



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – Trabalho por Projetos na Educação
de Infância**

Isabel Patrícia Brito Fonseca

Orientação: Professora Doutora Maria Assunção
Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – Trabalho por Projetos na Educação
de Infância**

Isabel Patrícia Brito Fonseca

Orientação: Professora Doutora Maria Assunção
Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

Graham Green
In *O Poder e a Glória*

Agradecimentos

Antes de mencionar as pessoas que me apoiaram neste meu processo académico tenho de agradecer primeiramente aos meus pais, Carlos e Isabel, pois se não fossem eles não teria a oportunidade de concretizar o meu sonho. Um enorme obrigado a vocês meus pais.

Agradeço à minha família, ao meu irmão Manuel, à minha cunhada Helena pelo apoio e encorajamento a nunca desistir; e à minha avó Adélia, que apesar de já não estar aqui, ouviu as minhas preces e nunca me abandonou.

Agradeço aos meus amigos mais próximos e às minhas colegas de casa, pois nestes quatro anos estiveram sempre presentes tanto nos bons como nos maus momentos.

Quero agradecer à Universidade de Évora pela oportunidade dada de aprender e de propiciar o momento de conhecer espaços e pessoas que fazem hoje parte da minha vida.

Obrigado ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e a todos os docentes que o integram, pois graças a eles tive aprendizagens significativas e aprofundei os meus conhecimentos enquanto educadora de infância.

À professora Assunção Folque, docente e orientadora, que me apoiou e compreendeu nos momentos mais difíceis, encorajando-me para seguir em frente.

A todos vocês, muito obrigado por me terem acompanhado na minha formação pessoal e profissional.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e visa dar ênfase à metodologia de trabalho por projetos. Este trabalho foi suportado pela dimensão investigação-ação, onde o adulto observa e interage com as crianças no seu ambiente, melhorando-o de acordo com os interesses e as necessidades das mesmas.

Neste sentido, construiu-se uma componente teórica que permite dar a compreender ao leitor em que se baseia a abordagem por projetos, quais as suas origens e a sua importância no ensino. Ao nível da intervenção, esta metodologia contribuiu para o enriquecimento do ensino no contexto e para a formação da mestrandia. O relatório promove o esclarecimento do processo, interligando a componente teórica com uma mais interventiva no campo de investigação.

Os resultados que emergiram do presente trabalho visam que a metodologia de trabalho por projetos promove a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação pré-escolar; projetos; investigação-ação; participação ativa; aprendizagem.

Resumen

Este informe corresponde a la práctica docente supervisada en Educación Infantil, y pretende hacer hincapié en la metodología de trabajo por proyectos. Este trabajo fue apoyado por la investigación-acción, donde el adulto observa e interactúa con los niños en su medio ambiente, lo mejora de acuerdo con los intereses y necesidades de los mismos.

Por lo tanto, hemos construido un componente teórico que permita al lector comprender de que se trata la metodología, cuales son sus orígenes y su importancia en la educación. En la intervención, esta metodología contribuye al enriquecimiento de la enseñanza en el contexto y en la formación de la maestría. El informe promueve la clarificación del proceso, que une el teórico con una parte más intervencionista en el campo de investigación.

Los resultados que surgieron de este estudio, han sido que la metodología por proyecto promueve la participación activa del niño en el proceso de aprendizaje.

Palabras-llave: educacion infantil; proyectos; investigación-acción; participación activa; aprendizaje.

Abstract

This report falls under the Supervised Teaching Practice in Preschool Education, and aims to emphasize the methodology by work projects. This work was supported by the action research, where the adult observes and interacts with the children in their environment, improving it according to their interests and needs.

Therefore, we constructed a theoretical component that allows the reader to understand the work based in projects, its origins and importance in education. At the level of intervention, the methodology contributed to the enrichment of teaching in context and to the formation of the master's degree. In this sense, the report promotes the clarification process, linking the theoretical with a more interventionist approach in the field of research.

The results that emerged from this study are that the methodology of project work promotes the child's active participation in the learning process.

Keywords: Preschool education; projects; action research; active participation; learning.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Resumen	III
Abstract.....	IV
Índice de Ilustrações	VII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Abreviaturas e Siglas	X
Introdução.....	1
1. Fundamentação Teórica.....	6
1.1. Perspetivas de Aprendizagem e a Pedagogia.....	6
Teorias de Aprendizagem.....	8
Bruner	8
Piaget	11
Vygotsky.....	12
1.2. Trabalho por Projetos.....	15
Raízes de Trabalho por Projetos	16
No mundo	16
Em Portugal	20
A Natureza dos Projetos	21
O que é que as crianças aprendem com o trabalho por projetos?.....	23
Interdisciplinaridade	25
Estrutura do Trabalho por Projetos.....	27
O Papel do Adulto	34
O Papel da Comunidade Educativa e Familiar no Trabalho por Projetos	36
2. Intervenção	40
Caracterização da Instituição.....	40
Intervenção em Creche	48
Caracterização do contexto de sala e grupo de jardim-de-infância	72
Projeto Arco-Íris (Jardim-de-Infância)	77
Intervir a partir da Identificação de Problemas – Creche e Jardim-de-Infância.....	92
Integração da Epistemologia de Projetos na Planificação, Reflexão e Ação	96

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – Trabalho por Projetos na
Educação de Infância

Considerações Finais	99
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos	107
Anexo I – Projeto Pedagógico da Instituição	108
Apêndices	123
Apêndice I – Tabelas de Caracterização do grupo de Creche	124
Apêndice II – Planificações Semanais da PES	132
Planificação Semanal – Projecção no Tempo.....	132
Planificação Semanal – Projecção no Tempo.....	137

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Pedagogia Transmissiva e Pedagogia Participativa	7
Ilustração 2 – Aprendizagem em Espiral.....	9
Ilustração 3 – Exemplo de Planificação em Teia	30
Ilustração 4 – Quadro Síntese das Fases do Projeto.....	33
Ilustração 5 – Porta de entrada do colégio.....	41
Ilustração 6 – Hall-de-entrada do colégio.....	41
Ilustração 7 – Casa de banho da valência de jardim-de-infância	41
Ilustração 8 – Refeitório.....	41
Ilustração 9 – Berçário.....	42
Ilustração 10 – Sala adaptada para dormitório da valência de creche.....	42
Ilustração 11 – Sala de creche.....	43
Ilustração 12 – Sala de jardim-de-infância.....	43
Ilustração 13 – Cozinha da Instituição.....	43
Ilustração 14 – Área de reunião de grupo/biblioteca.....	49
Ilustração 15 – Área garagem/jogos de chão/construções.....	50
Ilustração 16 – Mesas.....	50
Ilustração 17 – Área da cozinha.....	51
Ilustração 18 – Área do quarto.....	51
Ilustração 19 - Planta da sala de creche com legenda.....	52
Ilustração 20 – Planta da sala de jardim-de-infância com respetiva legenda.....	73
Ilustração 21 – Sala de jardim-de-infância.....	76
Ilustração 22 – Vaso com a pintura do arco-íris.....	77
Ilustração 23 – Mapa Conceptual	80
Ilustração 24 e 25 – Crianças à procura do arco-íris no céu.....	81
Ilustração 26 e 27 – Crianças a pesquisar na biblioteca	82
Ilustração 28 – Criança a mostrar um livro que encontrou.....	83
Ilustração 29 – Crianças a pesquisar no computador	84
Ilustração 30 – Criança a misturar as tintas	84
Ilustração 31 – Registo da mistura das cores.....	84
Ilustração 32 e 33 – Crianças a pintarem o título da carimbagem dos pés.....	85

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – Trabalho por Projetos na
Educação de Infância

Ilustração 34, 35, 36 e 37 – Carimbagem dos pés	86
Ilustração 38 – Oceano feito pelas crianças.....	87
Ilustração 39 – Experiência com cd.....	88
Ilustração 40 – Grupo a realizar os padrões geométricos.....	89
Ilustração 41 – Menina a realizar os padrões geométricos.....	89
Ilustração 42 – Cd's com o vídeo do projeto.....	90
Ilustração 43, 44 e 45 – Realização do bolo arco-íris.....	91
Ilustração 46 – Bolo arco-íris	91
Ilustração 47 – Projeto Investigação-ação	94
Ilustração 48 – Espiral autorreflexiva.....	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 2, ITERS-R.....	53
Tabela 2 – Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 3, ITERS-R.....	55
Tabela 3 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 5, ITERS-R.....	56
Tabela 4 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 16, ITERS-R.....	57
Tabela 5 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 17, ITERS-R.....	58
Tabela 6 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 25, ITERS-R.....	59
Tabela 7 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 26, ITERS-R.....	60
Tabela 8 - Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 28, ITERS-R.....	62
Tabela 9 – Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: Autoconhecimento, Autoconceito e Interação com adultos.....	125
Tabela 10 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: Interação com pares, autorregulação, aceitação da diferença.....	126
Tabela 11 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: compreensão da linguagem, expressão da linguagem.....	127
Tabela 12 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: interesse em aprender, competências cognitivas, conceito de número.....	128
Tabela 13 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: medida, ordem e tempo, conceitos de matemática, competências de leitura, interesse em livros e outros materiais, escrita.....	129
Tabela 14 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: motricidade global, capacidades motoras finas.....	130
Tabela 15 - Perfil de desenvolvimento da criança – Manual de Processos-Chave: hábitos saudáveis, comportamentos de segurança.....	131

Índice de Abreviaturas e Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

A - Anos

P.e. – Por exemplo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

PDD – Participação Democrática Direta

MEM – Movimento da Escola Moderna

DGE – Direção Geral de Educação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDC – Perfil de Desenvolvimento da Criança

Introdução

O presente relatório de estágio diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade de Évora, realizada no ano letivo 2012/2013 e visa focar-se especificamente na metodologia de trabalho por projetos, uma modalidade flexível e inovadora de tornar a criança um ser ativo na sua aprendizagem.

Ao longo dos últimos anos – para não dizer décadas – a educação pré-escolar tem vindo a desenvolver-se e a ter um papel fundamental e significativo no país. Este desenvolvimento da educação em Portugal resultou das mudanças sociais dos direitos do ser humano e mais concretamente nos direitos das crianças, onde se coloca o ensino como um direito de todos, reforçando a igualdade de oportunidades. Uma outra causa, relativamente ao desenvolvimento da educação, foi nomeadamente a emancipação da mulher e a sua entrada no mercado de trabalho, o que fez com que as crianças tivessem que frequentar um espaço enquanto os pais trabalhavam. Neste sentido, a educação pré-escolar tem sofrido mudanças graduais, tanto a nível de currículo como de prática, tendo em causa o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento pleno enquanto ser humano. É necessário que a educação esteja assente em bases, pilares que sustentem uma boa prática educativa e que vá ao encontro da promoção das aprendizagens significativas nas crianças. Segundo Delors (2010, p. 31), “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. É neste sentido que a metodologia de trabalho por projetos se torna tão rica e importante, pois a aprendizagem é um todo e existe um envolvimento não só dos diversos domínios como também uma promoção das relações sociais, tanto em pares como adulto/criança. Seria importante para nós, enquanto sociedade dita “moderna”, olhar para estes quatro pilares, combiná-los com a educação vigente no país e refletir sobre tal: “A educação ainda é tradicional ou está em fase de mudança? Como ir ao encontro dos interesses das crianças? Que formação atual tem os profissionais de educação para transformar o método de ensino?”. Tentar gradualmente transformar o ensino em Portugal compete a todos, não só aos profissionais de educação, pois como tal já foi referido, a educação é um direito de todos e toda a população de o direito de referir quais as mudanças que poderiam ser feitas no sentido de melhorar a qualidade de

ensino no país. Os intervenientes do sistema educativo têm de refletir sobre a forma como o currículo é estruturado, planeado e desenvolvido, para que se definam objetivos que vão de encontro às necessidades das crianças e à aquisição de conhecimento num processo de ensino-aprendizagem, onde a criança é de facto um ser ativo na sua própria aprendizagem. *Aprender a conhecer* torna-se num dos quatros pilares da educação, pois reverte para a cultura, para o conhecimento de diversos assuntos, ou seja, *aprender a aprender*, algo que surge evidenciado na metodologia por projetos, pois existe multidisciplinarietà e multiculturalidade, enriquecendo o conhecimento e as aprendizagens. *Aprender a fazer* converte a criança num ser apto de trabalhar em equipa e *Aprender a conviver*, onde a criança é capaz de enfrentar situações problemáticas, que exijam o raciocínio e a resolução dessas mesmas conjunturas e onde também estabelece relações sociais, respeitando o próximo. Por último, Delors (2010) refere o pilar *Aprender a Ser*, onde refere que a educação tem de ter em conta a individualidade de cada ser humano, sejam elas capacidades físicas, cognitivas e/ou sociais. Encarar a educação como um todo e delinear novas políticas pedagógicas é meio passo para melhorar a qualidade de ensino em Portugal e na sociedade em que estamos inseridos. A educação ao longo da vida “é a chave que abre as portas do Séc. XXI” (Delors, 2010, p. 32), pois tem de se encarar a sociedade como educativa, no sentido que tudo por ser visto como uma oportunidade para aprender e desenvolver o conhecimento. (Delors, 2010)

Neste sentido, surge a metodologia de trabalho por projetos, algo flexível e inovador que vai ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, enfatizando o processo de ensino-aprendizagem, presente nesta metodologia. Assim, de uma simples curiosidade proposta pela criança pode originar um projeto, especificando assim as pesquisas e o que se quer realmente aprender. Nesta metodologia a criança resolve problemas, tem curiosidade por algo e tenta obter respostas, partilha opiniões e conhecimentos e para além de aprender também ensina, pois a pedagogia é participativa e portanto a criança é co construtor do seu próprio conhecimento, sendo apoiado pelo educador. Neste caso, o educador organiza o ambiente educativo, promovendo-o para ser um meio potencializador das aquisições das crianças, observando-as no sentido de lhes dar resposta às problemáticas que surgem no dia-a-dia. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O trabalho por projetos pode ser desenvolvido desde a mais tenra idade: crianças na valência de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico (CEB). Assim, os projetos podem ter as mais diversas componentes e objetivos, planeados consoante o que as crianças pretendem desses mesmos projetos.

O que torna esta metodologia tão rica? Quiçá por tornar o ensino numa participação democrática, onde todos têm o mesmo direito de opinar e o dever de respeitar o próximo, partilhando ideias e ações; ou então talvez por tornar as aprendizagens significativas, pois os interesses das crianças estão evidenciados.

Ao longo da formação académica e dos estágios curriculares, não foi possível observar esta metodologia em ação, pelo que despertou o interesse e a vontade de querer aprender mais sobre tal, como surge e se desenvolve.

Tornou-se muito interessante desenvolver o trabalho por projetos na PES II do mestrado, pois deu uma perspetiva diferente sobre o que já se sabia, pois esta metodologia foi referida ao longo da formação académica. Durante o desenvolvimento do trabalho por projetos na PES II comprovou-se efetivamente o envolvimento das crianças e dos adultos para resolver a problemática inicial colocada pelas crianças, algo que a teoria explica muito aproximadamente mas que no entanto só na prática é que se consegue visualizar. Assim, potenciou-se a pedagogia participativa, algo muito interessante que será desenvolvido no presente relatório de estágio e que visa novamente referir uma sociedade democrática, com igualdade de oportunidades.

O presente relatório de estágio divide-se em duas componentes, mais precisamente na fundamentação teórica e numa parte de intervenção sustentada num saber teórico-prático.

Inicialmente, na fundamentação teórica, serão desenvolvidos tópicos inerentes ao trabalho de projeto, temática central deste relatório. Neste sentido, iniciaremos com as perspetivas de aprendizagem e a sua relação com a pedagogia, evidenciando as perspetivas de Bruner (que aborda a aprendizagem em “espiral”), Piaget (encara a criança como sujeito-ativo na sua aprendizagem) e Vygotsky (desenvolveu a teoria sociocultural), realçando as suas conceções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente referir-se-ão pedagogias antagónicas (transmissiva e participativa) que serão comparadas e ver-se-á qual a que mais se evidencia no trabalho por projetos. No ponto seguinte surge a ética como algo intrínseco a esta metodologia, pois a mesma

transporta valores morais fulcrais para qualquer pessoa se inserir na sociedade. Continuamente serão referidas as raízes do trabalho por projetos, ou seja, onde surgiu (tanto no mundo como em Portugal) e por quem (Dewey, Kilpatrick, Isaacs, Irene Lisboa e Sérgio Niza, por exemplo). A natureza dos projetos será o próximo ponto, onde se referem quais as características de um projeto, como surgem e quais os mecanismos utilizados para iniciar o projeto. No ponto seguinte refere-se o papel da comunidade educativa e familiar, ou seja, qual a importância da junção destas duas componentes na metodologia. Seguidamente será evidenciado o papel do adulto nesta metodologia, o que pode fazer e como. A interdisciplinaridade é o seguinte tópico pois a metodologia de trabalhos por projetos pode englobar todas as áreas de conteúdo (matemática, linguagem oral e abordagem à escrita, conhecimento do mundo, formação pessoal e social, expressões e tecnologias da informação e comunicação [TIC]), enriquecendo assim a aprendizagem. Por último, na componente teórica, explica-se a estrutura do trabalho por projetos, ou seja, quais as suas fases e a importância de cada uma.

No capítulo da intervenção, serão evidenciados os processos percorridos na PES, nomeadamente a utilização desta metodologia e encarar o educador como um observador, numa dimensão de investigação-ação. Portanto, o primeiro tópico a desenvolver na componente de intervenção é nomeadamente a regulação da intervenção em projeto, onde será feita uma breve caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES (tanto I como II), e refere-se também que foi utilizada a epistemologia de projeto para colocar em prática as aprendizagens efetuadas ao longo da formação académica. O seguinte ponto remete para o despertar o projeto na valência de creche, ou seja, como observar e desenvolver o trabalho por projetos com crianças de tenra idade. O tópico seguinte reverte para o projeto criado e desenvolvido na valência de jardim-de-infância, onde se explica como surgiu, como se planeou, o que foi feito como se procedeu ao longo do projeto à sua avaliação. Ainda neste ponto, explicar-se-á qual a metodologia utilizada pelo adulto no trabalho por projetos, ou seja, qual o objetivo da implementação de trabalho por projeto no contexto onde se desenvolveu a PES; quais os instrumentos de avaliação que foram utilizados e como é que foi orientada a intervenção a partir do diagnóstico e da cooperação com as educadoras.

