

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-escolar



A Colaboração dos Pais na metodologia de trabalho de projeto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Marta Sofia Pinho Carvalho

Orientação: Dra. Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

PORTO
2013

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Estágio profissionalizante do curso de Mestrado de Educação Pré-escolar. Apresenta uma estrutura própria, tendo em conta as crianças, os pais e a equipa pedagógica. Assim permitiu expandir horizontes à instituição e originou o começo da participação ativa dos pais.

Todo o desencadeamento do presente relatório e a intervenção referente à prática profissional tiveram em conta as características da instituição, da equipa pedagógica, das crianças (mais especificamente do grupo de 4 anos), bem como dos pais que foram a chave essencial para todo o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto.

A colaboração dos pais na instituição, foi sem dúvida um apoio incondicional para a educação da criança. Deste modo, partindo de variadas estratégias realizadas com o intuito de modificar a “visão” dos pais, será então descrita a prática desenvolvida ao longo de todo o ano. Esta será fundamentada tendo por base referentes teóricos que posteriormente serão confrontados com a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Pais; Envolvimento Parental; Metodologia de trabalho de Projeto

ABSTRACT

This report comes as part of the course of professional stage of the Master of Education Preschool. This presents its own structure, taking into account the children, the parents and the teaching team. Thus allowed the institution to expand horizons and gave the beginning of the active participation of parents.

All the triggering of this report and intervention related to professional practice took into account the characteristics of the institution, teaching staff, children (more specifically the group of 4 years), as well as parents who were the essential key to all the harmonious development of the application of the methodology of project work.

The involvement of parents in the institution was important because this is considered as unconditional support for the child's education. Thus, from various strategies used in order to modify the "view" parents will then be described to the practice developed throughout the years. This is justified based on theoretical references which will later be faced with the practice.

KEYWORDS: Children, Parents, Parental Involvement, Work Methodology Project

AGRADECIMENTOS

Este relatório é um culminar de uma grande caminhada, onde foram enfrentados medos, desafios e obstáculos. No entanto, para ultrapassar todas estas angústias, existiu um enorme esforço e dedicação, mas sem dúvida que o apoio de todos foi essencial ao longo de todo o caminho.

Assim, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram de forma direta ou indireta.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora Dra. Clara Craveiro por toda a enorme dedicação, apoio e valorização que demonstrou neste percurso, pela partilha de saberes, valores e por acreditar em mim.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à educadora cooperante. Mas também às crianças que preencheram os meus dias e fizeram-me aprender e reconhecer todo o trabalho realizado.

Em terceiro lugar à minha família, mais especificamente aos meus pais a quem tenho de reconhecer todo amor, apoio, dedicação e auxílio, que permitiram tornar o meu sonho real e acreditaram desde o primeiro dia que eu era capaz.

Em quarto lugar, ao meu namorado Hugo, que foi imprescindível nesta grande caminhada. Agradeço-lhe muito pelo tempo, apoio e ajuda que me felicitou sempre, por ser tão compreensivo, alegrando sempre com palavras de incentivo e força nos momentos corseais.

Ao resto da família pelo apoio e ajuda.

À minha melhor amiga, Manecas que me fez sempre acreditar que eu seria ser a melhor educadora de sempre. Mas também, às amigas que me felicitaram nestes grande percurso e me fizeram continuar.

Às colegas de Mestrado, pelo apoio e pelas horas que passamos juntas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 – Conceção sobre Educação.....	10
1.2– Conceção sobre Educador.....	12
1.3– Perspetivas sobre o futuro	14
1.4 – Papel do Professor – Investigador.....	15
1.5– Metodologias de Intervenção Educativa	17
1.5.1- <i>Movimento da Escola Moderna</i>	18
1.5.2 - <i>Modelo de Reggio Emilia</i>	19
1.5.3 - Modelo High-scope.....	20
1.5.4- <i>Metodologia de Trabalho de Projeto</i>	21
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO	24
2.1 – Opções Metodológicas	24
2.2 – Técnicas de Investigação.....	25
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	28
3.1 - Caracterização da Instituição	28
3.2 - Caracterização do Meio, Famílias e Crianças	34
3.2.1 – Caracterização do Meio	34
3.2.2 – Caracterização das Famílias.....	34
3.2.3 – Caracterização das crianças.....	36
3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.....	40
CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIA PROFISSIONAL	42
4.1- Metodologia de trabalho de projeto.....	43
4.2- Envolvimento Parental.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	54

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Análise das Fichas de anamnese

- Gráfico 1 –Género das crianças da sala;
- Gráfico 2 – Idade das crianças;
- Gráfico 3 – Local de residência das crianças;
- Gráfico 4 – Membros constituintes do agregado familiar;
- Gráfico 5 – Número de Irmãos;
- Gráfico 6 – Tipo de habitação;
- Gráfico 7 – Habilitações literárias das Mães;
- Gráfico 8 – Habilitações literárias dos Pais;
- Gráfico 9 – Idade dos Pais;
- Gráfico 10 – Idade das Mães;
- Gráfico 11 – Estado civil dos Pais;
- Tabela nº1 – Profissões dos Pais e Mães;

Anexo II – Registo Incidente Crítico

- Registo de Incidente crítico nº1
- Registo de Incidente crítico nº2
- Registo de Incidente crítico nº3

Anexo III – Registo de incidente contínuo

Anexo IV – Registo Portfólio da criança

Anexo V – Questionário aplicado aos pais

Anexo VI – Análise dos dados obtidos nos questionários

- Gráfico 1 –Conhecimento do projeto lúdico “O corpo humano”;
- Gráfico 2 – De que forma teve conhecimento do projeto lúdico “O corpo humano”;
- Gráfico 3 – Frequência da pronúncia das crianças acerca do projeto lúdico “ O corpo humano”
- Gráfico 4 – Grau de motivação no projeto lúdico “O corpo humano”;
- Gráfico 5 – Aquisição de conhecimentos no projeto lúdico “O corpo humano”
- Gráfico 6 – Importância do envolvimento parental desenvolvimento em sala;
- Gráfico 7 – Oportunidade para o envolvimento parental no projeto lúdico;
- Gráfico 8 – Classificação do grau de envolvimento no projeto lúdico;

Anexo VII – Primeira análise do PIP

Anexo VIII – Segunda análise do PIP

Anexo IX – Prioridade de Intervenção

- Fotografia nº1,2,3 – Dinamização do espaço designado “Biblioteca”;
- Fotografia nº4,5,6 – Dinamização do espaço designado “Sala de Criatividade”;

- Fotografia nº7,8,9 – Dinamização do espaço designado “Sala dos Tecidos”;

Anexo X – Documentação do projeto lúdico “ O Corpo Humano”;

- Figura nº1 – Capa do livro “ A aranha e eu” de Fran Alonso;
- Figura nº2 – Conteúdo presente no livro “ A aranha e eu” de Fran Alonso;
- Figura nº3 – Grelha do projeto lúdico “ O corpo humano”, sobre o que as crianças pensam acerca do corpo humano;
- Figura nº4 – Grelha do projeto “O corpo Humano”, que representa tudo o que as crianças pensam acerca do corpo humano;
- Figura nº5 – Grelha do projeto “O corpo humano” que representa tudo o que as crianças pretendem investigar;
- Figura nº6 – Algumas imagens que compõe o livro “Com o sorriso aprendo a lavar os dentes” da Sandra Gonçalves;
- Figura nº7 – Imagem do objeto da dentição completa, que foi apresentado às crianças;
- Figura nº8 – Imagem da escova dos dentes em formato gigante que foi apresentada às crianças;
- Figura nº9 – Observação de um bebé na creche;
- Figura nº10 – Registo coletivo sobre os dentes;
- Figura nº11 – Criança A, a partilhar com as outras crianças o registo do que tinha aprendido com os dentes;
- Figura nº12 – Imagem do rosto da figura humana, para que as crianças representarem individualmente como meio de expressão, o desenho;
- Figura nº13 – Criança a partilhar informação sobre o que tinha pesquisado sobre as unhas;
- Figura nº14, 15, 16 – As várias etapas do registo sobre as unhas;
- Figura nº17 – Registo coletivo sobre os ossos;
- Figura nº18 – Criança LF a partilhar informação sobre o cérebro;
- Figura nº19 – Criança BA a partilhar informação sobre o cérebro;
- Figura nº20 – Criança BS a registar o que aprendeu sobre o cérebro;
- Figura nº21 – Registo coletivo sobre o cérebro;
- Figura nº22, 23, 24 – Crianças na realização da construção do cérebro em três dimensões;
- Figura nº25 – Criança MI a partilhar informação sobre o coração;
- Figura nº26 – Criança M A pesquisar sobre o coração;
- Figura nº27 – Criança MÁ a partilhar informação sobre o coração;
- Figura nº28 – Criança MP e LF, a realizar registo individual sobre o coração;
- Figura nº29 – Registo coletivo sobre os intestinos;
- Figura nº30, 31,32 – Crianças na realização do coração em três dimensões;
- Figura nº33 – Registo coletivo sobre os intestinos em três dimensões;

- Figura nº34, 35, 36 – Crianças realizam registo sobre os intestinos;
- Figura nº37 – Crianças realizam registo coletivo sobre o fígado;
- Figura nº38 – Registo coletivo sobre o fígado;
- Figura nº39 – Partilha de informação sobre o fígado com as outras crianças;
- Figura nº40 e 41 – Crianças na construção do fígado em três dimensões;
- Figura nº42 – Criança partilha informação sobre a vesícula;
- Figura nº43 – Registo coletivo sobre a vesícula;
- Figura nº44 – Crianças na construção da vesícula em três dimensões;
- Figura nº45 – Criança realiza registo sobre “o que são as costelas.”;
- Figura nº46 – Registo coletivo sobre a vesícula;
- Figura nº47 – Criança regista a partir do livro qual o osso mais pequeno do corpo;
- Figura nº48 – Registo coletivo sobre o osso mais pequeno;
- Figura nº49 – Registo coletivo sobre o maior osso;
- Figura nº50, 51, 52, 53 – Construção da mascote “Ruca”;
- Figura nº54 – Criança H demonstra a sua preferência, recorrendo ao acto de voto;
- Figura nº55 – Estagiária mostra as contagens;
- Figura nº56, 57, 58 – Criança GU realiza sistema circulatório;
- Figura nº59, 60, 61, 62 – Os vários momentos da visita da mãe do GU;
- Figura nº63, 64, 65, 66 – Os vários momentos da mãe da S;
- Figura nº67 – Visita ao cabeleireiro;
- Figura nº68, 69, 70, 71, 72, 73 – Alguns momentos da visita dos pais à sala dos 4 anos;

Anexo XI – Reflexão sobre o trabalho de projeto e os vários momentos de interação com as cem linguagens;

Anexo XII – Rede do projeto lúdico “O corpo humano”;

Anexo XIII – Grelha de avaliação do projeto lúdico “O corpo humano”;

Anexo XIV – Reflexão sobre “A culinária dos Pequenotes”;

Anexo XV – Reflexão sobre “A avaliação do impacto da mala da culinária”;

Lista de Abreviaturas

- A.T.L – Atividades de Tempos Livres
- M.E. – Ministério da Educação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PE – Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Estágio em Educação-Pré-escolar supervisionada pela Doutora Maria Clara Craveiro e permite finalizar o Mestrado de Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Apresenta uma estrutura própria, o que permite organizar de uma forma simples a informação. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, onde são abordados perspetivas teóricas relativas ao contexto de educação pré-escolar, como: conceção sobre educação e educador, perspetivas sobre o futuro, o papel do professor investigador e as metodologias de intervenção educativa que sustentam toda a prática pedagógica. O segundo capítulo, evidência as metodologias de investigação, como as opções metodológicas e as técnicas utilizadas. O terceiro capítulo tem como objetivo principal a caracterização do contexto organizacional, no que concerne à caracterização da instituição, meio, famílias e crianças, bem como, menciona propostas de intervenção ao nível da instituição. Por último, e não menos importante o capítulo quatro, onde é relatada toda a prática pedagógica vivida, sobre um aspeto significativo: a colaboração dos pais na metodologia de trabalho de projeto.

Apresenta ainda, os objetivos característicos que permitem ao estagiário tomar a consciência real da futura prática profissional. Sendo que, a prática profissional tem como finalidade adquirir determinadas competências. Tais como, conhecer e caracterizar a instituição, tendo em conta a análise de documentos de gestão e administração e atuar conforme os mesmos; aplicar de forma integrada os conhecimentos para a realização da intervenção educativa; dominar os vários métodos e técnicas que promovem o processo de desenvolvimento das crianças; planear e avaliar continuamente a prática educativa; utilizar técnicas e instrumentos de observação tendo em conta, o

grupo de crianças, mas também a criança como ser único; proporcionar parcerias e envolvimento parental; intervir ao nível da comunidade; utilizar estratégias de investigação para sustentar a prática educativa.

No início do estágio, surgiram uma mistura de sentimentos, por um lado floresciam sentimentos de medo e receios (insegurança e nervosismo) por puro desconhecimento da realidade institucional, da constituição da equipa pedagógica, bem como, da reacção das crianças. Por outro lado, brotavam sentimentos de autonomia e vontade de intervir. O que de certa forma, fazia a estagiária refletir sobre tudo o que a cercava numa perspectiva evolutiva.

Contudo, ao longo da caminhada a intervenção foi tomando o seu rumo, os medos e receios foram ultrapassados e a vontade de intervir era cada vez maior, visto que todos os dias logo pela manhã um grupo de crianças felicitava todo o trabalho e mostrava que o desejado sonho, estava a passos de se tornar real.

CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Conceção sobre Educação

O conceito de educação, tem ao longo dos anos sofrido alterações significativas que os profissionais de educação devem ter em conta, no seu processo de formação e mesmo ao longo da sua vida. A sua função primordial é educar crianças de uma forma integral, ou por outras palavras, promover o seu desenvolvimento a todos os níveis (psicomotor, socio-afectivo, cognitivo, social).

Segundo Ramiro Marques (2000), entende-se por Educação

“o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações” (2000:54)

Assim, a palavra educação não tem apenas uma só designação, nem mesmo podemos entender como sendo um processo que tem uma faixa etária compreendida para ser desenvolvida e consumada, pois na prática tem o seu desenvolvimento contínuo, que deve ser respeitado e não depende somente do individuo em questão, mas também da sociedade que o rodeia.

Deste modo, se indagarmos sobre a etimologia da palavra educação compreendemos que esta nos remete para duas perspectivas diferentes: a primeira **Educare**, que significa alimentar, isto é, a partir dos conhecimentos que a criança já possui o educador deve saber enriquece-los e incentivar a sua acumulação. Por sua vez, a segunda perspectiva, **Educere** que se baseia essencialmente em extrair o que o indivíduo já sabe, proporcionando uma aprendizagem ativa.

No entanto, toda esta evolução contínua do conceito de educação fez com que, não só a educação no geral conquistasse uma outra posição, como também a educação pré-escolar conseguisse alcançar todo o seu esplendor face à sociedade, visto que, é a etapa mais importante ao longo da vida do ser humano.

Segundo a Lei - Quadro nº5/97 da Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrada na sequência do ordenamento jurídico,

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

devemos reconhecer que toda a educação pré-escolar tende a ser um processo gradual e universal tendo todas as crianças o acesso à mesma. Esta é imprescindível para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências e aptidões, bem como para o sentido de responsabilidade para o seu futuro. A sua frequência depende somente da sua família, visto que é de carácter facultativo.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997), enuncia ainda os objetivos que a educação pré-escolar deve cumprir de forma simplificada e integrada, promovendo o desenvolvimento global da criança. Identifica-a como um ser competente, que, desde tenra idade, se tornará numa futura cidadã e, para tal, considera fundamental a aquisição do desenvolvimento pessoal e social, dando valor a outros aspetos, como estimular a criança a todos os níveis, promovendo assim um desenvolvimento integral, fomentar a integração das crianças na instituição e em grupos sociais diversos e despertar a mesma para o mundo que a rodeia.

Este desenvolvimento global da criança, entre os três e os seis anos, não será só realizado pelo educador, visto que, além da Lei-Quadro, na OCPEPE (1997) é elencado, que o papel da atuação educativa da família é tão importante como o do educador. Ao longo desta grande etapa os pais devem ter uma estreita relação *“(...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”* (1997:15), ou seja, os pais devem participar, interagir e cooperar em todo o processo de educação, para que a criança possa adquirir as aptidões essenciais para, no futuro, ser um cidadão consciente, responsável e participativo na vida em democracia.

Para concluir, *“a educação deve ter por fim o desenvolvimento pleno das potencialidades do Homem, para seu benefício e da sociedade”* (RIZZO, 1989:30), quem educa para o futuro deve estar em constante reflexão e

pesquisa de modo a corresponder às expectativas tão alargadas e complexas deste vasto conceito.

1.2– Conceção sobre Educador

Hoje em dia, o papel do educador de infância é muito exigente, porque tem a obrigação de educar da melhor forma as crianças, considerando sempre o seu desenvolvimento globalizante, com ou, em alguns casos, sem a ajuda e colaboração dos principais agentes da acção educativa - os pais.

Os pais são realmente os primeiros educadores da criança e, ao longo dos anos, são também os maiores responsáveis pela sua educação e pelo seu bem-estar. Os educadores de infância são algo insubstituível na vida da criança, facto que também os pais não podem esquecer e, de um modo assertivo, devem tornar-se verdadeiros parceiros dos educadores, e criar um elo de confiança fortíssimo para que possam em comum desenvolver a criança.

Como afirma o Decreto de lei nº241/2001, de 30 de Agosto, no âmbito da relação e da acção educativa, o educador “*Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver*” (2001:3).

Durante a sua prática, este tem de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, tendo em conta dois documentos que orientam o seu percurso, que se designam por OCPEPE e Metas de Aprendizagem, criados pelo M.E. A sua prática não tem qualquer currículo, que possa ser consultado e cumprido, o que permite aos educadores de infância a organização, flexibilidade, gestão e reflexão do seu ambiente educativo, tendo sempre em conta as crianças, a sua individualidade e o seu desenvolvimento salutar.

Relativamente ao *observar* é uma das características que o educador, ou os futuros educadores têm de ter em atenção, pois devemos “*observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo (...)*” (Decreto de lei nº 241/ 2001, de 30 de Agosto). É um aspeto valorizado na prática, pois, é a partir da observação direta ou indireta, individual ou em grupo, que o educador

vai compreender em que patamar é que cada criança se encontra, entender quais são os seus interesses, necessidades, aptidões, entre outros e, captar todas estas evidências. Vai adaptar a sua prática ao grupo alvo, pensando sempre em cada criança individualmente, pois cada uma é única.

Se a observação for bem realizada, o educador vai conseguir planear os seus dias, semanas ou mesmo meses de uma forma simplificada. Só consegue planear de forma contínua e integrada, ajustada aos interesses e necessidades das crianças, se conhecer minimamente o grupo em questão. No caso inverso as crianças não vão adquirir experiências significativas de aprendizagem, nem vão ter curiosidade e desejo de aprender, desmotivando-se pelo seu dia-a-dia.

Como é referido no Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, no âmbito da *planificação*, o educador deve ter em conta *“na planificação (...) do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras”, “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível (...)” e “planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.”*

Depois de planear, cabe ao educador agir e aplicar tudo o que pretende abordar. Nesta fase, é de grande valor, conseguir permitir a todos os agentes da ação educativa a participação e a interação na dinâmica de sala, pois vai facilitar o processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, deve ocorrer uma avaliação, ou seja, uma reflexão sobre todo o trabalho prestado, da própria postura do educador, e mesmo da postura das crianças, para que o processo de aprendizagem seja sempre de sucesso, e não o contrário. Se assim for, e houver sempre uma reflexão, o educador vai conseguir tomar consciência dos seus atos e vai ao longo do seu percurso adequar a sua prática ao grupo de crianças e a cada criança, porque a criança é o verdadeiro centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto o educador deve *“avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos*

educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”

O educador deve sempre saber fazer a diferença e proporcionar à criança um desenvolvimento integral e global, sem esquecer que esta é um ser vulnerável, mas também muito competente. O objetivo do educador deve ser valorizar o papel da criança, dar voz e permitir que esta participe apreciando sempre os seus interesses e capacidades, sem esquecer que, os anos que a criança frequenta na educação pré-escolar devem ser vividos da melhor forma e ser lembrados para o resto da sua vida com satisfação e alegria. O educador deve procurar incessantemente o entusiasmo e criatividade nas atividades, no sentido de poder proporcionar à criança momentos muito significativos e experiências de aprendizagem excecionais e memoráveis.

Esta capacidade de ir ao encontro das necessidades da criança e inovar a sua prática, faz com que o educador se torne um profissional competente ao longo da sua prática, pois está constantemente a pensar na criança e no foro das suas capacidades, de forma a garantir a melhor educação.

1.3– Perspetivas sobre o futuro

A sociedade actual onde estamos inseridos encontra-se em constante metamorfose, isto é, em constante transformação e mudança, de uma forma muito repentina ao nível dos valores morais e sociais. Deste modo, todos os profissionais de educação devem ter em atenção este facto e permitir que a educação da criança não seja deturpada pelos “acontecimentos indesejáveis” que temos vindo a suportar e que nos rodeiam.

Fortuna(2005) refere

“o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem,(...) uma permanente busca da reinvenção humana”(cit. CRAVEIRO,CLARA; FERREIRA, IOLANDA, 2007:17)

Assim, o educador tem de saber fazer a diferença e ser competente ao ponto de elevar e demonstrar o quanto é importante valorizarmos a educação

pré-escolar, bem como, os constituintes que lhe estão subjacentes. Deve ser capaz de proporcionar um desenvolvimento global da criança a todos os níveis, para que esta se torne um cidadão participativo, ativo, responsável e consciente dos seus atos na vida futura.

Não só é importante para o educador proporcionar o desenvolvimento da criança para o mundo envolvente, como também protegê-la deste mesmo mundo. A criança é o cidadão mais vulnerável presente na sociedade, devido ao facto das ameaças presentes no mundo que a rodeia. Como afirma a Convenção dos Direitos da Criança 1989,

“ reconhece a vulnerabilidade da criança pequena como uma das características básicas, comprometendo-nos (...) a proteger as crianças de qualquer forma de violência, crueldade ou ofensa à sua dignidade. Este reconhecimento (...) traz, aos educadores de infância, a responsabilidade de assumir, no seu quotidiano profissional, uma prática de protecção à criança, de tratamento especial e de resposta imediata às necessidades que implicam cuidar, tratar e proteger a criança de modo abrangente e efectivo”. (Cit. Por CRAVEIRO,CLARA; FERREIRA, IOLANDA, 2007:15)

O facto de a criança ser dependente dos adultos, principalmente nas suas necessidades mais básicas, torna como prioridade ao educador o comprometimento da criação de experiências significativas e atividades estimulantes e diversificadas para a orientação do desenvolvimento e crescimento da criança. Porque apesar de esta ser um ser vulnerável é entendida também como um ser competente, por isso cabe ao educador tirar o maior partido desta e beneficiar os seus interesses e aptidões.

Em suma, tanto a educação como os valores não devem ser impostos, mas sim devem ser assimilados à criança, construindo assim a personalidade que a irá acompanhar, e que a irá definir no futuro.

1.4 – Papel do Professor – Investigador

O conceito de professor-investigador associa-se a Lawrence Stenhouse (1960). Isabel Alarcão, afirma que o conceito de *“professor não seja um mero executor de currículos previamente definidos (...) mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico”* (2001:16), isto é, o educador deve ser o

pilar na educação pré-escolar e decisor de todo o percurso das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Deve saber refletir sobre o seu percurso, as suas competências, intenções e objetivos, para que as crianças possam adquirir os conhecimentos para uma aprendizagem globalizante.

Os educadores devem ter *“uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”* (Alarcão, 2001:17). Se o concretizarem, a aprendizagem das suas crianças vai ser cada vez mais elevada.

Mas, para que os professores consigam chegar ao conceito de professor investigador, é necessário que estejam implicados diretamente na sua profissão e acima de tudo gostem e valorizem aquilo que fazem, pois só a partir deste ponto é que conseguem atingir o tão vasto conceito de pesquisa, questionamento e responsabilidade de saber mais e mais sobre tudo o que os rodeia e que está presente no seu dia-a-dia, como afirma Isabel Alarcão *“os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”* (cit. ALARCÃO, 2001:16).

Para que esta reflexão seja conseguida, é necessário que o educador esteja em constante investigação e questionamento sobre a sua prática e não se conforme com as suas atitudes, considerando sempre que estão adequadas. Senão cai no erro de aceitar a realidade presente, sem a questionar, para posteriormente reformular e mesmo inovar, ou seja, praticando uma rotina viciosa.

