotina diária as crianças eram recebidas carinhosamente, de modo a fazer uma transição, casa – creche, tranquila, eram cantados os bons dias e seguidamente marcadas as presenças. Posteriormente, seguia-se o tempo de grupo, que permitia às crianças realizar atividades/experiências em pequeno e/ou em grande grupo propostas pelo educador. O tempo de escolha livre decorria no período da tarde onde as crianças faziam escolhas, faziam planos breves e concretizavam as suas intenções nas áreas de interesse existentes na sala e/ou usando os materiais que a educadora punha à disposição das crianças durante esse tempo.

Também observei, uma preocupação por parte da educadora na transição tranquila e suave das crianças de uma atividade para outra. Por vezes a educadora utilizava a estratégia de cantar uma canção, ou de responsabilizar pequenos grupos para arrumar as áreas ou materiais, entre outras, referindo sempre o momento seguinte,

permitindo deste modo, que as crianças tenham consciência do momento que se seguia. (Anexo5).

Durante o estágio compreendi a importância dos adultos criarem uma rotina consistente e flexível, permitindo que as crianças tenham a percepção da sequência dos momentos que a constituem, “À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebês e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 196). O educador pode e deve fazer alterações se achar pertinente, indo ao encontro das necessidades das crianças, respeitando o seu ritmo, as suas características e as suas especificidades.

4.4. - Caracterização do Grupo de Crianças

Como já referi anteriormente o grupo era constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 24/36 meses, das quais 9 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Todas haviam frequentado a instituição no ano anterior. Era um grupo de crianças curiosas, comunicativas e cheias de energia, que gostava de explorar tudo à sua volta, de correr, trepar e saltar.

No que concerne ao domínio da linguagem e comunicação, todos os elementos do grupo reconheciam o seu nome, o dos seus pares e dos adultos mais próximos. Para comunicar as suas necessidades e interesses com o adulto ou com os colegas, a maioria das crianças, já diziam várias palavras e construíam pequenas frases.

Relativamente ao relacionamento entre pares observei algumas situações de conflito geradas, maioritariamente, pela posse de materiais. Por vezes algumas crianças faziam birras, mas o facto de terem os seus pertences pessoais ao seu alcance, de poder contar com a compreensão e a confiança dos adultos permitia-lhes ultrapassar estas situações.

Ao nível da autonomia todas as crianças se alimentavam sozinhas e apenas duas crianças usavam fralda mas já em processo de aprendizagem do controlo esfinteriano.

PARTE III - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5. DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Porque o projeto curricular do agrupamento à qual pertence o Centro Escolar onde realizei a minha intervenção pedagógica estava relacionado com a temática dos seres vivos. A Educadora Cooperante levou para a sala de atividades uma gaiola com dois pássaros mandarins. Eram pássaros diferentes daqueles que habitualmente as crianças viam e o grupo mostrou logo interesse em torno destes animais. As crianças quiseram dar nomes ao casal de mandarins - Romeu e Julieta. Observavam e comentavam frequentemente as suas ações e começaram a levantar um conjunto de questões sobre onde tinham nascido e porque apresentavam aquelas características físicas.

Nos *momentos de atividades/projetos* era visível o interesse que as crianças nutriam pelos mandarins. Muitas das suas planificações estavam relacionadas com os pássaros; por exemplo queriam representar através do desenho os mandarins, na área da escrita planificavam escrever os nomes e características destes pássaros recorrendo a imagens e livros, entre outras atividades. Também começavam a sugerir procurar informação nos livros da biblioteca da sala, da biblioteca do Centro Escolar e em casa.

Em conversa com Educadora Cooperante ficou decidido apoiar e ampliar este interesse das crianças avançando para a realização de um trabalho de projeto sobre os mandarins.

De acordo com Katz & Chard (1997, p.223) o trabalho de projeto “... são investigações aprofundadas de fenómenos ou acontecimentos que fazem parte da experiência direta da criança”. Esta metodologia favorece a articulação de áreas de conteúdo sugeridas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2012).

Ao desenvolver a minha intervenção pedagógica em torno do projeto sobre os

mandarins pretendi: 1) desafiar as crianças a encontrar respostas para as suas questões; 2) levá-las a aprofundar e a pensar de forma interessante sobre o tópico e; 3) promover oportunidades de aprendizagem participada e integrada, envolvendo várias áreas de conteúdo e domínios de conhecimentos nelas inscritos.

Para a concretização destes objetivos delinee algumas estratégias de intervenção que privilegiaram o diálogo em grande e em pequeno grupo, a pesquisa em livros, revistas, internet, as saídas, ciclos de representação e atividades de construção.

5.1. Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica

Fase 1: Planeamento e Início

Todas as propostas educacionais foram contextualizadas tendo em consideração os interesses, necessidades e expectativas das crianças, uma vez que é dever do profissional de educação fomentar na criança e no grupo o interesse, a curiosidade, o entusiasmo e a vontade constante de aprender através, de múltiplas, variadas e diversificadas experiências de aprendizagem.

Como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica foi planificada uma primeira atividade, em grande grupo, no momento (inter)cultural, onde as crianças tiveram a oportunidade de partilhar ideias e conhecimentos, expor e confrontar as suas dúvidas/questões sobre os



Figura 1 - Diálogo em Grande Grupo (Momento (Inter)cultural

mandarins e, deste modo, favorecer a interação entre pares. Este diálogo permitiu-me perceber o conhecimento das crianças sobre os mandarins e assim dar início ao

trabalho de projeto sobre “Os mandarins”

- Os saberes das crianças sobre os pássaros mandarins:

L.P.: “ O macho canta e a fêmea pia.”

B.O.: “O macho tem o bico mais escuro do que a fêmea.”

F.B.: “A fêmea tem riscas na cara e o macho tem bochechas cor-de-laranja e é mais gordinho.”

R.B.: “ A fêmea põe ovos para ter filhinhos.”

J.P.: “Os mandarins vivem na Austrália.”

L.F.: “ Eles aqui em Portugal, têm que viver em gaiolas porque lá fora na natureza morrem. Eles não se sabem defender dos pássaros maus e não sabem apanhar comida.”

- O que pretendem inicialmente saber:

R.B.: “ Eu quero saber como é que os mandarins vieram para Portugal.”

L.F.: “ Eu quero saber como é a Austrália e como vivem lá os mandarins.”

F.B.: “Eu quero saber onde fica a Austrália.”

Representação das ideias iniciais das crianças

Sendo os ciclos de representação uma forma das crianças exteriorizar, consolidar, comparar e partilhar com os seus pares e com a comunidade envolvente os seus saberes, foi proposto que representassem as suas ideias iniciais sobre a temática em estudo. Como refere Oliveira-Formosinho & Costa (2011, p.88) “ Consentir às suas formas de expressão e ler colaborativamente o seu significado permite uma progressiva construção de saberes, dúvidas, interrogações.”

- Como vieram os mandarins para Portugal?

F.B.: “Os mandarins vieram para Portugal numa carroça com um burro.”



Figura 2- F.B. representa a sua ideia inicial

D.C.: “Os mandarins vieram para Portugal porque foi um homem de barco com uma máquina procura-los.”



Figura 3 - D.C. representa a sua ideia inicial

R.B.: “ Eles vieram para Portugal a voar pelo céu. Voavam de dia e dormiam de noite nos ninhos das árvores.”



Figura 4 - R.B. representa a sua ideia inicial

- Onde vivem os mandarins na Austrália?