Para terminar o relatório de estágio, refere-se nas considerações finais o que foi aprendido não só neste relatório de estágio como ao longo de toda a PES, quais as

dificuldades sentidas e quais as carências e perspectivas para o futuro. Seguem-se posteriormente as referências bibliográficas e os anexos, referidos ao longo do presente relatório.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Perspetivas de Aprendizagem e a Pedagogia

Para entender a pedagogia é necessário compreender as naturezas filosóficas e históricas que remontam à fundamentação da mesma. São através das teorias de aprendizagem que se justificam certas estratégias adotadas nos modelos pedagógicos, fundamentando assim o que sucede em contexto escolar. Para que a criança aprenda é necessário que se envolva no ambiente que a circunda, tirando proveito das diversas situações que nele ocorrem. A metodologia por projetos evidencia aprendizagens significativas, pois vai de encontro dos interesses das crianças, valorizando-os uma vez que potencializa o seu desenvolvimento. Neste sentido, considerou-se relevante abordar três teorias de aprendizagem – a perspectiva de Bruner, a teoria construtivista de Piaget e a Sociocultural de Vygotsky, que fundamentam esta abordagem, enfatizando o processo como significativo e encarando a criança como ativa na construção do seu próprio conhecimento, valorizando em simultâneo as interações que ocorrem no meio envolvente da mesma. No presente relatório serão desenvolvidas essas mesmas teorias, mesclando-as com os propósitos da abordagem por projetos. Estas perspetivas salientam as estruturas cognitivas na aquisição do saber, ou seja, como o ser humano observa o meio. Vygotsky visa ainda valorizar o meio sociocultural da criança, pois o ambiente proporciona fatores extrínsecos para desenvolver o conhecimento. Antagonicamente surge (por exemplo) a teoria Behaviorista (exemplo: Watson ou Skinner), que entende a psicologia como doutrina do comportamento ao invés da mente. O trabalho por projetos coloca em evidência a predisposição da criança em querer aprender, algo que surge da sua mente e não do seu comportamento, pois este emerge posteriormente aquando o desenrolar do projeto. Neste sentido, a abordagem por projetos não se fundamenta na teoria Behaviorista, pelo que não se considerou necessário abordá-la no presente relatório.

Este trinómio de teorias (Bruner, Piaget e Vygotsky) vai de encontro à metodologia por projetos, pois esta valoriza a opinião da criança, tornando-a como co construtora do seu próprio conhecimento. Deste modo, cria-se uma pedagogia

participativa, onde tanto a criança como o adulto têm o mesmo direito de participação no processo de aprendizagem.

Com a abordagem por projetos, pretende-se que o ensino tradicional se reformule, progredindo para uma pedagogia ampla, onde as crianças são ativas. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), existe uma transição de uma pedagogia transmissiva para uma participativa, sendo que as mesmas definem-se como opções antagónicas, como se pode comprovar na ilustração 1 (um).

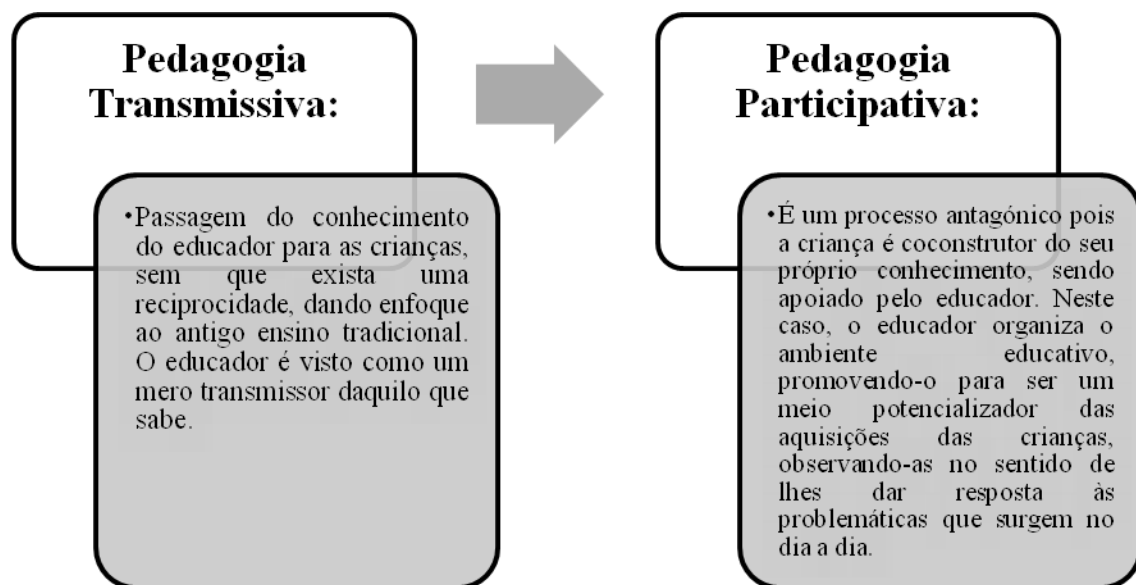


Ilustração 1 – Pedagogia Transmissiva e Pedagogia Participativa
Fonte: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

No que diz respeito à pedagogia transmissiva, o educador é visto como um mero transmissor, alguém que vincula o património cultural e a criança. Neste sentido, não se tem em consideração a motivação da criança, pois a mesma é extrínseca, que geralmente advém do educador, recorrendo a materiais proporcionados para essa mesma transmissão, tais como fichas, cadernos de exercícios, entre outros. É o denominado “ensino tradicional”, onde (em casos extremos) a criança deixa mesmo de ser o centro, passando este a ser o educador, pois é ele que prepara os materiais necessários para a transmissão. Deste modo, a qualidade de ensino torna-se pobre, pois força-se a memorização dos conteúdos e coloca-se de parte os interesses das crianças. Este método de ensino torna inclusive menos ricas as interações e as relações entre o adulto e a criança, pois é um método mais rígido e seletivo. O propósito da abordagem por projetos é precisamente antagónico, pois promove uma aprendizagem ativa, onde as

opções das crianças tornam-se iguais perante as do educador, sendo designadas de “co construtoras” do seu próprio saber.

Relativamente à pedagogia participativa, esta gera uma rutura com a pedagogia acima referida, pois promove o processo de ensino-aprendizagem (tal como a transmissiva) num contexto mais democrático, bem como quais os papéis que desempenham tanto crianças como adultos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Neste sentido, existe um envolvimento de ambas as partes para que se construa o conhecimento através de aprendizagens significativas. A motivação da criança é intrínseca e ela é vista como um ser competente, onde em conjunto com a equipa pedagógica colabora na construção da rotina diária. Assim, cabe ao educador organizar o cenário educativo, e observar a criança durante o processo de aprendizagem, apoiando-a e respondendo às suas necessidades. Deste modo, a interação entre a criança e o adulto é integral e tanto o espaço como os tempos educativos são estruturados para irem ao encontro do processo educativo promovendo-se uma participação democrática, onde todos os intervenientes são iguais perante tomadas de decisões e respeitam as diversas opiniões.

A abordagem por projetos intervem desta forma, visando proporcionar igualdade de oportunidades e de entajuda entre os intervenientes do processo e portanto as teorias de aprendizagem refletidas seguidamente realçam a natureza filosófica que esta metodologia tem por base.

Teorias de Aprendizagem

Bruner

Jerome Bruner, nascido no ano de 1915, é um psicólogo americano que se tornou conhecido pelo desenvolvimento de uma teoria construtivista, uma vez que para este autor a aprendizagem é fruto da “modificação no comportamento, mediante a experiência ou a prática” (Santos, s/d).

A perspetiva de Bruner salienta a aprendizagem (ou currículo) em espiral, onde refere que “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, in Vasconcelos, 2011, p.8). Na ilustração 2 (dois) comprova-se que a

aprendizagem em espiral assimila-se à abordagem por projetos, num sentido de expansão do conhecimento, sendo que inicialmente surge um problema e/ou dúvida e a criança aprende criando hipóteses e questões, indo de encontro das respostas. Neste sentido, considere pertinente elaborar um esquema que coloque em evidência a aprendizagem em espiral relacionando-a, de certo modo, com a sequência natural de fases que possui a metodologia por projetos.

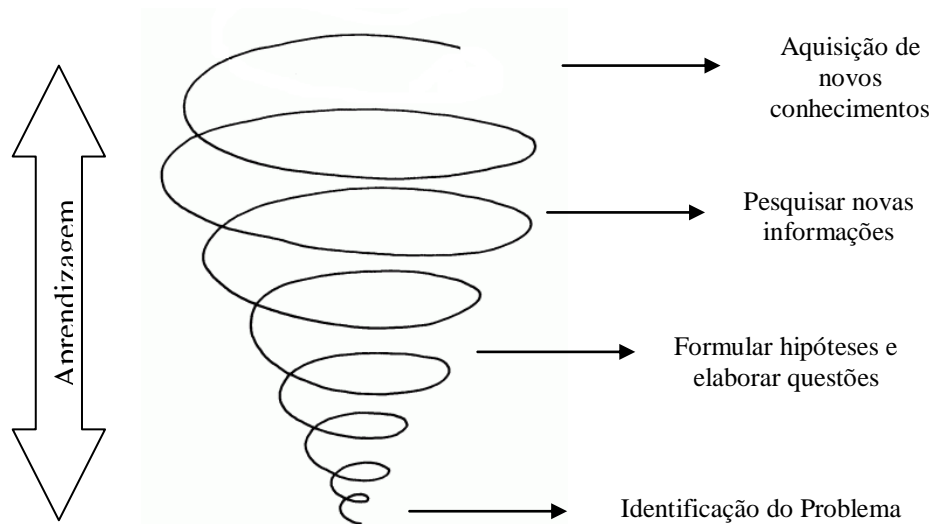


Ilustração 2 – Aprendizagem em Espiral

Jerome Bruner enfatiza a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, o educador não proporciona de imediato as soluções para as problemáticas mas fornece meios para percorrer até aos resultados pretendidos, denominando-se (o adulto) assim como mediador, pois estabelece o que seja necessário para que as crianças consigam alcançar os objetivos propostos. A aprendizagem em espiral de Bruner é fundamentada pelo desenvolvimento de estádios, que é vista como um guia para adaptar estratégias de ensino na perspetiva de cada criança de diferentes faixas etárias, não descurando o conteúdo ou as aquisições (Vasconcelos, 2011). Assim, Bruner focaliza a sua preocupação mais na qualidade do conteúdo e na compreensão das crianças em cada fase, ou seja, aquilo que gradualmente vão aprendendo (Vasconcelos, 2011). Portanto, nesta perspetiva salientam-se três estádios: Representação Ativa; Icónica e Simbólica (Tall, 1994).

No 1º estágio (Representação Ativa), a ação é vista como uma forma de representação da realidade, de atos concretos, como por exemplo (p.e.) manipular objetos, agarrar e/ou segurar. Neste sentido, e dada a faixa etária imposta neste estágio, a criança ao manipular um objeto (p.e., em valência de creche) percebe-se a forma do mesmo, quais as suas características, o que acaba por ir de encontro dos interesses da criança, pois se ela segura aquele determinado objeto é porque teve curiosidade em explorá-lo, o que promove consequentemente as aprendizagens significativas.

A Representação Icónica (2º estágio) reverte para a representação visual do concreto, ou seja, a memória visual torna-se mais específica e as crianças têm uma perceção diferente face às aprendizagens e a novos conhecimentos.

Por último o 3º estágio reverte para representação simbólica, onde a criança consegue utilizar um código simbólico, recorrendo não só a ações mas também à linguagem, criando interações verbais com os pares e adultos.

Por outro lado, Marques (In Vasconcelos, 2011, p.8), ao descrever a Pedagogia de Bruner, “considera que as crianças possuem quatro características congénitas, que por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender”. As características a que se refere o autor são as seguintes: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

A *curiosidade*, visto que é uma característica que se observa facilmente nas crianças, o autor considera que esta é uma característica comum nos seres humanos. A *procura de competência* está relacionada com o facto de as crianças imitarem o que os mais velhos fazem, de modo a “reproduzirem e recriarem esses comportamentos e competências” (Marques, In Vasconcelos, 2011, p.8). A *reciprocidade* é uma característica que está presente também na espécie humana. Esta implica a necessidade de responder aos outros e de produzir com os outros, de forma a alcançar objetivos idênticos. Por último, a *narrativa*, refere-se à disposição natural que os seres humanos têm para relatar acontecimentos ou situações da sua própria experiência, de modo a transmitirem essa experiência aos outros.

É de referir que estas características estão subjacentes e são resultantes do trabalho de projeto com crianças das mais variadas faixas etárias (Marques, 2002, in Vasconcelos, 2011, p.9).

Neste âmbito, a perspetiva de Bruner interliga-se com algumas características do trabalho por projetos, pois a sua pedagogia coloca a criança no centro dos acontecimentos, identificando problemas e tentando obter soluções e respostas, adquirindo novos conhecimentos durante o processo. Também é necessário que a criança esteja motivada e predisposta a aprender, tendo em conta os fatores culturais e pessoais, não descurando a autonomia e a importância da exploração por parte da criança. Neste contexto o adulto também se envolve, interagindo com as crianças e criando condições para que gradualmente as representações sociais se modifiquem, tornando-se mais concretas. Deste modo, cabe ao adulto planificar consoante as capacidades e necessidades das crianças, adequando os conteúdos e estruturando os materiais necessários. Por outro lado, o adulto também pode motivar a criança, criando e mantendo predisposições para a resolução de problemas. É de salientar que nem tudo deve ser feito somente pela criança pois o adulto, no trabalho por projetos, também parte para a descoberta e tenta encontrar soluções.

Piaget

A teoria de Piaget dá ênfase à epistemologia genética, onde se refere que a criança já nasce predisposta a aprender (p.e., quando o bebé realiza pequenos movimentos com as pernas, enquanto colocado em cima de uma superfície, este tem tendência a começar a locomoção bípede) e que para tal os adultos acionam condições para motivar as crianças aquando as suas aprendizagens. De certa forma, Piaget evidencia os aspetos pessoais e a construção individual da criança, descurando um pouco os fatores sociais. Neste sentido, a teoria de Piaget diferencia-se da perspetiva de Bruner, uma vez que a perspetiva desenvolvida por Bruner coloca em evidência os fatores culturais, sendo que as capacidades cognitivas se desenvolvem melhor quanto mais estimulante for o meio envolvente (Marques, 2002).

Piaget enfatiza quatro fatores que se relacionam para influenciar mudanças de foro cognitivo: maturação, atividade experiências sociais e equilíbrio (Melo & Veiga, 2013). Assim, o autor refere que “a aprendizagem deve ter em conta o desenvolvimento cognitivo, as competências cognitivas do sujeito em cada estágio; a forma como a pessoa aprende e o processo de aprendizagem são mais importantes e sobrepõem-se ao conteúdo ou resultado da aprendizagem” (Melo & Veiga, 2013, p. 223). Pode-se

constatar, portanto, que a aprendizagem procede do desenvolvimento e que a mesma só acontece quando existe uma ordem das estruturas cognitivas necessárias, enfatizando assim o que o autor refere ao longo da sua teoria: os estádios têm a sua ordem (sensório-motor [0-2 A]; pré-operatório [2-7 A]; operatório-concreto [7-11/12 A]; e operatório-formal [12-16 A]) e que não convém transpor nenhuma competência, existindo portanto uma sequência de processos cognitivos (Seifert, 2010, p.30). Anteriormente foi analisada uma das diferenças entre a teoria de Piaget e de Bruner (nomeadamente os fatores culturais), no entanto existe uma semelhança evidente: ambas as teorias referem uma sequência de etapas onde se desenvolve a cognição.

Cabe ao educador ser mediador e potenciar meios para que a criança desenvolva as suas estruturas cognitivas. Segundo Seifert (2010, p. 31), “o papel do educador de infância afigura-se [...] passivo, limitado a certificar-se de que as crianças têm oportunidade de ensinarem a si mesmas importantes competências cognitivas”, no entanto refuta a afirmação referindo que “na realidade [...] são poucos os educadores que se comportam de uma forma tão passiva [...]”. Na prática educativa, se um profissional de educação atuar de forma passiva, pode não ser de todo um mediador e tornar-se num espetador, aguardando que a criança resolva problemas autonomamente. Inicialmente pode tornar-se propício que o educador veja e aguarde um pouco, contudo se a criança necessita de apoio deve-se motivá-la e ajudá-la durante o seu processo de aprendizagem.

Na metodologia por projetos, a criança torna-se sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, pois identifica problemas e tenta encontrar uma solução, no entanto a equipa pedagógica apoia a criança durante o percurso, aprendendo em simultâneo.

Vygotsky

A perspetiva sócio cultural concebe o desenvolvimento através de relações sociais que o indivíduo estabelece no decorrer do tempo. Assim, “[Vygotsky] enfatiza o papel das relações sociais que a pessoa mantém com os outros que a rodeiam, dizendo que é através das relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos” (Melo & Veiga, 2013, p. 232). Pois, para a estrutura cognitiva se desenvolver, torna-se imprescindível o decorrer ativo de interações com os outros. Portanto, a criança ganha a capacidade de aprender e de resolver conflitos

autonomamente, uma vez que começa a utilizar as suas competências intelectuais através das suas interações com pessoas experientes nessas mesmas aptidões. (Fino, s/d). Assim, esta é definida “como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problema sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares (...)” (Gaspar, 2010, p. 8).