Para ser professor investigador, deve estar dotado de certas atitudes, como: espírito aberto e divergente; compromisso e perseverança; respeito pelas ideias do outro; autoconfiança; capacidade de se sentir questionado; sentido da realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida. (ALARCÃO, 2001:20)

Em relação às competências necessárias de acção, o professor investigador deve ser: decisivo no desenvolvimento, na execução e na

avaliação dos projetos, deve ser capaz de trabalhar em conjunto, pedir a colaboração sempre que a necessita e dar a colaboração sempre que é necessitado, ou seja, é necessário ter sempre um espírito de entreajuda e cooperação para atingir o objetivo a que se propõe. (ALARCÃO 2001)

Quanto às competências metodológicas deve saber: observar; levantar hipóteses; formular questões de pesquisa; delimitar as questões a pesquisar; analisar; sistematizar; estabelecer relações temáticas e de monitorização. Não esquecendo das competências de comunicação que, do meu ponto de vista, são as mais importantes visto que, o educador necessita de saber dialogar com clareza, realçando sempre aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução de problemas em estudo. (ALARCÃO 2001)

Se o educador for investigador, vai criar nas crianças este mesmo espírito de descoberta e de entusiasmo pela procura de situações novas, o que vai facilitar a troca de informação com os membros da equipa educativa. A criança vai ser capaz de construir os seus próprios conhecimentos, recorrendo somente ao educador, como um mero mediador e orientador da sua aprendizagem.

Esta atividade de pesquisa vai contribuir não só para o desenvolvimento profissional do educador, como também da instituição que este faz parte, pois se todos os educadores que fazem parte da instituição tiverem o carácter de investigar, um espírito aberto à mudança e uma observação continuada dos seus atos, vão permitir um processo de reflexão duradouro possibilitando uma prática consciente, coerente e consistente que vai, de imediato, influenciar as crianças nas atitudes e valores que lhes são bastante imprescindíveis para o futuro, como cidadãos.

1.5– Metodologias de Intervenção Educativa

Segundo Bernad Spodek e Olivia Saracho, *“um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo”* (2010:194). Um modelo curricular serve para orientar o

profissional de educação a desenvolver e a organizar o espaço, tempo e aprendizagem segundo uma certa teoria e os seus pressupostos.

Atualmente, o educador, quando selecciona um determinado modelo curricular, deve antecipadamente reflectir sobre essa opção e se a mesma se adequa ao contexto educativo em que se insere.

Ao longo da sua prática pedagógica, originada no estágio profissionalizante, o educador tem que utilizar os diversos modelos pedagógicos, no sentido de tornar a sua prática intencional, assim os modelos curriculares bem presentes na sala são: o MEM, apoiado nas técnicas de Freinet (1966), o modelo High/Scope (1962) apoiado nos pressupostos de Hohmann e Weikart, o modelo Reggio Emilia (1998) apoiado por Malaguzzi e a metodologia de trabalho de projecto baseada nos pressupostos de Teresa Vasconcelos (1998), Lilian Katz (1997) e John Dewey.

1.5.1- Movimento da Escola Moderna

O MEM foi fundado por Célestin Freinet, assenta numa concepção empiricista e foi “(...) evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:139.)

Como afirma Sérgio Niza (1996),

“A escola define (...) como um espaço de iniciação às práticas da cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade (...)”. (1996:141)

Deste modo, pretende-se desenvolver nas crianças um espírito de responsabilidade e autonomia, no sentido de ela própria conseguir criar os seus instrumentos de trabalho de forma livre e intencional, ou seja, a criança ao desenvolver esta iniciativa vai criar uma atitude crítica e de reflexão em relação ao seu trabalho.

No caso particular do estágio desenvolvido, isto foi alcançado através de distintos instrumentos, usados na prática, tais como: o Quadro das

responsabilidades, onde o responsável do dia coloca a sua fotografia e sabe que está responsável todo o dia pelas tarefas de ajuda a colocar as presenças, verificar se as áreas estão devidamente arrumadas, retirar as fotografias das áreas quando o tempo de brincadeira já está terminado, entre outras tarefas que lhe estão subjacentes; o Quadro das Presenças, semanal, onde as crianças devem indicar que estão presentes com o símbolo de uma cruz; o Quadro de atividades, onde a criança coloca a sua fotografia sempre que pretende ir para uma área;

Estes instrumentos enunciados anteriormente, têm a função de organização do trabalho e da vida em grupo, sendo constantemente manuseados pelas crianças.

1.5.2 - Modelo de Reggio Emilia

Em relação ao modelo Reggio Emilia, este surgiu após a segunda guerra mundial (1945), em Itália, de uma imensa dedicação e de um trabalho árduo das famílias, pais e comunidade educativa, pois para estes educadores o importante era desenvolver “(...) para os seus filhos um ensino diferente, onde lhes sejam proporcionadas oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades e possam assim experimentar o sucesso.” (LINO, 1996:95) No entanto, este modelo tornou-se reconhecido dado o trabalho e a intervenção de um pedagogo, de seu nome Loris Malaguzzi.

“O sistema para a educação de infância que existe em Reggio Emilia, (...) caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.” (LINO, 1996:95)

Desta forma, o modelo de Reggio Emilia, tem como objetivo principal, dar ênfase ao papel da criança, como sendo competente e enriquecedora no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, valorizar os seus modos de expressão e comunicação, as cem linguagens, isto é, abordar, explorar e trabalhar com as crianças as várias formas de expressão que estas possuem para comunicarem. O educador tem um papel fundamental de encorajar, incentivar e descobrir as diferentes formas de expressão para comunicarem.

Daí, a abordagem de Reggio Emília:

“(...) incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de (...) representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. [gestos, debates, mimica, construções, jogos de sombra e de espelho]” (EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George, 1999:21)

Estas diversificadas formas de linguagem permitem às crianças representar as suas observações, as suas ideias, os seus sentimentos e os conhecimentos que vão adquirindo passo a passo ao longo da sua vida.

Podemos constatar ainda que as artes são uma forma de expressão, onde as crianças podem representar de diferentes formas, a sua maneira de ver o Mundo.

Na prática pedagógica, reconhece-se e respeita-se a importância das cem linguagens, dando sempre valor ao que é criado pelas crianças.

1.5.3 - Modelo High-scope

No que diz respeito, ao modelo High/Scope, apoiado nas referências de Hohman e Weikart que opera no construtivismo, isto é, *“o Homem constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas”*. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:55) Surgiu na década de 1960 e o seu currículo *“situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:56)

Um dos aspectos que valoriza é a aprendizagem pela acção, isto é, a criança aprende fazendo e não por ver fazer sucessivamente. Como afirma Kohlberg e Mayer (1972),

“(...) torna-se a criança o centro do processo educativo, isto é, a a partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. A criança não é um mero receptor de informação (...) é o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento”. (cit. OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:63)

É necessário criar atividades e experiências para as crianças construírem o seu próprio conhecimento.

Outro dos aspetos, que é privilegiado, é a interação entre o adulto e a criança, onde se garante um elo muito forte de confiança. O adulto apoia a criança incondicionalmente, estando sempre predisposto a ajudá-la. Sendo a criança o principal agente do conhecimento, o papel do adulto passa por, além de a apoiar, arranjar situações de desafio e de retrospeção para o mesmo, no intuito de promover o conhecimento.

O espaço de sala é outro dos aspectos fulcrais, que merece uma grande importância por parte dos profissionais da equipa educativa, pois permite à criança aprendizagens significativas. Sendo que

“(...) a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao término. É o desenrolar do jogo educativo que vai requerendo a reorganização”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:68)

Na prática pedagógica, a organização do espaço de sala encontra-se dividido em áreas, que permitem uma grande pluralidade de aprendizagens e experiências. Estas são: a área da casinha, área da expressão plástica, área dos jogos de chão, área dos jogos de mesa, área da biblioteca e a área das tecnologias de informação e comunicação. Todas as áreas mencionadas contêm materiais específicos e acessíveis às crianças, para que estas, sempre que necessitem, possam escolher e manipular para realizar as suas brincadeiras.

Em relação à rotina diária,

“(...)proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e sequência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia”(HOHMAN, Mary; WEIKART, David, 2003:227).

Ou seja, como é algo que a criança acompanha e ajuda o educador a planear, sabe a sequencializar do seu dia-a-dia.

1.5.4- Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto, surge na educação da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico, que valorize a participação das crianças e do educador no processo de ensino-aprendizagem,

como também nas relações de interação, tornando todos os elementos de sala responsáveis pela elaboração de um trabalho de pesquisa, questionamento e descobrindo constantemente.

A criança tem um desenvolvimento direto no trabalho que pretende realizar e esforça-se para saber mais sobre assuntos que ela própria se questiona. Isto, vai criar um desenvolvimento nos aspetos fundamentais para a sua vida futura, como a responsabilidade, o espírito de decisão e ao mesmo tempo espírito crítico, resolução de problemas, entre outros.

Esta metodologia é utilizada numa abordagem à educação pré-escolar, pois refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem que, implica tanto os educadores como as crianças, num espírito de pesquisa e investigação constante sobre um determinado assunto pode abranger várias áreas, deste forma, tanto o educador que ensina as crianças como as crianças ensinam o educador.

Um projecto *“é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.”* (KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia, 1997:3) Não tem um tempo determinado para ser realizado, pode demorar vários dias, meses, ou mesmo um ano lectivo para se executado, dependendo da temática em questão e do carácter de participação que os pais, as crianças e o educador têm perante o mesmo.

Relativamente à abordagem do projeto

“é uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. (...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças e interação com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia 1997:5)

O educador tem a obrigação de criar um contexto educativo adequado, para permitir a participação constante das crianças e a mobilização de conhecimentos com toda a equipa educativa.

A metodologia de trabalho de projeto encontra-se dividida por fases, no entanto, estas diferem consoante os autores, nomeadamente Kilpatrick (2006), Teresa Vasconcelos (1998) e Lilian Katz e Sylvia Chard (1997)

De acordo com Teresa Vasconcelos (1998), esta pedagogia está dividida em quatro partes. A primeira é designada por **Definição do problema**, onde surge algo novo para a criança (uma história, um fantoche...). Partilhando os seus saberes sobre aquela temática, as crianças começam a questionar e a educadora começa a elaborar as “teias” onde regista o que estas já sabem e o que querem saber. Como refere Munani 1982 *“todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência”*(cit. por M.E., 1998:139)

A segunda fase, designa-se por **Planeamento e lançamento do trabalho**, a criança e o educador definem por onde começar e quais são os pontos fundamentais que devem retratar primeiro. Neste ponto o educador tem um papel fundamental pois deve orientar o grupo em questão já que é a pessoa que melhor conhece a realidade educativa da sua sala e pode atenuar os diversos problemas.

A terceira fase remete-nos para a **Execução**. É a partir deste ponto que as crianças vão começar as suas pesquisas e investigações, de forma direta preparando o que já sabem, o que falta saber e por conseguinte fazem o registo, na forma de expressão que mais lhe convém. Esta etapa é muito importante, pois necessita uma pesquisa de forma intensiva, de discussão sobre as pesquisas encontradas, que por sua vez vai levar a uma avaliação constante e a produções/registos de forma a tornar palpável os conteúdos e competências adquiridas, devendo o educador intervir sempre e ajudar as crianças.

Por fim, a quarta e última etapa designa-se por **Avaliação e Divulgação do projeto**, na qual a criança deve fazer uma síntese de todo o trabalho concretizado e uma avaliação, que vai de encontro ao que sabiam no início do projeto e ao que aprenderam com as suas pesquisas. Com a divulgação do projeto as crianças vão permitir que a investigação e pesquisa realizadas durante todo este tempo, transpareça para a comunidade, tornando-se proveitosa não só para as crianças que viveram todo o processo, como para a comunidade envolvente.

Para concluir, esta metodologia tem uma vantagem que, na prática pedagógica, tem sido uma mais valia, e que é o facto de permitir sempre uma grande aprendizagem holística e global entre todas as áreas de conteúdo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO

2.1 – Opções Metodológicas

Ao longo deste grande percurso as metodologias de intervenção utilizadas foram a maior ajuda, senão mesmo um apoio incondicional, para a concretização deste relatório, pois sem a sua realização de forma continuada, não seria possível tal trabalho.

A principal origem deste percurso foi compreender a visão da criança face a um projeto lúdico. Como é que a criança pode adquirir a sua construção como um ser competente, curioso, implicado nas tarefas, descobridor e motivado para a aquisição de novas aprendizagens. Permitir e presenciar uma grande interdisciplinaridade, ou seja, através de um tema tão vasto, abordar todas as áreas de conteúdo presentes nas OCPEPE. Ainda assim, ao longo deste grande percurso foi alicerçada a presença e a participação ativa da família.

Deste modo, nasceu a necessidade de conhecer a criança, o trabalho que esta desenvolve na sala, compreender a educadora e as suas perspetivas. A sua implicação face ao grupo e mesmo o seu modo de estar e ser perante uma profissão que exige cada vez mais competências face à sociedade em questão. Compreender de que modo é que os pais colaboram na vida do jardim-de-infância, qual é o seu apoio e a sua interação com a educadora e a instituição, para ajudar a proporcionar a melhor educação à criança. Toda esta análise é concebida, sem esquecer a instituição que é o elo que rege todo o contexto que, sem dúvida, determina uma parte da educação das crianças.

Dado a pertinência do tema que se evidenciou ao longo da prática pedagógica, surgiu a necessidade de ir pesquisar e descobrir, recorrendo sempre a teóricos, para fundamentar toda a prática vivida.

Sem esquecer todas as técnicas de investigação e observação utilizadas e realizadas de forma contínua para poder demonstrar que todos os momentos vividos intensamente no jardim-de-infância foram imprescindíveis para a realização deste relatório.

2.2 – Técnicas de Investigação

Para a realização de um trabalho tão prolongado e cheio de surpresas diárias foi necessário a adequação e a realização contínua de instrumentos de observação que facilitassem todo o percurso. Começando inicialmente pela análise documental que rege a instituição como o Regulamento Interno, PE e OCPEPE, a estagiária realizou uma leitura exaustiva e pormenorizada, com vista ao longo do seu estágio atuar de acordo com as finalidades e ideologias que a instituição defende.

Para a caracterização do grupo de crianças onde, numa primeira abordagem a estagiária consultou e analisou as fichas de anamnese, elaborou gráficos e tabelas que permitissem, de uma forma simples, compreender o meio e o contexto em que estas crianças estavam inseridas, as necessidades, os interesses e capacidades individuais (Anexo I – Gráficos da análise das fichas de anamnese).

Após esta realização, numa primeira abordagem a estagiária achou indispensável observar de forma direta e contínua o dia-a-dia das crianças, para compreender a criança individualmente, em pequenos e num grande grupo. Todo este processo fez recorrer a registos de observação, para que conseguisse demonstrar e explorar os acontecimentos vivenciados.

Através deste processo conseguiu compreender as competências que a sala de quatro anos já tinha adquirido, quais os seus interesses, os seus gostos e o que deveria ser trabalho durante o ano lectivo a nível da prática pedagógica.

Mossonnat (1988:28), refere que a

“(...)observação é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali de desenrolam(...) desenvolvendo neles uma atitude investigadora”(cit. PARENTE, 2002:168).

Deste modo, a observação no jardim-de-infância é indispensável para originar uma prática de reflexão, não conformista, porque *“permite o conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”* (MÁXIMO-ESTEVES, 2008:87). Ou seja, através do que é observado e posteriormente pensado e reflectido o educador pode adequar a metodologia adaptada às necessidades de cada criança ou do grupo, para fortalecer o desenvolvimento global.

Assim nasceu e cresceu um portfólio de reflexão, o qual foi insubstituível ao longo desta prática e percurso, pois permitiu refletir, re (equacionar) e transformar todos os assuntos que se deparavam no dia-a-dia, fazer sempre que necessário um reajustar e reformular da prática pedagógica vivida.

Toda esta informação recolhida pôde ser *“útil para o desenvolvimento da criança, ter significado para o educador e ser facilmente partilhada com os pais”* (PARENTE, 2002:170).

A observação direta em educação de infância assume diversos formatos. A estagiária apreendeu vários instrumentos de observação, no entanto na sua prática só aplicou os que achou mais relevantes como os registos contínuos, de incidentes críticos, os portfólios (individuais) das crianças, as planificações e avaliações semanais, o portfólio de reflexão, a grelha do projeto lúdico, o PIP (Perfil de Implementação do Projecto), o questionário realizado aos pais e os registos de suporte fotográfico.

Em relação aos registos de observação, mais especificamente os registos de incidentes críticos consistem em *“breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”* (PARENTE, 2002:181). Este tipo de registos permite ao observador captar um acontecimento ou comportamento elucidativo, o qual acha de extrema importância evidenciar, pois foi algo relevante daquela criança. (Anexo II – Registo de Incidente Crítico nº3)

Quanto aos registos contínuos são “*um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem*” (PARENTE, 2002:183). Ou seja, o observador regista tudo tal como aconteceu durante o episódio, isto permite tirar conclusões sobre todas as pessoas envolvidas que por vezes numa primeira abordagem não é conseguido. (Anexo III – Registo de incidente contínuo)

Os portfólios das crianças (Anexo IV – Registo portfólio da criança) foram outros dos instrumentos de investigação utilizados, no entanto, só foi possível a realização de dois portfólios, estes tiveram como carácter principal a avaliação das sucessivas aprendizagens das crianças. Entende-se que este é um processo que leva

“ (...) a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco se centra na aprendizagem dos alunos (...) é um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008:92).

As planificações semanais, foram realizadas de uma forma contínua e concretizadas. Pensou-se no grupo em questão e em cada criança, como ser individual único. Quando a equipa pedagógica se reunia e planificava, pensava sempre como podia adequar a atividade ao grupo, quais eram os interesses e as necessidades das crianças e se a atividade iria ser do seu interesse, bem como quais são as estratégias mais adequadas. No fundo a sua realização semanal concretizava-se com o intuito de promover atividades significativas que permitissem um desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Quanto as avaliações semanais, das pela equipa pedagógica, permitiam sempre analisar pormenorizadamente as atividades realizadas ao longo da semana, em relação ao modo como foram realizadas e trabalhadas, se foram benéficas para o grupo de crianças e mesmo os aspectos mais significativos e menos significativos, o que por sua vez possibilitava um reajuste da prática pedagógica.

O questionário (Anexo VII – Questionário para os pais) foi outro instrumento a ser utilizado, este foi aplicado aos pais e tem como principal objetivo valorizar a sua participação no projecto lúdico de sala, bem como, compreender especificamente qual a sua visão face ao projeto, mas também a

visão das crianças. De forma a compreender, quais foram os pontos fortes que contribuíram para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças (Anexo VIII – Análise dos dados obtidos nos questionários).

Em relação ao PIP (Perfil de Implementação de Programa) é um instrumento de avaliação *“que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:154). É composto por trinta itens sendo estes organizados por quatro segmentos, estes são: **ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto.**

Numa primeira abordagem na prática pedagógica o PIP foi realizado tendo em conta os quatro segmentos evidenciados anteriormente (Anexo IX – Primeira Análise do PIP). Posteriormente e tendo em conta a primeira análise, a estagiária reflectiu e considerou importante realizar novamente no segundo semestre a avaliação, mas só ao nível de dois segmentos: rotina diária e interação adulto-adulto (Anexo X – Segunda Análise do PIP).

Segundo Bodgan&Biklen (1994), *“as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo”* (1994:183). Este foi outro dos instrumentos utilizados ao longo da prática profissionalizante e sem dúvida que a sua utilização foi uma mais valia no percurso, permitindo sempre fotografar os momentos significativos.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

O estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-escolar, decorreu numa instituição particular de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos – IPSS. Esta instituição não foi construída para o fim a que se destina atualmente, no entanto alberga desde 1988 as valências de Creche, Jardim de Infância e de ATL. É um edifício antigo que tem sofrido alterações ao longo dos anos numa tentativa de melhorar o espaço e oferecer às crianças

aquilo que é necessário para o seu dia-a-dia. Atualmente estão inscritas 265 crianças divididas pelas diferentes valências.

É constituído por dois blocos ligados entre si, sendo que um dos blocos é composto por três pisos (rés do chão, 1º andar e 2º andar) e o outro só por um andar. Outro dos fatores importantes é o facto de estar rodeado por um jardim pequeno na parte da frente do edifício e um jardim grande na parte traseira o que constitui uma mais-valia para as aprendizagens a realizar no exterior com as crianças.

A sua maior finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança nas diferentes vertentes: físico, emocional, intelectual e social. Além destas componentes, visa apoiar famílias socioeconomicamente desfavorecidas, conseguindo assim integrar na instituição crianças de todos os estratos sociais com a finalidade de promover a igualdade de todos os indivíduos.

Os objetivos desta instituição são: estabelecer o intercâmbio meio-família-escola, despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade, estimular a criança para o mundo que a rodeia, motivá-la para os valores cristãos, despertar todas as formas de comunicação, desenvolver a criatividade e a imaginação pondo ao seu dispor o material necessário e diversificado favorecendo a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos da misericórdia e outras instituições culturais, inclusive de outros países. (PE, 2011:32)

Para o funcionamento de uma instituição é imprescindível a existência de um conjunto de documentos como o PE, o regulamento interno e o OCPEPE e não menos importante o projeto curricular de sala, do grupo que todos eles corroboram na identidade da instituição.

O **PE** é um documento de identificação da instituição, deste modo o seu conteúdo e as suas características são únicas e individuais. “ (...) é *aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos(...)*”(Decreto de lei nº 115 A/98 de 4 de maio, artigo 3º). Assim sendo é compreendido como um

“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo

geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (COSTA, 1992:23)

Neste documento constam informações que caracterizam a instituição, bem como, o seu funcionamento e a sua organização. É remodelado, de três em três anos, atendendo às necessidades das crianças e da instituição ou seja, “*é um sistema aberto e dinâmico, aberto à mudança e à interação dos diferentes sistemas*”. (PE, 2011:7) este documento rege-se pelo princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, pelas OCPEPE e pelas Metas de Aprendizagem.

Segundo o P.E da instituição,

“pretendemos (...) o envolvimento de todos os intervenientes directa ou indirectamente ligados ao processo educativo, uma busca de procedimentos e meios de melhorar o nosso trabalho tendo em conta a diversidade de valores e interesses das crianças e da comunidade” (2011:3)

De uma forma condensada, devem fazer parte do PE os ideários a defender pela comunidade educativa. Uma caracterização mais extensa do meio ao nível social, económico, cultural, geográfico e infra-estrutura, o enquadramento legal, os elementos materiais e humanos, os objetivos gerais de âmbito pedagógico, institucional, administrativo-financeiro e relacional e uma determinação da estrutura organizacional e funcional, através da análise detalhada do projeto conseguiu-se concluir que este tem algumas lacunas.

No que diz respeito ao **regulamento interno** da instituição, segundo Rodríguez é um “*documento jurídico-administrativo elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro*” (cit. COSTA, 1992:31)

Mais especificamente nesta instituição, podemos dizer que este documento está organizado por diversos capítulos e o objetivo principal é explanar a gestão e a organização, bem como o funcionamento da instituição. Fazendo assim referência ao funcionamento geral do estabelecimento, mencionando a calendarização e horários da equipa pedagógica, aos recursos humanos necessários para o bom funcionamento e aos deveres da equipa

pedagógica (coordenadora, educadoras, ajudantes de ação educativa, cozinheiras, auxiliares de serviço geral e operadora de lavandaria).

Além desta organização mencionada anteriormente, o regulamento interno também elenca valores e princípios como: promover o desenvolvimento da criança como ser social, ter gosto pelas coisas belas, ser solidária e a respeitar as diferenças. A partir destes objetivos conseguimos compreender que a criança é o centro e é vista como um ser único.

No que se refere ao **OCPEPE**, como o próprio nome nos diz é um documento que pretende planejar atividades por um período de um ano. Segundo Jorge Adelino da Costa (1992), o OCPEPE é um

“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (1992:27)

Como podemos verificar no OCPEPE da instituição são apresentadas as datas das atividades a serem realizadas, de seguida a intenção pedagógica que pretende trabalhar nesta data específica, sem esquecer que todas estas intenções pedagógicas devem estar em concordância com os objetivos propostos pelo PE. Seguidamente menciona estratégias para realizar as atividades e o recurso que estas necessitam para que se desenvolvam da melhor forma, por fim o destinatário a que a atividade proposta tem de incidir.

No que diz respeito ao projeto curricular de sala/grupo de crianças,

“(...) entende-se a forma particular como, em cada contexto, se constrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”. (ROLDÃO, 1999:44)

Relativamente ao projeto curricular do grupo dos 4 anos, mais especificamente, elaborado pela educadora em conformidade com as metas de aprendizagem e as OCPEPE que serviram de base para todo este trabalho conseguimos compreender simplificadaamente que este apresenta a organização do ambiente educativo, do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional e a relação com os pais e os outros parceiros educativos, bem como, a caracterização do grupo nos diferentes níveis motor, cognitivo, emocional e social e para terminar faz referência a cada uma das áreas que

vão ser trabalhadas ao longo do ano, fazendo referência aos seus objetivos, as suas competências gerais e específicas.