B.F.: “Os mandarins vivem em lojas de animais.”



Figura 5 – B. F. representa a sua ideia inicial

D.C. : “ Na Austrália os mandarins vivem em gaiolas presas às árvores.”



Figura 6 - D.C. representa a sua ideia inicial

Depois de representarem as suas ideias as crianças decidiram, no momento de conselho, partilhar as suas representações.

Este momento do dia é muito importante porque aqui, as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas dúvidas e certezas, ouvir a opinião do seu par, respeitar ideias contrárias à sua, esperar pela sua vez e dar a voz ao outro, ... Como refere Oliveira-Formosinho (2011, p.94) o conselho é “ um espaço reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens. O que fizemos e queremos celebrar, o que não terminamos e queremos terminar, como nos sentimos, como queremos aprender juntos.”

2ª Fase: Desenvolvimento

Na 2ª fase do trabalho de projeto a equipa educativa questionou o grupo de crianças sobre o que queriam verdadeiramente saber sobre os pássaros mandarins, onde haviam de recolher informação e quem os poderia ajudar. Deste modo, gerou-se uma nova discussão onde surgiu mais uma questão. Como refere Katz & Chard (1997, p.224) as discussões têm o intuito de “ajudar as crianças a formular questões para investigações; planear actividades de aprendizagem em grupo; avaliar o que se realizou; falar sobre o trabalho que está a ser levado a cabo e planear o trabalho futuro.”

Tendo em consideração o referido acima pelas autoras e com o objetivo de ajudar o grupo a organizar as suas ideias e a progredir na investigação, em grupo organizaram-se as ideias e identificaram-se as fontes a que iríamos recorrer para, deste modo, encontrar respostas às questões apresentadas.

O que pretendem verdadeiramente saber:

R.B.: “ Eu quero saber como é que os mandarins vieram para Portugal.”

L.F.: “ Eu quero saber como é a Austrália e como vivem lá os mandarins.”

B.O.: “ Eu quero saber se existem outros animais na Australia.”

F.B.: “Eu quero saber onde fica a Austrália.”

Onde investigar:

B.O.: “ No Computador.”

J.P.: “Nos livros da professora.”

R.B.: “ Na biblioteca do professor Jorge.”

L.F.: “ Perguntar ao meu pai e ver na internet.”

Atividade: Ida à Biblioteca

As atividades de pesquisa iniciaram-se com a ida à biblioteca do centro escolar, a biblioteca do professor Jorge, como muitas das crianças mencionavam.

No grupo algumas crianças afirmavam que os mandarins tinham chegado a Portugal a voar, outras afirmavam que tinham sido pessoas a trazê-los.



Figura 8 - Pesquisa na Biblioteca

A ida à biblioteca do centro escolar foi planeada e realizada por um pequeno grupo de crianças com a finalidade de procurar informação sobre como tinham chegado os mandarins a Portugal. Com o meu apoio um pequeno grupo de crianças procurou e selecionou os livros que queriam ver. Combinamos primeiramente escolher os livros que falavam de pássaros, depois procurar neles ilustrações de mandarins e ler o que lá dizia.

A observação das imagens dos livros suscitou vários comentários sobre as imagens de pássaros. Nesta exploração L.P. apercebe-se de que num dos livros tem informação sobre os mandarins e pede-me que leia a informação, “Joana lê o que diz aqui, tá aqui um mandarim.” Através da minha leitura as crianças ficaram a saber que os mandarins são originários da Austrália, e que foram trazidos para Portugal e para outros países pelas pessoas. R.B.: “Já sei! Foi o Homem que fez entrar os mandarins para aqui para Portugal. Um homem foi lá à Austrália passar férias, gostou deles e depois quando veio embora quis trazer os mandarins com ele. Foi isso!” (Figura 8)

Foi fascinante ver o entusiasmo e o envolvimento das crianças na biblioteca, a curiosidade e o empenho em tentar descobrir a resposta à sua dúvida.

Com esta atividade promovi oportunidades de aprendizagem na Área de Conhecimento do mundo e na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. De facto estas eram as minhas intencões educativas ao planificar esta atividade, uma vez que, as

crianças devem ter a oportunidade de contactar com o código escrito. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a criança ao manipular, utilizar e explorar livros e diferentes suportes de escrita irá “despertar” em si o gosto pela palavra escrita e, conseqüentemente, favorecer a emergência do código escrito levando-a a progredir neste domínio.

Quando chegamos à sala sugeri ao pequeno grupo que no *momento de atividades e projetos* representassem através do desenho ou da pintura a informação e as ideias que agora tinham. Esta representação permitiria às crianças consolidar os novos conhecimentos, comparar com as representações iniciais e posteriormente partilhar com o resto do grupo.



Figura 9 – R.B., representa como vieram os mandarins para Portugal



Figura 10 - L.P., representa a sua ideia com lápis de cor

Em grande grupo as crianças que foram à biblioteca, partilharam as suas experiências e a informação obtida com os restantes colegas. Segundo Oliveira-Formosinho & Costa (2011, p.87) “consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem-se e a ouvir os outros. É consentir cada um na relação com os outros.”. Procurei apoiar e ouvir as crianças enquanto falavam das suas aprendizagens, reconhecendo e incentivando o envolvimento de cada uma na atividade realizada e na partilha de informação.



Quando partilharam com os restantes colegas as suas novas representações, surgiram de imediato vários comentários e comparações com os desenhos feitos inicialmente, “Eu pensei que vieram numa carroça com um burro” refere a F.B. J.P. responde “Mas não foi F.B., foi o ser humano que trouxe os mandarins para o nosso país”, R.B. acrescenta “Foram as pessoas que os trouxeram. Elas iam à Austrália de férias e achavam os mandarins bonitos, quando vinham embora traziam os mandarins para a casa delas.”

Atividade: Pesquisa no Globo, no Mapa e no Computador

Outras das questões das crianças era saber onde ficava a Austrália. Em pequeno grupo propus às crianças fazer uma pesquisa com o suporte de um globo, um mapa-mundo e de alguns livros. Tal como noutras atividades de pesquisa o contacto, a exploração e o diálogo em torno destes materiais gerou vários comentários das crianças. “Aqui é Portugal” diz R.B. apontando no mapa. “O meu pai trabalha na Espanha que está pertinho de Portugal” refere J.P.

Nas suas explorações J.P. descobre a localização da Austrália: “Olha aqui, está aqui a Austrália”. As crianças descobrem que a Austrália está distante de Portugal e começam a fazer previsões sobre o tempo necessário para lá chegar. “É muito longe

de Portugal. Deve demorar dois dias até chegar lá.”(L.P). Comparam ainda distâncias entre países “É mais longe do que Lisboa e Espanha. Deve demorar, muito tempo para chegar lá!”(R.B); “O meu pai quando vai trabalhar para a Espanha diz que demora muito tempo, a Austrália ainda é muito mais longe” (J.P.).

Após alguma discussão em torno da distância entre Portugal e Austrália, o J.P., a criança mais velha do grupo, que tinha estado especialmente envolvida a observar, manipular e explorar o globo refere “ Não podemos ir de carro para aqui como o meu pai vai para a Espanha, porque a Austrália fica no meio do mar”. Todas as crianças ficam admiradas com esta afirmação querendo observar o que o colega havia dito, R.B. acrescenta “Então só podemos ir para lá de barco e avião”.