Deste modo, pode-se “afirmar que, em termos vygotskianos, a pedagogia eficaz é aquela que desperta as funções que se encontram em fase de maturação, acordando uma variedade de processos de desenvolvimento internos (...)” (Gaspar, 2010, p. 8). Pode-se verificar que existem diferenças notórias entre a teoria de Vygotsky e Piaget, pois Vygotsky defende que são as interações sociais que tornam o desenvolvimento cognitivo pleno enquanto que para Piaget as estruturas cognitivas são a base dos diversos níveis de desenvolvimento. O contexto educativo deve ser considerado um espaço fulcral na promoção do conhecimento e os profissionais de educação encarados como auxiliares da criança na construção do saber. “Assim, Vygotsky considera que a educação desempenha um papel fundamental” (Melo & Veiga, 2013, p. 223), e portanto o processo educativo fomenta-se através das relações interpessoais. A criança aprende, memoriza, concentra-se graças ao auxílio de um indivíduo adulto e/ou de pares. Salienta-se também um facto – relativo às interações sociais, de que as possibilidades que o ambiente faculta são essenciais para que a criança se constitua como indivíduo pleno. Assim, a família apoia a criança desde o nascimento no seu desenvolvimento intelectual, de modo a prepará-la para as interações sociais que com o tempo podem ou não se complexificar. Portanto, tanto os adultos como as crianças podem atribuir diferentes sentidos e significados a termos e os adultos, como indivíduos mais experientes, ao relacionarem-se com as crianças, estimulam-nas não só na aquisição da linguagem, como também na sua expansão, dando assim a possibilidade à criança de adquirir diferentes significados. Deste modo, a vinculação que se estabelece entre adulto/criança promove a internalização, mediada também pela cultura, onde a criança começa a ser capaz de autonomamente resolver problemas que surjam. (Melo & Veiga, 2013).

Na metodologia de trabalho por projetos torna-se evidente a importância da relação criança/meio, pois a criança necessita por vezes de meios externos para encontrar soluções e respostas aos problemas e curiosidades que surjam. Neste sentido,

não só a preparação de diversos materiais é importante como também a comunidade, familiar, educativa e social, pois intervêm como mediadores para tornar a criança num sujeito ativo na sua própria aprendizagem.

Apesar das teorias de aprendizagem abordadas anteriormente (Bruner, Piaget e Vygotsky) terem as suas diferenças, têm um aspeto em comum: enfatizam o papel da criança como ativo na construção do saber, o que fundamenta a metodologia por projetos. Comprova-se que tanto as estruturas cognitivas, como os fatores culturais e as interações sociais são algumas das bases do trabalho por projetos e que se complementam neste mesmo processo.

1.2. Trabalho por Projetos

Após o desenvolvimento das teorias de aprendizagem, onde se comprovou a importância das mesmas e o seu contributo para a metodologia por projetos, considerou-se fulcral aludir nesta secção quais as raízes da abordagem em questão, como surgiu e quem contribuiu para o seu desenvolvimento, tanto no mundo como em Portugal. Deste modo, torna-se fulcral referir qual a natureza dos projetos, sendo que este constrói uma formação assente em comportamentos, competências, atitudes e valores, que reverte para o conceito de ética, algo intrínseco ao trabalho por projeto (Gambôa, 2011). A criança toma uma atitude face ao outro de respeito, de escuta e compreensão, desenvolvendo interações e integrando-se na sociedade em que se encontra. Neste sentido, estes mesmos valores constroem-se num meio de cooperação, onde tanto crianças como adultos experienciam e desenvolvem a democracia no cenário educativo. Assim, surge o conceito de Participação Democrática Direta (PDD), sendo que “a democracia é a estrutura de organização que se firma no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo o outro como semelhante” (<http://www.movimentoescolamoderna.pt> – acedido a 9 de julho de 2013). O trabalho por projeto também desenvolve a PDD, pois existem partilhas entre os intervenientes e fomenta-se a multiculturalidade, aspeto a considerar atualmente na sociedade. Deste modo, o currículo planeia-se em convivência democrática, onde o grupo adquire uma postura de diálogo e de escuta. “Se o século XX se revelou o século das identidades, o século XXI será necessariamente o século das interculturalidades” (Gil, 2009, p. 30). A multiculturalidade reverte para o respeito de culturas, a consideração do próximo, enquanto que a interculturalidade advém da globalização e reconhece a sociedade como um espaço onde ocorrem interações permanentes. É importante que as crianças percebam que para além de respeitar as diversas culturas pode-se interagir com os seguidores de cada religião, pois as culturas estão em constante transformação e de certa forma, as interações podem ser reguladas. Necessita-se que exista um respeito pela identidade cultural, um fomento pelos valores e cidadania e o contexto familiar e conseqüentemente o educativo tornam-se em aliados para promover valores éticos e morais nas crianças. Portanto, “a aprendizagem dos valores [...] é componente básica da sua sobrevivência como ser moral, ou seja, como espécie

culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum” (Carneiro, 2009, p. 51). É necessário criar uma geração futura que se tolere para coexistir, para tornar a sociedade num espaço melhor.

Ainda dentro desta secção serão mencionadas quais as etapas do projeto, ou como Kilpatrick posteriormente refere de “sequência natural de fases”. Também se torna importante referir qual o papel do adulto na metodologia por projetos e a interdisciplinaridade que surge aquando o contributo desta abordagem para a formação da criança.

Deste modo, esta secção complementa-se com a anterior e ambas contribuem para o capítulo seguinte (intervenção), pois fundamentam a prática exercida na PES II do mestrado.

Raízes de Trabalho por Projetos

No mundo

A abordagem por projetos remonta as suas origens ao início do século XX e ao trabalho de John Dewey, filósofo norte-americano, que defendia a democracia e o pensamento livre como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais. A filosofia de Dewey surge nos Estados Unidos da América numa época em que existiam necessidades resultantes da grande industrialização e simultaneamente pela educação atual naquele momento, uma escola tradicional, situação que despertou em Dewey uma necessidade de criar uma educação progressiva ou democrática, onde a criança aprende fazendo, ou seja, *learn by doing*, no sentido que a criança participa na tomada de decisões.

Gambôa (2011) refere a pedagogia progressiva, sendo como um processo onde existe uma ligação entre o Homem, o conhecimento e a sociedade. Assim, “esta pedagogia pretende entrelaçar o Homem, Conhecimento e Sociedade, referindo que os mesmos não são *“realidades isoladas mas elementos de um continuum dinâmico, em permanente mudança.”* (Gambôa, 2011, p. 51).

O propósito da pedagogia de Dewey é precisamente o de fazer com que a aquisição dos conhecimentos reverta para a componente prática, pensando assim num

método que fomentasse esta teoria. O contexto pedagógico devia ter em conta as vivências e o meio envolvente de cada criança, planeando-se assim o currículo que tenha em atenção as necessidades e interesses da criança. Considera-se importante valorizar as capacidades intrínsecas das crianças, dando-lhes autonomia e potenciando em simultâneo as aquisições. A contribuição de John Dewey foi precisamente o de reformular o método de ensino, transformando-o gradualmente de tradicional para um método progressivo, onde se tem em consideração a igualdade de oportunidades e a promoção de valores, tais como respeito, cooperação e uma atitude de escuta face ao outro.

Mais tarde, William Kilpatrick torna-se discípulo da filosofia de John Dewey e cria a metodologia por projetos, baseando-se nos princípios do seu mentor. Kilpatrick tenta assim desenvolver as suas ideias relativamente à aprendizagem das crianças e à necessidade de “colocá-los lado a lado” nas tomadas de decisões (Beyer, 1997). A *Teachers College Record*¹, uma revista conceituada nos Estados Unidos, divulgou um artigo onde William Kilpatrick explica e denomina esta metodologia. O autor defende que o Trabalho por Projetos deve suscitar na criança/aluno a vontade de saber, ou seja ao longo da realização de um projeto a criança deve demonstrar interesse pelo que está a executar.

Para Kilpatrick, os projetos podem demorar horas, como dias ou até mesmo, dependendo do conteúdo e da problemática inicial colocada pelas crianças. Segundo este autor, não existe uma ordem estabelecida nos projetos, mas no entanto não se deve descuidar uma sequência natural de fases: identificar um problema, planear estratégias para solucionar esse problema, pesquisar informação relevante e encontrar respostas. Neste sentido, o projeto enfatiza um ensino globalizado, pois não existe individualidade de domínios, sendo a aprendizagem feita em espiral, algo já transcrito acima na teoria de aprendizagem de Bruner. Portanto, o papel do adulto é precisamente encaminhar a criança para um pensamento livre, onde é autónoma na tomada de decisões e coopera com os seus pares para chegar às respostas necessárias para esclarecer a curiosidade inicial, que originou o projeto. Logo, cabe ao educador orientar a criança, não impondo perspectivas, não inibindo a criança de ter iniciativa, intervindo no entanto quando necessário. Tanto a perspectiva de Dewey ou Kilpatrick vai de encontro de transformar o

¹ Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education - <https://www.tcrecord.org/>

ensino tradicional, elitista e manipulador, numa pedagogia progressiva, onde a voz da criança é escutada e apreciada (Beyer, 1997).

Kilpatrick também dá ênfase aos valores morais e que a educação deve dar resposta a esses mesmos valores, cultivando nas crianças atitudes de respeito, consideração. Uma sociedade democrática deve envolver os intervenientes no desenvolvimento de valores e ideias (Beyer, 1997) que promovam alternativas para uma pedagogia transmissiva, pois o que se pretende na metodologia por projetos é precisamente encarar a educação onde exista uma equidade de todos, tanto crianças como adultos.

Durante as primeiras décadas do século XX surge ainda uma outra pedagogia, a de Freinet, que tem como objetivo modernizar a escola, o método de ensino vigente (tradicional) e proporcionar uma escola que vá de encontro das necessidades da comunidade. O contexto educativo passa a ser um lugar de partilha entre o adulto e a criança, começando a valorizar as opiniões das mesmas. A escola torna-se num espaço de encontrar a identidade própria contida na individualidade de cada um. (adaptado de: <http://www.freinet.org.br> – acedido a 14 de julho de 2013)

“É uma escola do povo. Escola essa que procura responder aos anseios individuais, sociais, intelectuais, técnicos e morais da vida desse povo, numa sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico e científico. É uma pedagogia que tem em mira formar o homem mais responsável, capaz de agir e interagir no seu meio; um homem mais apto a contribuir na transformação da sociedade.” (<http://www.freinet.org.br> – acedido a 14 de julho de 2013)

O método de Freinet é descrito como a “Pedagogia do bom senso”, centrada na formação da criança consoante os seus interesses e necessidades, baseada na observação prestada pelo adulto. A escola deve promover na criança atitudes de respeito, de conhecimento próprio, desenvolvendo a sua identidade. Neste sentido, o contexto educativo não deve somente alfabetizar mas sim ter em atenção a formação da criança em todas as áreas.

É neste sentido que existe uma ligação entre a abordagem por projetos e a perspectiva de Freinet, uma vez que a) ambos revertem para uma pedagogia cooperativa, onde tanto o adulto como a criança se suportam mutuamente nas suas opiniões e

decisões, e b) vão de encontro dos interesses e necessidades das crianças, potenciando as aprendizagens significativas e respeitando o ritmo individual de cada uma.

Nos anos 60, o trabalho por projetos foi ainda introduzido no Reino Unido pela psicóloga Susan Isaacs, que utilizou este método em escolas inglesas (Vasconcelos, 2011). Isaacs deu grande importância à introdução de creches no sistema de ensino, pois entendia que a creche era um espaço onde se nutria o carinho e afeto dados pela família. Para esta autora, a creche proporcionava experiências e materiais que o meio familiar podia não fornecer. No entanto, a creche é uma extensão do seio familiar e não um substituto do mesmo, ou seja, complementam-se (Mickelburgh, s/d). Isaacs acreditava que o meio era um fator determinante para as aprendizagens das crianças, através das brincadeiras que ocorrem diariamente. O cenário educativo era construído para dar resposta às necessidades das crianças, sendo que todos os espaços de brincadeira (p.e., cozinha, dormitório, garagem, ...) eram amplos e as crianças podiam ver-se na totalidade, bem como o que sucedia nos outros espaços. Portanto, dá-se autonomia à criança, potenciando as suas brincadeiras e tornando-as significativas. Isaacs refere também que as crianças aprendem a ter responsabilidade quando de facto a têm (Mickelburgh, s/d). Cabe ao adulto proporcionar condições no meio envolvente da criança para que esta parta à descoberta e experiencie novas oportunidades e que adquira novos conhecimentos.

Nos anos 90, começa a ser divulgado o trabalho que as escolas de Reggio Emília, em Itália, elaboravam segundo esta metodologia. No modelo pedagógico de Reggio Emília as crianças são encorajadas a tomarem decisões e a fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas sobre o trabalho a ser realizado, possibilitando aumentar a confiança das crianças (Lino, 1998). No modelo de Reggio Emília, o trabalho por projeto surge da cooperação existente entre as crianças e os adultos, tanto equipa pedagógica como família. Normalmente os projetos surgem dos interesses das crianças e podem começar a interessar-se mais especificamente por algo. Assim, os adultos começam a observar os comportamentos das crianças e constataam que os interesses das crianças tendem a aumentar. Em conjunto com as crianças surge um estudo mais aprofundado e inicia-se então um projeto (Lino, 1998).

Em Portugal

A pedagoga Irene Lisboa divulga em Portugal a abordagem por projetos, em 1943, através do texto “Modernas Tendências da Educação”.

Segundo a autora, “*cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance*” (Irene Lisboa, 1943, in Vasconcelos, 2011, p. 9). Esta afirmação remete novamente para a ideia do autor referido anteriormente (William Kilpatrick), em que afirma que o trabalho por projetos deve suscitar nas crianças interesse, para que o processo de aprendizagem seja significativo para a criança. Lisboa (1943) refere ainda que “um projeto é uma combinação do trabalho; compreende ideia ou iniciativa, preparação e execução”, revertendo novamente para a importância de uma dúvida inicial e de uma sequência natural de fases, que se desenvolvem respeitando o ritmo das crianças. Mais tarde, após a revolução liberal de 25 de abril de 1974, em Portugal, docentes de vários graus de ensino, incluindo o pré-escolar, reintroduziram a metodologia de projeto, através da criação de um curso desenvolvido pelo GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento, enquadrado no Ministério da Educação. A partir deste ponto, um grupo de educadores de infância começou a formar jardins-de-infância, denominados “rede pública”, orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho (Vasconcelos, 2011).

No entanto, desde os anos 60 que Sérgio Niza fundamenta amplamente os projetos, integrando-os no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). O Modelo Pedagógico é desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, como é o caso do trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos: “*trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor*” (<http://movimentoescolamoderna.pt/> - acedido a 10 de julho de 2013).

No ano de 1998, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, “*descreve a metodologia de projeto como um possível suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (Vasconcelos, 2011,p.10).

Através da inspiração na perspetiva de John Dewey, vários seguidores valorizam esta pedagogia que transforma o ensino tradicional num mais abrangente e cooperativo,

tentando – em várias partes do mundo – integrar a metodologia por projetos no currículo, uma vez que é um método inovador de envolver a criança na sua própria aprendizagem. Nesta perspetiva, Silva (2011, p. 26) refere que “a metodologia de projeto, mesmo que não exclusiva como estratégia de aprendizagem, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessa competência transversal (e por vezes tão mal entendida) de “aprender a aprender”.” Através da persistência dos diversos autores acima mencionados no texto, a metodologia por projetos não foi descurada e ao invés começou a ser valorizada e vista como um meio que promove as competências intrínsecas que potenciam o saber.

A Natureza dos Projetos

Vários autores sugerem definições para o que significa de facto a palavra “projeto”. “A palavra projeto vem do latim “*Projectu*” que significa “lançado” relacionando-se com o verbo latino “*Projectare*” que quer dizer lançar para diante.” (Silva, 1998, p. 91). Pode-se dizer portanto que projeto pode ser um esboço, algo que se idealiza e é lançado para um futuro próximo. A UNESCO (citado por Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 26) também define projeto como uma componente prática significativa, de conteúdo educativo, que visa um ou mais objetivos. Vasconcelos (2011, p. 10) também define projeto, mais direcionado para a metodologia por projeto, como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas”. A abordagem por projeto pode também, segundo Katz e Chard (2009, p. 3), “designar um estudo aprofundado de um determinado tema”. Pode-se então referir que uma das características do projeto é ter como base uma investigação, uma pesquisa realizada pela criança, que visa proporcionar respostas às suas dúvidas.

Katz e Chard (1993, citado por Lino, 1996, p. 123) referem que é importante que as crianças participem em pelo menos um projeto ao longo do ano letivo, pois ajuda-as a aprofundar e entender o meio envolvente. É importante que as crianças entendam a finalidade da escola e uma das vantagens de trabalho por projetos é precisamente o de envolver as crianças e levá-las a pensar sobre essa mesma finalidade (Santos, Fonseca & Matos, 2009). Portanto, a perspetiva que se pode ter da abordagem por projetos é que esta pode integrar-se de várias formas dentro do currículo (Katz & Chard, 2009),

contudo convém salientar que os projetos têm como objetivo determinadas metas, específicas, e que não pretendem substituir o currículo em si.

Um projeto surge dos interesses das crianças, das curiosidades que as mesmas despertam em relação a algo que querem aprender e conhecer. Os projetos variam na sua intencionalidade, sendo que cada um refere-se a algo em específico. O questionamento feito pelas crianças nos projetos reverte para o facto de que as respostas não podem ser dadas de maneira tradicional, pois os projetos colocam as crianças como sujeitos-ativos na sua aprendizagem. O questionamento constitui um momento fulcral, pois é através das dúvidas colocadas pelas crianças que se começam a planear os projetos. Assim, a curiosidade, tal como já foi referido anteriormente, é uma capacidade essencial nesta abordagem. Através das perguntas, a abordagem torna-se mais específica e direcionada para algo em concreto, indo ao encontro dos interesses das crianças. Os educadores que utilizam o questionamento como estratégia normalmente incentiva as crianças a elaborar questões, planear, gerir investigações, efetuar observações e consequentemente refletir sobre as descobertas obtidas. Ao responder às próprias questões, as crianças podem explorar assuntos que inclusive podiam ainda nem ter sido desenvolvidos e referidos pelo educador. A abordagem por projetos “realça a sensibilidade do educador de infância para reagir às crianças, [...] pois pode incentivá-las e interagir com as pessoas, os objetos e o meio ambiente de modos a que lhes façam sentido” (Katz & Chard, 2009, pp. 4 e 5).