Na área de formação pessoal e social,

“corresponde a uma processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (M.E, 1997:51)

Deste modo, compreendemos que as intenções presentes nesta área relacionam-se com a formação da personalidade da criança, a conquista progressiva do EU, o desenvolvimento de valores (partilha, entreatajuda, amizade, respeito, solidariedade) e a independência do outro. Esta área requer um grande acompanhamento individual por parte do educador que não pode ser esquecido.

Na **área das expressões**, as aprendizagens diferenciam-se em seis domínios – expressão motora, dramática/teatro, plástica, musical, expressão oral e escrita e domínio da matemática, cada uma delas tem características próprias, no entanto relacionam-se mutuamente.

No domínio da **expressão motora** as intenções passam pela interiorização do esquema corporal e o reconhecimento das diferentes partes do seu corpo, o desenvolvimento dos sentidos, bem como, o aperfeiçoamento da motricidade global que se evidencia ao longo das várias atividades realizadas no dia-a-dia.

No domínio da **expressão plástica**, está subjacente o despertar para a exploração de diversos materiais e várias técnicas, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do sentido estético.

No domínio da **expressão dramática/teatro**, pretende-se a sensibilização da criança para o jogo faz-de-conta com o objetivo de desinibição assumindo diferentes papéis e o desenvolvimento da capacidade de improvisação.

No **domínio da dança** deseja-se que a criança participe em coreografias, utilize o corpo para expressar os seus sentimentos, ritmos, desenvolva a sensibilidade estética e identifique e experimente vários sons (permite a escuta ativa).

No domínio da **expressão musical**, as intenções passam pelo desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, da criatividade, da experienciar instrumentos musicais e fomentar a importância de fazer silêncio.

No **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, as intenções baseiam-se em fomentar o diálogo, expressar-se corretamente, possibilitar o contacto com o código escrito, promover o desenvolvimento do seu vocabulário, bem como, conhecer as diferentes formas de comunicação.

No **domínio da matemática** os objectivos estabelecidos são, a sensibilização para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o desenvolver da noção de número, reconhecer as várias formas geométricas, adquirir as noções de classificação, seriação e ordenação, bem como, as noções de tamanho, forma e estimular a resolução de problemas.

Na **área do conhecimento do mundo**, *“enraíza-se a curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”* (M.E., 1997:71), então as intenções baseiam-se em criar o gosto pela descoberta, fomentar o espírito crítico, despertar a criança para o mundo que a rodeia, proporcionar e sensibilizar para as ciências: história, geografia, sociologia, física, química, biologia, ou seja, em geral a criança deve ter a oportunidade de explorar o mundo à sua volta.

E por último, a **área das tecnologias de informação e comunicação**, que surgiu relativamente há pouco tempo e tem como objetivo que a criança explore o mundo das tecnologias, saiba como mexer nos componentes do computador (rato, impressora, teclado) e utilize a internet como meio de busca de informação.

Para concluir, através do projeto curricular do grupo, que se encontra bem estruturado e com um vocabulário simples os pais podem ter acesso aos objetivos, às competências gerais e as competências específicas que vão ser trabalhadas com os seus filhos ao longo do ano, como foi referido anteriormente.

3.2 - Caracterização do Meio, Famílias e Crianças

3.2.1 – Caracterização do Meio

Esta instituição localiza-se na freguesia e no conselho de Matosinhos, ou seja pertence ao distrito do Porto. Em relação à localidade de Matosinhos confere características especiais nos aspetos físicos, económicos, sociais e culturais, devido ao seu rebordo marítimo.

No entanto, a instituição está localizada numa zona de contraste, pois encontra-se na zona histórica da cidade, no antigo núcleo medieval, onde predominam as ruas estreitas, sinuosas e com pouca iluminação.

Atualmente é um conselho densamente urbanizado, o que permitiu nas últimas décadas constituir o terceiro aglomerado populacional da área metropolitana do Porto.

3.2.2 – Caracterização das Famílias

Para caracterização real do grupo dos 4 anos, foi feita uma análise da recolha dos dados pessoais das crianças nas suas fichas individuais. Estas formas de registos possibilitam uma maior compreensão do meio em que as crianças estão integradas, havendo desta forma uma intervenção pedagógica mais ajustada aos interesses e necessidades das crianças.

Deste modo consideramos pertinente, fazer um levantamento dos dados relativos à idade dos pais, ao seu estado civil, habilitações literárias, à profissão que desempenham, ao número de irmãos que cada criança tem, ao número do agregado familiar e à sua constituição, ao tipo de habitação e à área de residência onde habitam.

A análise destes dados permitiu-nos referir que a idade dos pais varia entre os vinte e cinco e os sessenta anos. No entanto, a idade predominante dos pais e das mães é entre os trinta e um os quarenta anos. (cfr. Axexo II -

gráficos 9 e 10) Em relação ao seu estado civil vinte e dois dos pais são casados e quatro das mães são solteiras. (cfr. Anexoll I - gráfico 11).

Quanto às habilitações literárias das mães, podemos concluir que através da observação do gráfico nº7, a percentagem com o 1ºciclo e com mestrado é de 4%, de seguida com o 2ºciclo e com o bacharelato é de 8%, sendo 20% as mães que tem um grau académico que equivale à licenciatura e por fim, podemos ver que predomina o grau académico secundário e o 3ºciclo com uma percentagem de 28%. Contudo há uma das crianças que não tem indicações das habilitações literárias da mãe. (cfr. Anexo II – gráfico 7)

Relativamente às habilitações literárias dos pais, podemos concluir através da observação do gráfico 8, que 41% tem um grau académico que equivale ao secundário. Existem 23% dos pais que tem o terceiro ciclo e 18% tem a licenciatura. Ainda assim, temos 9% com o segundo ciclo, 5% com o doutoramento e 4% com o bacharelato. Contudo há 4 crianças, que não referem qual é a situação das habilitações literárias dos pais. (cfr. Anexo II – gráfico 8).

No que diz respeito as profissões desempenhadas pelos pais desta sala são variadíssimas. (cfr. Anexo II- Tabela nº1)

Quanto ao número de irmãos, a maior parte das crianças tem pelo menos um irmão. No entanto, também se verifica na sala que oito crianças são filhos únicos, e três crianças que têm dois irmãos. (cfr. Anexo II – gráfico 5)

No que diz respeito ao agregado familiar, através da observação do gráfico podemos referir que a maior parte das crianças apresenta uma família nuclear, em que o agregado familiar é constituído pelo pai, mãe e por um irmão ou irmã. Há exceção de dois casos em que o agregado familiar é composto por quatro pessoas, porque vivem com os avós. Ainda assim, oito das inquiridas têm um agregado familiar composto por três pessoas, em que na maioria dos casos é composto pela mãe e dois filhos. E como minoria temos quatro crianças que vivem num agregado composto por cinco pessoas. (cfr. Anexo II – gráfico 4)

Quanto à área de residência, observando o gráfico, podemos concluir que mais de metade das crianças vive em Matosinhos, residindo assim nas proximidades do jardim-de-infância. As restantes vivem também nos arredores, o que nos leva a concluir que o trajeto casa/escola é reduzido. (cfr. Anexo II, gráfico 3) Ainda assim, podemos analisar também, o tipo de habitação que têm estas crianças, através da observação do gráfico podemos concluir que vinte e uma crianças vivem num apartamento e cinco vivem numa moradia. (cfr. Anexo II, gráfico 6).

3.2.3 – Caracterização das crianças

A sala dos 4 anos é constituída por vinte e seis crianças, sendo a sua distribuição quanto ao género equitativa (cfr. Anexo II-gráfico 1). Este grupo é constituído por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (cfr. Anexo II – gráfico 2).

Das vinte e seis crianças presentes nesta sala, vinte e uma transitaram do ano anterior, ou seja, já estão habituadas ao espaço e às rotinas que existem na instituição. As restantes cinco que iniciaram a vivência nesta instituição, já têm experiência anterior num outro Jardim de Infância.

É um grupo bastante unido e muito ativo, o que faz com que tenham uma característica muito especial, permanecem em constante exploração do mundo à sua volta. Em relação a serem ativos permite ao grupo vivenciar de facto toda a atividade motora, nomeadamente a de competição. Esta característica especial faz com que a equipa pedagógica tenha um especial cuidado quando procede à planificação das atividades, pois o grupo só consegue permanecer com atenção durante quinze minutos.

Para uma abordagem mais pormenorizada a estagiária achou que era pertinente abordar o desenvolvimento complexo da criança nas suas várias vertentes, isto é, em relação ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio-afetivo e motor, sem esquecer que cada criança é um ser único.

No que diz respeito, ao **desenvolvimento cognitivo** da criança, segundo Piaget, a criança no pré-escolar, ou seja, com idade compreendida entre os dois e os seis anos situa-se no estágio pré-operatório, este é caracterizado pelo uso da função simbólica, da compreensão das identidades, compreensão causa e efeito, a capacidade de classificar e a compreensão do número. (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth 1999)

Nesta sala em particular, as crianças encontram-se na fase do jogo simbólico, ou seja, apreciam muito o jogo dramático e o faz de conta. Incorporam papéis que não são da vida familiar mas, quase sempre, relacionados com experiências vividas, gostam muito de se disfarçar e distribuir papéis atribuindo funções a cada participante (Anexo II– Registo de Incidente Crítico nº1) Ficam maravilhados com a hora do conto, especialmente os fantasiosos e disparatados.

Já têm a compreensão causa efeito, isto é, “ (...) *as crianças percebem que podem provocar acontecimentos*” (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth, 1999:312), isto é a criança sabe que os seus atos tem sempre algum efeito.

Relativamente à compreensão do número, já quase todas as crianças conseguem lidar com esta característica, fazendo diversas contagens e mesmo reconhecendo os números. Bem como, a capacidade de classificar, fazem classificações com bastante facilidade no seu dia-a-dia (Anexo II - Registo de Incidentes Crítico nº2)

Quanto às limitações deste estágio pré-operatório, há uma das limitações que está bem presente neste grupo, esta designada por egocentrismo, isto é, “*a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self*” (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth, 1999:316), ou seja, a criança assume que todas as outras crianças pensam como ela e não compreende que os outros também têm as suas escolhas e decisões. Esta característica é muito

retratada quando existem alguns conflitos, pois para solucionar o problema tem de estar sempre presente um adulto.

Em relação ao **desenvolvimento linguístico**,

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, (...) apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.” (SIM-SIM, 1998:11)

O grupo é bastante comunicativo: conversa incessantemente, inventa histórias e palavras novas, gostam de canções e rimas, o que permite de um certo modo trabalhar a memória e a imaginação.

Interessam-se cada vez mais pela Leitura e Escrita, como algo que querem conhecer e investigar. Quando aparece uma palavra questionam sempre o seu significado. Expressam-se com frases simples e algumas crianças já reconhecem o seu nome escrito e já sabem escrever o seu primeiro nome.

Quanto ao **desenvolvimento motor**, é a partir da educação pré-escolar que *“(..).as crianças progridem nas competências motoras grossas, nas competências motoras finas e na coordenação óculo manual, desenvolvendo sistemas de acção mais complexos”* (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth, 1999:306). Na sala dos 4 anos, as crianças demonstram bastante interesse pelas atividades motoras, devido à sua energia e ao seu dinamismo. Se estas crianças pudessem planificar o seu dia-a-dia na instituição resumia-se a atividades motoras.

Relativamente às competências motoras grossas, *“são a base para a prática do desporto, da dança e de outras actividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida”* (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth, 1999:287) Apresentam um bom desenvolvimento motor, já dominam a corrida, saltam, saltam num só pé, descem escadas, equilibram-se num só pé, já possuem a mão preferida,

apanham, atiram e driblam uma bola, conseguem empilhar objetos sem dificuldade, criam formas e objetos com recurso a plasticina.

Quanto às competências motoras finas, quase todas as crianças seguram bem no lápis, sabem usar bem tesoura, já todos sabem abotoar, em geral vestem-se sozinhos. Contudo apesar de já terem definido a mão que predomina, ainda não têm definida a lateralidade. Esta competência da lateralidade foi trabalhada ao longo do ano letivo, no entanto em alguns casos ainda não se encontra bem definida.

Ainda no desenvolvimento motor, mas mais especificamente na sessão de expressão motora, a estagiária conseguiu reparar que as crianças conseguem realizar os exercícios propostos, no entanto têm dificuldade na parte final da sessão que se designa por relaxamento, sendo um dos aspetos bastante trabalhado todo o presente ano.

Ao nível da produção artística, segundo os estádios de produção de Kellogs as crianças entre os 4 e os 5 anos encontram-se no estágio pictórico, ou seja, começam a surgir “*objectos reais ou pessoas*” (PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth, 1999:290). Ao longo de todo o ano, existiu um trabalho continuado ao nível da produção artística visto que algumas crianças tinham ainda dificuldades e se encontravam em níveis anteriores ao que era pretendido.

Ao nível do **desenvolvimento sócio-afectivo**,

“as crianças em idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com os outros colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa” (HOHMAN, Mary; WEIKART, David, 2003:570).

Neste grupo em concreto, pode-se observar que é bastante unido como já tinha referido, o que ajuda nas relações. Já conseguem distinguir os sentimentos e as necessidades dos outros, apesar de demonstrarem dificuldade de partilhar e de demonstrar respeito pelas regras da sala.

As amizades fazem cada vez mais sentidos, o que origina a preferência pelo amigo, partilhando com este a maior parte das suas atividades e os

momentos do dia. Além de começarem a compreender o conceito de amizade, começam também a desmistificar os interesses dos rapazes e das raparigas.

Em suma, esta etapa da infância é muito rica na descoberta de si e de tudo o que o rodeia. Segundo o ministério da educação

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita ligação favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (M.E.,1997:15).

3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Com o intuito de determinar as prioridades de intervenção ao nível da instituição e da comunidade, as estagiárias finalistas e a equipa pedagógica reuniram-se, a fim de definir as devidas propostas de forma a contribuir inteiramente para o desenvolvimento da criança. Todas as propostas apresentadas, surgiram de um produto de interação dinâmica entre a equipa pedagógica e estão diretamente relacionadas com a realidade vivida na instituição.

Assim sendo, em conversa com toda a equipa pedagógica chegamos à conclusão que deveríamos intervir em dois aspetos essenciais. O primeiro está relacionado com a elaboração de um “site” e o segundo aspeto refere-se à dinamização de uma área que se designa por “sótão” que se localiza no 2º andar da instituição.

Em relação primeira prioridade de intervenção, elaboração e construção de “site”, as estagiárias finalista decidiram que era importante, visto não existir qualquer meio de informação digital sobre a instituição, que divulga-se à comunidade as referências básicas da instituição.

Deste modo, os objetivos desta prioridade foram: dar a conhecer a instituição à comunidade, criar um espaço digital com o intenção de fornecer à instituição a atualização à nova área das tecnologias, despertar o gosto pelas

TIC e incentivar a equipa pedagógica a atualizar e a investigar sobre esta mesma área curricular.

No entanto, esta prioridade não foi pensada ao acaso, pois está intimamente relacionada com o presente PE da instituição ao nível de: estabelecer o intercâmbio meio-família-escola, estimular todas as formas de comunicação, favorecer a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos, inclusive de outros países.

Mas apesar de todo o dinamismo e motivação por parte das estagiárias foi impossível a sua concretização por limitações do foro económico.

Relativamente há segunda prioridade proposta, como já foi referido anteriormente, a equipa pedagógica propôs dinamizar a área correspondente ao 2º andar da instituição e que se designa por “Sótão”. Esta ideia surgiu devido à falta de organização sentida e ao facto de o espaço estar quase interdito tanto a adultos, como a crianças e ser um espaço físico com grande potencial.

Deste modo, os objetivos da intervenção são: reorganização do espaço, dinamização das várias divisões que o compõem, criação de espaços lúdicos para as crianças poderem utilizar sempre que sejam necessários, bem como, permitir às crianças o acesso a materiais com qualidade e diversificados. Contudo, todo este processo está interligado com os objetivos/finalidades da instituição que se baseiam em despertar a criança para o mundo que a rodeia, estimular todas as formas de comunicação e desenvolver a criatividade e a imaginação, pondo ao seu dispor o material necessário e variado. (Anexo XIII – Fotografias da Intervenção)

Além destas duas missões, as estagiárias acharam ainda pertinente valorizar certos aspetos que fazem parte dos objetivos da instituição e pretenderam organizar manhãs recreativas. Estas manhãs recreativas possibilitam sentimentos e momento de partilha, amor, felicidade entre todas as crianças.

Deste modo, as manhãs recreativas a que nos propusemos a realizar foram: o dia de S. Martinho, comemoração do natal, Dia do Pai, Dia Mundial do Teatro, Dia da Mãe e Dia Mundial da Criança.

Todas estas manhãs recreativas tiveram como objetivo principal fazer as crianças felizes e possibilitar-lhes um dia diferente, sem esquecer todos os objetivos que são elencados pela instituição no PE.

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIA PROFISSIONAL

De forma a corresponder à intervenção e exigências profissionais, a mestrande teve em conta as diversas referências teóricas, o desenvolvimento pessoal e profissional e uma postura de plena investigação em educação. Durante o ano letivo, o aspeto pedagógico que mais se evidenciou e tornou -se mais significativo nesta caminhada foi sem dúvida a aplicação e o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto desenvolvida pelo grupo de crianças. Através desta metodologia as crianças manifestaram interesse e competência em desenvolver um projeto relacionado com “O Corpo Humano”.

Mas para que este labor conseguisse desenvolver-se em grande dimensão foi imprescindível a participação e dedicação de todos os pais. Ou seja, para sustentar toda a intervenção foi necessário recorrer ao tema do Envolvimento Parental. Assim consideramos que na educação pré-escolar é fundamental para *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectividade colaboração com a comunidade”* (M.E., 1997:22).

Assim, é de extrema importância demonstrar através de diversas evidências, o desenvolvimento do projeto lúdico “O Corpo Humano” vivido na sala e o seu impacto.

4.1- Metodologia de trabalho de projeto

Em conjunto com outras atividades surgiu na sala a introdução à metodologia de trabalho, sendo caracterizada com o projeto lúdico “O Corpo Humano”. Este projeto não existia na sala dos 4 anos até então, no entanto através das observações contínuas realizadas pela mestranda e as conjeturas em retrospectiva que a mesma fazia, devido às características do grupo, tornou-se empolgante aplicá-la.

Sendo um grupo de crianças bastante ativo, que possui uma energia entusiasmante e pelo contrário sendo esta metodologia caracterizada pelos interesses, gostos e conhecimentos já existentes a mestranda achou que a sua aplicação poderia ser frutífera para canalizar a energia do grupo e ao mesmo tempo para adquirir e criar entusiasmo para novas aprendizagens. Como refere Dewey (1973:111) *“Não basta despertar a energia: o mais importante é o desenvolvimento que tome essa energia, os resultados a que ela chegue”* (cit. CRAVEIRO 2007:107)

Este projeto surgiu de acordo com os interesses e conhecimentos das crianças após a abordagem da história “A aranha e Eu” do escritor Fran Alosó e do ilustrador Manuel Vicente da editora Kalandraka.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998) a metodologia de trabalho de um projeto dispõem de 4 fases distintas, designadas: Definição do problema (fase 1), Planificação e Lançamento do trabalho (fase 2), Execução (fase 3) e, por fim e não menos importante, a Avaliação/Divulgação (fase 4), (Cfr. Anexo XIV - Documentação do projeto “O corpo Humano”).

Após a leitura e análise do conto, as crianças começaram a debater-se sobre o assunto do corpo humano dizendo que: “temos ossos”, “não temos uma cabeça, mas temos um cérebro”, “temos ossos nos pés e nas mãos”, a questionar certas partes do corpo que não foram abordadas na história como o fígado, a vesícula, os rins, entre outras. Foi então que começou a surgir uma “chuva de ideias”.

“Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. (...) as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador.” (M.E., 1998:140).

De seguida, a mestranda achou pertinente registar, para poder planear o que queriam investigar, ou seja, passar para a segunda fase do projeto. Assim as crianças planeiam “o que queremos investigar?” e “como podemos investigar?”, originando assim a teia na sala. É nesta fase que

“as crianças (...) podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa (...) mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (M.E., 1998:142)

Relativamente à terceira fase, execução,

“as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm (...) anotam observações. Lêem para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc, utilizam a maior variedade possível de linguagens gráficas” (M.E., 1998:143)

Estas experiências vão permitir que “cada criança se torne competente e capaz de decidir o modo como vai expressar as suas as ideias, opiniões e sentimentos, tornando-se autónoma. No entanto, o educador deve ser o orientador e o mediador de todo o processo, encorajando, incentivando, de modo a que a criança consiga expressar-se da forma mais correta e que mais confiança lhe dá sem nunca retrair os modos de expressão.” (Anexo XV - Reflexão sobre o trabalho de projeto e os vários momentos de interligação com as cem linguagens da criança)

Por sua vez, estas experiências possibilitam momentos de aprendizagem em grande ou em pequeno grupo, que foram fundamentais para trabalhar valores como a partilha, o respeito, a aceitação, a cooperação, entre outros. Mas também, um trabalho contínuo com as diferentes áreas de conteúdo, o que promove uma interdisciplinaridade, isto é *“uma forma de combinação entre duas ou mais áreas de conteúdo a ser desenvolvidas numa atividade ou experiências de aprendizagem”*. (POMBO 1993:13) (Anexo XVI – Rede do projeto lúdico)

O facto de o projeto lúdico promover uma interdisciplinaridade

“(...) apresenta-se como prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios (...) a exploração heurística de transposição conceptuais e metodológicas, enfim que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor gestão de «recursos» (...)” (POMBO, 1993:16)

No que diz respeito, à quarta e última fase, Avaliação e Divulgação

“(...) a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim-de-infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.” (M.E., 1998:143)

No caso específico da sala dos 4 anos, foi realizado uma comemoração para os pais e para as restantes salas que fazem parte da instituição, onde foram apresentadas três canções diferentes, cada uma delas com dramatização. De seguida, cada criança respondeu a uma das investigações que foi trabalhada ao longo do projeto e por fim foi exibido um powerpoint que incluía todas as etapas do projeto e as várias aprendizagens significativas que as crianças realizaram.

Relativamente à avaliação, esta esteve sempre presente ao longo do projeto o que permitiu reajustar sempre a prática e fomentar diálogos com o objetivos de compreender o que correu bem e o que deveria de ser melhorado. (Anexo XVII- Avaliação do projeto “O Corpo Humano”)

4.2- Envolvimento Parental

Segundo as OCPEPE,

“a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (M.E., 1997:43)

Segundo Bernard Spodek e Olivia Saracho (1998),

“A relação estreita entre os programas para crianças pequenas e os seus pais reflete um entendimento da íntima ligação entre pais e filhos. Como os pais têm um impacto maior na vida de seus filhos, do que qualquer programa educacional, os educadores aprenderam a usar esta relação como continuidade do seu trabalho em sala de aula.” (1998:166)

Apesar, dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e de vários teóricos referirem e demonstrarem a grande importância da participação das famílias no jardim-de-infância e no desenvolvimento da criança, no começo do estágio profissionalizante a mestranda deparou-se com uma grande problemática respetivamente à visão e à participação dos pais na sala. Comprovando mesmo através de várias observações que os pais não tinham voz na instituição.

Contudo, através das observações e das conversas informais que ia assistindo, considerou que era fundamental refletir sobre esta problemática e encontrar estratégias para desmoronar esta barreira. Não esquecendo, que como afirma Joyce Epstein, *“as escolas precisam de compreender e trabalhar com todos os tipos de família”* (cit. MARQUES, 1988:19)

Neste sentido a mestranda numa primeira abordagem consultou a educadora cooperante, para compreender qual a sua posição e visão relativamente a este obstáculo. Através desta conversa informal compreendeu que a sua perspetiva era semelhante à da mestranda, tendo a consciência que o envolvimento parental é fundamental para o desenvolvimento da criança.

“(…) o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria de qualidade do ensino. As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes. Contudo, a participação varia com o status económico e cultural da família.” (MARQUES, 1988:19)

Tendo em conta que

“Nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades escolares e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo. Muitos professores desconhecem as estratégias mais eficazes para promover o envolvimento parental. Daí a importância de dar a conhecer os tipos mais comuns de envolvimento, para que professores e pais possam conceber programas ajustados às necessidades da comunidade escolar” (MARQUES, 1988:19)

Deste modo, a equipa pedagógica refletiu sobre várias estratégias e a forma de atuar face a esta problemática, tendo em conta os valores da instituição que devem coincidir com os valores da família, para não existirem ruturas nas aprendizagens (DAVIES, Dom; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro 1993:25)

Sendo os pais “ (...) os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (M.E., 1997:22) a educação pré-escolar deve “(...) assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias.” (M.E.,1997:23)

Assim, a primeira habilidade a ser criada na sala, foi a construção de uma mala de receitas, a que o grupo designou de “Culinária dos Pequenotes”.