A afirmação do J.P. deu um novo “folego” a esta atividade, porque despertou novamente a curiosidade das crianças e a vontade de explorar, observar e manipular novamente estes materiais, o que originou novos comentários. As duas crianças mais novas, B.O. e B.G., querendo dar o seu contributo na pesquisa reparam e observam um livro de imagens e referem simultaneamente “Na Austrália há muitos animais”. Acrescenta ainda B.O. “Aqui tem cobras, cangurus e patos, tem muitos animais.”.

Esta atividade permitiu que as crianças manipulassem o globo, adquirindo uma noção mais exata da forma da terra, a localização de Portugal, Espanha e Austrália. Favoreceu o desenvolvimento da noção de escala, não na real complexidade da palavra, mas ao referirem o tempo que demora chegar a um determinado país e ao compararem o tamanho de dois países, como refere L.P. quando compara o tamanho de Portugal e Austrália.



Figura 12 - Pesquisa no globo, mapa-mundo e livros

Posteriormente, no momento de conselho, as crianças partilham com os colegas as aprendizagens que fizeram. “Já aprendemos muitas coisas. Aprendemos que os mandarins não vieram a voar para Portugal. Foi o ser humano que trouxe os mandarins para o nosso país” (R.B), “Vimos no globo que a Austrália é muito longe.”(F.B), “A Austrália é muito, muito longe, mais longe do que Lisboa e Espanha.” (J.P), “Também vimos que a Austrália é maior do que Portugal.”(L.P), “e que há muitos animais na Austrália” (B.F).

Ao ouvirem as aprendizagens dos colegas, algumas das crianças quiseram observar no globo a localização de Portugal e Austrália. Ao perceber a curiosidade destas crianças em querer explorar e observar o globo, fui buscá-lo, e permiti que as suas dúvidas e curiosidades fossem respeitadas.

Pesquisa no Computador / Internet sobre o habitat dos mandarins na Austrália

Com esta atividade pretendi criar oportunidades para ampliar e aprofundar as descobertas que as crianças tinham feito anteriormente. Por isso, sugeri uma atividade de pesquisa no computador. Recolhi, previamente, sites interessantes e pertinentes para responder aos interesses, necessidades e dúvidas do grupo. Selecionei um filme sobre o habitat natural dos mandarins na Austrália e selecionei um outro filme sobre algumas cidades australianas.

O grupo ficou entusiasmado por poder usar o computador, mas foi necessário decidir, previamente, quem iria para lá, porque o espaço era exíguo. Depois de decidirmos, em conjunto, quem ia pesquisar no computador, organizamos o espaço e as tarefas de cada um, uma vez que, para realizarem esta atividade foi necessário que cada criança esperasse pela sua vez, para poder usar o teclado e manipular o rato. Enquanto viam os filmes no youtube sobre o habitat dos mandarins na Austrália e como vivem os Australianos, as crianças teceram vários comentários.

Enquanto viam o filme sobre como vivem os Australianos B.O. referiu de imediato “ as pessoas são iguais a nós, andam nas ruas a passear e têm casas iguais às nossas”, B.G. acrescenta: “É como aqui, tem casas, prédios e carros.”. O pequeno grupo de

crianças mostrou-se muito envolvido na observação do filme. Quando, posteriormente observaram o filme sobre o habitat natural dos mandarins, as crianças ficaram muito admiradas e referiram em simultâneo “Aqueles (mandarins) vivem na natureza”. D.C.: “Olha eles (mandarins) no lago”, D.F.: “ Afinal, não estão presos nas gaiolas, andam nas árvores e voam muito”, “Tantos mandarins no rio! Estão como aqueles que vêm para o nosso jardim. Andam na natureza” B.O.

O computador mostrou-se um instrumento de pesquisa muito atrativo, uma vez que todos se mantiveram muito envolvidos durante a sua exploração.

Com esta atividade além de promover competências na Área de Formação Pessoal e Social, como por exemplo na partilha de materiais, e na Área de conhecimento do mundo, nomeadamente ao contactar com novas situações, alargando as suas conceções sobre o mundo. Favoreci também, aprendizagens na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente ao nível do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao proporcionar uma vez mais o contacto com o código escrito e as suas regras. Criei ainda oportunidades do uso de novas tecnologias que iniciadas na educação pré-escolar, funcionam como meios potenciadores de novas aprendizagens.



Figuras 13 e 14 - Pesquisa no computador

3ª Fase: Reflexões e Conclusões

Esta fase tem várias fases intrínsecas, que permitem às crianças avançar e responder às suas dúvidas e questões. Durante o desenvolvimento deste projeto as crianças tiveram a oportunidade de pesquisar e investigar em várias fontes e suportes, para

deste modo responder às suas questões. É uma fase crucial para o desenvolvimento do trabalho de projeto, bem como para a consolidação e partilha de ideias, fomentando assim a participação ativa das crianças através das decisões que tomam, da partilha de ideias, das múltiplas e variadas experiências, escolhas e planos que fazem.

A pesquisa na procura de respostas para as questões foi realizada maioritariamente em pequenos grupos, de forma a respeitar sempre os interesses individuais de cada criança. Esta foi também, uma estratégia que adotei para melhor conseguir orientar e gerir o grupo, os seus interesses e motivações.

Atividade: Construção de uma maquete

Na sala ao lado um grupo de crianças tinha feito uma maquete sobre o habitat dos dinossauros finalizando um projeto que haviam desenvolvido. Como forma de partilhar os seus conhecimentos convidaram as restantes salas do pré-escolar para irem ver a sua obra. Entusiasmados e inspirados pela construção a três dimensões da outra sala, as crianças sugeriram fazer uma construção do género para partilhar com os colegas algumas das descobertas que tinham feito sobre os mandarins.

Com esta atividade pretendi articular diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, na tomada de decisões, no respeito pela opinião do outro e no trabalho colaborativo. A Área de Expressão e Comunicação também esteve presente, no domínio da expressão plástica, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com materiais diversificados de diferentes texturas, de forma a desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão, o domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quando partilharam as suas intenções e ideias. Também do domínio da Matemática esteve presente, quando por exemplo as crianças recorreram á balança para pesar a farinha para fazer pasta de papel.

A construção da maquete envolveu várias etapas; a elaboração de um plano, a divisão de tarefas, a confeção da pasta de papel, a modelagem de objetos a pintura e a colagem. (Figura 17).

Primeiramente, em grande grupo, as crianças conversaram sobre o que queriam fazer, dividiram tarefas e representaram através de um esboço em papel o que pretendiam fazer posteriormente a três dimensões – O habitat dos mandarins. Em seguida, em pequenos grupos, procedeu-se a elaboração da pasta de papel. Aqui, uma vez mais, houve divisão de tarefas, para a pasta de papel umas crianças rasgaram o papel e outras pesaram os materiais, como por exemplo a farinha. Seguidamente, e de acordo com o esboço que haviam feito, cada criança, elaborou o que havia planeado. Umas crianças desenharam os mandarins com marcadores, lápis de cor e lápis aguarela, outras construíram árvores com barro e paus secos que, posteriormente, pintaram com tintas, outras através da reciclagem de materiais, como aparas de lápis, palhinhas, flores secas..., fizeram as flores, com gesso construíram um lago para os mandarins poderem beber como refere o J.P na divisão de tarefas.