O trabalho por projeto é uma metodologia que envolve as crianças em investigações de problemas “atrativos” no encontro de soluções para as dúvidas, uma vez que no início do projeto a criança debate-se com processos antagónicos: “não sei e quero saber” (relativamente à investigação que se origina); “não tenho e quero ter” (quando a criança passa para a ação concreta, a produção). Neste sentido, parte-se para a intervenção, onde existe um problema que se quer solucionar. O trabalho por projeto é, portanto, flexível e cria-se mediante as necessidades que as crianças expõem a alguém. Portanto, “porque o projeto adquire sentido em relação a um determinado momento (...), pode dizer-se que a sua evolução, situando-se no presente, tem em conta o passado, e aponta para o futuro que pretende influenciar.” (Silva, 1998, p. 95). Assim, “o projecto tem (...) uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo” (Silva, 1998, p. 95). Estas ideias vão de encontro a algo já referido no primeiro parágrafo deste ponto, que evidencia que o projeto é um

esboço, um plano de ação e “um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada” (Luíza Cortesão, citado por Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 27).

“A Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (Gambôa, 2011, p. 55). Assim, e como já foi referido anteriormente, os interesses das crianças surgem como a base do projeto, sendo este posteriormente pensado e elaborado de acordo com a mesma.

O que é que as crianças aprendem com o trabalho por projetos?

Esta metodologia desenvolve nas crianças aptidões e aprendizagens que potenciam o seu crescimento e o desenvolvimento intelectual da criança e em simultâneo o dos seus educadores. Neste processo, tanto o adulto como a criança aprendem, potenciando o conhecimento.

Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho por projetos traz inúmeros benefícios tanto para a criança como para o adulto tais como:

- Aumento da autoconfiança e de atitudes positivas face ao que foi conhecido;
- Ter oportunidade de encontrar uma variedade de respostas para o problema;
- As crianças efetuam observações e reflexões;
- “Esta abordagem realça a sensibilidade do educador de infância para reagir às crianças”; (Katz & Chard, 2009, p. 4)
- “A participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho”; (Katz & Chard, 2009, p. 5)
- “As crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver”; (Katz & Chard, 2009, p. 5)
- Desenvolver a mente das crianças, “não só os saberes e as competências, mas também a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual”; (Katz & Chard, 2009, p. 6)

Assim, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.” (Vasconcelos, 2011, p. 11). Deste modo, o desenvolvimento intelectual da criança é promovido, e a criança envolve-se no meio que a rodeia.

Katz (in Vasconcelos, 2011, p. 11) “afirma que as experiências de caráter “intelectual” (...) fortalecem as disposições inatas da criança para:

- Fazer sentido da sua própria experiência;
- Colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas;
- Ser curiosa;
- Fazer previsões e verificá-las;
- Ser empírica;
- Persistir na resolução de problemas;
- Tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer;
- Antecipar os desejos dos outros, as suas reações (usando disposições sociais).”

Vasconcelos (1998) também enfatiza as aprendizagens das crianças e refere que as crianças adquirem *saberes, competências, disposições e sentimentos*, nomeadamente dentro do projeto. Relativamente aos *saberes*, as crianças “aprendem novas informações, (...) conceitos (...) [e] novos significados. Alargam os seus horizontes culturais e humanos (...)” (Vasconcelos, 1998, p. 153). No desenrolar do projeto, as crianças estabelecem interações com o meio envolvente, colocando em evidência os fatores socioculturais, atribuindo em simultâneo novas interpretações que surgem da investigação efetuada. No que diz respeito às *competências*, as crianças aprendem a conviver em democracia, onde se criam sentimentos de cooperação (Vasconcelos, 1998) e “aprendem a negociar e a descobrir novas formas de liderança. Descobrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal e aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas.” (Vasconcelos, 1998, p. 153). Para além disso, as crianças começam a expressar as suas opiniões, comunicando-as ao grupo no sentido de explorar as hipóteses que surgem no projeto para descobrir as soluções. Quanto às *disposições*, as crianças desenvolvem a sua imaginação, a capacidade de prever acontecimentos, de investigar e procurar informação, e de explicar o seu raciocínio e as suas ações (Vasconcelos, 1998). Referente aos *sentimentos*, a autora (Vasconcelos, 1998, p. 154)

menciona que a abordagem por projetos desperta nas crianças sentimentos que dizem respeito a “uma aceitação positiva de si próprias, (...) lidando com o sucesso e o insucesso (...), aprendendo a partir dos erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento”. Em suma, a pedagogia por projetos origina uma mescla entre a) fatores intrapessoais, onde a criança adquire saberes, começa a lidar com sentimentos antagónicos e conseqüentemente descobre o “eu”, colocando as características individuais em evidência; e b) fatores interpessoais, uma vez que a criança aprende a relacionar-se com o outro, com um grupo no meio envolvente, despertando sentimentos de cooperação e partilha.

A abordagem por projetos pode surgir a) ou do interesse manifestado pelas crianças direcionado para uma curiosidade/dúvida ou problema, ou b) das observações realizadas pelo educador e pela equipa pedagógica, ao identificarem necessidades emergentes nas crianças. Pode-se referir que chega-se a um determinado ponto em que o tema do projeto deixa de ser tão importante quanto o processo pelo qual as crianças passam, onde pensam, sentem e trabalham cooperativamente para encontrar as respostas. O essencial é que “cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Lino, 1998, p. 124), e que de facto experimente e adquira novos saberes, mediante a sua participação ativa na aprendizagem.

Interdisciplinaridade

A abordagem por projetos, ao integrar-se no currículo, potencia o desenvolvimento dos conteúdos e a junção destes, caso seja o propósito. Dependendo do problema que desencadeia o projeto, as experiências das crianças revertem mais para os acontecimentos diários do que com qualquer disciplina, pois o trabalho por projeto não exige que as crianças “estejam confinadas às fronteiras de cada disciplina” (Katz & Chard, 2009, p. 12). Não se pretende que o educador de infância remodele a sua prática de ensino mas sim que incluam o trabalho de projeto nos conteúdos, complementando e valorizando o currículo. O que difere o trabalho de projeto do currículo é precisamente o planeamento, baseado nos interesses das crianças, fruto da partilha entre pares e com os adultos. Segundo Gambôa (2011, p. 58), “a criança e o currículo são simplesmente

dois limites que definem um único processo. Não se trata de negar o conhecimento, concretizado em matérias de estudo, mas de repensar o seu modo de organização”.

As crianças começam a explorar sensorialmente o meio envolvente, tendo estímulos tanto extrínsecos como intrínsecos, desenvolvendo as suas capacidades e tendo aprendizagens significativas.

Consoante da problemática do projeto, diversos domínios podem ser desenvolvidos durante o processo. Os profissionais de educação têm como referência para o desenvolvimento do currículo quer as OCEPE quer as metas de aprendizagem e ambos são organizados por áreas de conteúdos com referência a grupos de disciplinas.

Dentro das metas de aprendizagem do pré-escolar, existem seis domínios: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Tecnologias da Informação e Comunicação. O domínio do Conhecimento do Mundo engloba o início das ciências naturais e humanas, indo de encontro do desenvolvimento do pensamento científico. Neste parâmetro, a localização espacial e temporal, o conhecimento do ambiente e as inter-relações são divididas em metas, com o propósito de, em contexto educativo, integrá-las na rotina diária das crianças. As Expressões desenvolvem o domínio da expressão motora, plástica, dramática e musical, inerentes à vida da criança. O domínio da Formação Pessoal e Social tende a criar metas que vão de encontro “a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Lei n.º 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretende-se que as crianças adquiram competências linguísticas e que tenham contacto com o código escrito. Para tal, “salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita” (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/> - acedido a 12 de julho de 2013). No que diz respeito ao domínio da Matemática, pretende-se que as crianças desenvolvam o seu raciocínio lógico-matemático, incentivando à resolução de problemas e criando tarefas de natureza investigativa. Nas Tecnologias da Informação e Comunicação, as crianças desenvolvem as suas capacidades de utilizar recursos digitais.

Dependendo da dinâmica do projeto, estes domínios podem ser desenvolvidos diariamente, através da emergência da necessidade de obter certas respostas para o problema. No trabalho por projeto, o mais importante é de facto é o problema e não o currículo, uma vez que esta metodologia integra-se na prática e não a substitui. Na

intervenção na PES II do mestrado, mais concretamente no desenvolvimento do projeto em contexto de jardim-de-infância, começou-se a observar as necessidades das crianças em obter determinadas respostas que por consequente tinham de ser obtidas através das áreas de conteúdo (expressão plástica, TIC, matemática, entre outros). Houve por momentos mais a preocupação em tentar abordar os diversos domínios ao invés de ir ao encontro dos interesses das crianças, o fundamental desta metodologia. Tal situação deveu-se porventura à minha inexperiência, uma vez que foi a primeira vez que observei e desenvolvi (com as crianças) a abordagem por projeto diretamente no campo de intervenção. Deste modo, aprendeu-se que – e como já foi referido anteriormente – o currículo não substitui o projeto, ao invés, deve complementá-lo. Contudo, é de salientar que nem todos os domínios podem (ou devem) ser utilizados em simultâneo, caso não seja necessário. Deste modo, integra-se o trabalho por projeto no currículo, já mencionado acima no texto, que comprova de facto a complementação e valorização do currículo.

Estrutura do Trabalho por Projetos

A abordagem por projetos obedece a uma estrutura que garante a consistência dos processos até agora enunciados. Embora diversos autores explicitem de forma diferente esta estrutura, pode-se identificar em todos o mesmo roteiro de ação e pensamento.

As fases do projeto evidenciam uma passagem da epistemologia para uma componente mais prática, ou seja, para que a criança pense e investigue algo que lhe suscitou interesse. Para que esta experiência se torne um ato reflexivo tem que ter no seu interior uma problemática que fuja à rotina e que desperte a curiosidade da criança (Gambôa, 2011).

Uma das características da abordagem por projetos é precisamente a sua origem, pois um projeto começa por um problema e não por um tema, onde se constrói um percurso reflexivo em que as crianças investigam e fazem pesquisa.

“É em função da resposta a um problema que a investigação se estrutura. O problema, tal como os conteúdos das diferentes etapas do processo investigativo, é sempre submetido à interrogação, avaliação crítica, e necessariamente

revisível. Os passos do projeto, as etapas do seu desenvolvimento posterior são, como tal, passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa”. (Gambôa, 2011, p. 57).

Tal como foi referido anteriormente no ponto Raízes de Trabalho por Projetos, Kilpatrick refere que não é obrigatório existirem passos a seguir no projeto de uma forma estruturada, mas sim que subsistem etapas de ordem natural, como a identificação de um problema, o planeamento e execução do mesmo e por último como se mostra à comunidade o que foi feito. Deste modo, as fases devem surgir de um modo flexível, com um tempo próprio de acordo com as necessidades das crianças.

A metodologia de trabalho por projeto é constituída, segundo Vasconcelos (2011) por quatro fases, sendo estas:

- Fase I – Definição do Problema;
- Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Fase III – Execução;
- Fase IV – Divulgação/Avaliação.

Assim, na fase I:

- “Formula-se o problema ou as questões a investigar;
- Definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar;
- Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto;
- Conversa-se em grande e pequeno grupo;
- As crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011, p. 14)

Nesta fase é quando surge o problema, algo que desperta o interesse da criança. A identificação do problema desenvolve na criança um espírito reflexivo, pois as crianças questionam, interrogam e partilham dúvidas com os seus pares e com os adultos, sobre as dificuldades a resolver. Um projeto pode ter origem de situações muito simples: um brinquedo novo, uma história que é contada, um animal, um alimento, entre muitos outros. (Vasconcelos, 1998, p. 139). Em suma, qualquer situação ou objeto que esteja envolvido no meio circundante da criança pode desencadear um projeto. Assim,

as crianças “podem desenhar, esquematizar e escrever com a ajuda do educador” (Vasconcelos, 1998, p. 140), dando origem à próxima fase do projeto, onde as crianças planificam o processo a percorrer. Nesta fase (I), as conversas em grande e pequeno grupo são muito importantes, pois as crianças reúnem-se e falam sobre o que querem encontrar respostas e como. O papel do adulto é determinante, pois encoraja o diálogo, motiva as crianças, garante a participação das crianças “estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 140).

De seguida, na fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho):

- “Faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas;
- Elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa
 - Define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?

Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças.” (Vasconcelos, 2011, p. 15)

Nesta fase, as crianças, em conjunto com o educador, podem criar mapas conceptuais e/ou teias, de modo a esquematizar o sentido da pesquisa. A teia pode ser construída em conjunto com as crianças, onde se discute todos os caminhos que o projeto desenvolve, “incorporando as ideias e hipóteses das crianças” (Vasconcelos, 1998, p. 140). O planeamento realizado nesta fase desencadeia uma antevisão do percurso do projeto.



Ilustração 3 – Exemplo de Planificação em Teia (Vasconcelos, 1998, p. 141)

Criada uma teia, esta pode (e deve) ser colocada ao alcance das crianças, de modo a que seja visível e que quando tenham dúvidas a possam consultar. Neste sentido, pergunta-se ao grupo onde quer colocar o mapa, valorizando as opiniões das crianças. No trabalho por projetos desenvolvido na PES, também se construiu uma teia, como se pode verificar na página 59 a ilustração 17 (dezassete), onde se encontram as dúvidas das crianças, bem como quem iria fazer o quê, quando e como.

Depois, surge a fase III, onde se desenrola o processo de esclarecimento das dúvidas:

- “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber;
- Organizam, selecionam e registam informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções;
- Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida;

- Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p. 16);
- Envolvimento das Famílias.

Na fase da execução, a criança parte para a pesquisa de campo, onde começa a investigar respostas para o problema que desencadeou o projeto. Aqui, podem surgir as mais variadas experiências, tais como visitas de estudo, pesquisas em computadores, bibliotecas, leituras de histórias, experiências de carácter científico, entre muitos outros. A criança pode inclusive transportar com ela uma máquina fotográfica, papel e lápis, fitas métricas, binóculos, ou seja, materiais que se considerem importantes para a exploração. Nesta fase elaboram-se registos, seleciona-se e organiza-se a informação recolhida, e pesquisam novamente as vezes que se consideram necessárias. Durante esta fase, as crianças podem formular novas questões, voltando a planear consoante as mesmas. Segundo o problema que desencadeou o projeto, as crianças podem desenhar, pintar, dialogar, ler e escrever, dramatizar, cantar, calcular, prever, existindo assim aquilo que Vasconcelos (1998, p. 143) referiu como uma *multiplicação de linguagens*. O papel do adulto é o de ajudar as crianças a fazer o *status*, o que já pesquisaram e ainda necessitam investigar, intervindo assim (o adulto) para ajudar.

E por último, mas não menos importante, surge a fase IV onde se avalia o desenvolvimento do projeto e se divulga à comunidade, ou seja, existe uma socialização do saber, onde os intervenientes do projeto difundem o que fizeram p.e. na sala do lado, o próprio jardim-de-infância ou outros em redor, ao agrupamento e inclusive à comunidade familiar (Vasconcelos, 2011).

Nesta última fase, a criança recolhe toda a informação e sintetiza, de modo a que se seja apresentável para os outros. A criança deve transparecer aquilo que aprendeu e deverá adequar a informação consoante o público-alvo: sala ao lado, jardim-de-infância, família, entre outros. Existem inúmeras formas de divulgar um projeto e consoante os interesses das crianças, estas podem realizar maquetes, panfletos, podem preparar uma dramatização, podem elaborar um bolo, entre outros. Aqui, também as crianças avaliam o que aprenderam e como, comparando o que de facto assimilaram com as questões colocadas inicialmente. Também podem analisar a participação dos colegas, o nível de

cooperação e inclusive a qualidade das tarefas realizadas (Ministério da Educação, 1998, p. 143). Em suma, esta fase é de reflexão, de apresentação do trabalho produzido ao longo de um determinado tempo.

É de salientar que “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear [pois] entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos, 2011, p. 17)

“A pedagogia de projeto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo” (Vasconcelos, 1998, p. 139). Como tal, as fases estão por norma interligadas, pois p.e. uma fase de execução pode dar origem a novas questões e a novos desafios, criando uma problemática nova e pronta a descobrir respostas.

A literatura de Santos, Fonseca e Matos (2009) coloca ao dispor dos leitores um quadro síntese sobre as fases do projeto, “fazendo-lhes corresponder algumas questões que lhes dão a sua verdadeira dimensão e as competências mais relacionadas com o trabalho que se desenvolve em cada uma delas” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 29). Na ilustração 4 (quatro), comprova-se as questões que surgem em cada etapa e as competências que se desenvolvem. No que diz respeito às aptidões, reverte para a secção do que as crianças aprendem com a metodologia, onde estas começam a desenvolver os seus *saberes, competências, disposições e sentimentos*, termos referidos por Vasconcelos (1998, p. 154).