A mala é constituída por diversas receitas divididas em diferentes separadores que foram escolhidos pelas crianças, tais como: aperitivos, peixe, carne, sobremesas, entre outras. O objetivo principal era percorrer todas as casas das crianças e lá procurar receitas e investir no crescimento da mala, para posteriormente cruzar informações e transmitir ao grupo a história de cada família. Sendo assim a mala ia de fim-de-semana à sexta-feira e voltava para a sala à quarta, pois era o dia em que a estagiária estava presente na sala. (Anexo XVIII – Reflexão sobre “A culinária dos Pequenotes”)

Através das sucessivas observações da mestranda, tanto as crianças como os pais ficaram entusiasmadíssimos com a estratégia da mala e contribuíram com inúmeras receitas. As famílias envolveram-se e aproximaram-se das vivências que estavam a ser realizadas na instituição. Participaram de forma ativa, propuseram-se para realizar experiências de culinária na sala, felicitaram todo o trabalho com inúmeros comentários, o que permitiu à equipa pedagógica confirmar que as famílias estavam dispostas a participar e a envolverem-se nas dinâmicas da instituição. (cfr. Anexo XIX – Reflexão sobre “Avaliação do Impacto da Mala “Culinária dos Pequenotes”)

Em conformidade com a experiência vivida, os pais permitiram demonstrar à instituição que por vezes tem de ser reajustadas as dinâmicas e o ambiente, no sentido de se tornar mais acolhedor, para facilitar a presença dos mesmos no estabelecimento. Ou seja, permitiram à equipa pedagógica que é necessário estabelecer um clima de confiança para que em cooperação possam auxiliar na educação das crianças (BALTAZAR, José; MORETTI,

Lúcia; BALTAZAR, Maria, 2006). Assim não só é importante para a sua auto-realização, mas também para o desenvolvimento aprendizagens dos seus filhos. (M.E., 1997)

Segundo Peterson (1987),

“ o envolvimento ou a participação dos pais denota um processo através do qual eles são postos em contacto com (a) a equipe responsável por atender a... crianças (e os pais) com o propósito de fazer intervenções pedagógicas, e (b) atividades que envolvem a criança, criadas para informar os pais e facilitar seu papel junto a seus filhos. O envolvimento implica uma série de atividades alternativas que variam de programa para programa. As diferenças nas opções disponíveis são afectadas pelas características únicas de um programa, o ambiente geográfico, a população de crianças e pais a serem atendidos e os recursos disponíveis.” (cit. SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia, 1998:166)

Assim a participação dos pais, não pode ser considerada ativa somente se estes participarem nas reuniões de pais e nos dias comemorativos. É através do diálogo e comunicação com a educadora, que os encarregados de educação demonstram o quanto é importante a sua envolvimento na vida dos seus educandos e apresentam-se interessados a participar no programa desenvolvido para o ano letivo.

Através da sua colaboração que segundo Ramiro Marques (2001)

“(...)significa comunicar com o objectivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar mãos pressupõe uma comunicação prévia que conduza ao conhecimento mútuo do mesmo bem – o bem comum – e ao reconhecimento da sua importância.” (2001:30)

A equipa pedagógica deverá considerar com os pais as atividades e os momentos mais importantes, planejar o tempo de permanência na sala, favorecendo todos momentos pioneiros.

Durante a grande caminhada, ainda se proporcionaram outras formas de participação dos pais, através do envolvimento no projeto lúdico que viveram na sala “O Corpo Humano”.

Num primeiro momento, e após a consolidação da fase dois do projeto, onde as crianças registam o que pretendem investigar e de que forma querem investigar. Depois de planearem, recorreram à família como instrumento de desenvolvimento do conhecimento e de saberes, para conseguirem encontrar

respostas relativas às suas inquietações. Essas respostas foram encontradas através da colaboração entre a criança e os pais, envolvendo-os desta forma numa atividade em comum, para a participação na instituição. Após a conquista da informação, as crianças partilhavam a informação apreendida e divulgavam-na ao grupo de crianças, educadora, auxiliar e estagiária. Neste processo, as crianças expressavam as suas ideias, partilhavam as suas informações e planeavam outras investigações com os conhecimentos que tinham adquirido. (Anexo X – Documentação do projeto “O corpo humano”, fotografias nº18, 19, 25 e 42)

Num segundo momento, e na terceira fase respetiva à execução do projeto, enquanto na sala as crianças partilhavam diariamente informações trazidas do meio familiar. Surgiu a oportunidade de alguns pais participarem na rotina diária, da sala dos 4 anos, e de forma ativa no desenvolvimento do projeto lúdico. Esta colaboração teve como principal objetivo a apresentação, partilha e divulgação dos saberes relacionados com as suas profissões (cabeleireira e enfermeira), estas co-relacionam-se diretamente com o projeto. (Anexo X – Documentação do projeto “O corpo humano”, fotografias nº59, 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 66) Assim o grupo compreendeu como é preenchido o dia-a-dia, das duas profissões apresentadas, de que forma é que estas estão relacionadas com o corpo humano, quais as precauções a tomar e a importância destas no desenvolvimento do projeto lúdico.

Este acontecimento permitiu que as mães, que apresentaram as suas profissões, se envolvessem mais pormenorizadamente na dinâmica da sala e possibilitassem à equipa pedagógica observar, agir, planejar e avaliar o desenvolvimento da sua visita, bem como a aprendizagem e o envolvimento das crianças.

Num terceiro e último momento, já na fase da divulgação do projeto, onde *“as crianças podem construir uma maquete, um modelo (...) sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização”* (M.E., 1998:143). No entanto, não só as crianças se

envolveram nesta fase, como também os pais participaram ativamente neste processo, como era o objetivo final da mestrada.

Esta participação permitiu a colaboração dos pais com os respectivos educandos, onde com a sua enorme dedicação, criatividade e imaginação participaram na construção de órgãos, para posteriormente realizarem uma dramatização. (Anexo X – Documentação do projeto “O corpo humano”, fotografia nº68, 69, 70, 71, 72, 73) Contudo, para que esta dinâmica conseguisse alcançar o propósito foi necessário um prévio planeamento com a equipa pedagógica. Esta participação possibilitou o trabalho não só nas diversas áreas de conteúdo que estão subjacentes à educação pré-escolar, bem como nos valores imprescindíveis como a partilha, a responsabilidade, a aceitação e a solidariedade.

Para concluir, não se pode afirmar que existe algum método ou estratégia correta para aplicar na prática, no sentido de possibilitar a envolvimento dos pais no jardim-de-infância. No entanto, sendo a educadora um ser capaz e competente deverá proporcionar um conjunto diversificado de experiências e de estratégias para permitir aos pais envolverem-se na comunidade jardim-de-infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta grande caminhada foi visível e compensatório todo o tempo dedicado à mestrado. Principalmente a procura e o estudo de teóricos, permitiu-me alcançar um vasto leque de conhecimentos essenciais. Com estes conhecimentos, a sua aplicação na prática foi mais facilitada, admitindo assim não só o desenvolvimento de competências ao nível pessoal como também ao nível profissional.

Segundo Mesquita-Pires (2007),

“o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e as tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança e de incerteza, expondo o estagiário a situações de elevada fragilidade” (2007:152).

É indiscutível, que nos primeiros momentos de estágio, primavam o medo, a ansiedade e a angústia pelo simples facto de não eu corresponder às expectativas de tudo o que estava em torno da prática pedagógica (supervisora, educadora e crianças). No entanto, depressa esta desorientação foi desvanecendo, a prática pedagógica tornando-se mais real, ou seja, a mestranda começou a observar a realidade de outro modo, dando-lhe “Cor” e vida.

A prática pedagógica modificou a mestranda tanto ao nível profissional como ao nível pessoal. Ao nível institucional aprendeu a lidar com toda a equipa pedagógica que representa a instituição, a valorizar o seu ideário e os seus princípios e a adequá-los em toda à prática profissional.

Na sala dos 4 anos, aprendeu a estar presente com vinte e seis crianças. Observou pormenorizadamente tudo em redor, tirando partido de todas as experiências realizadas, dando valor a todas as crianças pelo simples gesto concebido e tornando significativo as potencialidades de cada uma delas. Conheceu e progrediu na articulação e o enriquecimento das suas fragilidades, no planeamento semanal de forma a corresponder às expectativas de todas as crianças como seres únicos, a ser muito flexível, a adequar estratégias e a avaliar cada passo alcançado.

De todas as conquistas que alcançou, aquela que lhe deu mais satisfação foi a conquista dos pais como educadores presentes na instituição.

Contudo, como na vida cotidiana, durante este estágio foram encontrados obstáculos e limitações. Estes foram sempre encarados como desafios para conseguir obter uma melhor prática profissional, devido à exigência que prima pela diferença.

Apesar de todos os desafios, considera que agora, ainda mais do que no início do estágio profissionalizante, toda a enorme dedicação e adequação de forma a inovar a dinâmica vivida permitiu demonstrar, que é de extrema importância reajustar sempre a prática profissional. A introdução e o desenvolvimento do projeto lúdico neste contexto foi uma mais valia. Aliado a este, a determinação e a envolvimento dos pais na sala, favoreceu, e muito, o desenvolvimento das crianças, o que criou um clima harmonioso na relação entre pais-crianças, crianças-pais-jardim-de-infância e Educador- pais-crianças.

Em retrospectiva, concluí que toda esta vivência foi crucial no meu desenvolvimento com o decorrer do tempo foi necessário adoptar uma postura investigativa, para dar resposta a todas as instigações. Acompanhar o grupo e ter a oportunidade de viver com eles todos os momentos significativos originou a modificação da postura ao longo do tempo. Esta tornou-se madura e segura, provocando a certeza de que é esta profissão que “eu quero” para toda a minha vida. Assim termino com este poema, onde me revi, ao longo desta grande caminhada inúmeras vezes como pessoa.

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um “Não”!!!

É ter segurança para receber uma crítica,

Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Fernando Pessoa

Na vida do ser humano o conhecimento está sempre presente. A busca pela sabedoria permitiu a evolução do Homem até ao presente em que vivemos. Como ser humano aprendi a saber escutar os outros, a saber ouvir a críticas construtivas, a confirmar a importância da reflexão e por fim o meu valor como pessoa. Sabendo que no resto da grande caminhada que me falta, ainda tenho muito que aprender.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. (2001). *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores, 15-24.
- BALTAZAR, José; MORETTI, Lúcia; BALTHAZAR; Maria (2006). *Família e Escola: um espaço interativo e de conflito*. São Paulo: Editora Artes & Ciências.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino. (1992). *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo de escola*. Porto: Texto Editora.
- CRAVEIRO, Clara. (2007). *Formação em Estudo: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, publicada, Faculdade de Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, 15-21.
- DAVIES, Dom; Marques Ramiro; Silva Pedro. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George.(2007). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- HOHMANN, Mary, WEIKART David (2003), *Educar a Criança (2ªed.)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, Dalila. (1996).O projecto em Reggio Emilia: uma apresentação. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp.93-135)*.Porto: Porto Editora
- MARQUES, Ramiro. (1988). *A escola e os pais: como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro. (2000).*Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, Ramiro. (2001).*Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*.

Porto: Porto Editora.

M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

M.E. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MESQUITA-PIRES, Cristina. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Prodefições

NIZA, Sérgio. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.137-156). Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2002). *A supervisão na Formação de Professores – Da sala à Escola*, Porto: Porto Editora.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. (1999). *O Mundo da Criança* (8ªed). Lisboa: Editora McGraw Hill.

PARENTE, Cristina. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) "A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola (pp.166-216). Porto: Porto Editora

POMBO, O; GUIMARÃES, H; LEVY, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Texto Editora.

RIZZO, Gilda. (1989). *Educação pré-escolar* (6ªed.).Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

ROLDÃO, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

SIM-SIM, Inês. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SPODEK, Bernard. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos).

Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do ensino básico)

Documentos da Instituição de estágio

Plano Anual de Atividades (2012/2013)

Projeto Curricular do Grupo (2012/2013)

Projeto Educativo da Instituição (2011)

Regulamento Interno (2011)

ANEXOS

Anexo I – Análise das Fichas de Anamnese

Para caracterização real do grupo dos 4 anos, foi feita uma análise da recolha dos dados pessoais das crianças através das suas fichas individuais. Estas formas de registos possibilitam uma maior compreensão do meio em que as crianças estão integradas, havendo desta forma uma intervenção pedagógica mais ajustada aos interesses e necessidades das crianças. Seguidamente, estão apresentados e analisados os dados.

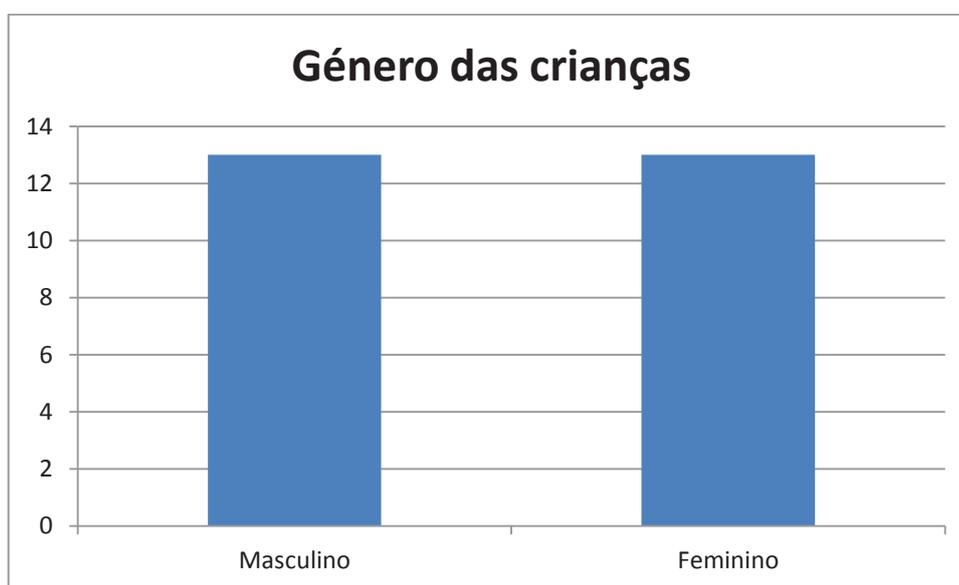


Gráfico 1 – Género das Crianças da sala.

Através deste gráfico, pode-se concluir que há o mesmo número de crianças tanto quanto ao género feminino, como masculino, ou seja, a distribuição deste grupo é equitativa. É de salientar que em contexto de sala, se verifica que tanto as meninas como os meninos brincam em conjunto. No entanto, já se verifica que começam a dar valor as amizades e isto faz com que partilhem as suas atividades e interesses com os amigos preferidos.

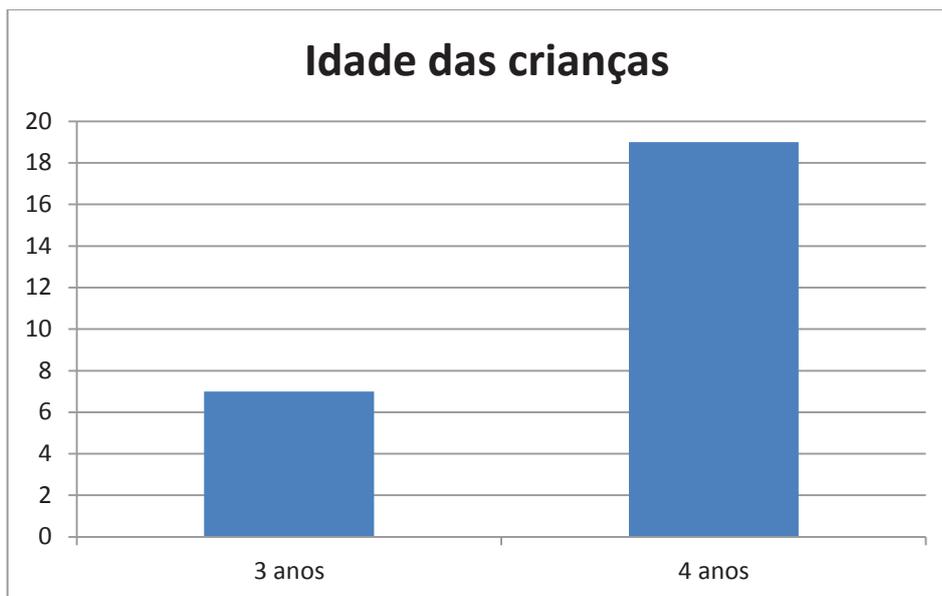


Gráfico 2 – Idade das crianças referente à sala.

Analisando este gráfico, podemos comprovar que há uma maior existência de crianças de 4 anos. Sendo esta, uma mais valia, porque as crianças mais novas de 3 anos aprendem com as crianças mais velhas.

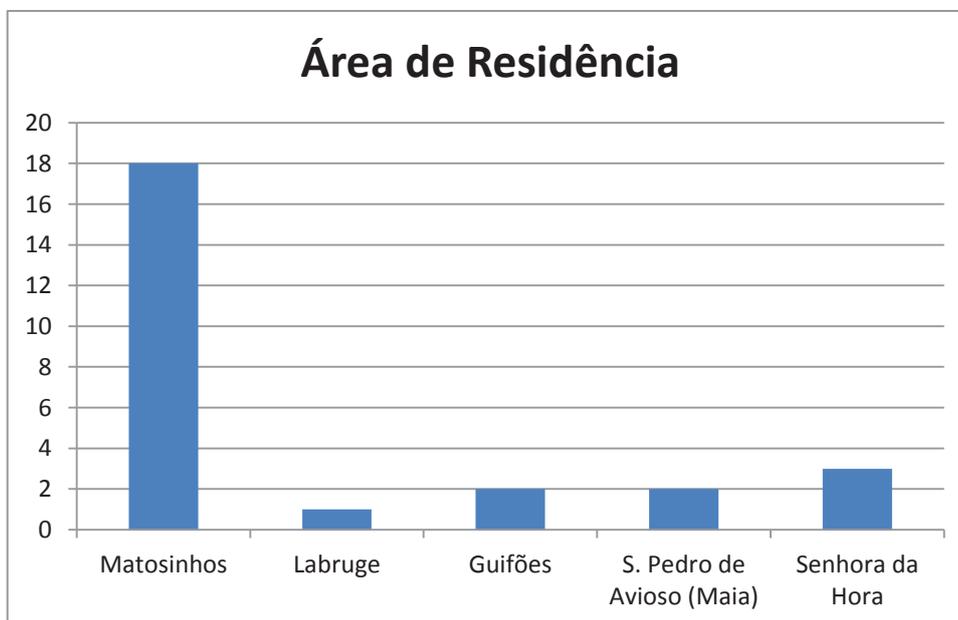


Gráfico 3 – Local de residência das crianças da sala.

O gráfico anteriormente apresentado refere-se ao local de residência das crianças. É perceptível, através da observação do gráfico, que a maior parte das

crianças mora em Matosinhos, residindo assim, nas proximidades do jardim-de-infância. Desta forma o tempo de trajeto casa/escola é reduzido.

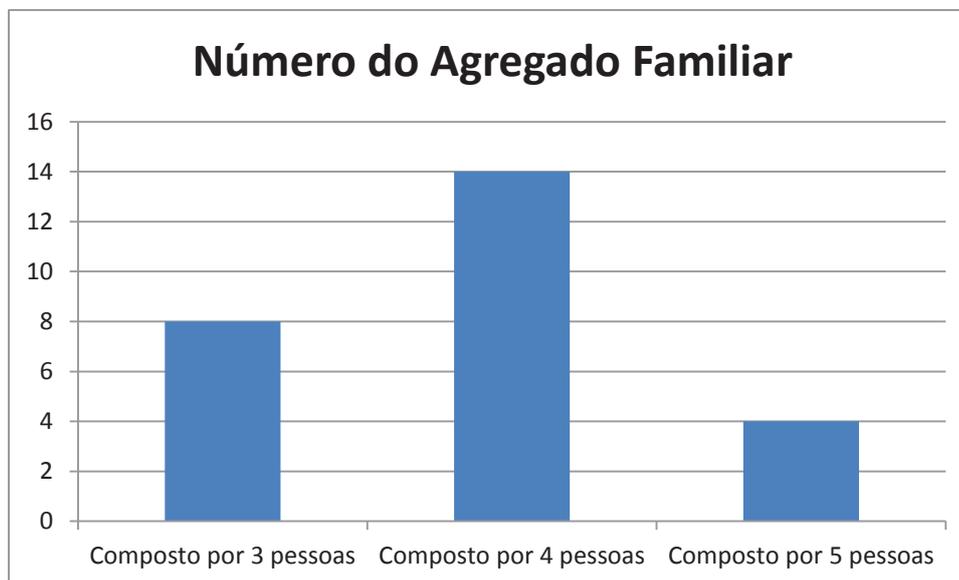


Gráfico 4 – Membros constituintes do agregado familiar das crianças da sala.

Este gráfico faz referência à composição do agregado familiar das crianças deste grupo etário. Relativamente a maior parte das crianças apresenta uma família nuclear, em que o agregado familiar é constituído pelo pai, mãe e por um irmão ou irmã. Há exceção de 2 casos em que o agregado familiar é composto por quatro pessoas, mas porque vivem com os avós. Assim sendo, compreendemos o facto de no gráfico aparecer com maior relevância o agregado familiar composto por 4 pessoas.

No entanto, também é visível que 8 das crianças da sala dos 4 anos, têm um agregado familiar composto por 3 pessoas, em que na maioria dos casos é composto pela mãe e 2 filhos. E por fim, 4 crianças dispõem de um agregado familiar composto por 5 pessoas que é composto pelos pais e 3 filhos, à exceção de um caso (mãe, dois filhos e avós).

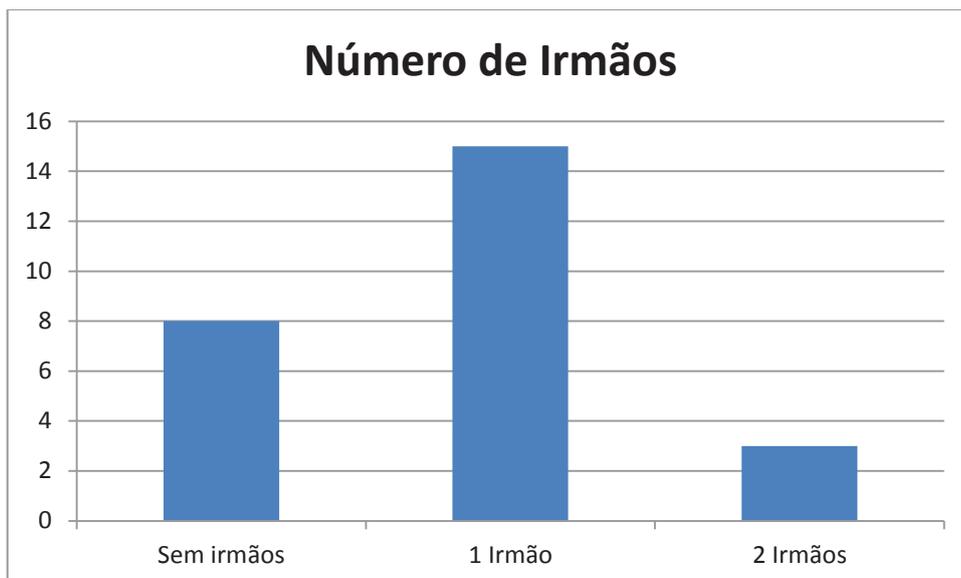


Gráfico 5 – Número de irmãos.

Através deste gráfico, pode-se verificar que a maior parte das crianças da sala dos 4 anos tem pelo menos um irmão. Das restantes crianças, 8 são filhos únicos, ou seja, não tem irmãos e 3 tem dois irmãos.



Gráfico 6 – Tipo de habitação.

Como pudemos observar no gráfico acima, mais de metade do grupo habita num apartamento (21 crianças). Os restantes (5) habitam numa moradia.

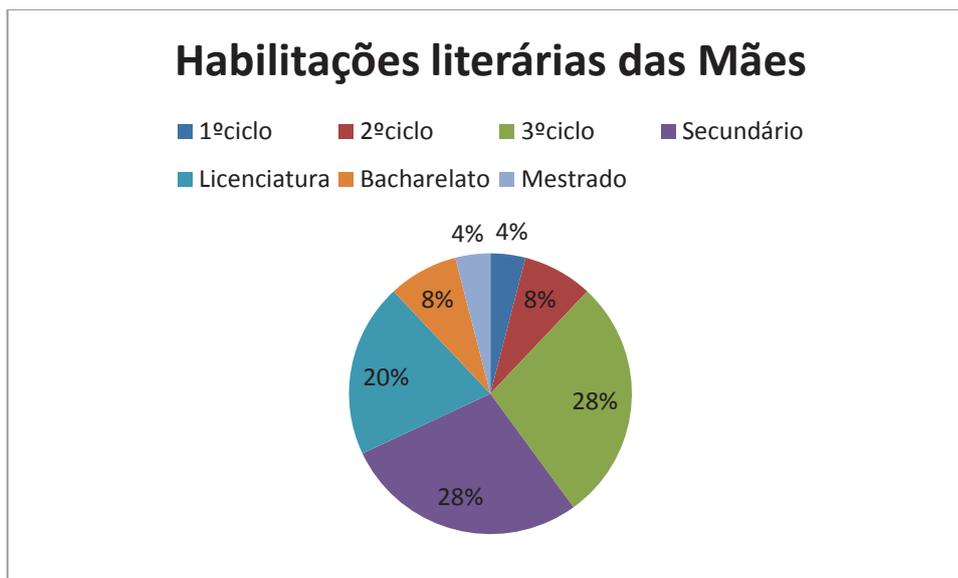


Gráfico 7 – Habilitações literárias das mães.