Figura 15 – Processo de execução da maquete



Figura 16 - Produto Final: habitat dos mandarins

Considero que ao longo desta atividade as crianças, foram consolidando aprendizagens, uma vez que, à medida que iam fazendo as suas produções, sempre com o meu apoio e o da educadora cooperante, teciam comentários sobre as experiências realizadas e sobre as aprendizagens conquistadas. Quando se deparavam com alguma dúvida dirigiam-se à biblioteca e aos adultos. Foi notório o empenho e o envolvimento do grupo na elaboração da maquete que representasse da melhor forma o que tinham aprendido com a pesquisa sobre os mandarins.

5.2. - AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, tentei proporcionar oportunidades de participação das crianças na construção de conhecimento em torno de um tópico do seu interesse. Procurei realizar com as crianças atividades potenciadoras de oportunidades de aprendizagem envolvendo as várias áreas e domínios de aprendizagem.

Assim, refletindo sobre o trabalho de projeto desenvolvido saliento algumas das aprendizagens que ocorreram. Sendo os pássaros mandarins originários da Austrália, as crianças aprenderam como estes “chegaram” a Portugal, a localização de Portugal e Austrália, como vivem os mandarins na Austrália e aprenderam ainda, que neste país existem muitos outros animais.

As aprendizagens associadas à Área de Formação Pessoal e Social, foram desafiadas nos momentos de partilha de materiais e descobertas, no trabalho colaborativo, na resolução de problemas, no respeito e aceitação da opinião do outro e na apropriação de regras e valores que permitam que as crianças sejam cidadãos autónomos, conscientes e solidários. As dinâmicas inerentes ao trabalho de projeto envolvendo processos de discussão, decisão, planificação, execução e reflexão conjunta foram um contributo relevante para promover as aprendizagens nesta área.

Também a área de Conhecimento do Mundo é transversal ao trabalho de projeto desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, pois a compreensão que a criança adquire do mundo que a rodeia enraíza-se na curiosidade natural e no desejo de

descobrir e compreender da criança. Como se afirma nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.79) “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia (...) A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação de busca de compreender e dar sentido ao mundo.”.

As atividades de procura de informação, de pesquisa, de observação e comparação de imagens, de organização e seleção de informação, de manuseamento de livros e de navegação na internet favorece aprendizagens na Área de Expressão e Comunicação e nos domínios nela inscritos. Através da Expressão Plástica a criança representa e comunica as suas teorias, as aprendizagens e conhecimentos. O desenvolvimento do projeto implicou as crianças em oportunidades de exploração de diversos materiais de suporte à representação a duas e a três dimensões. Estas representações contribuíram para consolidar e partilhar com os pares e com a comunidade envolvente aprendizagens. Aliada à expressão plástica esteve a expressão motora, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.61) “ A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.”.

As aprendizagens no domínio da Matemática foram especialmente evidentes quando o grupo procurou descobrir no globo e no mapa a localização da Austrália. A noção de escala, mesmo que muito complexa nas crianças, esteve presente nas afirmações que fizeram ao comparar no mapa, os tamanhos dos países (Austrália, Portugal, Espanha), as distâncias entre eles e ao fazer previsões de tempo.

Devo referir ainda, que a observação, a escuta direta das crianças, as planificações e as ações que resultaram durante o projeto, permitiram-me criar oportunidades de aprendizagens integradas, aprendizagens socializadoras e diversificadas.

6. IDENTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO - CONTEXTO DE CRECHE

Durante a semana de observação em creche, constatei que o grupo de crianças tinha um especial interesse por animais. Este interesse também me havia sido comunicado pela educadora cooperante enquanto conversamos sobre o grupo e sobre as opções pedagógicas da equipa educativa.

Mais tarde quando regressei novamente ao contexto de creche, mas desta vez para desenvolver o projeto de intervenção pedagógica, percebi que o interesse pelos animais se mantinha e era evidente no jogo das crianças na sala. Estes dados levaram-me a refletir acerca da possibilidade de desenvolver com as crianças um conjunto de experiências e atividades centradas na construção de conhecimento em torno de um tópico do seu interesse.

Ao refletir nas características das crianças destas idades e acreditando que a sua aprendizagem se promove através de oportunidades de escolha, do acesso a materiais estimulantes, de possibilidades de exploração e de comunicação de descobertas e sentimentos, com o apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009) o meu projeto de intervenção pretendeu:

- Promover a participação ativa da criança na aprendizagem;
- Desafiar as crianças a aprofundar conhecimento sobre um interesse identificado;
- Estimular a curiosidade e o envolvimento das crianças;
- Favorecer a realização de experiências de aprendizagem em diversos domínios do desenvolvimento.

Para a concretização da intervenção pedagógica, em contexto de creche, defini amplas estratégias de intervenção tais como: conversas em grupo; atividades de observação direta; atividades no espaço exterior; atividades de representação através de diferentes linguagens; partilha de descobertas/aprendizagens.

A planificação e a reflexão sobre as propostas pedagógicas sustentaram-se nas experiências-chave High/Scope para creche (Post & Hohmann, 2011).

6.1. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Atividade 1- Exploração de imagens

Tendo em consideração o que observei e o que a educadora me havia dito sobre o interesse do grupo por animais, planejei a primeira atividade em grande grupo. Numa caixa introduzi diversos cartões com imagens reais de vários animais (ex: vacas, cavalos, caracóis, patos, ...).



Figura 17 – 1ª Atividade em Grande Grupo

Neste conjunto de imagens coloquei propositadamente várias

imagens de caracóis. Entendi que desta forma podia “provocar” o interesse das crianças sobre este pequeno animal e levá-las a querer “conhecê-lo” melhor. Esta atividade tinha como intencionalidade pedagógica promover a Comunicação verbal e não-verbal das crianças, a partir da exploração de imagens, dando-lhes deste modo, oportunidade para comunicar as suas ideias e conhecimentos. Comecei por mostrar uma imagem de cada vez ao grupo, as crianças disseram o nome dos animais e identificaram algumas das suas características. As imagens dos caracóis suscitaram um especial interesse entre as crianças, surgindo desta forma vários comentários sobre o que viam. “O caracol tem um pico”(G) “Não, não... Tem dois picos em cima da cabeça e tem aquilo (aponta para a concha) para se poder sentar”. (F.M) “Não, o caracol tem dois corninhos, não tem picos. Aquilo (aponta para a concha do caracol) é por causa do dói-doi” (G.). “Aquilo é uma bola”.(T) “Não, aquilo é uma mochila como a do Sá” (F.S).

Nesse dia e nos seguintes o interesse das crianças pelas imagens dos caracóis também foi observado no tempo de escolha livre quando queriam ver as imagens dos caracóis e também, quando me pediam para ouvir a música do caracol, que entretanto tinha partilhado ou queriam dançar e fazer- de-conta que eram caracóis pondo os dedos na cabeça e deitando-se no chão.

Assumindo que o trabalho de projeto é um itinerário de aprendizagem deveras complexo, que requer por parte do educador, “... a capacidade para reconhecer, no âmbito das atividades do centro e sala, os acontecimentos que têm o potencial para dar resposta à curiosidade das crianças e para estimular a experimentação” (Gandini, 2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.56) decidimos em equipa levar as crianças a aprofundar o seu interesse pelos caracóis.

Atividade 2 - 1ª Representação do Caracol

Sendo a representação uma forma das crianças revelarem os seus conhecimentos planifiquei uma atividade centrada na representação criativa, para através do desenho poderem explorar materiais de construção e expressão e assim melhor perceber os conhecimentos das crianças sobre o caracol.