PRINCIPAIS ETAPAS DO PROJECTO, AS QUESTÕES A COLOCAR E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER.		
ETAPAS DO TRABALHO DE PROJECTO	QUESTÕES A COLOCAR	COMPETÊNCIAS** A DESENVOLVER
Identificação e formulação do problema*	Em dado contexto, que problemas há para resolver? A qual se atribui prioridade? Quais as manifestações desse problema? O que está na origem dessas manifestações? Como resolver o problema? Quais os objectivos a atingir? O que se deseja como resultado do projecto?	Pensamento crítico Identificação e análise de problemas Fazer escolhas e negociá-las Recolha, selecção e tratamento da informação Tomada de decisão
Planificação	Que actividades desenvolver e como? Quais as etapas do projecto? De quanto tempo se dispõe para desenvolver o projecto? Qual o tempo destinado a cada uma das etapas? Como se distribuem as actividades? De que recursos se precisa? Como obter esses recursos? Como reformular o plano se não se obtiverem os recursos?	Projecção Organização Avaliação
Desenvolvimento	O projecto está a ser desenvolvido de acordo com a planificação? Quais os desvios detectados? Porquê? Como reorientar o trabalho, se necessário?	... Autonomia Cooperação Trabalho em equipa Resolução de conflitos interpessoais Gestão do tempo Realização Recolha, selecção e tratamento da informação Avaliação Flexibilidade
Apresentação do projecto e Avaliação	Que se pretende divulgar? Qual o público-alvo? Como apresentar o projecto? Em que suporte? Conseguiu-se resolver o problema? Que resultados se obtiveram? Que critérios de avaliação? Que instrumentos utilizar? ... Que competências foram realmente desenvolvidas? Que nova orientação tomar? Que novo(s) projecto(s) desenvolver?	Criatividade Síntese Planeamento e organização Comunicação ... Auto- e hetero-crítica Análise Síntese Avaliação Projecção

Ilustração 4 – Quadro Síntese das Fases do Projeto (Santos, Fonseca & Matos, 2009)

O Papel do Adulto

A atitude do educador, a sua postura num diálogo com as crianças, desempenha um papel fundamental na aprendizagem da vida democrática (Ministério da Educação, 2007, p. 36). A abordagem por projetos vai, obviamente, de encontro dos interesses das crianças, no entanto o adulto tem um papel fulcral, pois observa algo que interesse de facto as crianças e desenvolve junto delas. Nestas idades, a observação sistemática do educador é extremamente importante, pois passa a maior parte do dia junto da criança, observando o seu crescimento e os seus interesses e necessidades. Assim, o educador participa na rotina da criança, enfatizando as brincadeiras, os diálogos e organiza portanto o cenário educativo, no sentido de dar resposta a esses mesmos parâmetros. É através das experiências diárias que as crianças adquirem um sentido de si próprias, envolvem-se no meio que as rodeia e crescem num ambiente com um leque de oportunidades que fomentem as aprendizagens e o enriquecimento do conhecimento.

A intervenção do educador ao longo do desenvolvimento do projeto provoca na criança um sentimento de segurança, sem medo de avançar para a incerteza, na procura de respostas. O educador apoia a criança durante o processo de construção do conhecimento, onde o processo de ensino-aprendizagem se torna evidente, pois tanto adulto como criança se colocam no mesmo patamar, algo que já foi referido ao longo da fundamentação teórica. Assim, o educador desempenha um papel de guia e um organizador do cenário que envolve a criança, deixando de ser cada vez menos só um transmissor de conhecimento. Para tal, o educador necessita de certas competências que segundo Santos, Fonseca e Matos (2009, p. 28) devem ser capazes de:

- “ - Deixar os alunos arriscar, mas não os deixar fracassar”;
- “ - Privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens”;
- “ - Gerir conflitos e trabalhar em equipa”.

Em coerência, pensar na metodologia por projetos implica:

- “ - Ter em conta os interesses e motivações dos alunos, de modo a tornar as aprendizagens significativas, levando-os à compreensão e transformação da realidade que os rodeia”;

- “ - Trabalhar os conteúdos de uma forma integral, sem a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas”;
- “ - Partir de uma situação que provoque um “conflito cognitivo” nos alunos, estimulando-os na procura de formas para superar a situação e resolver o problema”;
- “ - Promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem a interação, a cooperação e a solidariedade entre os alunos”;
- “ - Estabelecer com os alunos um conjunto de fases ou etapas por onde terão de passar para a realização do projeto.” (Santos, Fonseca e Matos, 2009, p. 28).

É importante que o adulto apoie a criança ao longo do percurso percorrido, no entanto convém deixar a criança partir em busca de respostas autonomamente, e intervir quando necessário. Desta forma, encara-se a criança como um ser competente e capaz, valorizando as suas atitudes e opiniões. A partilha de poder entre a criança e o adulto torna-se extremamente importante numa pedagogia participativa, pois promove uma vida democrática e a equidade entre todos.

De acordo com a literatura escrita por Vasconcelos (1998, p. 145), “o educador está pessoalmente implicado no projeto. Também para ele o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta”. Se o educador não entrar nesta dinâmica e não tiver coragem de partir para a incerteza – à procura de respostas -, provavelmente não conseguirá englobar na sua prática a metodologia de projetos, pois é uma abordagem que surge principalmente de dúvidas. Na participação de um projeto, o educador deve intervir o menos possível, mas no entanto estar atento e proporcionar o recomeço das partilhas entre as crianças. Deste modo, as intervenções por parte do adulto “devem ser medidas e não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer” (Ministério da Educação, 1998, p. 145). O educador de infância estimula a criança, colaborando e dando sugestões, não obstante, as crianças podem ouvir as ideias do educador e decidir não segui-las, optando por outro caminho – autonomia e tomada de decisões livremente. O educador de infância tem como objetivo ter “em consideração as diferentes formas pelas quais as crianças podem aplicar as competências e os conhecimentos adquiridos em contextos

significativos” (Katz & Chard, 2009, p. 23). Um dos deveres do educador de infância é precisamente garantir o equilíbrio entre a dicotomia do ensino sistemático e o trabalho de projeto, pois todos os seus intervenientes “contribuem para a aprendizagem de forma complementar” (Katz & Chard, 2009, p. 24). Na metodologia de projeto, tanto o adulto como as crianças detêm o poder de partilhar responsabilidades, pois o educador tem os conhecimentos, organiza o cenário educativo e disponibiliza os materiais; por outro lado, é das crianças que surge o projeto, dos seus interesses, das suas curiosidades e dúvidas.

Uma componente muito importante na abordagem por projetos é a capacidade de reflexão por parte das crianças, sendo que o educador pode incentivá-las a avaliarem o caminho percorrido e os frutos que obtiveram.

Em suma, o papel do educador é precisamente o de criar “experiências diferentes para as crianças, contribuindo assim [...] para o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p. 25).

O Papel da Comunidade Educativa e Familiar no Trabalho por Projetos

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 152), “a colaboração entre os membros da equipa pedagógica do ensino pré-escolar baseia-se no estabelecimento de relações apoiantes entre os adultos, na recolha de informação fidedigna sobre as crianças e na tomada de decisão relativamente às estratégias relacionadas com o currículo e o trabalho da equipa.”. Trabalhar em equipa simboliza, à partida, uma troca de informação, de partilha de opiniões, não só para gerar um bom ambiente educativo, como também para promover nas crianças segurança e confiança para com os seus cuidadores diários. Deste modo, é importante refletir em equipa e encontrar estratégias para promover um bom ambiente educativo, indo ao encontro das necessidades das crianças, no sentido de potenciar um bem-estar a nível físico, cognitivo e social.

Na metodologia por projetos, é fulcral que a equipa pedagógica se reúna após o problema selecionado para investigar e antes do início do projeto, no sentido de fazer um *brainstorming* (Lino, 1998, p. 124) de ideias, de modo a ter uma visão ampla das várias direções e hipóteses que o projeto pode desencadear. Para estabelecer relações de apoio e partilha entre os adultos é necessário, de acordo com Hohmann e Weikart (2011,

p. 156), “comunicação aberta; respeito pelas diferenças individuais; paciência com o processo de trabalho da equipa; recolha de informação fidedigna sobre as crianças; observação das crianças ao longo do dia; realização de anotações breves sobre as observações; e evitamento de juízos de valor”. Tal como já foi referido anteriormente, o educador e toda a equipa são observadores diários das crianças, constatando quais os seus interesses e aquilo que desejam saber. O trabalho por projetos fornece aos educadores mais inexperientes práticas que desenvolvem a sua imaginação, o que melhora a qualidade do contexto educativo. A equipa pedagógica apoia a criança durante o trabalho por projeto, pois observam-na, interagem com ela e ajudam-na no encontro das respostas, isto sem subverter as decisões tomadas pela criança. Toda a comunidade educativa deve ter em atenção o meio social no qual a criança se insere, pois cada uma converte para culturas diversificadas.

A comunidade familiar pode articular-se com a educativa, não só na metodologia por projetos como em todo o processo educativo. De acordo com a literatura de Post e Hohmann (2011, pp. 329) “Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança”. Quando pais e educadores partilham/trocam informações estão a promover o bem-estar da criança, pois desenrolam estratégias e métodos de qualidade para ir ao encontro das necessidades das mesmas.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner demonstra que a rede escolar, a família, o ambiente social e a relação entre eles estão correlacionados em sistemas de desenvolvimento, nomeadamente, o microssistema (p.e: família, escola), macrosistema (p.e: costumes), exosistema (p.e: local de trabalho dos pais) e mesosistema (p.e: relação família/escola). É importante salientar dois destes sistemas: o microssistema e mesosistema. Segundo Bronfenbrenner (1992), um

“microssistema é um padrão de atividades, papéis, e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto de interface, com condições materiais e físicas específicas, e contendo outras pessoas com características próprias de temperamento, personalidade e sistema de valores. Um mesosistema compreende as interações e os processos que

ocorrem entre dois ou mais contextos em que a pessoa em desenvolvimento está integrada”.

Deste modo, o envolvimento dos pais com o estabelecimento educativo é fulcral para a qualidade de ensino e da instituição em si. Existe a necessidade de, tanto a família como a instituição, serem “co-educadores” da criança, passando pelo câmbio de informações. O desenvolvimento desta “co-educação” requer, por parte do(a) educador(a), um profissionalismo baseado na formação, instrução e valores pessoais. Neste sentido, a educação é um dever coletivo, no âmbito da junção da componente educativa com a social.

É muito importante o apoio que a comunidade familiar presta às crianças para as suas aprendizagens, pois por vezes “a experiência que as crianças vivenciam em casa pode proporcionar algo que não está facilmente disponível na escola” (Siraj-Blatchford, 2005, p. 14). Deste modo, a comunidade familiar com a educativa complementam-se, readaptando a prática às necessidades das crianças.

Na abordagem por projetos, a participação da família torna-se muito rica, pois por vezes os interesses podem surgir em casa e em horário de acolhimento, os pais podem comunicar com a equipa sobre tal, mantendo consequentemente reuniões de grande ou pequeno grupo (já em contexto educativo), dialogando com as crianças sobre esses mesmos interesses, verificando se podem ou não dar origem a um projeto. Por outro lado, os familiares também podem participar na execução do projeto, caso seja o pretendido, pois podem pesquisar em casa com as crianças nos livros, nas revistas, no computador, ou inclusive realizando trabalhos manuais, como desenho, pintura, colagem, entre outros. Os pais podem também entrar na rotina diária no contexto educativo e ler uma história, falar da sua profissão, realizar uma dramatização, tudo o que seja relacionado com o projeto e que comprove de facto que é importante a participação dos familiares em determinados momentos. Também quando se conclui o projeto e se obtêm as respostas, a comunidade familiar pode ser um público-alvo das crianças, pois estas podem querer apresentar o projeto também aos pais; e mais importante ainda é a exposição aos pais se estes tiverem participado no mesmo, pois também os familiares sentem curiosidade em visualizar qual foi o processo percorrido pelas crianças antes e após a sua participação.

Em suma, este capítulo teórico visa fundamentar a intervenção (secção seguinte), criando bases que suportem a metodologia por projetos. Através da fundamentação, consegue-se visualizar melhor o que sustenta a abordagem em questão, proporcionando uma melhor leitura e compreensão do tema do relatório: trabalho por projetos na educação de infância.

2. Intervenção

Neste capítulo será demonstrado como foi desenvolvida a PES e dentro dela a metodologia por projetos, passando pela caracterização da instituição assim como as valências de creche e jardim-de-infância; o despertar do projeto em contexto de creche e a intervenção específica no jardim-de-infância de acordo com o trabalho por projetos; como um educador intervém a partir das suas observações, dando ênfase à investigação-ação; e por último à metodologia utilizada na intervenção, onde existiram observações, reuniões com a equipa pedagógica e planificações que vão de encontro com os interesses e necessidades das crianças.

Caracterização da Instituição

A Associação Sociocultural da Zona Oeste de Évora, sendo mais denominada de “O Casulo”, situa-se na Urbanização da Cruz da Picada, na cidade de Évora. O Casulo foi construído na cave de um edifício, pelo que o mesmo é um espaço pequeno que, no entanto, foi readaptado e ajustado para responder às necessidades do grupo de crianças.

O Casulo é uma IPSS (Instituto Particular de Segurança Social) e “têm por finalidade o exercício da ação social na prevenção e apoio nas diversas situações de fragilidade, exclusão ou carência humana, promovendo a inclusão e a integração social, desenvolvendo para tal, diversas atividades de apoio a crianças e jovens, à família, juventude, terceira idade, invalidez e, em geral, a toda a população necessitada.” (http://www2.seg-social.pt/preview_pag.asp?r=34841 - Acedido a 5-6-2013)



Ilustração 5 – Porta de entrada do colégio



Ilustração 6 – Hall-de-entrada do colégio

O estabelecimento é uma instituição do pós 25 de Abril, o que o torna num espaço com as capacidades de atender às condições de higiene e segurança no trabalho, por exemplo, portas contra incêndios, sistema de alarmes de incêndio e sistema de vigilância, extintores (em cada sala e também na cozinha), equipamentos adequados para trabalhar (exemplo: cozinheira – barrete, bata de cozinha, luvas, ...; educadoras e auxiliares – batas), entre outros. É, portanto, um espaço adequado às necessidades das crianças (por exemplo: nas casas de banho [tanto creche como jardim-de-infância] os lavatórios e sanitas são do tamanho apropriado para as crianças, assim como no refeitório, as mesas e cadeiras também o são).

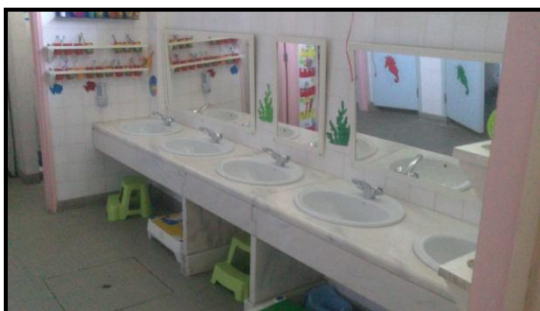


Ilustração 7 – Casa de banho da valência de jardim-de-infância (com o tamanho apropriado)



Ilustração 8 - Refeitório

A equipa do espaço educativo é constituída por duas educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa, três auxiliares de serviços gerais (abrangidas pelo centro de emprego), uma administrativa e uma cozinheira. A equipa (a meu ver) contempla o número adequado de integrantes, pois para além do espaço ser pequeno e não necessitar de mais adultos, o estabelecimento possui somente dois grupos de pré-escolar (um grupo de valência de creche, que contempla nove crianças; e a valência de jardim-de-infância contempla vinte crianças), pelo que o número de prestadores de cuidados se adequa aos mesmos.

No que diz respeito ao espaço, o colégio tem cinco salas, duas casas de banho (com tamanhos apropriados tanto para adultos como crianças), uma cozinha, uma arrecadação, uma biblioteca, uma secretária. Referente às cinco salas, três destas são nomeadamente uma para cada valência (berçário, creche e jardim-de-infância), sendo que as outras duas foram adaptadas para dormitórios das valências de creche e jardim-de-infância.



Ilustração 9 - Berçário



Ilustração 10 – Sala adaptada para dormitório da valência de creche



Ilustração 11 – Sala de Creche



Ilustração 12 – Sala de Jardim-de-Infância

Referente ao espaço da cozinha, este abrange todas as condições de higiene e segurança no trabalho, segue o modelo da HACCP (*Hazard Analysis and Critical Control Points*), e é um local amplo, com bastante iluminação natural. Contém os equipamentos necessários para elaborar as refeições no colégio (forno, fogão, utensílios de cozinha, máquina de lavar loiça, ...). Os materiais perigosos estão fora do alcance das crianças (pois estão guardados em armários), de modo a que exista um ambiente de segurança. Ainda no espaço da cozinha, encontra-se uma pequena lavandaria, onde lavam-se os babetes e lençóis das crianças.



Ilustração 13 – Cozinha da Instituição

No que diz respeito à biblioteca, esta possui recursos materiais para pesquisa por parte das crianças, nomeadamente livros do conhecimento do mundo, histórias, cd's, livros de matemática, do corpo humano, de lengalengas e rimas, entre outros. Os

armários também são aproveitados para guardar as resmas de papel e outros materiais necessários.

Nomeadamente a nível socioeconómico, a comunidade abrangida pelo colégio é de nível médio-baixo, sendo que a instituição tenta ao máximo estar a par das situações e ir ao encontro das necessidades e carências. Neste sentido, planifica-se consoante a situação económica da comunidade, de modo a não retirar essas oportunidades mas sim reajustá-las (por exemplo: na planificação da visita ao oceanário, entrou-se em contato com as várias instituições no sentido de estabelecer os preços mais baixos possíveis, de modo a que fosse acessível monetariamente para a comunidade familiar).

De acordo com o projeto pedagógico da instituição (em anexo, p. 5),

“Os parceiros sociais na comunidade mais nuclear são principalmente a Junta de Freguesia da Malagueira e SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância). Na comunidade mais abrangente, podemos referir-nos à C.M.E., à Universidade de Évora, à Quinta do Pomarinho, à AMINATA, à Foco Musical, ao Centro de Emprego de Évora e Associação Pé de Xumbo. Estas parcerias envolvem protocolos, cuja finalidade maior será a de contribuir para a evolução e qualidade do processo educativo e beneficiar a relação ensino-aprendizagem, numa perspetiva de partilha de capacidades e competências específicas.”

As duas educadoras partilham a coordenação do colégio, sendo que uma é a Coordenadora Pedagógica, no entanto, a outra educadora intervém e assim dividem tarefas, pelo que se torna num trabalho mais calmo e com apoio mútuo, com cooperação.