Através da observação do gráfico 7, podemos concluir que a percentagem de mães com o 1ºciclo e com mestrado é de 4%, de seguida com o 2ºciclo e com o bacharelato é de 8%, seguindo-se 20% das mães que tem um grau académico que equivale à licenciatura e por fim podemos ver que o grau académico das mães é o secundário e o 3ºciclo com uma percentagem de 28%.

Contudo há uma das crianças que não tem indicações das habilitações literárias da mãe.

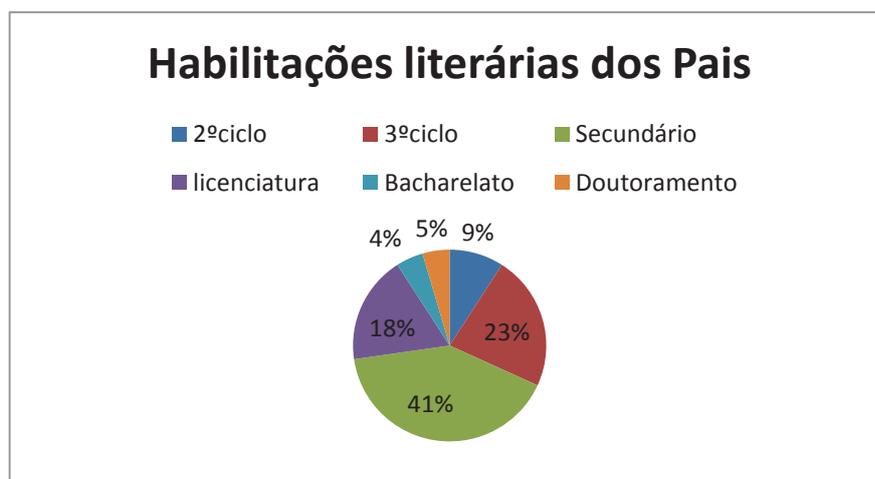


Gráfico 8 – Habilitações Literárias dos pais.

Através da observação do gráfico 8, podemos concluir que 41% dos pais tem um grau académico que equivale ao secundário. Existem 23% dos pais que tem o terceiro ciclo e 18% tem a licenciatura. Ainda assim, temos 9% dos pais com o segundo ciclo, 5% com o doutoramento e 4% com o bacharelato.

Contudo há 4 crianças, que não referem qual é a situação das habilitações literárias dos pais.

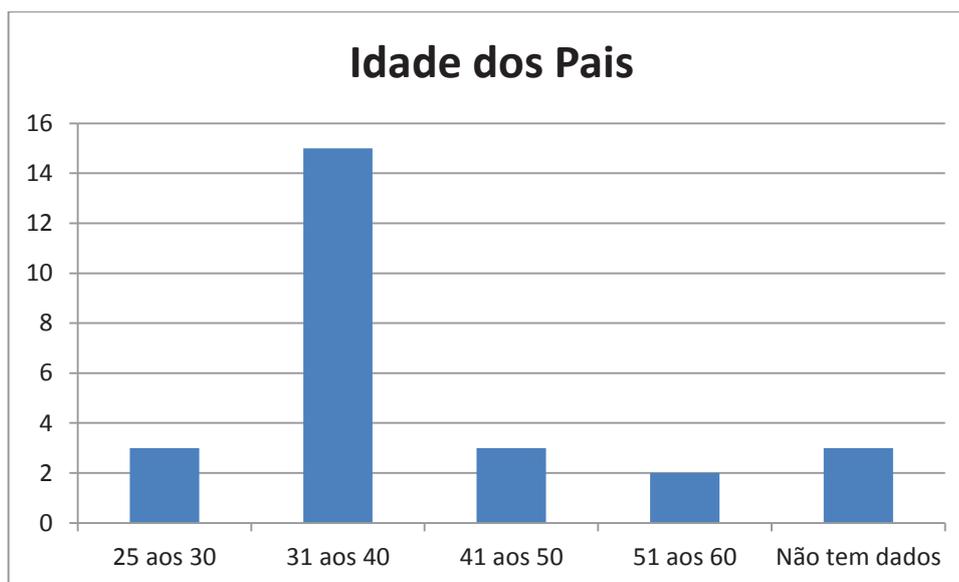


Gráfico 9 – Idade dos Pais.

Através da observação do gráfico nº9, conseguimos compreender qual é a idade em média dos pais da sala dos 4 anos. Em média os pais desta sala tem idade compreendida entre os 31 e os 40 anos. Seguindo-se em maior número os pais que tem idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Contudo, ainda temos 3 dos pais desta sala que têm idades compreendidas entre os 25 e os 30 e dois dos casos com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos. Existindo 3 dos pais que não forneceram dados para a análise.

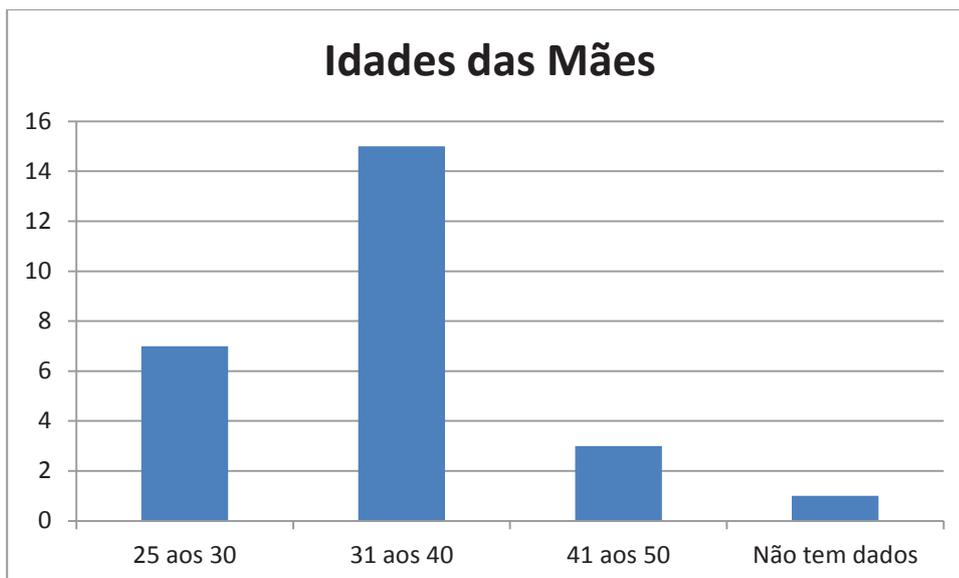


Gráfico 10 – Idade das Mães.

Através da observação do gráfico nº10, conseguimos compreender qual é a idade em média das mães desta sala em concreto. Em média as mães desta sala tem idade compreendida entre os 31 e os 40 anos, tal como no gráfico apresentado anteriormente dos pais. De seguida, a maior quantidade vai para a idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos. E um pequeno número (3) que tem idades compreendidas entre os 41 e ao 50. Existindo apenas uma que não fornece dados para a análise.

No entanto, através da análise realizada ao gráfico anterior e neste momento com a análise realizada a este gráfico nº10 conseguimos compreender que as mães no geral são mais novas do que os pais.

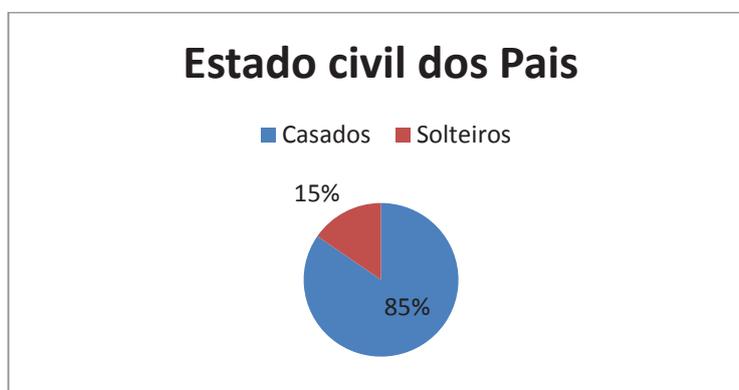


Gráfico 11 – Estado civil dos pais.

Através da análise do gráfico podemos concluir que 85% dos pais são casados e só 15% são solteiros.

Profissões	Mãe	Pai
Sem Dados	1	2
Designer	1	
Cabeleireira	3	
Lojista	1	
Manicure	1	
Arquiteta	1	
Desempregado	2	1
Colaboradora Notária	1	
Engenheira do Ambiente	1	
Comercial	1	1
Operadora de Caixa	1	
Gestora de Clientes	1	
Analista Química	1	
Urbanista	1	
Telefonista	1	
Cozinheira	1	
Técnica de fisioterapia	1	
Consultora jurídica	1	
Secretária	1	
Auxiliar de acção médica	1	
Enfermeira	1	

Administrativa	1	
Engenheiro Geografo		2
Vigilante		1
Manipulador de peixe		1
Investigador científico		1
Eletricista		1
Advogado		1
Vendedor		1
Panificador		1
Administrativo		1
Técnico de tampografia		1
Oficial de justiça		1
Agente P.S.P		1
Manobrador de máquinas		1
Sociólogo		1
Jardineiro		1
Inspector de Pneus		1
Gestor		1
Empregado de Escritório		1
Empregado de Armazém		1
Empresário		1

Tabela 1 – Profissões dos Pais / Mães das crianças.

A tabela em cima referenciada diz respeito às profissões dos pais e mães das crianças da sala dos 4 anos. É de notar que existe uma grande variedade de profissões.

Anexo II – Registo de Incidente Crítico

Registo nº1

Grupo de crianças: M, R,B, L, E

Data: 3/09/2012

Na hora de actividades livres, os cinco elementos entram na área da casinha e começam a distribuir os papéis e as suas funções: Criança M: “ eu sou a mãe”; Criança R: “eu sou o Pai”, Criança B: “eu sou a tia e a criança L e E são os filhos”.

Criança M, “ se eu sou a mãe, tenho de cuidar dos meus filhos, mas também tenho de fazer o jantar e lavar a loiça”.

Comentário:

Através desta pequena brincadeira entre as crianças na área da casinha, a estagiária conseguiu compreender que as crianças incorporam os papeis da vida real e exemplificam-nos com facilidade.

Registo nº2

Criança: BA

Data: 11/9/2012

Na hora de atividade planeadas, mais concretamente na actividade referente aos instrumentos, a criança BA olhando para todos aqueles instrumentos que tinha a sua frente começou a analisar e disse: “há estes são muito parecidos, e olha este tem sininhos como estes dois” então “podemos dividi-los entre madeira e sininhos”. Como podemos comprovar na figura em baixo.



Comentário:

A partir da “Leitura” desta criança, conseguimos compreender que as classificações são uma prática gerada no dia-a-dia destas crianças.

Registo nº3**Criança:** H**Data:** 8/11/2012

Após a hora do lanche, as crianças vão para a sala, onde brincam livremente nas áreas. A criança H, que estava na área dos jogos de chão e fez uma construção e de seguida veio ter com a estagiária e disse: “Marta olha para mim que eu vou tirar-te uma fotografia.”

Comentário: Através desta pequena brincadeira que a criança H realizou deu para compreender que aquela construção notoriamente é uma máquina fotográfica e é um objecto que ele já contacta diariamente, pois compreende a sua utilização. Além disso, é uma típica brincadeira de faz-de-conta.

Anexo III– Registo de Incidente Contínuo

Nome: Criança: Criança C

Idade: 4anos

Observadora: Estagiária

Data:22/2/2013

Contexto de observação: Sala, no início da manhã acolhimento

Observação:

A Criança C entra na sala com uma surpresa para mostrar aos amigos.

Estagiária: Bom dia! Que saca tão grande, o que trazes aí?

Criança C: é uma surpresa pra o projeto.

Estagiária: hmmm. Quero ver. Mostra, vamos partilhar com os amigos.

Criança C: Está aqui. É um coração.

Estagiária: Uauuuuu. Que gira pesquisa. Quem teve esta ideia? E com quem foste pesquisar?

Criança C: Fiz com a minha mãe.

Estagiária: Muito bem, a mãe teve uma ideia muito gira. E tu sabes o que diz aqui no registo?

Criança C: Olha é assim, aqui temos o coração e quando corremos ele bate muito depressa. Quando estamos a andar, ele anda muito devagar.

Estagiária: É verdade. Mas querem saber o que diz no registo?

Todas as crianças: Sim.

Estagiária: “O nosso coração, ao bater, faz com que todo o sangue circule no nosso corpo humano. O coração funciona como uma bomba, pois sangue entra e sai fazendo funcionar o corpo humano.”

Criança C: e o sangue vai para todo o lado? E como é que ele anda aqui dentro de nós?

Estagiária: sim. Através das veias (mostra onde estão), o sangue circula e vai da cabeça até aos pés.

Criança: ah, eu tenho aqui uma veia, estou a ver.

Estagiária: Pois tens. Tens em todo o teu corpo para o sangue circular.

Criança: Olha Marta, mas sabes que este coração (imagem do coração) também diz que temos o amor, e quando estamos apaixonados ele também bate muito muito rápido.

Estagiária: Pois é criança C, muito bem. Palminhas para a criança C e para a mãe que também nos ajudou a encontrar esta informação toda e partilhou com todos os meninos.

Anexo IV – Registo Portfólio da Criança

Data de realização do registo: 30 de Outubro de 2012

Escolha realizada por: Estagiária

Data do comentário: 30 de Outubro de 2012

Comentário da Criança: “Gosto muito deste desenho, porque gosto muito de fazer o vento. E este desenho é da minha casa do Pombal num dia de muito vento, porque lá em Pombal está sempre muito vento.”

Comentário da Estagiária: Neste desenho a Maria revela conhecimento das condições meteorológicas sentidas em específico em Pombal (casa da aldeia). Além de conseguir transpor para o papel a perspectiva da casa atrás das flores, ou seja, do jardim. Deste modo, compreende-se bem que existe uma casa e que à frente da casa deve existir um terraço onde tem flores e árvores que a Maria valoriza bastante. Revela conhecimentos sobre a perspectiva de sítios/lugares que são frequentados, isto é, como podemos observar no desenho a casa está atrás do jardim.

Indicadores de Desenvolvimento:

Área de Conteúdo mais significativa: Expressão Plástica

Domínio: Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

A criança representa vivências individuais e paisagens, através de vários meios de expressão como o desenho.

Domínio: Apropriação da linguagem elementar das artes

Subdomínio: Fruição e contemplação/ Produção e criação

A criança produz composições plásticas a partir de temas imaginários, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto de per si.

Domínio: Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Reflexão e Interpretação

A criança emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais, em específico a natureza, indicando alguns critérios da sua avaliação.

A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências individuais.

Áreas de conteúdo presentes: Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento no Espaço e no Tempo

A criança utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador. Neste exemplo específico a casa está atrás do jardim.

A criança localiza elementos do seu espaço de vivência.

Áreas de conteúdo presentes: Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência/Autonomia

A criança escolhe atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.

A criança demonstra empenho nas atividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazer com cuidado.

Anexo V – Questionário aplicado aos pais

Eu, Marta Sofia Pinho Carvalho, aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, onde frequento o Mestrado de Educação Pré-escolar, venho através do presente questionário, pedir a colaboração a vossas excelências na realização do mesmo, visto que, este insere-se no âmbito do estágio profissional que estou a desenvolver no , na valência de jardim-de-Infância na sala dos 4 anos, orientado pela educadora cooperante e pela supervisora da ESEPF Dr.^a Clara Craveiro.

Este questionário tem como objetivo compreender a percepção dos pais face ao trabalho desenvolvido e realizado através da metodologia de projeto - projeto lúdico “O Corpo Humano”. Deste modo, peço a colaboração para o preenchimento do mesmo na sua totalidade.

Evidencio que todas as informações daqui recolhidas serão analisadas e trabalhadas com a maior confidencialidade.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e a sua participação.

1. Teve conhecimento do projeto lúdico “ O Corpo Humano”?

Sim Não

2. Se sim, como soube da existência do mesmo?

Pela/o sua/seu filha/o Pela Educadora

Pela Estagiária Outros: _____

3. Com que frequência o/a seu/sua filho/a pronunciava acerca do que tinha realizado na sala no âmbito do projecto lúdico?

Muitas vezes	Às vezes	Nunca

4. Como avalia o seu grau de motivação?

Muito Motivado	Motivado	Pouco motivado	Desmotivado

5. Considera que este projeto lúdico “O corpo Humano” permitiu ao seu/sua filho/a aquisição de novas aprendizagens?

Sim Não

6. Se sim, justifique

7. Considera que o envolvimento parental é fundamental no trabalho desenvolvido em sala?

Sim Não

8. Se sim, acha que foram proporcionadas oportunidades para o envolvimento parental ao nível do projecto lúdico de sala?

Sim Não

9. Como classifica o seu grau de envolvimento no projeto lúdico?

Muito	Algum	Pouco	Nenhum

Grata por toda a colaboração e envolvimento.

Marta Carvalho (Estagiária Finalista)

Anexo VI – Análise dos dados obtidos nos questionários

Após a entrega e a receção dos questionários dirigidos aos pais sobre o projeto lúdico “O corpo humano”, a estagiária pretendeu realizar uma análise mais pormenorizada para compreender qual era a opinião da família perante o tema e também a compreensão e a aquisição de conhecimentos da criança relativa ao assunto. Estes questionários foram disponibilizados a 26 inquiridos, no entanto, só 24 é que responderam.



Gráfico 1 – Conhecimento do projeto lúdico “O corpo humano”.

Através deste gráfico, pode-se concluir que todas as famílias consideram que a realização e o desenvolvimento do projeto lúdico “O corpo humano” foi importante para a criança. No entanto 2 das famílias não responderam à questão, conforme se lê no gráfico.

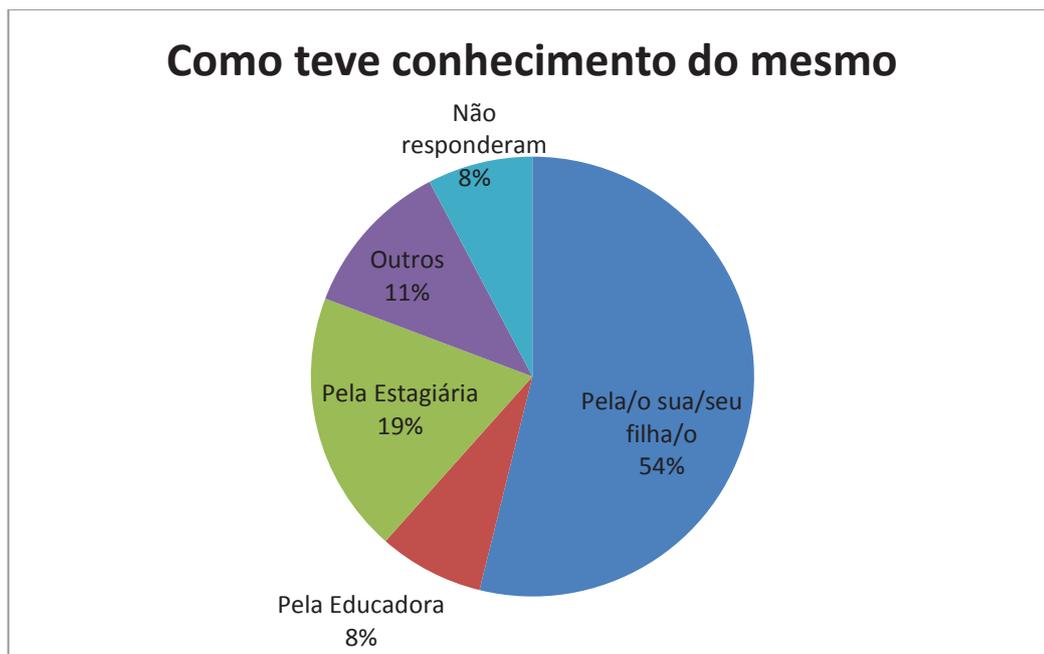


Gráfico 2 – De que forma teve conhecimento do projeto lúdico “O corpo humano”.

Analisando este gráfico podemos concluir que, a maioria das famílias afirma que teve conhecimento deste projeto lúdico, por parte da criança, ou seja, por parte do seu educando (54%). Mas 19% da população alvo assegura que a teve informação acerca do projeto pela estagiária. Ainda assim, existe uma parte da população alvo que afirma que teve conhecimento do mesmo pela educadora (18%). Podemos concluir que 11% das famílias realça que teve conhecimento do projeto por outras vias, e declaram que foi através da afixação dos vários registos que iam sucedendo na sala. Apesar de tudo 8% dos inquiridos que não respondeu à questão.

Com que frequência o/a seu/sua filho/a pronunciava acerca do que tinha realizado na sala no âmbito do projeto lúdico



Gráfico 3 – Frequência da pronúncia acerca do projeto lúdico “O corpo humano”.

Relativamente ao gráfico apresentado podemos chegar à conclusão que 73% das famílias afirma que o seu educando se pronunciava muitas vezes acerca do projeto lúdico vivido na sala. Uma outra parte (19%) relata que o seu educando só às vezes é que falava acerca do projeto. Ainda assim, existe 8% dos inquiridos que não respondeu à questão.

Como avalia o seu grau e motivação?

■ muito motivado ■ motivado ■ pouco motivado
■ desmotivado ■ Não responderam

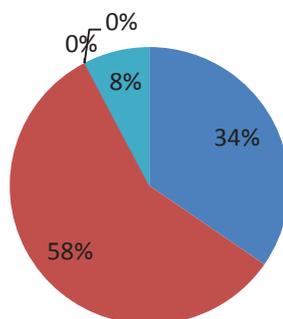


Gráfico 4 – Grau de motivação no projeto lúdico “O corpo humano”.

Após a análise detalhada do gráfico chegamos à conclusão que mais de metade das famílias afirma claramente que as crianças estavam motivadas na realização e desenvolvimento do projeto lúdico. Mas existe uma percentagem (34%) das famílias que afirma, que por parte da criança existiu muita motivação para o projeto lúdico. Ainda assim, uma parte (8%), não responde à questão.

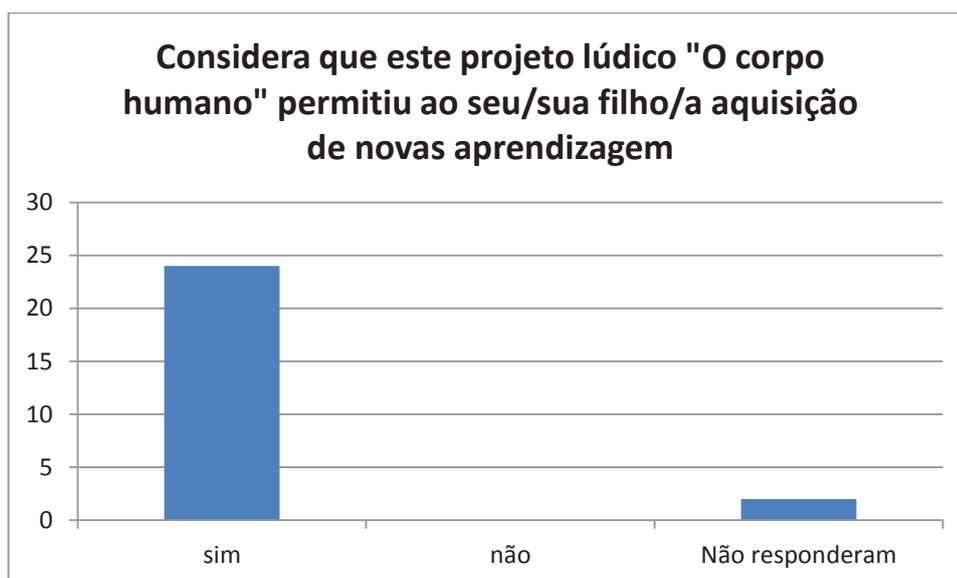


Gráfico 5 – Aquisição de conhecimentos no projeto lúdico “O corpo humano”.

ao observarmos o gráfico chegamos à conclusão que todas as famílias (24) responderam à questão afirmando que consideram que o projeto lúdico permitiu a aquisição de conhecimentos.