Apesar das crianças estarem envolvidas nas suas representações verifiquei que os seus desenhos possuem poucos conhecimentos acerca deste animal, uma vez que as representações são escassas em pormenores.



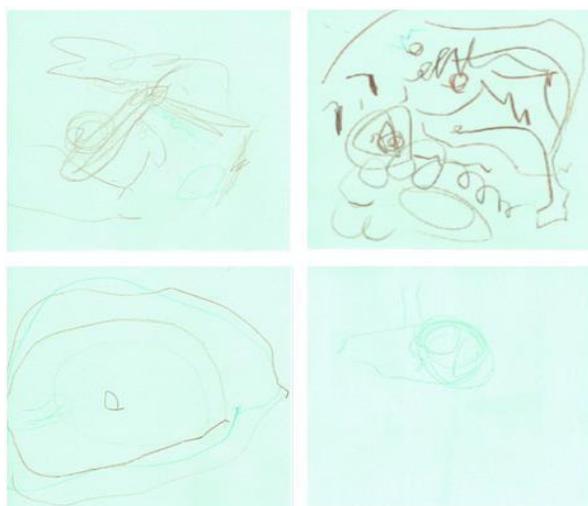


Figura 18 - 1ª Representação do caracol em pequenos grupos

Atividade 3- Exploração da Lengua-Lenga sobre o caracol (Anexo 6)

Dando continuidade à experiência anterior das crianças planifiquei uma atividade de exploração de uma lengua-lenga (Figura 19), com esta atividade pretendi promover a comunicação verbal e não-verbal, a participação na comunicação dar-e-receber, movimentassem partes do corpo, explorassem e imitassem diferentes sons e ritmos.

Durante a atividade, as crianças foram desafiadas a dizer a lengua-lenga do caracol de diferentes formas, isto é, de forma rápida, lenta, em voz alta, em voz baixa, batendo palmas, batendo com as mãos aliando ainda a representação criativa. Fizeram de conta que o caracol estava a dormir na sua mão e disseram a lengua-lenga a sussurrar



Figura 19 - Atividade: Exploração da lengua-lenga

para ele não acordar. Outras formas foram surgindo naturalmente, como por exemplo, dizer a lengua-lenga a bater com as mãos no chão, as mãos no joelho, a

chorar, a rir,...

No fim da atividade o entusiasmo continuou e o grupo fez vários comentários acerca do caracol (Ilustração 19):

F.: “O caracol tem dois corninhos.”

F.M.: “E quatro perninhas como o cavalo.”

E.: “Não, não...o caracol tem dois corninhos mas não tem pernas.”

F.M.: “Tem, tem para poder andar.”



Figura 20 - Partilha de opiniões no final da actividade

Atividade 4: Procurar caracóis no jardim

Na atividade anterior percebi pelos comentários das crianças que tinham dúvidas sobre como se movimentava o caracol. A sua curiosidade era evidente, tornando-se importante que observassem de perto os caracóis para poderem fazer descobertas sobre eles, clarificar algumas das suas ideias iniciais e aprofundar o conhecimento que tinham.

Tendo em consideração que este grupo passava grande parte do tempo na sala, planifiquei uma atividade no exterior para “procurar” caracóis (Figura 21). Pretendia

que o grupo tivesse novas possibilidades de exploração de objetos com mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz e ainda, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.

O grupo evidenciou um grande entusiasmo e um evidente envolvimento na atividade dedicando atenção, energia e persistência na procura dos caracóis.

Foi um momento de fusão e interação entre as atividades na sala e o espaço exterior com vários elementos naturais.

Como refere Oliveira-Formosinho (2013, p.40) a natureza suscita na

criança “elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos” sendo deste modo, um espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem.

Enquanto procuravam os caracóis as crianças conversavam entre si, fazendo alguns comentários: “Olha aqui Maia, está aqui um grande” diz o F. para o F.M. ;

E.: “Aqui tem muitos”;

C.: “Este está a subir, olha, olha”;

I.: “Está aqui um pequenino”.

Depois de procurarmos os caracóis, recolhemos alguns e levamo-los para a sala para, posteriormente, os observar melhor.

Estes comentários põem em evidência a capacidade das crianças para identificar atributos, localizar objetos no espaço e compreender/construir a noção de quantidade.



Figura 21 - Observação dos caracóis no exterior



Figura 22 - Recolha dos caracóis

Observação dos caracóis e partilha de ideias/opiniões

Com esta proposta pretendia dar continuidade á experiência anterior do grupo e pretende ainda, ampliar o seu interesse pelos caracóis. O grupo fez grandes descobertas. Surgiram algumas questões, descobriram que o caracol não tem pernas, tem quatro corninhos e que a concha é a sua casa. Como diz F.M. “quando tem sono e quando tá cansado vai lá para dentro”. Levantou-se ainda a dúvida em relação ao que come o caracol. E.:“ O caracol não morde, ... não tem boca” ; G.:“ Tem, tem para comer”; “F.M.: “Come batatinhas”; F.: “Sopinha como o Nando”; C.: “E fruta ... eu também como fruta, é boa, é docinha”,... Enquanto observavam os caracóis surgiram ainda outros comentários: F.:“ Olha, olha, está a ir embora”; F.M.: “ O caracol não tem pernas, anda assim (rastejando como o caracol) ”; F.: “Tem pernas tem... Estão escondidas”; C.: “Ah, tem quatro corninhos”; G.: “Escondeu-se na casinha dele”; F.M.“É muito pequenino... Tem medo”; E.: “Trouxemos cinco grandes e um pequenino”. Através destas observações as crianças exploraram e repararam nas diferenças dos caracóis, surgindo ainda, experiências ao nível da Noção Precoce de Quantidade e Número.

Foi um momento deveras importante, o grupo descobriu que o caracol não tem pernas, tem quatro corninhos e que a concha é a sua casa. Como diz F.M. “quando tem sono e quando tá cansado vai lá para dentro”.



Figura 23 - Observação dos caracóis na sala de atividades

Atividade 5: O que comem os caracóis e construção da sua “casa”

Percebendo o interesse que o grupo sentia e manifestou em querer manter os caracóis na sala, planejei uma atividade em pequeno grupo. Com ela pretendia proporcionar às crianças oportunidades de observar o que comem os caracóis. Para isso era necessário também arranjar um espaço próprio- uma “casa” - para os ter na sala e ser possível observar com regularidade os seus movimentos.

Quando se iniciou a atividade os caracóis estavam dentro da concha, mas depois começaram a sair. As crianças ficaram muito entusiasmadas, expectantes e curiosas com o que ia acontecer, ou seja, se o caracol ia ou não comer os alimentos. É neste momento que começam a surgir comentários: F.: “olha, está a sair”; I.: “Vai comer”; C.: “Está a comer maçazinha”; F.M.: “Não gosta de tomate, eu gosto! A minha mamã dá-me tomate”; G.: “Está a comer muito, tem muita fome”; T.: “Eu também gosto de batatinha, maçã, pera e alface”.



Figura 23 - Em pequenos grupos observam o que comem os caracóis

Posteriormente em grande grupo, criamos a “casa” dos caracóis. Conversamos primeiro sobre o que comem os caracóis lembrando alguns dos conhecimentos das crianças, depois decidimos o que íamos colocar na casa dos caracóis, “ vamos por paus para eles passear”, (F), “e comidinha, e pedrinhas” (C), quem seria o responsável por limpar o espaço e por alimentar os caracóis, ficando decidido que o chefe teria mais uma tarefa no momento do acolhimento.