O projeto pedagógico foi elaborado a pensar na problemática da globalização, aspeto preocupante em Évora, pois é considerada património mundial. A cidade de Évora tem de preservar a história que foi deixada pelos antepassados, pois é a identidade da mesma. A globalização faz com que as metrópoles tenham uma atualização em termos de tecnologias e fachadas, com linhas mais modernas. Cabe aos cidadãos de Évora e em parte ao Estado Português proteger a história do país e incentivar atitudes de preservação.

Deste modo, pretende-se (durante este ano letivo) que se concretize o projeto “Évora, Museu do Passado”, com o objetivo de conhecer e identificar o património, bem como promover valores culturais nas crianças. Assim,

“com o advento da globalização, veio associada a normalização e a hegemonização cultural, que podem constituir-se como ameaça à diversidade e à identidade cultural. Como habitantes de Évora, Património da Humanidade, é importante contribuir, através das nossas crianças, para a criação de laços afetivos entre a população e os principais traços de identidade locais, assegurando o reconhecimento, a aceitação e a preservação dos nossos valores, aliando inovação e cultura popular.”. (projeto pedagógico, em anexo, p. 4)

Relativamente à orientação pedagógica seguida pelo colégio, a valência de creche fundamenta a sua rotina de acordo com o modelo High-Scope e o contexto de jardim-de-infância baseia-se no Movimento da Escola Moderna.

No que diz respeito à creche, a equipa pedagógica segue o modelo acima referido para a valência em questão, dando ênfase às aprendizagens ativas das crianças. Neste sentido, os adultos também desempenham um papel fundamental, pois (e tal como foi referido na secção anterior sobre o papel do adulto) apoia a criança e pode motivá-la a explorar o meio envolvente, enfatizando a interação adulto/criança, relação valorizada pelo modelo High-Scope. Este modelo foi desenvolvido por David Weikart na década de 60 para uso num programa que se intitula *High-Scope Perry Preschool Program*, em Ypsilanti, no estado de Michigan (Schweinhart & Weikart, 2010). Este programa surgiu no sentido de combater o insucesso escolar, existindo portanto uma intervenção precoce e a necessidade de criar um modelo curricular que atendesse às necessidades das crianças. Baseando-se na teoria de Piaget e Vygotsky, assim como na filosofia de Dewey, o modelo High-Scope encara a criança como aprendiz ativo, e que consegue tirar o melhor partido daquilo que ela própria planifica, desenvolve e reflete (Schweinhart & Weikart, 2010), surgindo assim o processo de *planear-fazer-rever*, algo intrínseco na rotina diária High-Scope. Neste sentido, o adulto interage com as crianças, mantendo a rotina que permite à criança precisamente planificar, desenvolver e refletir sobre o que fez (Schweinhart & Weikart, 2010). O adulto pode inclusive participar nesses momentos e manter diálogos que suportem e prolonguem os planos das crianças,

ajudando-as a pensar no processo, surgindo assim o conceito de *scaffolding* (ou andaime) (Schweinhart & Weikart, 2010). Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e a resolver problemas, desenvolvendo tarefas que contribuem para o desenrolar de *experiências-chave* que abrangem todas as áreas do desenvolvimento intelectual, social e físico (Schweinhart & Weikart, 2010). Como se pode verificar, todo o conteúdo no presente relatório se encontra interligado, pois no capítulo anterior foram referidas as teorias de aprendizagem e as raízes de trabalho por projetos que também se colocam em evidência no modelo High-Scope, nomeadamente a teoria de Piaget, Vygotsky e a pedagogia de Dewey, pilares fundamentais deste modelo e da metodologia por projetos. Ao longo da PES, comprovou-se de facto que a equipa pedagógica e eu encarávamos sempre a criança como um aprendiz ativo, dando importância aos seus interesses e necessidades e planificávamos consoante os mesmos, promovendo uma prática sustentada na construção de aprendizagens significativas.

No que diz respeito à valência de jardim-de-infância, a equipa pedagógica é apologista do MEM, sendo este um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores que o integram, proporcionar uma vida democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da rotina da sala e da escola. O MEM surge em Portugal por volta da década de sessenta, tornando-se num modelo fulcral na prática pedagógica. Este movimento baseia-se na pedagogia de Freinet, revertendo para a “escola do povo”; e também se baseia nas teorias de Vygotsky e Bruner, referidos no capítulo anterior (fundamentação teórica) do presente relatório. O MEM pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que as crianças e o(a) educador(a) partilham atividades e projetos a desenvolver em torno de determinados conteúdos, tendo por base os gostos e interesses das crianças e o contexto cultural da comunidade. Através deste modelo os docentes encaram o estabelecimento educativo como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, pp. 141). Este modelo baseia-se num sistema de organização cooperada, onde as decisões e responsabilidades se partilham numa negociação democrática. A gestão da rotina da sala é apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, tais como: mapa de presenças, plano de atividades, o quadro semanal de distribuição de tarefas, lista de projetos e o diário do grupo. Este último é um instrumento mediador da regulação social do grupo e interativa

que uma educação cooperada ou democrática pressupõe. O ambiente da sala tem que ser agradável e estimulante, recorrendo às paredes para expor as produções das crianças, que assim visualizam diariamente os seus desenhos, pinturas, texto, entre outros. A criança pode inclusive mostrar aos familiares os seus trabalhos, para que estes tenham conhecimento das aprendizagens que as mesmas adquirem diariamente no jardim-de-infância. Ao longo da PES pude efetivamente comprovar a realização desta ação, ou seja, as produções das crianças eram valorizadas e expostas não só na sala como na entrada do colégio (no placard), dando oportunidade tanto à comunidade educativa como familiar de visualizar as criações. No que diz respeito aos instrumentos de pilotagem, o mapa de presenças era utilizado diariamente, assim como o quadro de tarefas (semanal) e o diário de grupo. Todo o espaço da sala é enriquecedor com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e fomentam projetos. Tal como já foi mencionado anteriormente, consegue-se comprovar novamente que existe uma interligação entre todos os conteúdos do presente relatório, pois o MEM baseia-se em pedagogias e teorias de aprendizagem referidas no capítulo anterior. Este modelo, ao estabelecer uma participação democrática e, em simultâneo, ao valorizar a opinião das crianças fomenta a metodologia por projetos, colocando em evidência os interesses demonstrados pelas crianças.

O horário de funcionamento do colégio vai de encontro a proporcionar um bom atendimento à família, pois estende-se desde as 7h45 até às 18h (sendo prolongado até às 19h15 caso algum familiar necessite, existindo uma rotatividade de horários das funcionárias). Este prolongamento de horário visa ir ao encontro das necessidades da comunidade familiar, pois por vezes os empregos dos agregados prolongam-se até tarde, não existindo momentaneamente outro elemento familiar que pudesse ir ao colégio. Deste modo, o horário do estabelecimento educativo é flexível, atendendo às necessidades da comunidade. Promove-se assim um contexto de qualidade, sendo que o termo se pode definir como “um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35).

Intervenção em Creche

Para referir a prática desenvolvida em creche torna-se importante caracterizar o cenário educativo e o grupo.

A organização do espaço da sala deve ser um local que esteja bem dividido, de modo a proporcionar transições calmas de uma área para outra. Ao longo da intervenção na PES observei a sala e comprovei que de facto tem materiais adequados para o grupo de creche, no entanto o espaço é um pouco reduzido, o que impossibilita as crianças de desenvolverem as suas habilidades motoras fundamentais. Tem alguma luminosidade (uma parede tem uma janela na parte superior), tem três mesas e cadeiras apropriadas para as crianças, possui estantes de arrumação, tem um *placard* que cobre a maioria de uma das paredes laterais (com o objectivo de expôr os trabalhos efectuados pelas crianças); as paredes estão decoradas com os aniversários e com as produções elaboradas pelas crianças (o que comprova que os adultos valorizam o que é feito pelas crianças); e dispõe também de cinco áreas pedagógicas: a área da cozinha, dos jogos de mesa, do quarto, da garagem/jogos de chão/construções e por último a área de reunião de grupo/biblioteca. Estas áreas são muito importantes para o fomento das capacidades da criança, visto que potencia o desenvolvimento físico, psicológico e social.

A área da reuniao de grupo/biblioteca potencia a visualização de imagens, livros, a interação entre adulto/criança, ouvir histórias, explorar materiais, entre outros. É um espaço que desenvolve a interação de grupo, que estimula as suas aprendizagens e que proporciona um tempo em grande grupo. No entanto, o facto de existirem móveis a delimitarem o espaço impossibilita que quando as crianças estão sentadas, consigam ter uma visão ampla da sala. Em termos de materiais este espaço possui três tapetes, onde as crianças podem sentar-se confortavelmente; um pequeno rádio com leitor de cd's; uma caixa com cd's diversos relacionados com a infância (p.e., canções sobre o tempo, os animais, as cores, entre outros); duas almofadas grandes retangulares, onde as crianças apoiam as suas costas enquanto estão sentados nas almofadas; e contém ainda uma arrumação (feita em ferro e colocada na parede, ao alcance das crianças) com

livros de diversos temas e materiais. Este espaço foi utilizado diariamente ao longo da intervenção, pois é o local onde nos sentávamos para marcar as presenças, ler/contar histórias e cantar canções, proporcionando momentos bastantes ricos em termos de observação por parte do adulto, ou seja, visualizava-se o interesse das crianças em querer aprender mais canções (“Béle, ôta!” – referiam algumas crianças) e/ou inclusive o respeito pelos colegas, p.e. no momento das marcações das presenças, onde cada criança espera pela sua vez. Também nesta situação comprovou-se que o grupo no geral já sabe a ordem dos nomes no mapa de presenças, ou seja, quando um colega terminava de marcar a sua presença, a próxima criança já sabia que era ela a marcar, e assim sucessivamente.



Ilustração 14 – Área de reunião de grupo/biblioteca

Relativamente à área da garagem, é neste espaço que as crianças têm contacto com os meios de transporte, realizar construções e vivenciar situações imaginadas pelas crianças, por exemplo, as crianças reproduzem os sons dos veículos (motas, carros, ...), constroem torres, entre outros. É de salientar que esta área tem um espaço reduzido, como se pode comprovar na imagem (pois num dos lados encontra-se a área de reunião de grupo e no outro o fraldário). Ao ter o espaço limitado, os materiais também estão compactos, o que por vezes faz com que as crianças vão buscar os brinquedos à área em questão e brincam com eles nas outras áreas. É também importante referir que os jogos de mesa encontram-se arrumados na estante da área da garagem, pois tal como já foi referido anteriormente, o espaço da sala é reduzido e aproveitado ao máximo. No que diz respeito aos materiais, esta área dispõe de um armário com carros de diversos

tamanhos e modelos, camionetas, camiões, tratores, atrelados, barcos, aviões de diversos tamanhos; um tapete com desenhos de estradas e ferrovias; e um cesto com legos grandes;



Ilustração 15 – Área garagem/jogos de chão/construções

Na área dos jogos de mesa a criança explora os jogos que mais lhe interessar, realizando construções, enfiamentos, empilhamentos, entre outros. No que diz respeito aos materiais, este espaço engloba três mesas de apoio e cadeiras; e um armário com caixas cheias de jogos (encaixe, puzzles, enfiamentos, empilhamentos, dominós, lotos, sequências, cubos, legos de diversos tamanhos).

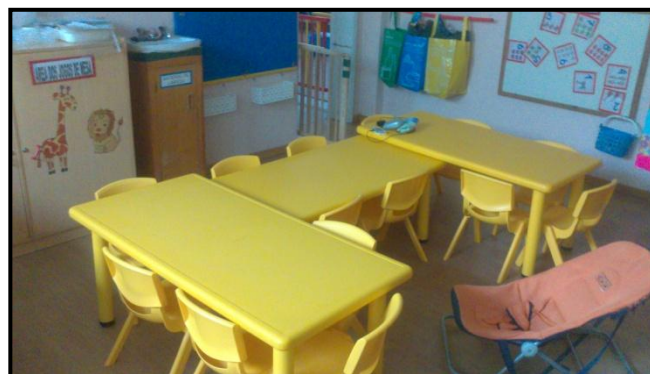


Ilustração 16 – mesas

A área do faz-de-conta (que engloba a cozinha e o quarto) funciona como espaço estimulante da criatividade e imaginação das crianças, desenvolvendo o jogo simbólico. As crianças retratam situações do quotidiano (exemplo: colocar algo a aquecer no

micro-ondas, lavar loiça, ...). Neste espaço existem diversos materiais, tais como um cesto com loiça (pratos, talheres, copos, ...); lava-loiças de plástico; fogão e forno de plástico; relógio de parede; pegas colocadas na parede; cafeteira; estante para colocar os pratos e copos; cesto com alimentos de plástico (ovo, pão, hambúrguer, alface, ...); uma mesa e dois bancos de madeira; baú de plástico com roupas e outros acessórios, bebês, telefones, roupas, malas, pantufas...); um espelho; uma cama pequena.



Ilustração 17 – Área da Cozinha



Ilustração 18 – Área do quarto

Através da ilustração 19 (dezanove) consegue-se visualizar a planta da sala de creche com a respetiva legenda.

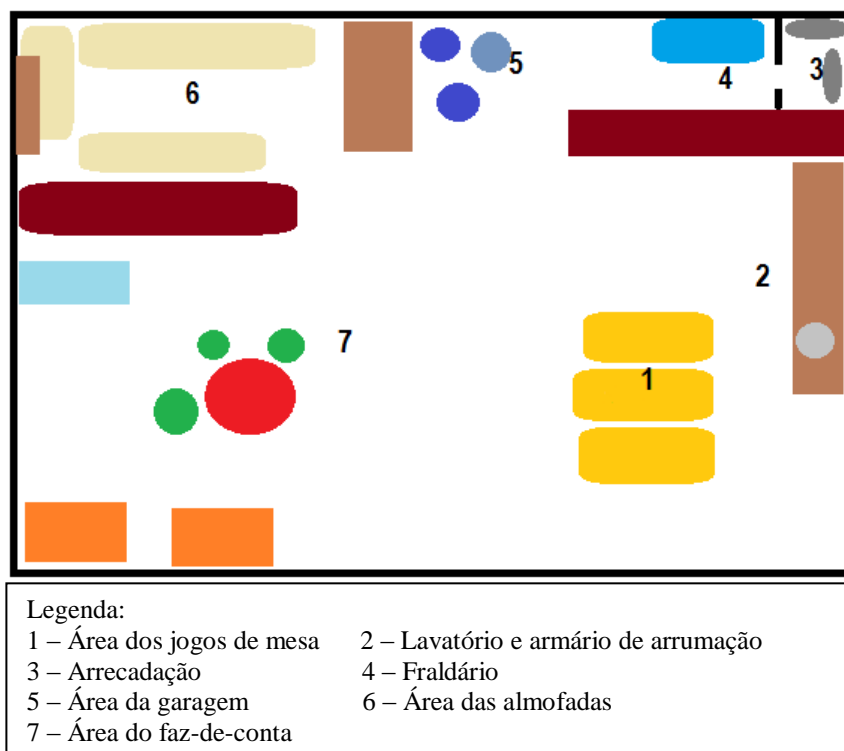


Ilustração 19 – Planta da sala de creche com legenda

Assim e revertendo para a opção pedagógica da sala de creche, “num programa High-Scope para bebês e crianças mais novas, o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

Para atender às necessidades das crianças, torna-se importante que o adulto observe o espaço e que o enriqueça, de modo a promover a qualidade do cenário educativo.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), observei e avaliei o espaço e materiais, sendo que refleti sobre tal e tentei intervir a fim de enriquecer tendo em conta as necessidades deste. Considerando que a sala de creche é um local de dimensões pequenas e se encontra dividida por áreas, estas têm muito mobiliário, o que por vezes dificulta o movimento das crianças. No que diz respeito à área das almofadas, esta contém como instrumentos de regulação o mapa de presenças e o mapa do tempo,

sendo somente o primeiro utilizado. A partir daqui surgiu o meu ponto de partida, com o propósito de enriquecer o espaço, não só mobiliário como o espaço da área das almofadas (pois os livros encontram-se desgastados), indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Assim, e ainda na PES I, considerei que um dos elementos de avaliação necessários e importantes seria utilizar a escala ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale), que me auxiliou na caracterização do cenário educativo e nas interações que nele ocorrem. Deste modo, considerei importante utilizar nove grelhas existentes na escala, referentes ao mobiliário e às interações que ocorrem no contexto.

Assim, preenchi as grelhas de acordo com o apoio das minhas observações e do meu caderno de formação, sendo que teria sido importante ter acontecido uma reunião com a equipa pedagógica no sentido de cruzar informação e partilhar opiniões e propósitos.

Na PES I, classifiquei o tópico I da grelha, referente ao mobiliário e sua disposição para as crianças, o subtópico “2 – Móveis usadas nas atividades de aprendizagem” (tabela 1), com o nível 4, que se encontra entre o Mínimo e o Bom. Atribui este valor pois o espaço tem estantes e prateleiras altas, o que impossibilita por vezes as crianças alcançarem certos brinquedos (por exemplo, na área da garagem, o móvel é alto e nas prateleiras superiores existem brinquedos que as crianças só conseguem brincar se nos disserem que querem o brinquedo; por outro lado não visualizam o que se encontra mais afastado, neste caso, a área do tapete). No entanto, os peluches (na área do faz-de-conta) estão ao alcance das crianças, bem como os lápis de cor e materiais de colagem (na área das mesas – folhas de papel, colas, papel de desperdício, ...).