Respondendo positivamente à pergunta com o qual foi realizado o gráfico nº5, pedia-se então a justificação para a importância da aquisição de novas aprendizagens. Assim obtemos respostas, tais como: “A minha educanda demonstrou novos conhecimentos a nível do corpo humano.”, “com estes projetos o meu começa a adquirir conhecimentos básicos sobre o nosso corpo começando a conhecer o nosso corpo.”, “Porque apesar de o meu filho já ter alguns conhecimentos sobre o corpo humano, durante este período reforçou e notei sobretudo muito entusiasmo com o esqueleto, pelas abordagens que tinha.”, “porque este projeto proporcionou ao meu filho ter a noção do seu

corpo, de como ele funciona, das suas estruturas e sistemas. Apesar de ser pequeno, o meu filho conseguiu ter a percepção do que acontece dentro do seu corpo, para onde vai a comida, porque faz “xixi”, entre outros aspectos.”, “assim poderá conhecer o corpo humano a brincar e aprender as funções do mesmo. E claro fazendo de mim a sua cobaia.”, “percebeu a existência do corpo humano e a sua funcionalidade. Despertou para a sua importância, conheceu órgãos novos, soube em que partes se compõe, diferenças e semelhanças entre os sexos, idades.”, “enquanto brincava, partilhou momentos com a família e aprendia a funcionalidade de cada órgão que compõe o corpo humano.

Através destas justificações é possível compreender que o projeto lúdico foi importante para o desenvolvimento das crianças, fornecendo novos conhecimentos para a construção da sua própria identidade.

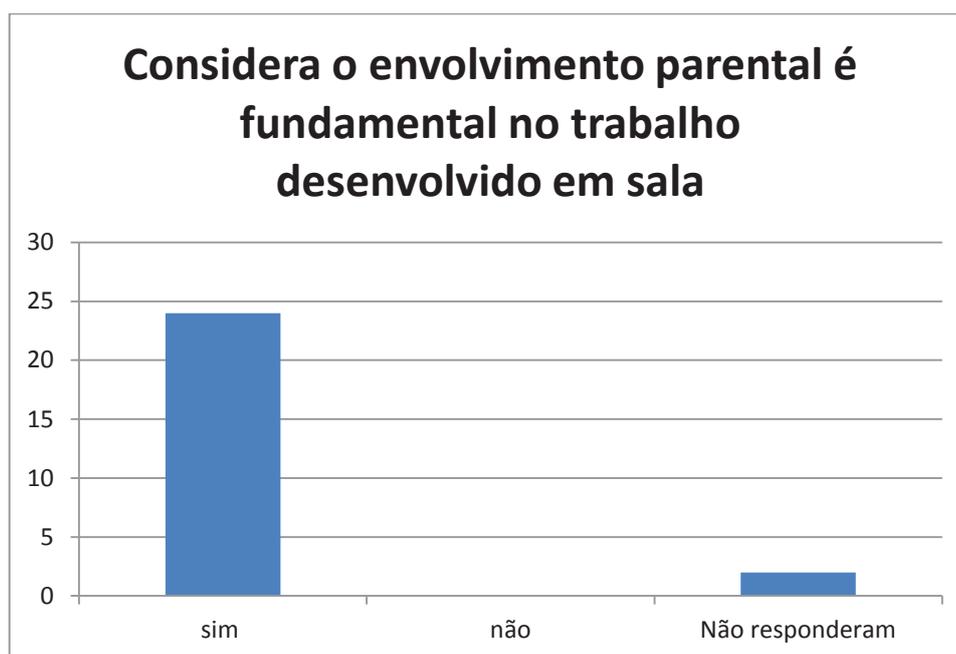


Gráfico 6 – Importância do envolvimento parental desenvolvido em sala.

Observando o gráfico chegamos à conclusão que as famílias inquiridas consideram fundamental o envolvimento parental, apesar de duas não respondem à questão.



Gráfico 7 – Oportunidade para o envolvimento parental no projeto lúdico.

Analisando o gráfico chegamos à conclusão que as 24 famílias declararam que existiu oportunidades para a participação dos pais no projeto lúdico.

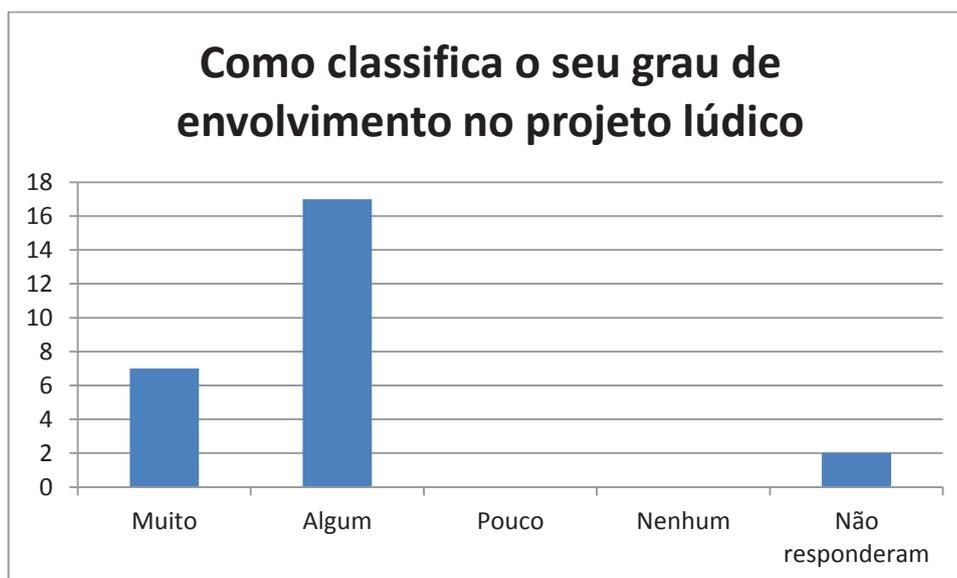


Gráfico 8 – Classificação do grau de envolvimento no projeto lúdico.

Após o olhar atento do gráfico compreendemos que dezassete (17) das famílias consideram que o seu grau de envolvimento no projeto lúdico foi “algum”. Sete das famílias consideram que o seu envolvimento para o projeto foi muito. E duas das famílias não respondem à questão.

Anexo VII – Primeira Análise do PIP

PIP (Perfil de Implementação do Programa)

O PIP (Perfil de Implementação do Programa) é um instrumento de avaliação *“que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância”* (Oliveira-Formosinho 2002:154). É composto por trinta itens sendo estes organizados por quatro segmentos, estes são: **ambiente físico**, **a rotina diária**, **a interação adulto-criança** e **a interação adulto-adulto**. Onde o primeiro segmento se subdivide em 10 itens, o segundo em 5 itens, o terceiro em 9 itens e por fim o último em 6 itens.

Pode ser empregado na prática de forma segmentada, isto é, quando o profissional o deseja utilizar não necessita de avaliar os quatro segmentos enumerados anteriormente, pode somente avaliar um dos segmentos. Ou seja, é uma estrutura simples que pode sempre ser fraccionada ajudando assim o profissional a avaliar somente a dimensão desejada.

É um instrumento que é frequentemente utilizado para avaliar a qualidade das salas em contexto pré-escolar, no entanto a sua análise pormenorizada remete diretamente para uma avaliação, onde podemos designar também como feedback da prática, devido ao seu carácter avaliativo.

Primeira análise do PIP

Esta primeira análise foi realizada no dia 8 de Janeiro de 2013, com a atuação direta no Centro Infantil de Matosinhos, mais precisamente na sala dos 4 anos de onde fazem parte 26 (vinte e seis) crianças.

Após a concretização do PIP no que diz respeito aos quatro segmentos e seguidamente à análise pormenorizada realizada aos resultados obtidos, a estagiária chegou a conclusão dos seguintes resultados:

- **Ambiente Físico**

Ao nível do ambiente físico, como os profissionais de educação sabem *“Para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efectivamente o compõem: móveis, objectos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes.”* (Zabalza, 1998:231) Em relação ao espaço de sala a avaliação é bastante positiva, os itens encontram-se entre os valores de quatro e cinco, ou seja, não há grandes aspetos a melhorar.

O espaço de sala é fundamental para as crianças, pois é neste que estas passam a maior parte do seu dia-a-dia, isto é, brincam, exploram, experimentam, mexem, olham, pensam. Assim podemos considerar que é um espaço composto por diversas áreas e que em todas existe uma limitação que permite diversificar e diferenciar o tipo de brincadeira e de experiência que é vivida, ou seja, é um recurso versátil.

Apesar de ser um espaço adequada pra todas as crianças que o compõem, tem um contraponto que é o facto de não poder “criar” outra área, como por exemplo a área designada ao projeto lúdico vivido na sala. No entanto, a estagiária conseguir ultrapassar este constrangimento e em conversa com as crianças decidimos que tudo o que for criado e trabalhado ao nível do projeto lúdico vai estando dentro e fora da sala para que toda a comunidade educativa possa apreciar.

- **Rotina Diária**

No que diz respeito à rotina diária, é outro dos pontos fundamentais nas crianças em idades pré-escolar, pois permite que estas possam planear, prever e relembrar o seu dia-a-dia. Há certos aspectos que devem ser reflectidos, como o item 13, 14 e 16.

O item 13, refere-se à variedade de estratégias utilizadas para planificar, este ponto acho que será importante refletir visto que a planificação é realizada pela equipa pedagógica, ou seja, não tem qual impacto as crianças. Ou seja,

incluir as crianças será o próximo passo, pois *“o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças (M.E., 1997:40).”*

Quanto ao item 14, a variedade de estratégias de lembrar usadas, acho que a equipa pedagógica se tem que reunir e pensar em conjunto em estratégias para lembrar o que todas as crianças, tanto em grupo, como individualmente estiveram a realizar no seu dia, para que todas possam ouvir e refletir sobre o que cada criança conseguiu realizar.

Quanto ao item 16, as crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos, acho que também é um aspecto que merece uma especial atenção devido a respeitar cada criança, como um ser único e especial. Isto é, se cada criança for observada como um ser único, as suas ideias vão ser consideradas únicas e a sua forma de se expressão e de comunicar também vai ser considerada único, o que vai permite ao educador e a cada criança tirar partido das experiências vividas.

- **Interação Adulto- Criança**

Relativamente à interação existente entre o adulto e a criança, a sua existência permite à criança uma grande influência positiva ao nível do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Quando melhor for a relação entre estes dois agentes, mais consistente é o desenvolvimento harmonioso que se vai estabelecer entre eles. Quanto a observação e avaliação gerada sobre este ponto, esta é bastante positiva, o que permite uma boa interligação entre adulto – criança.

- **Interação Adulto- Adulto**

Em relação à interação adulto-adulto, também é muito importante, pois o trabalho em equipa é fundamental para o desenrolar de uma prática consistente numa sala, pois permite desenvolver o respeito mutuo entre os indivíduos. No entanto, ao nível avaliativo é este aspecto que necessita de um

grande melhoramento, senão mesmo de um novo olhar e uma reformulação em vários itens avaliados.

Esta interação não se refere somente aos adultos que fazem parte da equipa pedagógica da sala dos 4 anos, mas sim também à comunidade, aos pais que são o elo mais forte entre a criança e a instituição.

Os itens menos pontuados são o 27, 28, 29 e 30. O 27 e 28 são relativos a instrumentos de avaliação, designados por CAR e COR. Em relação ao CAR é utilizado na sala, no entanto não é realizado por toda a equipa, visto que a auxiliar de educação não executa esta função. O COR, não é mesmo utilizado na sala.

Quanto ao item 29, refere-se exatamente ao pais, os primeiros educadores das crianças e nesta sala a avaliação realizada, foi pontuada com o número 2, visto que, o Staff raramente comunica com os pais sobre o trabalho que está a ser realizado em sala e mesmo não os encoraja a vivenciar os momentos com os seus filhos. Este ponto, acho que é de extrema responsabilidade e fez com que eu reflectisse sobre estratégias a utilizar para que os pais compreendessem qual a sua importância em sala, o porque de questionarem sobre o dia-a-dia dos seus filhos e o interesse e aptidões dos mesmos para determinadas atividades e experiências.

Por fim, o último ponto avaliado refere-se ao facto de o staff não está envolvido na formação continua ao longo da vida, este parece um aspecto que não tem grande importância. No entanto se refletimos e pensamos sobre o mesmo consideramos que tem bastante importância e deve ser valorizado o profissional que tem gosto e está constantemente recetivo e informado sobre as modificações, estratégias, temática atuais, pois é uma vantagem na sua prática. A qualquer momento pode reformulada e reajustá-la ao grupo de criança que tem na sua frente, pois cada criança tem de ser pensada como um ser único e não como mais um ser onde se repete e ensina da mesma forma as competências e adquirir.

Bibliografia:

M.E., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora (pp.144-165).

ZABALZA, Miguel. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Anexo VIII – Segunda Análise do PIP

Segunda análise do PIP

Após a análise e avaliação de todos os aspectos mencionados na primeira realização do instrumento de avaliação o PIP, que decorreu no dia 8 de Janeiro de 2013. A estagiária achou que era fundamental voltar a analisar certos pontos que na sua opinião eram fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Esta análise ocorreu no dia 30 de Abril de 2013.

Assim como o PIP é um instrumento fraccionado, analisou só dois dos quatro segmentos que o compõem. Estes são: **a rotina diária** no que diz respeito aos itens 13, 14 e 16 e a **interação adulto-adulto**.

Relativamente à rotina diária, esta modificou-se consideravelmente, primeiro ao nível da planificação que era utilizada anteriormente e a que é utilizada agora. Isto é, a equipa pedagógica já não planifica sem as crianças. Desde que nasceu na sala o projeto lúdico “o corpo humano” quem planifica os seus dias são as crianças, os adultos são meros orientadores do percurso. Outro dos itens que também foi para a pontuação máxima foi o item 16, pois como as crianças planificam os seus dias, são estas que exprimem as suas ideias e o que tencionam realizar, ou seja, valorização do papel da criança.

Ao longo do melhoramento deste dois itens, foi conseguido melhorar um outro que é o item 14, que remete para a variedade de estratégias para relembrar as experiências, ou seja, através do projeto lúdico a equipa também conseguiu arranjar estratégias para conseguir relembrar o que já tinha sido trabalhado e de que forma é que foi trabalhado.

No que diz respeito, a interação adulto-adulto, também houve itens que ao longo deste tempo foram melhorados e que por terem um melhoramento considerável a estagiária achou que era muito importante voltar a avaliar e a reflectir sobre os mesmos. O item que merece maior enfoque é o 29, que está relacionado com a envolvência dos pais no programa. Na primeira avaliação, este item tinha sido pontuado com o número 2, pois no geral os pais não

tinham reuniões periódicas, não tinham conhecimento da sua grande importância na vida dos seus filhos em sala e consideravam que tinha de existir uma barreira entre casa (pais) e a instituição e o que era passado aqui dentro. Agora, fazendo uma nova avaliação, este item é pontuado com 4, visto que os pais já têm conhecimento da sua importância e dão valor ao que é passado na sala, participam ativamente nas tarefas realizadas na sala e vividas pelos seus filhos, tem o cuidado de perguntar e encorajar os seus filhos em tudo o que é realizado em sala e fazer um seguimento em casa.

Em suma, foi um grande desafio todo trabalho com os pais visto o patamar que este tinham, no entanto, todo o esforço foi recompensado por parte de alguns e isso é que é reconfortante e entusiasmante e nos faz continuar a lutar e a alcançar os desafios encontrados ao longo desta caminhada.

Anexo IX – Prioridade de Intervenção



Fotografia nº1, 2, 3 – Dinamização do espaço designado “Biblioteca”.



Fotografia nº 4,5, 6 – Dinamização do espaço designado “ Sala da Criatividade”.



Fotografia nº 7,8, 9 – Dinamização do espaço designado “ Sala dos Tecidos”.

Anexo X – Documentação do projeto lúdico “O Corpo Humano”

Projeto Lúdico “O Corpo Humano”

Para abordarmos o vasto conceito de projecto temos de primeiro conhecer em que consiste o projecto. Segundo as autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997:3)

“um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico de uma ou mais crianças levam a cabo.(...) O trabalho num projecto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico”.

A metodologia de trabalho de projecto também pode ser designada por abordagem de projeto, ou seja, pode ser designada assim devido ao facto de ser uma forma de trabalho que deve ser implementada e praticada na educação pré-escolar.

Contudo para a implementarmos de uma forma correta é necessário que nos baseamos nos teóricos e que saibamos as linhas gerais por que se rege esta metodologia.

Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (1997:3), um projeto *“é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”*, ou seja, através dos interesses das crianças deve então surgir um tema na sala, que dê início ao projeto lúdico que vai ser vivido. Este projeto pode prolongar-se por um período de dias, meses, ou mesmos anos, depende do tópico em questão, mas também da idade das crianças.

Os objectivos principais desta metodologia são: *“(...) cultivar a vida da mente da criança mais nova”, “(...) engloba a sensibilidade emocional, moral e estética”, “incentiva a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam”* (KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia,1997:6), mas também dá ênfase ao papel do educador (KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia,1997:5), não como instrutor mas sim um mediador de todo o trabalho que é realizado pelas crianças.

Fase 1 – Definição do Problema

Como surgiu o tema na sala...

No dia 28 de Dezembro, na hora do conto a estagiária resolveu trazer para a sala dos 4 anos a história Fran Alosa de que se designa “ A aranha e eu”, esta história é muito engraçada, pois compara o corpo humano a inúmeras peças de fruta. Após a leitura e análise da mesma as crianças começaram a debater sobre o assunto do corpo humano dizendo que: “temos ossos”, “não temos uma cabeça, mas temos um cérebro”, temos ossos nos pés e nas mãos”, a questionar certas partes do corpo que não foram abordadas na história como o fígado, a vesícula..., e foi então que começou a surgir uma “chuva de ideias” por parte das crianças.

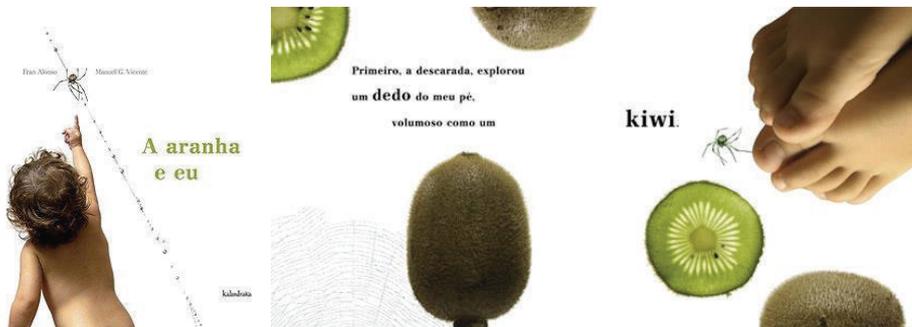


Figura nº 1 – Capa do Livro “ A aranha e eu” de Fran Alosa

Figura nº 2 – Conteúdo presente no Livro “ A Aranha e eu” de Fran Alonso

“Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. (...) as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz e Chard, 1997) de ideias sobre o que sabem ou o que desejam saber.” (M.E., 1998:140)

Deste modo a estagiária começou a registar as ideias que estavam a surgir do grupo e a coloca-las na teia para compreender melhor o que é que as crianças queriam investigar.

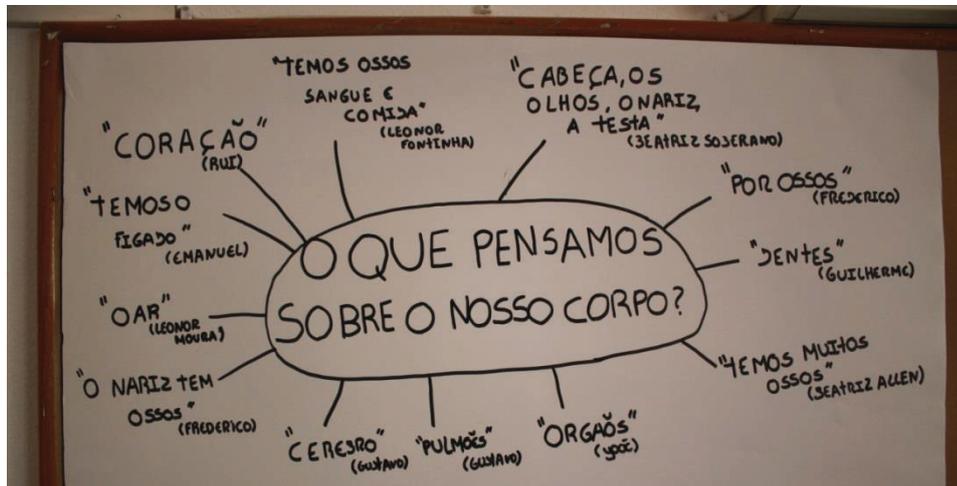


Figura nº 3 – Grelha do Projeto lúdico o “Corpo Humano”, sobre o que as crianças pensam acerca do corpo humano.

Fase 2 – Planificação e Lançamento do trabalho

Após a “chuva de ideias” que surgiu na sala a estagiária achou pertinente passar à fase seguinte e registar então o que as crianças querem investigar “o que queremos investigar?” e de que forma podemos investigar “como podemos investigar?”, originando assim as teias na sala.

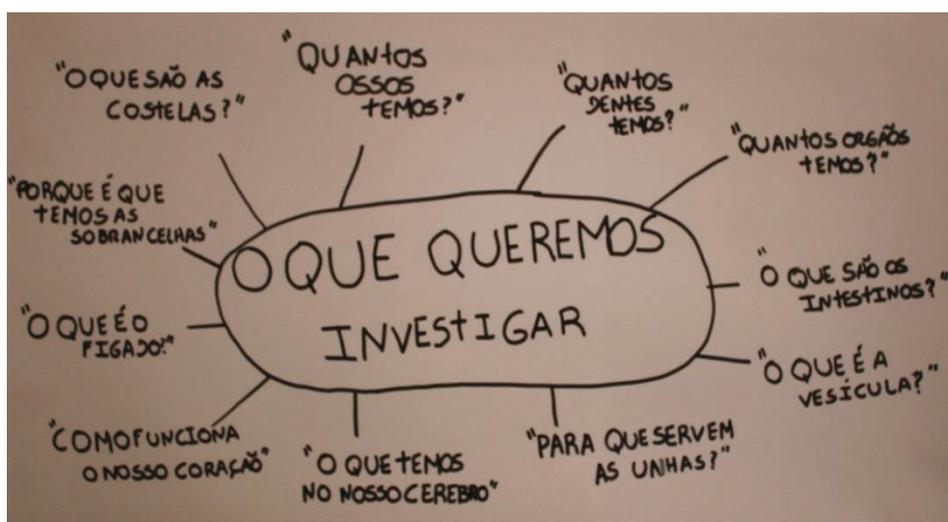


Figura nº 4 – Grelha do Projeto lúdico o “Corpo Humano”, que representa tudo o que as crianças pretendem investigar.

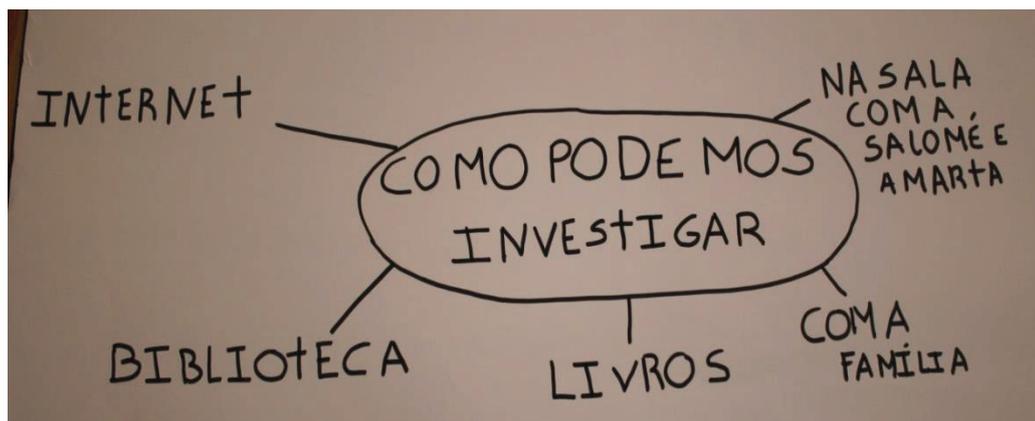


Figura nº 5 – Grelha do Projeto lúdico o “Corpo Humano”, que representa a forma de como as crianças pretendem pesquisar, para encontrar as suas respostas.

No entanto, “as crianças (...) podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa (...) mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (M.E., 1998:142)

Fase 3 – Execução

1) Quantos dentes temos?

- **Diálogo com as crianças**

No acolhimento, uma das crianças trouxe a pesquisa realizada em casa com os pais onde era abordado o tema “Os dentes”. Desta forma; a estagiária achou pertinente que as crianças partilhassem com o grupo os conhecimentos adquiridos. Estes conhecimentos foram conseguidos através da visualização de imagens, como também na oralidade da apresentação ao grupo.

Após esta partilha, cinco crianças do grupo de forma intrínseca, realizaram de forma voluntária um registo individual através de um meio de expressão ao qual denominamos desenho.