Depois da atividade as crianças encontravam-se satisfeitas e não paravam de observar o recipiente de vidro, sugerindo que o levássemos à sala do grupo dos 1 - 2 anos, para verem a “ *Casinha nova*” dos caracóis como dizia G.



Figura 24 – “Casa” dos caracóis

A atividade proposta teve como intuito promover e despertar ainda mais a curiosidade das crianças pelos caracóis. O facto de terem a oportunidade de os observar em diferentes momentos do dia, permitiu que estas consolidassem as suas aprendizagens, suscitando também novas conversas entre pares, de modo a promover a comunicação verbal e não-verbal entre as crianças.

Atividade 6: 2ª Representação do caracol

Sendo a representação uma forma de linguagem e comunicação planifiquei uma atividade em pequeno grupo, que consistia em representar os caracóis através de tintas e folhas de acetato. Estes materiais foram sugeridos por mim, uma vez que, estas crianças quase nunca exploravam estes materiais de expressão artística. Comecei por deixar que as crianças pegassem e explorassem as folhas de acetato, como por exemplo, agitando para ouvirem o som que transmite. Depois de um tempo de exploração sugeri às crianças que representassem os caracóis. O entusiasmo das crianças foi visível e ainda mais intenso quando pus à sua disposição tintas para fazer pintura. Organizei as crianças em pequenos grupos e disponibilizei os materiais para poderem elaborar as suas representações.

Estas representações evidenciam aprendizagens construídas. Verifica-se mais pormenores nas representações, empenho, iniciativa, tomadas de decisão e aproximação do real. C. e F. nas suas representações provam que adquiriram aprendizagens sobre o caracol, pois representam os quatro “corninhos” e o caracol no jardim.

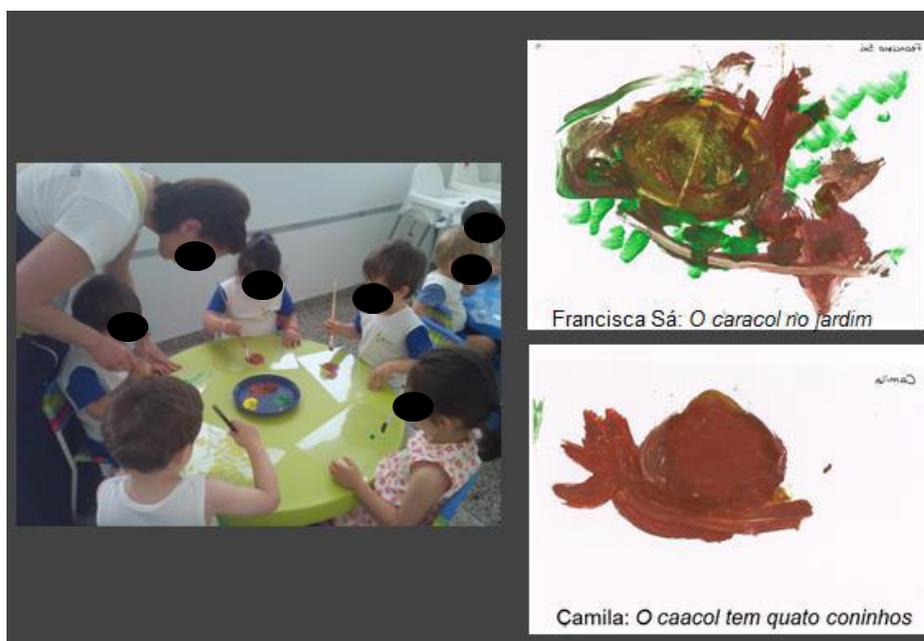


Figura 25 – 2ª representação do caracol

Atividade 7: Imitar o rastejar do caracol

Tendo em consideração os comentários feitos em relação ao modo com o caracol se movia planifiquei uma atividade de grande grupo. Percebi que ainda existiam dúvidas acerca de como “andava” o caracol. Comecei por colocar um caracol no chão para que o pudessem ver a rastejar. Nesse momento G. sai da roda



e começa a imitar o que vê “O caracol anda assim” (diz G.) (Figura 26). Sugeri às crianças “andar” como o caracol e distribui por todo o grupo “conchas” feitas em

cartolina (Figura 27). Enquanto imitavam o rastejar do caracol o G.P. dizia constantemente: “Eu sou um caracol... Eu sou um caracol”.

O envolvimento do grupo foi evidente nomeadamente porque foram dando sugestões sobre o que havíamos de fazer, E. “Vamos esconder na concha.”; F.: “Agora vamos acordar e por os corninhos cá fora. ”.



Figura 27 - Imitação do rastejar do caracol

Refletindo em relação a esta atividade profiro que foi muito importante, porque permitiu responder às dúvidas do grupo, isto é, através da participação ativa, da planificação e apoio do adulto as crianças conseguiram encontrar as respostas às suas perguntas, pois como refere Hohmann & Weikart, (2007, p.14) “É fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança e à subsequente compreensão pessoal do mundo”. Através da representação criativa, mais concretamente da imitação, as crianças tiveram oportunidade de imitar o que viram. Pretendi também criar relações com os pares, movimentar o corpo, através do rastejar, e ao nível da Comunicação e Linguagem, fomentar a comunicação verbal e não-verbal.

Atividade 8: Representação do caracol a três dimensões

Para terminar a minha intervenção no contexto de creche, planifiquei uma atividade para dois dias, que consistia na representação de um caracol em 3D. Os objetivos desta experiência foi proporcionar a exploração de materiais artísticos diversificados, permitir à criança fazer coisas por si própria, como expressar iniciativa e fazer escolhas, explorar objetos e paralelamente comunicar as suas aprendizagens. Para isso disponibilizei ao grupo, bases em madeira, pasta de modelar, fósforos com tamanhos diferentes, tintas de várias cores e pinceis. No primeiro dia, em pequenos grupos, cada criança fez a sua representação do caracol tendo em consideração os conhecimentos que haviam adquirido. No segundo dia cada criança, também em pequenos grupos, pintou a representação que havia feito. Durante o desenvolvimento desta atividade, tive a oportunidade de observar que houve uma evolução na representação da cada criança e que estas foram mais minuciosas nas suas escolhas, percebi ainda que mesmo em grupos pequenos, umas crianças influenciam outras. Porém, apesar de haver uma certa influência por parte dos pares, nunca nenhum trabalho é igual ao outro, pois cada criança deixa a sua interpretação, a sua “visão”, o seu toque pessoal na sua representação.



Figura 28 – Representação do caracol a 3D

Esta representação evidencia os conhecimentos adquiridos pelas crianças. O empenho e envolvimento na concretização da representação, uma vez que, procuraram representar o caracol o mais real possível, recorrendo às novas aprendizagens. Como se pode observar F. em torno do caracol, representou o modo

como o caracol se movimenta.

6.2. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tal como no contexto de jardim-de-infância, também no contexto de creche, o principal objetivo foi responder aos interesses e necessidades das crianças de forma diversificada, estimulante e criativa, fomentando a aprendizagem pela ação. Como refere Powell (1991, citado por Post & Hohmann, 2011, p.1) “ as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias.”