Nível 4



	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I Mobiliário e sua disposição para crianças				
2 - Móveis usadas nas actividades de aprendizagem (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico insuficiente para as actividades de aprendizagem. - Mobiliário em mau estado de conservação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico para actividades de aprendizagem em número suficiente e em bom estado de conservação. - Mobiliário utilizado para as brincadeiras dos bebés e crianças durante a maior parte do dia. - É utilizado com as crianças algum mobiliário adequado ao seu tamanho. - O mobiliário é suficientemente robusto para suportar os pulos das crianças. (11) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras baixas e abertas ((1111)) habitualmente utilizadas, permitindo acesso dos bebés e crianças aos brinquedos seguros. - Prateleiras fechadas (***) utilizadas para guardar brinquedos que necessitam supervisão e brinquedos extra permitindo rotatividade de utilização. - Caixas robustas utilizadas para manter os brinquedos separados e organizados (Ex: recipiente para blocos, caixa robusta com guizos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras abertas dispostas de forma a encorajar o uso independente pelos bebés e crianças (Ex: objectos mais pesados nas prateleiras mais baixas, brinquedos semelhantes guardados juntos). - Arrumação de brinquedos extra convenientemente organizada, permitindo acesso fácil ao prestador de cuidados. ((1111)). - A maior partes do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.

Tabela 1 – Escala de avaliação com os parâmetros do subtópico 2, ITERS-R.

Referente à PES II, classifico também com o valor **4**, pois os mobiliários não foram alterados. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 119), “as crianças de todas as idades têm uma necessidade intrínseca de movimento.” Apesar de algum mobiliário ser adequado para a faixa etária (18-35 m), nomeadamente, cadeiras e mesas com cantos redondos, tapetes de esponja, entre outros, a dimensão da sala é reduzida e a existência de muito mobiliário e sua disposição, dificulta a capacidade motora das crianças, pois nesta fase necessitam de ter um desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades intrínsecas ao ser humano: cognitivo, físico e social. De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 145), “a área de movimento deve ser um local seguro, acessível e aberto onde as crianças mais jovens possam realizar as suas primeiras tentativas de andar sem esbarrarem contra pessoas ou coisas (...)”. A meu ver, seria importante que a equipa pedagógica observasse e refletisse (sobre) a disposição dos materiais, no sentido de potenciar um ambiente mais amplo e diversificado, com os materiais colocados ao alcance das crianças (exceto os materiais que necessitam de supervisão – tesouras, x-atos, processos individuais [pois as crianças podiam rasgar], entre outros), e com outra disposição de mobiliário, criando por exemplo um espaço central amplo na sala.

No que diz respeito ao subtópico 3 – “Mobiliários para o relaxamento e conforto” (tabela 2), avalio com o nível **6**, que se encontra entre o Bom e o Excelente, isto durante a PES I. A área do tapete (por exemplo) é o espaço onde se propiciam mais momentos para o relaxamento e conforto no cenário educativo pois tem três tapetes de esponja (o que proporciona um espaço onde as crianças se podem deitar confortavelmente) possui os materiais e mobiliários necessários para que a criança se sinta cómoda para poder descobrir e explorar o meio envolvente. Aqui, a equipa pedagógica pode planear sessões de relaxamento, pode deitar-se com elas nos tapetes, não sendo necessário deitarem-se no chão, caso seja essa a intencionalidade do momento.

Nível 6

↓

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças				
3 - Mobiliário para relaxamento e conforto	- Não é fornecido conforto para os bebés e crianças brincarem (*). (Ex: não há mobiliário adaptado, não há áreas de tapetes nem almofadas para brincar).	- Durante a brincadeira estão disponíveis mantas ou outros materiais confortáveis. - Brinquedos macios e fáceis de limpar acessíveis durante a maior parte do dia.	- Uma área especial confortável e acolhedora está sempre disponível (Ex: manta, almofadas, colchão macio e mobiliário adaptado). - As áreas confortáveis estão protegidas da brincadeira activa. - Há muitos brinquedos macios e fáceis de limpar, disponíveis a maior parte do dia.	- Área especial confortável e materiais confortáveis disponíveis em várias outras áreas (Ex: várias mantas macias, "cadeira almofadada" para apoiar as brincadeiras). - Quando apropriado os bebés que não andam são colocados na área confortável. - Estas áreas são utilizadas para ler, cantar e outras actividades calmas.

Tabela 2 – Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 3, ITERS-R.

Na intervenção em PES II, classifiquei novamente com o nível **6**, pois não existiram alterações no mobiliário de relaxamento e conforto. A meu ver, não atribuí o valor 7 porque a área do tapete está rodeada de móveis altos, contendo somente uma entrada para a mesma. Por sua vez, os móveis, para além de serem altos, são de madeira e suscetíveis de magoarem as crianças, ou nos cantos dos mesmos ou pelo simples facto de serem maciços.

No subtópico 5 – “Material exposto para as crianças” (tabela 3) avaleiei com o nível **4**, nomeadamente em PES I, que se encontra entre o Mínimo e o Bom. A avaliação dada deve-se ao facto de muitas das produções que as crianças realizam são guardadas nos portfólios individuais e as produções antigas, já expostas, permaneçam muito tempo no placard, e assim as crianças não conseguem observar uma atualização das suas aprendizagens. O facto de as produções estarem expostas demasiado tempo (por exemplo, um registo de massa de cores feito em outubro ainda continua no placard) não possibilita um *update* nas crianças sobre o que fizeram e como. Atualizar a exposição das produções das crianças possibilita um processo contínuo, um trabalho que se desenvolve ao longo do ano.

		Nível 4 (PES I)		Nível 7 (PES II)	
		Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças					
5 - Material exposto para as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Não há imagens ou outro material exposto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão expostas algumas figuras coloridas ou outro material (Ex: <i>mobiles</i>, fotografias). - Os conteúdos expostos não são assustadores para as crianças pequenas (Ex: não há bruxas, animais com caras assustadoras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas fotografias e/ou imagens coloridas e simples expostas onde as possam ver facilmente e algumas ao seu alcance (Ex: na área das refeições, perto dos berços, no chão ou em locais baixos nas áreas de gatinhar). - <i>Mobiles</i> e/ou outros objectos coloridos suspensos para os bebés e crianças olharem. - O prestador de cuidados fala com os bebés e crianças sobre os materiais expostos (Ex: responde ao interesse da criança pela imagem: aponta para os materiais expostos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rabiscos feitos pelas crianças expostos nas salas. - Fotografias dos bebés e das crianças do grupo, das suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos ao nível do olhar da criança. - Imagens protegidas para não serem rasgadas (Ex: revestidas com plástico transparente). - Imagens e <i>mobiles</i> mudados periodicamente. 	

Tabela 3 – Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 5, ITERS-R.

Na intervenção em PES II, avalei novamente este parâmetro e classifiquei com o nível **7** (excelente), pois as produções das crianças eram sempre atualizadas, foram colocadas fotografias ao alcance das crianças da visita ao monte selvagem por exemplo, revestidas com película transparente, de modo a que as crianças não rasgassem. Os desenhos e pinturas das crianças não só eram colocados no placard de entrada do colégio, como também no placard da sala, sendo que por vezes as crianças identificavam as suas produções, apontando para elas e referindo que era um trabalho elaborado por ele(a). Quando este momento acontecia, interagia com as crianças, pedindo-lhes para que me explicassem o que tinham feito e como, promovendo assim a linguagem oral.

No tópico III referente à Escuta e Conversação, o subtópico 16 – “Livros e figuras” (tabela 4) avalio com a classificação **5 (PES I)**, que se encontra classificado na tabela no parâmetro Bom. A área da biblioteca encontra-se na área do tapete, ao alcance das crianças, no entanto os livros encontram-se um pouco desgastados, existindo a necessidade de renovar este espaço com novos livros. Existem livros para todas as crianças, ou seja, pelo menos um para cada criança. Quando os livros são lidos, o educador para além de ler, comenta as figuras, e propicia também momentos de rimas e lengalengas por vezes em grande grupo ou em pequeno grupo, consoante o interesse das crianças.

Nível 5

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
III. Escuta e Conversação				
16 - Livros e figuras (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Menos de quatro livros para bebés/ crianças (11) acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados não nomeia objectos ou figuras para os bebés/ as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos seis livros para bebés/ crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - Livros e figuras utilizados pelo prestador de cuidados com os bebés/ as crianças, pelo menos três vezes por semana. - A participação é encorajada somente quando os bebés/ as crianças estão interessadas: as crianças não são forçadas a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos 12 livros para bebés/ crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lenga-lengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A cada bebé/ criança é dada, diariamente, oportunidade para, no mínimo, uma actividade de linguagem envolvendo livros, figuras ou bonecos. - Área confortável com livros para utilização independente pelas crianças.

Tabela 4 - Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 16, ITERS-R.

Referente à PES II, avalio com a mesma classificação (5), pois o espaço de leitura permanece igual. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 148),

“a área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras [pois] para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras (...) são experiências à partida mais agradáveis que têm um impacto duradouro.”

Durante as minhas observações, pude constatar que quando as crianças saíam da área da biblioteca com livros eram solicitados a utilizarem apenas na área da biblioteca (integrada na área do tapete); o que por vezes originava o desinteresse das crianças, que eventualmente passavam para outra área. Creio que este aspeto tem que ser ponderado pela equipa pedagógica, pois é algo pelo qual as crianças demonstram interesse e não vai de encontro das suas necessidades. Seria importante colocar livros novos, tanto de texto como de ilustrações e fazer gosto em que as crianças pudessem manusear os livros livremente pela sala.

No tópico IV referente às Atividades de Aprendizagem, o subtópico 17 – “Coordenação olho/mão” (tabela 5) observei e avaliei com o nível 5 (PES I), que se encontra classificado como Bom. Em contexto de sala existe uma grande variedade de

objetos com os quais as crianças podem brincar e os materiais perigosos (por exemplo, tesoura, x-ato, entre outros), encontram-se guardados em armários fechados de modo a proporcionar segurança ao grupo. Algumas prateleiras (como por exemplo na área do faz-de-conta) têm os brinquedos ao alcance das crianças, podendo sempre que querem brincar com os mesmos.

Nível 5

↓

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
IV. Atividades de Aprendizagem				
17 - Coordenação olho/mão (*)	- Não há materiais de coordenação olho/mão apropriados à idade, disponíveis para uso diário.	- Há alguns materiais de coordenação olho/mão apropriados à idade, disponíveis para uso diário. - Alguns materiais acessíveis para os bebés/ crianças utilizarem diariamente de forma independente, durante grande parte do dia.	- Variedade de materiais de coordenação olho/mão apropriados à idade, de diferentes tipos, cores, tamanhos, formas e texturas, em bom estado, acessíveis diariamente para uso independente. - Materiais que não podem estar acessíveis para uso independente são oferecidos diariamente às crianças, para livre escolha com supervisão (Ex: lápis de cor, brinquedos com muitas peças pequenas).	- O prestador de cuidados ajuda os bebés/ as crianças a desenvolverem competências (Ex: brinca com a criança usando brinquedos apropriados, ajuda as crianças com os lápis de cor, puzzles, placa de pinos). - Rotatividade de materiais de coordenação olho/mão, para proporcionar variedade.

Tabela 5 - Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 17, ITERS-R.

No que diz respeito à PES II, avalio também com a classificação **5**, pois a sala continuou com os materiais dispostos da mesma maneira. Quando a criança visualiza um objeto que lhe interessa, esta tende a ir ao encontro dele e segurá-lo, pois pretende brincar com ele ou simplesmente observá-lo. Assim, a criança descobre as suas características, os seus pormenores, analisando o objeto que tem nas mãos. Ao observar as crianças durante o dia-a-dia e nestes momentos de coordenação oculo-manual, reparei que as crianças, ao visualizarem um objeto (para elas) apelativo, tendem a adquirir um sentimento de posse, mesmo que seja por breves momentos. Enquanto o brinquedo está nas mãos, exploram-no, até que não queiram mais e brincam com outro brinquedo. É muito interessante ver este sentimento (de posse) surgir nas crianças, pois por um lado desperta nelas um sentido de responsabilidade por algo, ou seja, que aquele objeto é dele naquele momento.

Tanto na PES I como na continuação da PES II, no subtópico 25 – “Interação com pares” (tabela 6) avaliei com o nível **7**, que se encontra classificado como Excelente segundo os parâmetros ITERS-R.

Nível 7

↓

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
IV. Actividades de Aprendizagem				
25 - Interação com pares	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca ou nenhuma possibilidade de interação apropriada à idade (Ex: bebés e crianças separadas em berços ou parques quando estão acordados). - Pouca ou nenhuma orientação, por parte do prestador de cuidados, no sentido de assegurar a interação positiva entre os pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - É permitido aos bebés e às crianças movimentarem-se livremente de forma que se formem grupos naturais e que as interações ocorram na maior parte do dia. - Os bebés que não se movem são retirados dos parques e berços para brincarem algum tempo junto dos outros com supervisão. - Habitualmente o prestador de cuidados lida com a interação social negativa (Ex: para as crianças que mordem, batem, agarram ou que tiram os brinquedos dos outros). 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitualmente a interação com os pares é positiva (Exos bebés observam e reagem aos outros: as crianças brincam lado a lado, com poucos conflitos). - O prestador de cuidados é um modelo de interação social positiva (Ex: É meigo e afectuoso, demonstra contactos corporais suaves, ajuda as crianças a andarem à volta de bebés que não andam). 	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados reforça as interações sociais positivas (Ex: sorri e fala para os bebés que repararam noutras crianças, elogia a criança por ir buscar um brinquedo duplicado). - O prestador de cuidados salienta e fala sobre exemplos de interação social positiva (Ex: ajuda as crianças a aperceberem-se da partilha, a darem a vez, a confortarem-se).

Tabela 6 - Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 25, ITERS-R.

Considero esta classificação pois as crianças estão na mesma sala desde o berçário, logo estão adaptados ao grupo e aos adultos. A educadora tem em atenção promover nas crianças sentimentos de partilha, de entajuda e cooperação (por exemplo, na área da cozinha, as crianças partilham os alimentos de plástico e os utensílios de cozinha, sendo que a educadora também participa no faz-de-conta). Também observei que a educadora tem reforços positivos quando uma criança vai buscar um brinquedo duplicado, para dar a outro colega, referindo “muito bem! Ele(a) é teu amigo(a) e podes dividir os brinquedos com ele(a).” (por exemplo).

Referente à PES I, no tópico V referente à Interação, o subtópico 26 – “Interação criança/educadora” (tabela 7) avaliei com o nível **5**, que se encontra classificado como Bom segundo os parâmetros ITERS-R. No entanto, após as observações e escrita do caderno de formação, posso referir que atribuo o mesmo valor na PES II, pois estas avaliações devem-se ao facto de a educadora ter uma relação com as crianças dando-lhes carinho, afeto e ternura, e também respondendo às necessidades que cada criança demonstra. A educadora tem um diálogo calmo e perceptível para com as crianças. Brinca com elas enquadrando-se no jogo simbólico e nos interesses das crianças. Por outro lado a auxiliar também desempenha um papel fundamental pois presta os mesmos cuidados que a educadora. No entanto, a meu ver, existem certos momentos na rotina que poderiam ser mais tranquilos e privados, por exemplo, no momento de higiene, quando as crianças utilizam o bacio, estes são colocados no meio da sala, podendo qualquer adulto/criança ver o colega a realizar as necessidades. Por vezes, observava as

crianças um pouco reticentes e não faziam as necessidades à frente de outras pessoas, sendo que posteriormente algumas sujavam a roupa interior por aguentar a micção ou defecção. Aqui, cabe ao educador salvaguardar o bem-estar de cada criança, pois nem todas elas se sentem à vontade de realizar as necessidades fisiológicas perante outras pessoas. Neste caso, as crianças poderiam por exemplo realizar as necessidades na casa de banho (no bacio ou na sanita [caso a criança sinta interesse]), no sentido de preservar a privacidade, pois também a casa de banho é, a meu ver, o local mais adequado para realizar as necessidades fisiológicas. Uma outra situação que também podia ser melhorada ao longo do tempo tem a ver com a participação do adulto nas brincadeiras das crianças, pois “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 316). Deste modo, a educadora pode interagir com as crianças quando estas, por exemplo, estão a criar e/ou experimentar brincadeiras com pares; ou também quando a criança está a fazer jogos, entre outros, valorizando assim aquilo que desperta interesse na criança.

Nível 5



	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
V. Interação				
26 - Interação criança/educadora	<ul style="list-style-type: none"> - E demonstrado pouco afecto. - Os cuidados são impessoais (Ex: o prestador de cuidados não responde às crianças, não sorri, não fala ou não as ouve). - A atenção não é igual para todos os bebés/crianças – o prestador de cuidados revela favoritismos. - O contacto físico é utilizado principalmente em rotinas ou para controlar o comportamento dos bebés/crianças (Ex: mudar as fraldas dos bebés, pegar nas crianças para que elas parem o que estão a fazer). 	<ul style="list-style-type: none"> - E demonstrado algum afecto e são dirigidos sorrisos e conversas a todos os bebés/crianças. - O prestador de cuidados é caloroso no contacto físico durante as rotinas (Ex: pega nas crianças suavemente, sorri enquanto dá de comer às crianças). - O prestador de cuidados responde de forma simpática para ajudar as crianças que estão magoadas ou aborrecidas. - Os bebés e as crianças estão felizes a maior parte do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do dia é frequente a interação positiva criança/educadora (Ex: o prestador de cuidados dá início a jogos físicos e verbais, responde quando as crianças iniciam interações, mostra prazer nas actividades das crianças). - O prestador de cuidados e os bebés/crianças estão relaxados, a voz é agradável e o sorriso é frequente. - Durante o dia há muitos contactos físicos calorosos, o prestador de cuidados pega nas crianças. - A interação criança/prestador de cuidados é semelhante com todo os prestadores de cuidados, incluindo substitutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há um prestador de cuidados principal responsável por um pequeno número de crianças. - O prestador de cuidados varia o seu estilo de interações para responder às necessidades individuais das crianças (Ex: calma com os bebés tímidos, mais activa com bebés mais activos). - O prestador de cuidados é sensível aos sentimentos e reacções aos bebés/crianças (Ex: evita interrupções abruptas, avisa os bebés antes lhes pegar).

Tabela 7 - Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 26, ITERS-R.