- **Leitura do Livro “Com o Sorriso Aprendo a Lavar os Dentes”**

Numa visita à biblioteca da Faculdade Fernando Pessoa, a estagiária encontrou o livro “Com o Sorriso Aprendo a Lavar os Dentes” da autoria de

Sandra Gonçalves e decidiu requisitá-lo, pois achou pertinente apresentar ao grupo. Este dispositivo tinha um carácter mais ligado a recomendações em relação à temática dos dentes, e não mesmo a uma história que as crianças estão habituadas. Deste livro, as crianças acharam pertinente o facto de como devem lavar os dentes e então quiseram registar esta informação. Deste modo, pediram à estagiária que tirasse fotocópia e colocasse no registo o que o grupo iria realizar.



Figura nº 6 – Algumas imagens que compõem o livro “Com o Sorriso Aprendo a Lavar os Dentes” da autoria de Sandra Gonçalves.

De seguida, apareceu uma surpresa na sala que as crianças ficaram muito motivadas e só queriam experimentar, manusear e manipular. Esta surpresa continha a dentição completa e uma escova dos dentes, mas em tamanho gigante.



Figura nº 7 – Imagem do objeto da dentição completa, que foi apresentado às crianças.

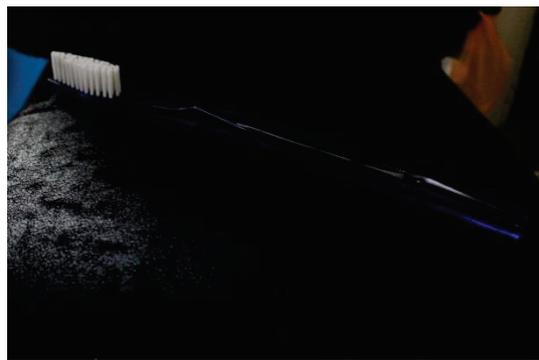


Figura nº 8 – Imagem da escova dos dentes em formato gigante que foi apresentada às crianças.

Assim, cada criança individualmente teve a oportunidade de experimentar e manipular os materiais, mas também de lembrar e praticar (manusear e explorar o objeto) as recomendações que tinham sido realizadas.

- **Visita à creche**

No entanto, ao longo deste percurso para descobrirmos e resposta à pergunta dos dentes, a estagiária achou que algumas crianças não acreditavam que os bebés não têm dentes e que realmente nós, seres humanos não nascemos com dentes. Então deu a oportunidade de todas as crianças irem visitar na instituição a parte referente à creche, onde estão bebés de 0 e 1 ano e observarem que nascemos sem dentes, e a medida que o tempo vai passando é que os dentes vão crescendo um a um.



Figura nº 9 – Observação de um bebé na creche.

Após todo este processo as crianças realizaram um registo colectivo sobre tudo o que tinham aprendido sobre a dentição.

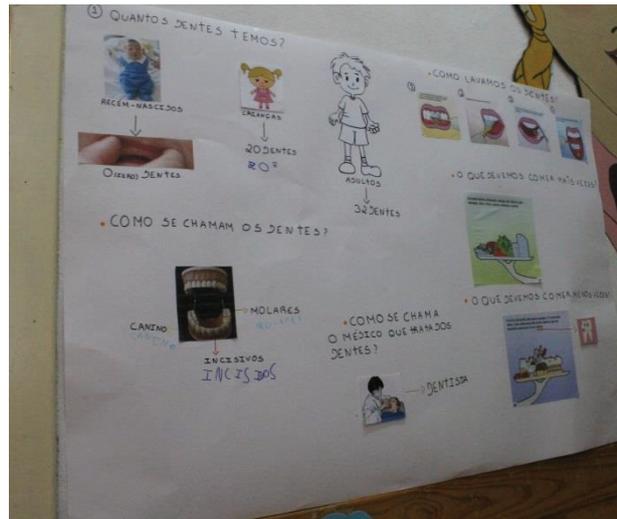


Figura nº 10 – Registo coletivo sobre os dentes.

Mas também realizaram um registo individual, sobre a surpresa que tiveram na sala. Pois como refere Lilian Katz e Sylvia Chard (1997:175), “é necessária uma elaboração da aprendizagem das crianças para que o seu significado seja intensificado e personalizado”.

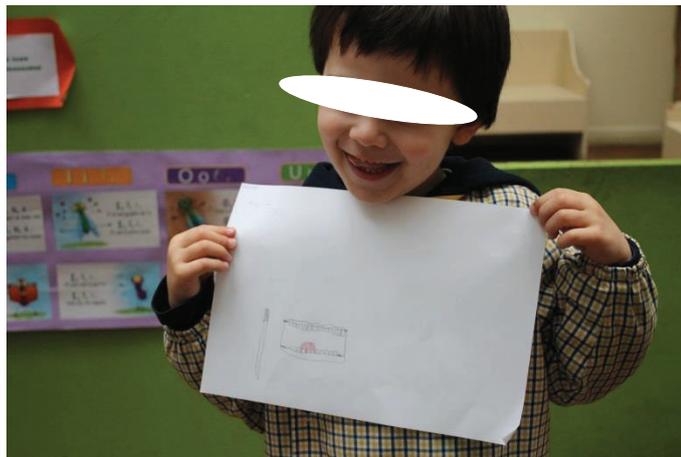


Figura nº 11 – Criança A, a partilhar com as outras crianças o registo do que tinha aprendido sobre os dentes.

2) Porque é que temos as sobrancelhas?

- **Diálogo com as crianças**

Uma das crianças introduziu no acolhimento uma pesquisa realizada juntamente com os encarregados de educação. O tema abordado era “as

sobrancelhas”, pois o grupo tinha questionado o porquê da sua existência. O resultado desta pesquisa levou o grupo à conclusão de que as sobrancelhas existem **para proteger os olhos**. A estagiária com a ajuda do grupo realizou o desenho do rosto humano, evidenciando as sobrancelhas.

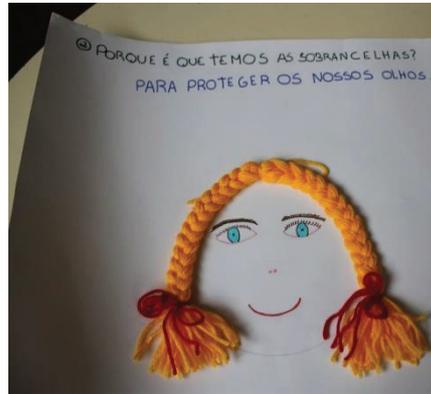


Figura nº 12 – Imagem do rosto da figura humana, para as crianças representarem individualmente como meio de expressão o desenho.

- **Registo individual sobre as sobrancelhas**

Após as crianças terem captado a informação recorreram a um registo individual, de forma a reproduzir algo idêntico ao que tinham realizado com a estagiária. Este registo serviu para as crianças terem a noção do rosto humano e da sua própria constituição, que tem sido um trabalho constante neste grupo.

3) Para que servem as unhas?



Figura nº 13 – Criança a partilhar informação sobre o que tinha pesquisado sobre as unhas.

- **Diálogo com as crianças**

A criança H partilhou com o grupo a pesquisa realizada com os seus pais. Esta pesquisa tratava-se de resolver a seguinte questão “para que servem as unhas?”. Com a informação recolhida, o grupo chegou à conclusão de que as unhas servem para proteger a ponta dos dedos. O que permitiu o desenvolvimento de um novo conceito na bagagem de conhecimentos do grupo.

- **Registo Coletivo das unhas**

De seguida, o grupo achou pertinente realizar um registo coletivo, em que este se realizou a pares. Os pares tinham como objetivo a cooperação entre os membros para poder registar o formato da “mão”. Ou seja, uma criança contornava com um marcador a mão da outra e posteriormente desenhavam as unhas e escreviam o nome, como forma de identificação. Este trabalho não deixa de ser coletivo, pois na mesma cartolina estavam presentes o registo dos vários pares.

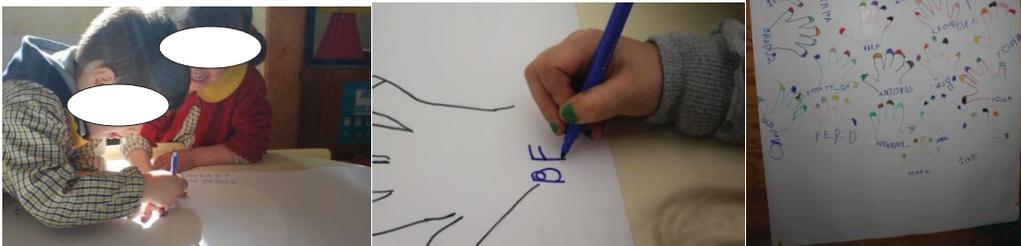


Figura nº 14, 15 e 16 – As várias etapas do registo coletivo sobre as unhas.

4) Quantos ossos temos?

- **Diálogo com as crianças**

As crianças com a ajuda dos familiares foram pesquisar e trouxeram para a sala bastantes informação inclusive imagens, onde se visiona com

imensa exactidão a estrutura óssea da figura humana, mais concretamente o esqueleto. No entanto, como a resposta é 206 ossos, as crianças apenas assimilaram a noção de número e não a noção exata de quantidade.

Registo Coletivo dos ossos

Após a descoberta da resposta, a estagiária ofereceu material pouco usual na sala e deu às crianças a oportunidade de escolher entre palhinhas ou lã. De seguida, e com o material nas mãos a criança visualizando a imagem que tinha à sua frente tentou de forma idêntica adaptar a forma do esqueleto tentando no fundo criar o seu próprio registo através do domínio da expressão plástica.



Figura nº 17 – Registo coletivo sobre os ossos.

5) O que temos no nosso cérebro?



Figura nº 18 – Criança LF a partilhar informação sobre o cérebro.



Figura nº 19 – Criança BA a partilhar informação sobre o cérebro.

• Diálogo com as crianças

A criança LF e a criança BA foram pesquisar juntamente com os pais e trouxeram para a sala informação referente ao cérebro. Através das várias informações recolhidas em casa, as crianças chegaram à conclusão que o cérebro das crianças pode ter pensamentos ligados a brinquedos, brincadeiras, jogos. O mesmo não acontece no cérebro das pessoas adultas.

No entanto, além desta informação compreendemos ainda que o cérebro é um órgão que está dividido em imensas funções tais como: a dor, a emoção, o sono, a alegria, entre outras. Assim achamos pertinente registar individualmente o que pensamos que temos no cérebro.

• Registo individual do cérebro

Como está referido anteriormente, o registo individual realizado pelas crianças, teve como objetivo principal a descoberta do que naquele momento o cérebro das crianças estava a pensar. Ou seja, as crianças só tinham de transpor para o papel o que estavam a refletir no momento.

- **Registo Coletivo do cérebro**



Figura nº 20 – Criança BS a registar o que aprendeu sobre o cérebro.

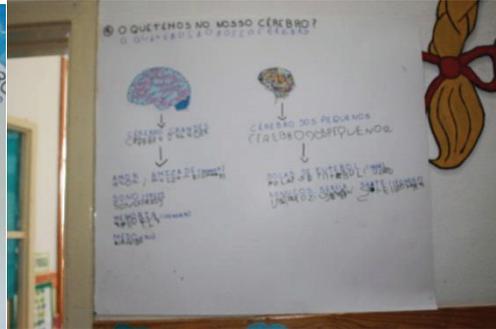


Figura nº 21 – Registo coletivo sobre o cérebro.

Após a descoberta da resposta e também da realização do registo individual um grupo de crianças achou que era pertinente realizar um registo coletivo para que pudéssemos demonstrar à comunidade as nossas descobertas.

- **Construção do cérebro em três dimensões**





Figura nº 22,23 e 24 – Crianças na realização da construção do cérebro em três dimensões.

Por fim, um grupo de três crianças questionou-se sobre o facto de construir o cérebro com material reutilizável e perguntaram à estagiária se o poderia realizar. A estagiária curiosa, respondeu diretamente que sim, pois estava muito entusiasmada para ver o resultado final. Como podemos observar nas imagens, o resultado da construção em três dimensões.

6) Como funciona o coração?

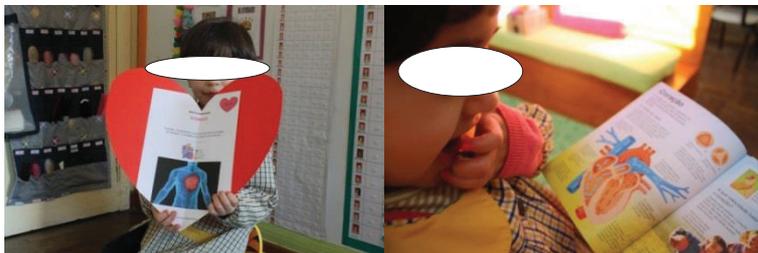


Figura nº 25 – Criança MI a partilhar informação sobre o coração.

Figura nº 26 – Criança M a pesquisar sobre o coração.



Figura nº 27 – Criança MÁ a partilhar informação sobre o coração.

• Diálogo com as crianças

Com a ajuda dos pais as crianças foram pesquisar a resposta para a pergunta “como funciona o coração?”. Esta pergunta foi originada no seio do grupo, e proporcionou às crianças muitas pesquisas. Onde compreenderam que é no coração que se guarda os sentimentos mais importantes. No entanto, também chegaram à conclusão que o coração é o órgão mais importante do corpo humano, porque é a partir dele que circula o sangue.

- **Registos Individuais sobre o coração**

Através das informações encontradas, um grupo de crianças achou muito curioso a forma que o coração tinha nas pesquisas que os amigos trouxeram para a sala e quiseram assim representa-lo individualmente.



Figura nº 28 – Criança MP e LF, a realizar registo individual sobre o coração.

De seguida, e como é habitual na sala dos 4 anos, duas das crianças produziram um registo coletivo sobre o que tinham apreendido nas pesquisas sobre o coração para demonstrar à comunidade as suas descobertas.

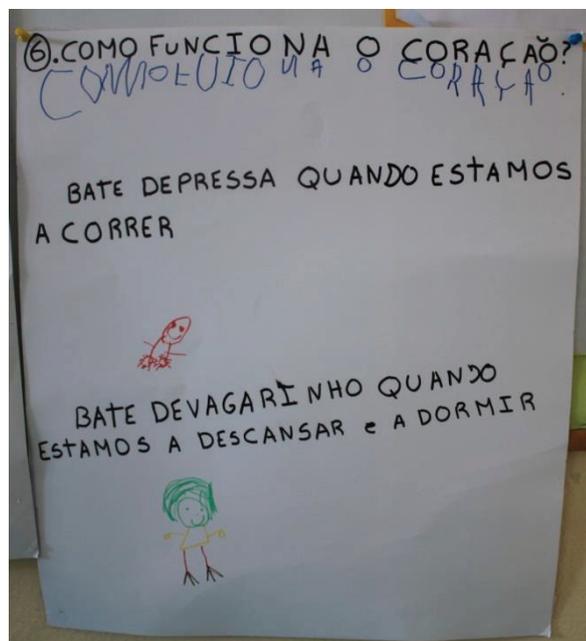


Figura nº 29 – Registo coletivo sobre o coração.

- **Construção do coração em três dimensões**



Figura nº 30, 31 e 32 – Crianças na realização do coração em três dimensões.

No final, um grupo de três crianças representaram o coração em três dimensões recorrendo a material reutilizável como tínhamos realizado anteriormente o cérebro. Como podemos observar na última imagem a construção do coração ficou semelhante à imagem que as crianças tinham recolhido nas pesquisas da internet.

7) O que são os intestinos?

- **Diálogo com as crianças**

Algumas crianças foram pesquisar e transmitiram ao grupo as informações que foram reunidas. Estas informações permitiram ao grupo saber

distinguir os dois intestinos que existem no corpo humano. Ficando também a saber os seus nomes, “intestino grosso” e “intestino delgado”. É de registar o fato de o grupo entender a importância deste órgão no nosso corpo.

- **Registo Coletivo dos intestinos**

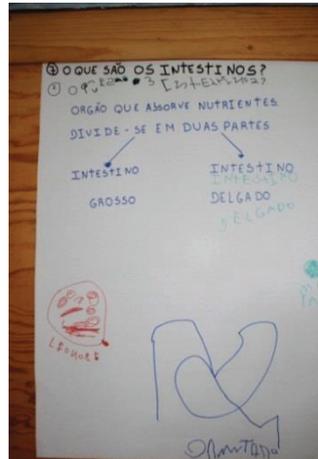


Figura nº 33– Registo coletivo sobre os intestinos.

Deste modo, após o tratamento de toda a informação e a descoberta à pergunta “o que são os intestinos?” um grupo de crianças decidiu realizar um registo coletivo, com o objetivo de registar a informação encontrada, mas também como divulgação da descoberta à comunidade.

- **Construção dos Intestinos em três dimensões**



Figura nº 34,35 e 36 – Crianças realizam registo sobre os intestinos.

No final e após as crianças dos 4 anos terem registado a informação, um grupo de seis (6) crianças demonstrou interesse e curiosidade em construir o intestino em três dimensões, visto que este era muito comprido e tinha duas partes. Assim resolveram colocar mãos à obra para observar o resultado final.

8) O que é o fígado?

- **Diálogo com as crianças**

Algumas crianças foram pesquisar e transmitiram ao grupo as informações que tinham encontrado sobre o órgão – fígado. Deste modo, a interpretação que foi compreendida pelas crianças é que o fígado existe para nós ajudar na digestão dos alimentos.

- **Registo Coletivo do fígado**

De seguida e após a descoberta três crianças decidiram registar o que tinham aprendido, mas também representar uma imagem do fígado como as próprias crianças o observaram nas pesquisas.



Figura nº 37 – Crianças realizam registo coletivo sobre o Fígado.



Figura nº 38 – Registo coletivo sobre o Fígado

Figura nº 39 – Partilha de informação sobre o fígado com as outras crianças.

- **Construção do fígado em três dimensões**



Figura nº 40 e 41 – Crianças na construção do fígado em três dimensões.

No final, essas três crianças decidiram representar o fígado, mas de uma forma mais significativa, ou seja, em três dimensões. Este foi também criado com materiais reutilizáveis.

9) O que é a vesícula?



Figura nº42 – Criança partilha informação sobre a vesícula.

- **Diálogo com as crianças**

Como podemos observar através da fotografia anterior, uma das crianças da sala dos 4 anos resolveu trazer para a nossa sala uma pesquisa

sobre o que era a vesícula. Assim demonstrou aos amigos o registo para que eles pudessem observar a forma da vesícula e explicou oralmente que é um órgão em forma de pêra que é utilizado para deteriorar as gorduras dos alimentos e encaminha-los para o intestino.

- **Registo Coletivo da vesícula**

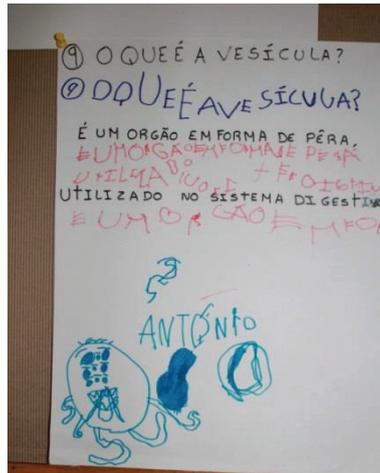


Figura nº43 – Registo coletivo sobre a vesícula.

De seguida foi realizado na sala o registo coletivo de forma a apresentar à comunidade (outras crianças, pais, educadoras) o que tínhamos aprendido, como podemos observar na figura anterior.

- **Construção da Vesícula em três dimensões**



Figura nº44 – Crianças na construção da vesícula em três dimensões.

Após todos os registos um grupo de três crianças achou que era pertinente também construir a vesícula, pois também é um órgão importante, por isso tem de ficar registado significativamente.

10) O que são as costelas?

- **Diálogo com as crianças**

Através das várias pesquisas trazidas para a sala sobre o esqueleto e a sua constituição o grupo conseguiu perceber onde se localizavam as costelas, bem como a quantidade de costelas existente no corpo humano.

- **Registo Coletivo das costelas**



Figura nº45 – Criança realiza registo sobre “o que são as costelas?”

Figura nº46 – Registo coletivo sobre o que são as costelas.

Depois de encontrada então a informação uma das crianças quis individualmente realizar o registo coletivo, como forma de demonstrar à comunidade o que tínhamos descoberto. Além de explicitar resolveu representar também uma imagem do esqueleto.

11) Qual é o osso mais pequeno que temos no nosso corpo?



Figura nº47 – Criança regista a partir do livro qual é o osso mais pequeno.

- **Diálogo com as crianças**

A criança C trouxe um livro do corpo humano para mostrar aos seus amigos e partilhar coisas que achou muito importante falar no nosso projeto. Uma das suas investigações foi sobre o osso mais pequeno que temos no nosso corpo.

- **Registo Coletivo o osso mais pequeno**

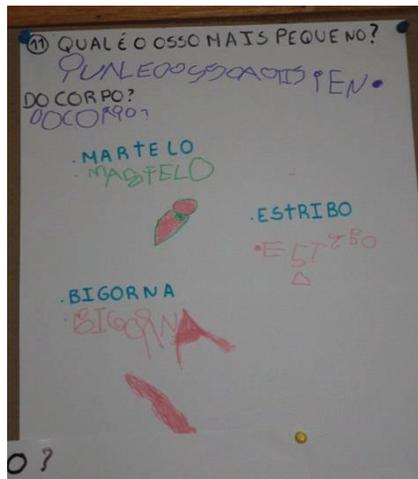


Figura nº48 – Registo coletivo sobre o osso mais pequeno.

Após a criança C ter encontrado a informação realizou posteriormente o registo coletivo, para demonstrar à comunidade (outras crianças, pais, educadoras) a descoberta dos ossos mais pequenos do nosso corpo – a bigorna, o estribo e o martelo.

12) Qual é o osso maior do corpo?

- **Diálogo com as crianças**

No dia em que a criança C trouxe o livro para a sala, a criança GU pediu para visualizar o livro e enquanto estava a folhear o que já tínhamos falado no nosso projecto, também encontrou no livro algo que lhe chamou a atenção e resolveu então registar e partilhar com os seus amigos. Aquilo que lhe chamou à atenção está relacionado com o maior osso do nosso corpo.

- **Registo Coletivo dos ossos**



Figura nº49 – Registo coletivo sobre o osso maior.

Após a criança GU ter encontrado a informação realizou posteriormente o registo coletivo para demonstrar à comunidade (outras crianças, pais, educadoras) e partilhar com as outras crianças o que tinha descoberto.

- **Elaboração da Mascote “Ruca”**



Figura nº 50, 51, 52 e 53 – Construção da mascote “Ruca”.

A Mascote “o Ruca” foi introduzido na sala, pois as crianças queriam saber exatamente onde se localizavam os órgãos que tinham descoberto até então. Deste modo, um pequeno grupo de crianças decidiu desenhar um “boneco”, onde pudesse com materiais diversos e reutilizáveis demonstrara todos onde é que se localizavam os órgãos.

À medida que construíram a mascote, as crianças repararam que existiam três órgãos no corpo humano (pulmões, estômago e os rins), que não estavam representados. Assim decidiram investigar, onde é que se localizavam, bem como para que servem. Chegaram então à conclusão que os rins servem para guardar as coisas boas do nosso corpo e deitar fora o que é ruim, como transmite a música da Maria Vasconcelos. Os Pulmões servem para nós respirarmos. E o Estômago é o sítio onde se guarda os alimentos e serve para fazer a digestão.

Denomina-se de “**RUCA**”, porque assim escolheram as crianças. Para chegarmos a este consenso recorreram na nossa sala, um momento de votações, que foi muito importante para as crianças. Onde elaboramos então um pictograma.



Figura nº 54 – Criança H demonstra a sua preferência, recorrendo ao acto de voto.



Figura nº 55 – Estagiária mostra as contagens.

- **Elaboração da Mascote do Sistema Circulatório**



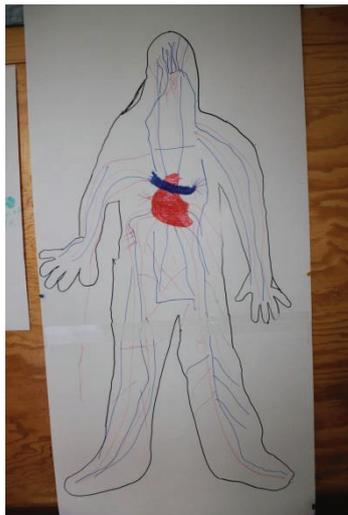


Figura nº 56,57 e 58 – Criança GU realiza o sistema circulatório

A criança GU chegou à sala muito entusiasmada, porque tinha encontrado num livro do corpo humano o sistema circulatório e pediu à estagiária se poderia realizar o sistema circulatório então como estava no livro, para depois poder partilhar a informação encontrada com as outras crianças.

• Participação dos Pais na sala

De uma forma geral, todos os pais se envolveram no projeto lúdico vivido na sala dos 4 anos e acompanharam o seu desenvolvimento, bem como o que era pedido pelas crianças para partilhar na sala. Alguns foram mais longe e entusiasmado como as crianças integraram-se na dinâmica de sala e até quiseram participar ativamente no que é realizado no dia-a-dia.