Com as planificações realizadas pretendi além do desenvolvimento do trabalho de projeto, criar oportunidades onde as crianças tivessem o contacto com materiais, reais, naturais e diversificados. Tinha este objetivo, porque constatei que as crianças tinham a necessidade de explorar e manipular materiais desta natureza, uma vez que na sala de atividades apenas existiam materiais de plástico.

Neste contexto deparei-me com um grupo de crianças que se encontrava no pleno desenvolvimento, mas com características egocêntricas, onde muitas vezes a partilha de materiais gerava discussão e conflito entre pares. Deste modo, o trabalho de projeto, teve como finalidade promover os diálogos em grande e pequeno grupo, o trabalho colaborativo, a partilha de materiais, foram as estratégias adotadas para fomentar o respeito pelo outro e pela sua opinião.

O sentido de si próprio e a exploração de objetos, também estiveram presentes no desenvolvimento do projeto. Através destas experiências e vivências que a criança, desenvolve em companhia competências e conhecimento de forma a desenvolver o pensamento e a imaginação e conseqüentemente aprofundar e consolidar novas aprendizagens.

A exploração de lengas-lengas foram estratégias a que recorri para promover a comunicação e linguagem a vários níveis, como por exemplo na comunicação verbal e não-verbal, na exploração e apreciação de lenga-lengas e na participação da comunicação dar-e-receber.

Refletindo sobre as atividades de representação criativa, como imitar e brincar ao “faz de conta”, à exploração de materiais de expressão plástica posso dizer que elas

possibilitaram por em evidência os conhecimentos que iam construindo e paralelamente permitir a consciência de si próprio, das suas ações e do outro, criando conseqüentemente situações de comunicação verbal e não-verbal. Como refere Post & Hohmann (2011)

O envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente - agindo sobre os objectos com todo o corpo e todos os sentidos e repetindo propositadamente essas acções – permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas – imitando as acções dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo. (p.42)

As atividades de representação criativa, além terem favorecido a consolidação de conhecimento e a exteriorização das aprendizagens, permitiram o contacto com materiais diversificados e variados, enfatizando e despertando o entusiasmo, a motivação e o empenho da criança no desenvolvimento do projeto.

A noção precoce da quantidade e de número, de tempo e de espaço também estiveram presentes quando, as crianças observaram os caracóis e comentavam como eles andavam devagar, que tinham quatro corninhos e quando comparavam os seus tamanhos, como refere F. “este é muito pequenino”.

Na fase final do trabalho de projeto, as crianças conseguiram encontrar respostas às suas dúvidas, através da exploração ativa. Além, dos diálogos em grande e pequeno grupo onde exteriorizavam oralmente os seus conhecimentos, a maioria das crianças, quando se encontrava no refeitório com a educadora da sala do grupo dos 1, 2 anos, verbalizava as suas experiências e aprendizagens com grande entusiasmo. Esta, foi uma das melhores sensações que senti durante este projeto, pois tive a oportunidade de vivenciar o entusiasmo, o envolvimento, o empenho, a ação da criança no desenvolvimento do projeto, isto deve-se ao facto de ter escutado, observado, planificado segundo o interesse e as necessidades das crianças, fazendo deste modo, com que as crianças sentissem o projeto como seu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção pedagógica apresentado neste relatório desenvolveu-se em jardim-de-infância e em creche, dois contextos educativos com características muito específicas, com ambientes de aprendizagem organizados de forma distinta, e com grupos de crianças com experiências de vida e conhecimentos distintos. De modo a integrar-me e a conhecer estas realidades foi fundamental observar e refletir sobre os dados de observação para poder propor atividades adequadas aos grupos das crianças e seus contextos. Como refere Estrela (1994) “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” (p.29)

Em ambos os contextos procurei promover a aprendizagem ativa das crianças através de propostas de atividade planificadas com base na identificação dos interesses e saberes das crianças, destinadas a ampliar os mesmos (interesses). Tive a preocupação de estabelecer interações positivas com as crianças, construir um clima de confiança e de bem-estar, encorajar e apoiar as suas ações e conseguir que estas se sentissem escutadas e valorizadas. Observar, apoiar desafiar as crianças nas suas experiências e atividades foram alguns dos aspetos que procurei ter sempre presente ao longo da minha intervenção.

Em jardim-de-infância a observação e as interações que fui desenvolvendo sugeriram a temática da minha intervenção centrada no trabalho de projeto sobre os mandarins. Sendo neste contexto implementado a perspetiva pedagógica da Associação Criança, Pedagogia-em-Participação, o desenvolvimento de um trabalho de projeto não foi um obstáculo, mas antes um desafio gratificante e enriquecedor. O facto de crianças mais velhas estarem familiarizadas com esta metodologia contribuiu para que outras crianças mais novas sentissem curiosidade e vontade em saber mais sobre um tópico do seu interesse.

Através da participação ativa das crianças, do confronto de ideias em grande e pequeno grupo, da oportunidade de manipulação e exploração de materiais diversificados, da pesquisa em diferentes suportes e de atividades de representação com o recurso a diferentes linguagens procurei promover o desenvolvimento de

aprendizagens integradas. As aprendizagens associadas à Área de Formação Pessoal e Social, foram desafiadas nos momentos de partilha de materiais e descobertas, no trabalho colaborativo, na resolução de problemas, no respeito e aceitação da opinião do outro e na apropriação de regras e valores. Também a área de Conhecimento do Mundo foi transversal ao trabalho de projeto desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, dado que estimulou a curiosidade natural das crianças sobre os mandarins e o seu habitat e o desejo de compreender como estes chegaram a Portugal. As atividades de procura de informação, de pesquisa, de observação e comparação de imagens, de organização e seleção de informação, de manuseamento de livros e de navegação na internet favoreceram aprendizagens na Área de Expressão e Comunicação e em domínios nela inscritos

A observação atenta e cuidada das crianças e dos contextos foi um processo essencial para conseguir ajustar o projeto inicialmente desenvolvido em jardim-de-infância para o contexto de creche, atendendo sempre ao objetivo de responder aos interesses e necessidades das crianças.

No contexto de creche, o trabalho de projeto foi mais desafiante devido ao facto da educadora cooperante nunca ter experimentado esta metodologia. Este aspeto fez com que muitas vezes sentisse algumas inseguranças. No desenvolvimento do projeto sobre os caracóis, as crianças tiveram oportunidade de realizar atividades de observação, de explorar e manipular materiais naturais, de usar diferentes linguagens para comunicar conhecimentos, experiências e descobertas.

Nos dois contextos de estágio o trabalho de projeto veio diversificar as suas experiências de aprendizagem e alargar os seus conhecimentos. No âmbito da minha intervenção procurei orientar e apoiar as crianças através da partilha de poder, criando um clima democrático que favorecesse a iniciativa das crianças, a conversação, o debate de ideias, o trabalho colaborativo e a construção de relações sociais. A partilha de poder entre adultos e crianças é uma condição fundamental para tornar o espaço de aprendizagem estimulante e promotor de oportunidades de aprendizagem verdadeiramente participadas no âmbito do trabalho de projeto.

Em algumas situações foi difícil saber mediar esta partilha de poder. Por vezes tentava decidir e planificar propostas de aprendizagem não tendo em consideração as

crianças e os seus interesses. Aqui, o apoio da educadora cooperante, a reflexão sistemática sobre a minha prática e os referenciais teóricos foram recursos importantes para melhorar a minha intervenção.

Outras das limitações sentidas foi a observação e o registo enquanto interagia com as crianças procurando apoiar e desafiar as suas ideias e ações. Foi para mim extremamente difícil articular a observação, o registo, a ação e a reflexão. Estas são competências profissionais complexas que pretendo continuar a desenvolver no futuro.

Ao nível da reflexão, este estágio fez-me evoluir bastante, porque tive a oportunidade de perceber que para melhorar a minha prática tenho que refletir permanentemente sobre ela. Enquanto educadora de infância para dar o melhor de mim devo ser capaz de respeitar os direitos e necessidades das crianças e, conseqüentemente, da sua família, possuir conhecimentos especializados em diferentes domínios da aprendizagem e desenvolvimento da criança, refletir diariamente sobre as minhas práticas e o seu impacto. A profissionalidade do educador exige uma constante reflexão sobre a sua prática e o modo como a sua intencionalidade pedagógica responde aos interesses e necessidades das crianças enquanto seres individuais, mas também, enquanto grupo.

Durante a prática de ensino supervisionada nem tudo aconteceu como idealizei, tive que gerir e organizar muito bem o tempo, tive que criar as minhas próprias estratégias de modo, o conseguir contornar algumas adversidades que foram surgindo.

Ao longo do estágio aprendi ainda que como profissional de educação de infância devo organizar o espaço e o tempo pedagógico de forma flexível; utilizar materiais diversificados e estimulantes; planificar atividades e projetos de acordo com as necessidades da criança e do grupo, com objetivos transversais e abrangentes aos vários domínios curriculares; refletir constantemente sobre a minha prática; partilhar informações com os demais profissionais de educação e continuar a apostar na minha formação profissional.

Assim, concluo que todo este percurso, o contacto com diferentes realidades e pedagogias e todos os conhecimentos adquiridos através dos profissionais com quem

me cruzei e das crianças que generosamente me transmitiam as suas ideias, opiniões, necessidades e objetivos foram cruciais para construir a minha “identidade” enquanto profissional, uma vez que, este foi um período de múltiplas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. et(al), (1999). *As cem linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 1*, 153-169.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Barros, S. (Org.) (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia –em –Participação*. Porto: Porto Editora.

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto.

Post J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (Coord.), (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – DGIDC.

LEGISLAÇÃO

Lei-Quadro n.º5/97, de 10 de fevereiro

Lei-Quadro n.º46/86, de 14 de outubro

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

ANEXOS

ANEXO 1 – Planta da Sala de atividades: Contexto de Jardim de Infância



Legenda:

1 – Área dos jogos de mesa;

2 – Área da expressão plástica;

3 e 4 – Área do jogo simbólico (3-
quarto; 4- cozinha);

5 – Área das construções ;

6 e 7 – Mediateca (6 – biblioteca; 7 –
multimédia).

ANEXO 2 - Registos de incidentes críticos: Contexto de Jardim de Infância

Momento Pedagógico: Planificação

Dia: 19/05/2014

Registo:

J P. “Vou terminar a pintura dos pássaros que comecei ontem. Mas, hoje vou precisar de mais cores: amarelo, azul e verde para pintar os outros pássaros”

Comentário: JP dá continuidade a uma atividade já iniciada mostrando ter propósito definido e um plano para o realizar. De facto ele faz escolhas, e toma decisões. Seleciona os meios para conseguir os seus objetivos e nomeia várias cores.

Momento Pedagógico: Atividades e Projetos

Dia: 19/05/2014

Registo:

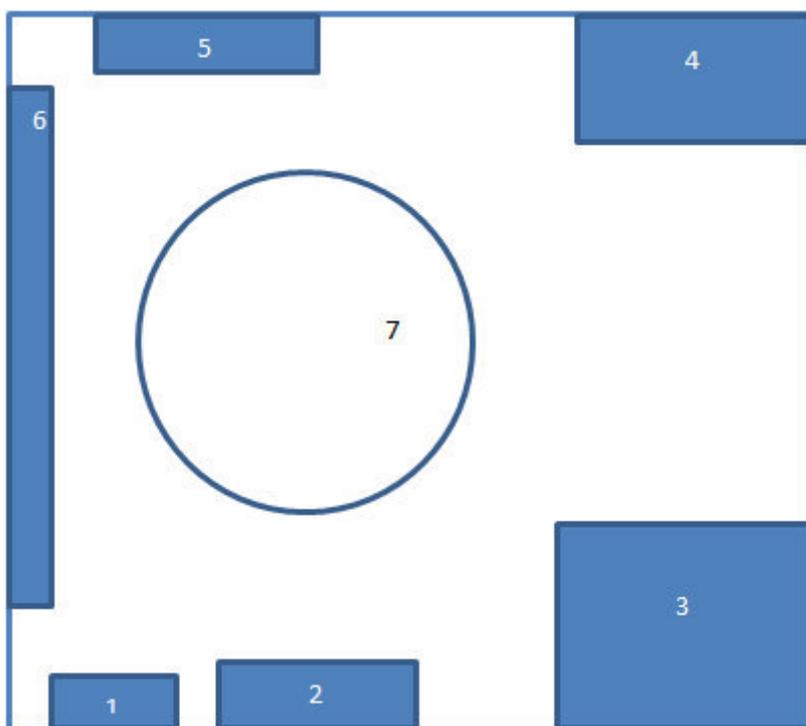
Quando estava a fazer a sua pintura JP dirige-se a mim e diz “Joana preciso de uma ajudinha. Quero verde claro para pintar aquele pássaro mas não encontro, podes ajudar-me a misturar o amarelo e o azul?”

Comentário: J P inicia, faz escolhas e procura resolver problemas. Expressa as ideias com clareza e de forma adequada. Verifiquei que o João P. conseguiu desenvolver a atividade conforme havia planificado.

ANEXO 3 - Rotina Diária: Contexto Jardim de Infância

1º Momento	Acolhimento – 9h
2º Momento	Lanche – 9h45
3º Momento	Recreio – 10h15
4º Momento	Planificação/Atividades e projeto/Reflexão – 11h
5º Momento	Intervalo do Almoço – 12h
6º Momento	Momento (Inter)cultural – hora de... - 13h30
7º Momento	Momento de Trabalho em Pequenos Grupos - 14h
8º Momento	Conselho - 15h

ANEXO 4 - Planta da Sala de Atividades: Contexto de Creche



Legenda:

1- Porta
2- - Mesa de Carpintaria
3- Área da Casa
4- Área da Biblioteca
5- Janela
6- Armário de arrumos de jogos de mesa e de objectos pessoais das crianças
7- Área de acolhimento

ANEXO 5 - Rotina Diária do Contexto de Creche

1ºtempo	Acolhimento – 9h30
2º tempo	Higiene – 10h15
3º tempo	Tempo de Grupo (Pequeno grupo) – 10h30
4º Tempo	Grande grupo – 10h50
5º Tempo	Higiene – 11h15
6º Tempo	Almoço – 11h30
7º Tempo	Higiene - 12h30
8º Tempo	Descanso/Sesta – 13h
9º Tempo	Higiene - 15h
10º Tempo	Lanche – 15h30
11 ºTempo	Tempo de escolha Livre – 16h às 17h

O CARACOL



,



, CARACOLINHO

ANDAS SEMPRE DEVAGAR,

VAIS SEMPRE DEVAGARINHO.



TRAZES A TUA ÀS COSTAS,

NUNCA TE SENTES SOZINHO!