“as crianças e os pais podem ser incentivado a comunicar sobre o mundo real. Alguns professores aceitam com prazer a oportunidade para falar aos pais como um grupo sobre as suas intenções para o trabalho de projecto das crianças durante o ano” (KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia, 1998:217)

Pais e as profissões relacionadas com o projeto



Figura nº 59, 60, 61 e 62– Os vários momentos da visita da mãe do GU.

A mãe da criança GU é cabeleireira e disponibilizou-se para vir à sala, porque achou que era importante as crianças conhecerem o dia-a-dia da profissão de cabeleireira. Assim trouxe consigo toda a informação necessária, bem como materiais específicos da sua profissão. Contudo, na sua decisão também pesou o facto de os cabelos estarem relacionados com o corpo humano, deste modo, acho que a sua visita e a suas informações iriam ser muito importantes para as crianças.



Figura nº 63, 64, 65, 66 – Os vários momentos da mãe da S

A mãe da criança S, também se disponibilizou para vir à sala dos 4 anos e explicar a sua profissão que está relacionada com o projeto, pois é **enfermeira**. Demonstrou várias práticas do seu dia-a-dia (como curar uma ferida, como devemos atuar em caso de acidentes domésticos), onde recorreu a recomendações e para ficar mais explícito trouxe material específico, para as crianças explorarem.

Visita ao Cabeleireiro



Figura nº 67 – Visita ao cabeleireiro.

A visita ao cabeleireiro na zona envolvente serviu para as crianças terem contacto com aspectos relacionados com o projeto. O facto da deslocação para o meio exterior à instituição permitiu às crianças compreender que também fora da instituição podem vivenciar momentos de informação e partilha e de conhecimento que posteriormente podem ser uteis para a continuação do desenvolvimento do projeto.

Fase 4 – Avaliação/ Divulgação

“Faz parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim- de-infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.” (M.E., 1998:143)

Na fase da divulgação, segundo Teresa Vasconcelos (1998:143), *“as crianças podem construir uma maquete, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização”*. Nesta sala até a divulgação do projeto foi especial, visto que não só as crianças produziram algo como os registos e dramatizações, como também os pais foram parceiros na divulgação do projeto.

Esta parceria dos pais, está relacionada com a construção de órgãos criativos, os quais as crianças vão levar na apresentação do projeto lúdico, à comunidade(outras crianças, pais, educadoras). Contudo, os pais não construíram sozinhos, nem de uma forma isolada. Os pais foram à sala, onde colaboraram com os filhos na decisão dos órgãos a representar na apresentação, os materiais mais indicados para utilizar e a forma como vão realizar o órgão. Em baixo apresentam-se algumas fotografias, para demonstrar o quanto os pais colaboraram e interviram nesta caminhada.



Figura nº 68, 69, 70, 71, 72, 73 – Alguns momentos da visita dos pais na sala dos 4 anos

Anexo XI – Reflexão sobre o trabalho de Projeto e os vários momentos de interligação com as cem linguagens da criança

Reflexão sobre o trabalho de projeto e os vários momentos de interligação com as cem linguagens da criança

No que diz respeito, à metodologia de trabalho de projeto “ (...) *pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível do pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.*” (M.E 2011:8)

É de constatar que no contexto pedagógico, a metodologia de trabalho de projeto se caracteriza

“um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico de uma ou mais crianças levam a cabo.(...) O trabalho num projecto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.” (KATZ et al. 1997:3)

Segundo Teresa Vasconcelos, esta metodologia desenvolve-se tendo em conta 4 fases de desenvolvimento. Estas designam-se por **Definição de problema**, **Planificação** e **Lançamento do trabalho**, **Execução** e por fim **Avaliação e Divulgação**.

Na fase 1, definição do problema, as crianças interrogam-se e questionam-se a cerca de uma temática ou vários pontos que se interligam. Onde “ *todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência.*” (M.E 1998:139)

Na fase 2, Planificação e Lançamento do trabalho, as crianças começam a tomar consciência do rumo que querem levar e começam com a ajuda do adulto a desenhar as teias. Nesta fase “(...) *torna-se importante começar a ser mais concreto: o que vai fazer, por onde se começa, como esse vai fazer*” (M.E 1998:142)

Na fase 3, Execução,

“(...) as crianças registam, seleccionam e organizam informação, consultam ou elaboram mapas e gráficos, preparam “dossiers” de consulta, afixam informações relevantes, voltam a consultar fontes de informação secundária (...)” (M.E 1998:142).

Ou seja é durante esta terceira fase que as crianças

“(...) desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam (...) anotam observações. Leem para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam (...)” (M.E 1998:143)

Deste modo, cada criança vai tornar-se competente e vai ser capaz de decidir o modo como vai expressar as suas ideias, opiniões e sentimentos. Contudo a criança vai ser autónoma, mas o educador deve ser o orientador e o mediador de todo o processo, encorajando, incentivando, de modo a que a criança consiga expressar-se da forma mais correta e que mais confiança lhe dá sem nunca retraindo os modos de expressão.

Assim, nesta fase em específico a metodologia de trabalho de projeto vai recorrer a outra metodologia designada Reggio Emilia que integra as “Cem linguagens da criança”.

As cem linguagens permitem

“(...) o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. [gestos, debates, mimica, construções, jogos de sombra e de espelho]” (EDWARDS, et al, 1999: 21)

Se assim os educadores permitirem a valorização das cem linguagens na sala, vão possibilitar que

“a ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direito, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicarem-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isto provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagem simbólica (...).” (EDWARDS, et al, 1999: 21)

Assim as crianças vão se tornar seres mais capazes e competentes, com uma observação do mundo muito especial e singular. Porque cada ser humano, tem a sua maneira de se expressar, tem os seus próprios sentimentos, ideias e isso é que deve ser valorizado e aos olhos dos outros, demonstrado. Como profissionais de educação pré-escolar devemos acreditar plenamente que todas as crianças são capazes.

Por último, a fase 4, Avaliação e Divulgação, vai permitir à criança

“(...) divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim-de-infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. Ao fazê-lo a criança deverá adequar a

informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.” (M.E 1998:143)

Ao divulgar, mais uma vez, o grupo vai recorrer a mais uma utilização das cem linguagens da criança.

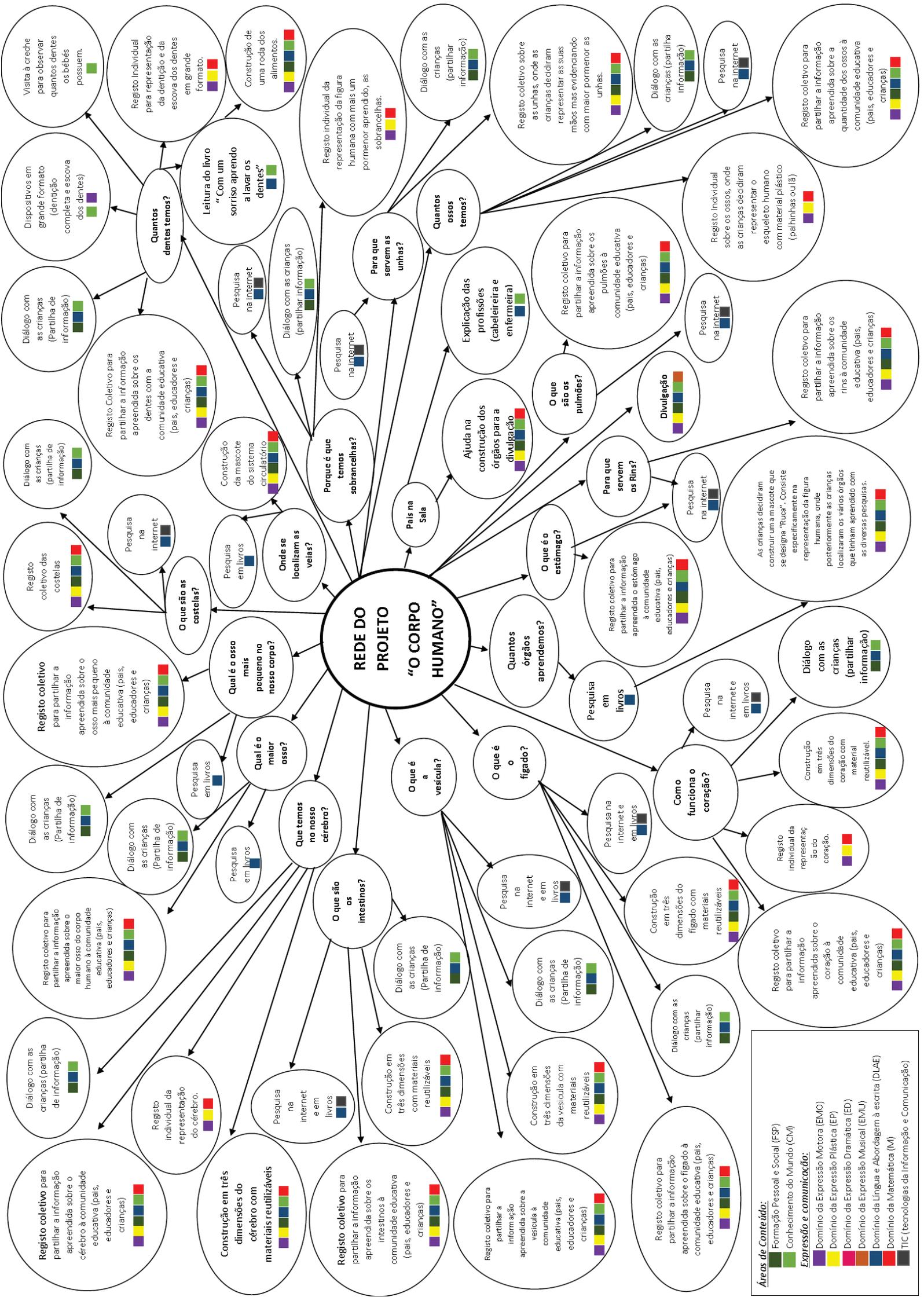
Bibliografia:

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (2007). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

M.E. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

M.E. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapa Aprendizagens: Integrar Metodologias*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Anexo XII - Rede Projeto Lúdico



Áreas de Conteúdo:

- Formação Pessoal e Social (FSP)
- Conhecimento do Mundo (CM)

Expressão e comunicação:

- Domínio da Expressão Motora (EMO)
- Domínio da Expressão Plástica (EP)
- Domínio da Expressão Dramática (ED)
- Domínio da Expressão Musical (EMU)
- Domínio da Língua e Abordagem à escrita (DLAE)
- Domínio da Matemática (M)

TIC (tecnologias da Informação e Comunicação)

REDE DO PROJETO "O CORPO HUMANO"

Quanto dente temos?

Visita à creche para observar quantos dentes os bebés possuem.

Dispositivos em grande formato (dentição completa e escova dos dentes)

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Registro Individual para representação da dentição e da escova dos dentes em grande formato.

Registro Coletivo para partilhar a informação aprendida sobre os dentes com a comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet

Construção de uma roda dos alimentos.

Leitura do livro "Com um sorriso aprendo a lavar os dentes"

Registro Individual da representação da figura humana com mais um pommeron aprendido, as sobrancelhas.

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Para que servem as unhas?

Pesquisa na Internet

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Quanto ossos temos?

Registro coletivo sobre as unhas, onde as crianças decidiram representar as suas mãos mas evidenciando com maior pommeron as unhas.

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Pesquisa na Internet

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre a quantidade dos ossos à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

O que são as costelas?

Registro coletivo das costelas

Pesquisa na Internet

Registro Coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o osso mais pequeno à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Qual é o osso mais pequeno no nosso corpo?

Pesquisa em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção do mascote do sistema circulatório

Porque é que temos sobrancelhas?

Pesquisa na Internet

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre os pulmões à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre os rins à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Ajuda na construção dos órgãos para a divulgação

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o estômago à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre os vários órgãos que tinham aprendido com as diversas pesquisas.

Qual é o maior osso?

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o maior osso do corpo humano à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Que temas no nosso cérebro?

Pesquisa em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Pesquisa na Internet e em livros

Construção em três dimensões do cérebro com materiais reutilizáveis

O que é a vesícula?

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões da vesícula com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o coração à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

O que são os intestinos?

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o maior osso do corpo humano à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Registro Individual da representação do cérebro.

Como funciona o coração?

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do coração com materiais reutilizáveis

Registro Individual da representação do coração.

O que é o fígado?

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do fígado com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o fígado à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o coração à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Construção em três dimensões do cérebro com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre os intestinos à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Registro Individual da representação do cérebro.

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre a vesícula à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões da vesícula com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o fígado à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do fígado com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o coração à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o cérebro à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o maior osso do corpo humano à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Registro Individual da representação do cérebro.

Construção em três dimensões do coração com materiais reutilizáveis

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do coração com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o fígado à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do fígado com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o coração à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o cérebro à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o maior osso do corpo humano à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Registro Individual da representação do cérebro.

Construção em três dimensões do coração com materiais reutilizáveis

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do coração com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o fígado à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Pesquisa na Internet e em livros

Diálogo com as crianças (partilha de informação)

Construção em três dimensões do fígado com materiais reutilizáveis

Registro coletivo para partilhar a informação aprendida sobre o coração à comunidade educativa (pais, educadores e crianças)

Anexo XIII – Grelha de avaliação do projeto lúdico “ O Corpo Humano”

Grelha de avaliação de projeto lúdico: “O Corpo Humano”

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas e problemáticas enfrentadas no projeto.

No que diz respeito, à aquisição de aprendizagens através do projeto lúdico sobre o corpo humano, podemos afirmar que muitas foram as aprendizagens adquiridas pelo grupo de crianças de quatro anos acerca do **Corpo Humano**. Todas estas atividades e experiências vividas permitiram uma grande interdisciplinaridade, visto que todas as áreas de conteúdo estiveram presentes ao longo do desenvolvimento do projeto.

A utilização de diferentes áreas de conteúdo permitiu às crianças arrecadar um maior conhecimento através de diversas experiências. Deste modo, podemos afirmar e explorar as várias experiências tendo em conta as áreas de conteúdo.

No que diz respeito, à **área do conhecimento do mundo**, que esteve presente em todo o desenvolvimento do projeto lúdico, o tema abordado é o Corpo Humano. Este domínio implícito está intimamente relacionado com a biologia, pois permite à criança conhecer os órgãos do corpo humano, explorar as possibilidades e limitações do seu corpo.

A **área da Formação Pessoal e Social** foi essencial para promover atitudes e valores nas crianças e na cooperação e realização das atividades entre elas, tanto ao nível do trabalho colectivo, bem como, ao nível do trabalho individual.

Quanto à **Área de Expressão e Comunicação**, mais especificamente no

domínio da expressão plástica, o grupo revelou interesse em realizar todos os momentos através de registos tanto de forma individual, como de forma colectiva, utilizando várias técnicas de expressão. Criou elementos que caracterizam o projeto como órgãos em formato tridimensional, utilizando diversos materiais.

No **domínio da expressão motora** foram integradas diversas atividades, como por exemplo, registos individuais e registos coletivos. Neste domínio, além do desenvolvimento da noção espacial e do equilíbrio, também foi abordada a forma correta de como nos devemos deslocar na rua.

No **domínio da Expressão Dramática** estiveram sempre presentes vários momentos de faz-de-conta entre as crianças.

No **domínio da Expressão Musical** estiveram sempre presentes momentos lúdicos, relacionados com a aprendizagem de músicas que se integram com o projeto.

O **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** é um dos domínios mais abordados e trabalhados ao longo do desenvolvimento do projeto lúdico. Relativamente à parte escrita, as crianças davam grande importância aos registos, devido ao facto de que com a ajuda do adulto registavam tudo o que aprendiam. A parte oral, teve bastante importância também, porque permite às crianças comunicar, partilhar e transmitir os conhecimentos adquiridos.

No **domínio da Matemática** foram realizados registos como pictogramas para a escolha do nome da mascote. Foi trabalhado também, a posição relativa face a determinados objetos, a classificação de determinados objectos explicando sempre a sua decisão, contagem de objectos e a numeração como identificação de algo.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Relativamente à autonomia, no início do projeto lúdico foi necessário a ajuda e a orientação do adulto, visto que o grupo não estava habituado à metodologia de trabalho de projeto, mais precisamente na partilha de ideias e

de informações, bem como em expor as suas intenções e decisões.

No entanto, à medida que o projeto foi evoluindo as crianças começaram a ganhar autonomia e a decidir pelos seus interesses o que pretendiam realizar e como o iria executar. Como por exemplo: nas pesquisas realizadas com o auxílio dos pais (as crianças eram capazes de chegar a casa e pedir de forma autónoma aos pais para irem pesquisar, para no dia seguinte partilhar com o restante grupo).

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

No que diz respeito, ao sentido de cooperação este grupo, no início, tinha algumas dificuldades em trabalhar em pequenos grupos, pois não estavam habituados a ouvir a opinião dos outros, a partilhar experiências e opiniões, nem mesmo a aceitar a opinião das outras crianças.

No entanto, com o decorrer do projeto as crianças perceberam que é a colaborar com os outros que se aprende e se ganha conhecimento. Deste modo, o sentido de cooperação foi desenvolvido e vivido na sala através da partilha de informação e de opinião.

Além da cooperação entre o grupo de crianças, ainda foi possível verificar a colaboração entre as famílias. Existiu um forte envolvimento parental através das pesquisas realizadas em casa e posteriormente trazidas para a sala, não esquecendo a visita de algumas mães para apresentar as suas profissões, bem como, a visita da família para construir elementos em três dimensões que vão ser utilizados para a divulgação do projeto lúdico.

Com este envolvimento parental, o grupo de crianças compreendeu que não só as suas intervenções são muito importantes, como também a de outros indivíduos, em especial a dos pais. Compreenderam que a aquisição de conhecimento só é conseguida através da comunicação, troca de ideias, de opiniões e de saber, pois cada pessoa tem a sua história e a sua experiência.

Além da visita da família, ainda conseguimos ter a oportunidade de visitar a comunidade, mais especificamente um cabeleireiro que se localiza na zona envolvente do jardim-de-infância, que pertence a uma mãe. Ou seja, não

só o envolvimento parental é importante, como também a comunidade envolvente se pode também tornar importante para as crianças, basta o educador organizar o processo educativo de modo a tirar partido da zona da comunidade envolvente.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Desde o início do projeto lúdico foi notório o interesse e o entusiasmo das crianças na realização de diversas atividades e experiências, pois este tema surgiu por parte das crianças.

Assim as atividades realizadas foram sempre seguindo um caminho com sucesso, onde permitiu a todo o grupo presenciar momentos muito positivos e memoráveis.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

Desde o início que o grupo se aplicou e empenhou na realização deste projeto, sendo que algumas das crianças mais do que outras. No entanto, à medida que o projeto avançava e as atividades se iam vivenciando de uma forma diversificada, as outras crianças iam envolvendo-se e tornando-se responsáveis pela realização.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais sugeridas no decurso do projeto.

A negociação foi outras das competências fundamentais a ser desenvolvidas ao longo deste projeto, pois com a partilha de opiniões e a aceitação e valorização da opinião ou ideia do outro, as crianças começaram a chegar a um consenso de como realizar as tarefas sem recorrer a conflitos.

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

O projeto lúdico foi realizado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Assim, sem dúvida que foi adequado e pertinente, facilitando sempre o seu desenvolvimento, pois era algo do interesse das mesmas e que as instigava todos os dias.

Além disso, como o grupo sempre demonstrou um grande entusiasmo pelo projeto vivido na sala, fez contagiar não só a equipa da sala, bem como as famílias que conseguiram corresponder as expectativas das crianças e também ficarem repletos de entusiasmo para ver o que iria ser realizado posteriormente.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A implementação do trabalho de projeto e a vivência do projeto lúdico, “O Corpo Humano”, permitiu não só a aquisição de novas aprendizagens e saberes em várias áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, como também para o desenvolvimento e crescimento de cada criança.

Foi muito importante, porque possibilitou diversos diálogos, partilhas, como também originou a aproximação de toda a equipa pedagógica com pais e outros familiares, fazendo sentir uma maior motivação.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

No projeto, as planificações semanais, as avaliações semanais e mesmos as reflexões possibilitaram não só reajustar aspetos importantes da prática como também permitiram reunir instrumentos que facilitassem de certo modo a adequação de estratégias a utilizar.

Ao longo do projeto existiram sempre diferentes situações de trabalho como trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos e mesmo trabalho com as famílias onde permitiram à criança viver momentos diferentes.

Além das diferentes situações de trabalho, ainda foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para o Pré-

escolar.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

A equipa pedagógica teve sempre em atenção e tentou sempre conjugar os interesses de cada criança, mas também de todo o grupo, pensando sempre no desenvolvimento integral da criança.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores neles implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

A equipa pedagógica, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto permitiu a todas as crianças a partilha de conhecimentos, de opiniões e de saberes. Mas também conseguiu contribuir com saberes e conhecimentos de uma forma organizada para possibilitar as crianças uma maior diversidade de saberes.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

A equipa pedagógica, desde o início que considerou este projeto pertinente, pois o tema a tratado tirar grande potencial educativo e de aprendizagem para a criança. Pois compreender como funciona o nosso corpo, para que serve cada um dos órgãos que o compõem, quais são os melhores hábitos alimentares, são saberes ao qual a criança vai estar sujeita posteriormente. Deste modo, se tiver a oportunidade de contactar e vivenciar todos estes aspetos, o que posteriormente vai ser mais fácil para a mesma consolidar os conhecimentos.

Reflexibilidade: Estimulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e hétero-avaliação do processo em curso.

Em todo o desenrolar do projeto lúdico é necessário que a equipa pedagógica se reúna e reflecta sobre o que está a ser vivido na sala e de que forma é que está a ser vivido, fazendo assim uma avaliação. Para compreender melhor os comportamentos das crianças, o envolvimento das mesmas e os conhecimentos que as mesmas estão a adquirir com o projeto.

Responsabilidade: Papel mais ou menos revelante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações).

Desde o início ao final do projeto lúdico, de uma forma geral todas as crianças participaram ativamente, registaram as suas opiniões, interesses e necessidades, tanto de forma colectiva, como de forma individual.

Anexo XIV– Reflexão sobre “ A culinária dos Pequenotes”

“A culinária dos Pequenotes”

A “Culinária dos Pequenotes” é uma mala que é constituída por receitas de culinária, que surgiu logo no início do estágio profissionalizante e serviu como um elo de ligação entre a família e a instituição, mais especificamente na sala dos 4 anos.

Foi uma estratégia sugerida pela estagiária como meio de envolver os pais com a comunidade do jardim-de-infância, visto que segundo o Ministério da Educação *“a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”* (M.E., 1997:43)

O objetivo principal da sala era passar por todas as casas das crianças que fazem parte da sala dos 4 anos e quando chegasse à sala deveria trazer uma receita criada pelos pais/família juntamente com estas. Ou seja, esta poderia ser realizada pelos pais, mas deveria ter o pleno consentimento das crianças, ao nível de ingredientes e modo de preparação. Pois *“Todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças.”* (M.E., 1997:46)

A receita pode ser de Aperitivos, Peixe, Carne, Sobremesas, entre outras, sendo que estes separadores foram escolhidos pelas crianças. A partir daqui a mala vai para casa da criança à sexta e voltava à quarta.

Todas as crianças sentiam uma vontade enorme de levar a mala até sua casa, pois sabiam que quando ela viesse tinham algo novo para contar e partilhar com as outras crianças e que tudo o que diziam e traziam era valorizado. Pois cada criança é um ser humano especial e cada uma tem a sua história para contar.

Bibliografia

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

Anexo XV – Reflexão sobre “ A avaliação do impacto da mala da culinária”

Avaliação do Impacto da Mala “Culinária dos Pequenotes”

Após várias observações directas que tenho vindo a presenciar, notei um entusiasmo geral tanto dentro da instituição como também fora dela. Com a introdução desta “mala”, as famílias envolveram-se nesta estratégia aproximando assim estas do que é vivenciado dentro da instituição. Não esquecendo também as crianças como peça fundamental nesta estratégia. Notei, acima de tudo, uma vontade enorme e um entusiasmo na posse da mala para poder partilhar bons momentos de aprendizagem com as suas famílias.

Numa primeira abordagem, estava receosa da reacção e do impacto que esta poderia ter nas famílias, porque existe uma enorme barreira entre estas e a instituição. No entanto, estes receios foram ultrapassados, pois tive oportunidade de ser felicitada pelas famílias, através de comentários como “esta ideia é muito original”, “engraçada”, “é envolvente”, entre outros. Analisando os vários comentários e observando o entusiasmo que tinham pelas receitas, tanto as famílias como as crianças, achei pertinente criar um livro de receitas que fica-se como recordação.

Em suma, penso que foi uma estratégia bem sucedida permitindo a atingir o objetivo principal que era a envolvência das famílias, da instituição e fundamentalmente da criança.