De acordo com a observação e intervenção em PES I, no tópico IV referente à Estrutura do programa, o subtópico 28 – “Plano de atividades diárias” (tabela 8) avaleiei com nível **6**, que se encontra definida entre o Bom e o Excelente segundo os parâmetros ITERS-R. Verifiquei uma grande variedade de momentos planeados pelas educadoras para as crianças, que variam desde calmas (exemplo: momento de relaxamento) a mais ativas (exemplo: jogo das cadeiras) e dentro das rotinas, a educadora promove

experiências tais como, cantar uma música alusiva à lavagem dos dentes; cantar uma música para cada criança aquando a colocação do babete; e as transições do momento de rotina são calmos pondo de parte situações abruptas, deixando a criança segura e confiante na sua rotina. Ao longo da PES I, observei também que a educadora utiliza o mapa de presenças diariamente (como instrumento de regulação), no entanto tem outro instrumento que não utiliza – mapa do tempo. Comecei a refletir sobre o assunto e na PES II, observei que as crianças tinham interesse em querer arrumar a sala após brincarem nas diversas áreas. Contudo, todos queriam arrumar em simultâneo, o que originava certa confusão e conflito entre pares (por exemplo: duas crianças coincidiam em arrumar o mesmo brinquedo). Assim, e no sentido de melhorar a área do tapete através da utilização de instrumentos de regulação (e em conversa com a educadora cooperante), foi pensado criar um mapa de tarefas, onde estariam as fotografias das crianças divididas pelos dias da semana e pelas tarefas diárias. Deste modo, existia rotatividade das crianças pelas tarefas, participando em todas pelos diversos dias. Ponderei criar um mapa de tarefas pois foi algo que vi de facto que era do interesse das crianças, logo tornava-se interessante promover este momento. Coloquei este aspeto nesta tabela de avaliação pois o mapa de tarefas passou a surgir na planificação diária da sala, algo que se tornou importante para as crianças, pois tornavam-nas responsáveis (num grupo) de realizar tarefas de arrumação dos materiais. Um outro instrumento de regulação considerado foi o mapa de entradas e saídas das crianças, sendo que funcionava da mesma maneira que a folha de entradas e saídas existente na entrada do colégio, só que com o objetivo de fazer com que os familiares entrassem na sala, pois o facto de existir uma cancela na porta da sala, de certa forma, torna-se num entrave de entrada dos pais na sala, sendo que permanecem do lado de fora da sala na hora de acolhimento. Desta forma, este instrumento promovia a entrada dos familiares na sala (pois em conjunto com as crianças escreviam no mapa de dupla entrada com quem as crianças chegavam e partiam do colégio), envolvendo-os no espaço em que a criança se encontra diariamente e visualizando as produções que as crianças fazem. Deste modo, através das observações, do meu caderno de formação e da escala de avaliação, classifico com o valor **7**, pois os instrumentos de regulação são utilizados diariamente, e os momentos de aprendizagem são apropriadas e planeadas com as crianças e os momentos de transição são calmos, proporcionando segurança e estabilidade na criança.

		Nível 6 (PES I)		Nível 7 (PES II)	
		↓	↓		
		Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
VI. Estrutura do programa					
28 - Plano de actividades diárias	<ul style="list-style-type: none"> - As necessidades de rotina das crianças não são satisfeitas (Ex: crianças que choram, horas de comer apressadas, atrasos na mudança das fraldas). - Durante ou entre rotinas não há tempo para falar com as crianças ou iniciar actividades de jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano para rotinas básicas flexível e individualizado de acordo com as necessidades de cada criança (Ex: crianças em planos individuais, bebés inseridos em planos de grupo). - O prestador de cuidados fornece actividades de jogo como parte do plano diário. - Está disponível um plano escrito (Ex: o plano que está a ser utilizado é afixado, acessível para ser consultado por pais ou educadoras substitutas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedade de actividades livres na maior parte do dia. - O plano contempla equilíbrio entre actividades no interior e no exterior. - Actividades activas ou calmas variadas de acordo com as necessidades das crianças. - Experiências de jogo e de aprendizagem incorporadas nas rotinas (Ex: o prestador de cuidados canta para os bebés enquanto muda as fraldas, deixa as crianças ajudarem a pôr a mesa para as refeições ligeiras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de aprendizagem apropriadas, planeadas e executadas com cada criança diariamente, sozinhas ou em pequeno grupo. - Transições suaves prevenindo esperas ou situações disruptivas (Ex: brinquedos das crianças retirados antes dos bebés serem deitados para a sesta). 	

Tabela 8 - Escala de avaliação com os parâmetros de avaliação do subtópico 28, ITERS-R.

Existiram grelhas de avaliação em que a discrepância de valores foi mais evidente que noutras, pois por exemplo, nos materiais expostos na sala, o valor passou de 5 para 7, ou seja, houve uma melhoria significativa, pois as produções das crianças começaram a ser mais valorizadas e colocadas expostas tanto na sala como na entrada do colégio. No entanto, existiram valores (de grelhas) que permaneceram iguais, pois não existiram alterações, talvez pelo facto de não ter existido uma reunião com a equipa pedagógica acerca do que poderia ter sido feito para melhorar esta situação. Contudo, na grelha de interação com pares, o valor atribuído foi o 7 (excelente), o que significa que, mesmo que não tenham ocorrido alterações, estas não eram necessárias, pois a avaliação encontrava-se no máximo positivo.

A dimensão investigação-ação proporcionou uma reflexão crítica acerca do espaço e materiais, bem como das interações que ocorrem no cenário educativo, pois apercebi-me de certas carências que, no meu entender, precisavam de ser melhoradas. Estar atenta a estas situações tornou-me mais crítica, mais reflexiva e observadora, bem como mais sensível para com as necessidades das crianças, no que diz respeito à disposição de materiais na sala. É importante “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Portugal & Laevers, 2011, p. 9), pois só assim se sabe como dispor o cenário educativo para aquele determinado grupo.

No que diz respeito à caracterização do grupo, a sala de creche é uma sala heterogénea com crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 36 meses. Tem capacidade para doze (12) crianças, no entanto foram realizadas (no início do ano letivo) nove (9) matrículas para a valência de creche. Entretanto, uma criança desistiu da sua matrícula, passando a estar oito (8) crianças na sala. No início do mês de março de 2013 (já em intervenção na PES II), uma criança matriculou-se, passando ao número de matrículas que existia antes (9 – nove). Relativamente a este menino que integrou recentemente o grupo, o Miguel (1:5), posso dizer que não tive muito tempo para observá-lo nas suas capacidades e conhecimentos. No entanto, e recorrendo a um instrumento de avaliação – Perfil de Desenvolvimento da Criança (PDC) do Manual de Processos-Chave de Creche do Instituto de Segurança Social (ISS) – posso referir que o Miguel (1:5), em termos linguísticos, apresenta o seu discurso através de sons vocálicos e de palavras familiares no seu vocabulário, tais como “mãe, pai, sim, não”. Nas capacidades motoras, o Miguel já consegue segurar objetos com as mãos e já não necessita de se segurar a nada para andar autonomamente, ou seja, tem andar bípede. Relativamente às suas habilidades motoras fundamentais, (saltar, correr, pular,...), o menino ainda não alcançou este patamar, sendo que também o mesmo é um processo gradual. Para além deste aspeto, a criança é a mais nova do grupo e está recentemente no colégio (é a primeira vez que frequenta um colégio), pelo que com o decorrer do tempo as suas capacidades serão estimuladas e desenvolvidas. A criança já se reconhece a si própria no espelho e reconhece pessoas do seu quotidiano.

No texto que se segue, ponderei avaliar o grupo através do PDC, pois é um ótimo recurso para avaliar precisamente o desempenho de cada criança, pois estão inseridos nos processos individuais das crianças e são obrigatórios até aos 36 meses, criados pela Segurança Social no Manual de Processos-Chave. Foi utilizado como instrumento de avaliação o perfil de desenvolvimento da criança dos 18 meses até aos 35 meses (visto que ainda existem mais dois perfis) por se considerar o mais adequado para a faixa etária do grupo. Utilizei este perfil avaliativo no mês de maio 2013, por considerar que seria o melhor mês para avaliar o grupo, visto que estive com as crianças durante toda a PES. Assim sendo, preenchi um perfil para cada criança, no entanto vou agrupar os dados nas tabelas e colocando-as em apêndice, referindo aqueles casos que considero que se destacam do resto do grupo. Assim, o PDC é composto por uma

grelha, que contém numa coluna os temas a serem avaliados (por exemplo, autoconhecimento, interação com pares, ...); noutra coluna tem os comportamentos observáveis; na terceira coluna tem os dados da entrevista (com preenchimento de círculos – Ainda não/Emergente/Quase alcançado/Totalmente alcançado), a serem preenchidos pela educadora pelo processo de acolhimento; e por último a coluna de acompanhamento, onde se refere a data de observação da aquisição do comportamento e algumas observações. No entanto refiro e admito que devia ter utilizado o PDC no início da minha intervenção PES I, pois assim realizava novamente (agora na PES II) e comparava os comportamentos observados. Nas tabelas que se seguem, colocarei a avaliação que considere através das minhas observações ao grupo. As avaliações foram realizadas no fim do mês de maio de 2013.

No que diz respeito a tabela 9 (nove) (em apêndice), todas as crianças (sem exceção) foram avaliadas com o ponto (totalmente alcançado), pois as crianças autoidentificam-se e reconhecem pessoas que lhes são familiares. As crianças sabem qual é o seu nome e o dos colegas e prestadores de cuidados. Referente à interação com adultos, a relação educador(a)/criança tem que estar baseada também nos conceitos de carinho, afeto, atenção, cuidado, segurança e confiança. Para tal, o educador tem de proporcionar momentos de interação com a criança onde transmita essas mesmas características para uma boa relação (exemplo: criar laços afetivos com a criança no momento de higiene – falar com a criança, sorrir para ela, dar carinho). Um dos aspetos elementares em creche é a qualidade das relações afetivas que se constrói com cada criança. Cada uma é singular, com uma história individual diferente e que tem de ser integrada e respeitada.

Através da tabela dez (10) (em apêndice), pode-se afirmar que no tópico da interação entre pares, todas as crianças apresentam o ponto “totalmente alcançado”, pois o grupo conhece-se desde o berçário, o que enriquece as interações, pois conhecem-se e reconhecem os colegas como alguém em quem podem confiar. A interação entre as crianças é considerada fulcral na construção de aprendizagens significativas. É através das interações que trocam conhecimentos, são “estimuladas” nas suas ações, aprendem sobre as relações, constroem valores tais como cooperação, solidariedade, respeito pelo outro, entre outros.

Referente à autorregulação, quase todo o grupo quando observa um objeto e quer pegar-lhe, apesar de um adulto dizer que não momento não pode, a criança tenta até conseguir segurar o objeto. No que diz respeito a seguir uma sequência, todas as crianças (exceto a Maria Luísa e o Juan, pois não despertam ter interesse em desenvolver este aspeto) têm particular interesse em arrumar os utensílios de cozinha após a refeição, sorrindo e perguntando/afirmando se podem (por exemplo: “Bela, acabei; Bela, posso?”).

No que diz respeito à tabela onze (11) (em apêndice), todo o grupo, à exceção do Afonso (2:3) e da Maria Luísa (2:2), consegue elaborar pequenas frases e expor a sua opinião e interesses. Estas duas crianças demonstram que em termos linguísticos, necessitam de ser estimulados verbalmente, com interações por parte dos adultos e com os seus pares. Tanto o Afonso como a Maria Luísa ainda não conseguem construir uma frase, no entanto, compreendem o discurso oral e respondem, através de respostas monossilábicas.

Referente à tabela doze (12) (em apêndice), pode-se comprovar que nas competências cognitivas, as crianças são avaliadas com dois pontos “totalmente alcançado”, pois as crianças realizam momentos de faz-de-conta e representação de papéis, onde fingem ser outras pessoas e desenrolam esses papéis.

No tópico “conceito de número”, pude observar ao longo da minha intervenção que as crianças já sabem contar até 9, pois a contagem é estimulada todos os dias na marcação das presenças (por exemplo), onde contamos em grupo o número de crianças na sala. Para além deste momento, as crianças costumam normalmente contar objetos que se encontram nas áreas da sala.

A tabela treze (13) (em apêndice) mostra que em termos da medida, ordem e tempo, as crianças compreendem a rotina diária, deixando-as assim seguras dos momentos que se seguem após os outros durante o dia. Assim, a criança antevê o que vai suceder, deixando-a confiante e segura. Nomeadamente nas competências de leitura, as crianças ainda não conseguem memorizar frases, pois a faixa etária do grupo predomina nos dois anos (média), sendo um grupo com crianças muito pequenas para

conseguirem memorizar frases. Relativamente à escrita, todas as crianças sabem fazer rabiscos e por vezes identificam pessoas ou objetos nas suas produções.

No que diz respeito à componente motora (tabela 14 [catorze]), todas as crianças já têm uma locomoção autónoma, não necessitando do apoio do adulto para se moverem. São crianças bastante ativas, pelo que também demonstram o interesse em saltar pular, correr, rodar o corpo, entre outros. Um dos subtópicos que avaliei com o ponto “emergente/quase alcançado” foi “colocar os pés nos sapatos”, pois quase todas as crianças (salvo as exceções acima transcritas na tabela) necessitam de ajuda por parte de um adulto para calçarem-se. Observei que por vezes tornava-se difícil para as crianças perceberem qual era o sapato de cada pé e também não conseguiam atar, pelo que precisam do apoio do adulto. No entanto, se tal acontecer ao contrário (desalçarem-se), torna-se mais fácil e todos conseguem. O subtópico “sobe escadas segurando-se no corrimão ou com a mão na parede” não foi observável, pois não existem escadas no colégio.

A tabela quinze (15) (em apêndice) mostra a avaliação feita nomeadamente aos hábitos alimentares e comportamentos de segurança, e salienta-se que os pontos atribuídos variam muito na sua classificação, pois nos momentos de higiene já conseguem e sabem lavar as mãos autonomamente, no entanto, no momento da refeição, no que diz respeito a experimentar novos alimentos, as crianças recusam, caso lhes seja menos apelativo esteticamente ou no sabor. Deste modo, pode-se falar com a cozinheira do colégio no sentido de trocar informações acerca das necessidades das crianças e partir daí elaborar ementas mais apelativas.

Realizada a caracterização do espaço e do grupo da valência de creche, torna-se importante referir como se desperta para o projeto neste contexto, no sentido de como observar os interesses das crianças nestas idades e relacionar com o início de um projeto.

Em contexto educativo, consoante a organização espacial e temporal, faz com que a criança se sinta segura para descobrir o meio envolvente, na descoberta de novas experiências onde adquiram novos conhecimentos.

Tal como em jardim-de-infância e o 1º CEB, também na valência de creche é viável ser desenvolvido o trabalho por projetos, desde que surjam interesses emergentes.

De acordo com Estrela (2008, p. 45),

“O ambiente deve ser concebido tendo como suporte as observações dos bebés: qual o seu brinquedo favorito; o que é que lhe desperta mais atenção; qual a sua parte da sala preferida; como andam; até onde chega o seu alcance visual e manual; quais as suas atividades preferidas; quais as suas necessidades; que competências promover... A criança percebe a organização e aparência do seu ambiente, se é ou não rico em materiais, equipamentos, superfícies com diferentes texturas, com diversos espaços... É ao nível funcional, de conforto psicológico e satisfação estética que a conceção dos ambientes de desenvolvimento e aprendizagem se deve focalizar, permitindo uma diferença crucial em termos de qualidade educativa a oferecer à criança e aos adultos”.

Neste sentido, o educador ao organizar o cenário educativo estimula a criança, desperta a sua curiosidade e a vontade de explorar. A creche, enquanto contexto educativo é um espaço de aprendizagens, de significados, onde se utilizam instrumentos e materiais adequados para a exploração de crianças de tenra idade. A qualidade das interações entre os adultos e as crianças torna-se importante, pois melhora-se a ação educativa através das comunicações e das observações realizadas, refletindo posteriormente sobre quais os aspetos a melhorar ou não. O adulto, ao pensar na curiosidade natural das crianças, começa a observar os interesses das crianças, as suas brincadeiras, e reflete em conjunto com a equipa sobre algumas situações que, p.e., ao serem pertinentes, podem querer ser desenvolvidas pelas crianças (os sons, os brinquedos trazidos de casa, entre outros). Tem que se dar espaço à criança para explorar e manipular os objetos, procurando e investigando o que a rodeia.

É importante também referir o termo “conexões”, referido por Leekeenan e Edwards (1992), pensando na importância do trabalho por projeto com crianças de idades inferiores a três anos.

“Estes métodos são relevantes para crianças com menos de três anos de idade? Por um lado, estamos preocupados que uma abordagem de projeto seria muito abstrata para crianças e mais relevante para o planeamento do professor do que os interesses das crianças. Por outro lado, acreditamos que com algumas modificações importantes, os estudos aprofundados em projetos poderia de facto ser apropriado para as crianças. Eles (os estudos) poderiam ser uma mais-valia para ajudar as crianças a encontrar respostas para as suas próprias questões e fazer sentido e conexões entre ações, acontecimentos, objetos e ideias no meio envolvente.” (Leekeenan & Edwards, 1992, p. 2) – traduzido por Isabel Fonseca

Em suma, e refletindo sobre a citação acima transcrita, considera-se importante utilizar a abordagem por projetos com crianças de tenra idade, no entanto deve-se ter em atenção os objetivos e não tornar a aprendizagem muito abstrata, ou seja, consoante os interesses das crianças, o educador planifica um estudo que Leekeenan e Edwards (1992, p. 2) identificam como *in-depth study projects*, ou seja, um estudo aprofundado baseando-se em projetos. Devem existir conexões entre ações, acontecimentos, objetos e ideias que fazem parte do mundo das crianças, no sentido de encontrar respostas para as curiosidades que surgem diariamente (Leekeenan & Edwards, 1992). Os autores também referem a existência de guias para abordar os projetos com crianças pequenas, sendo eles a documentação, um elemento emergente, o currículo em espiral e o envolvimento dos pais.

No que diz respeito à documentação, são mais usados os registos fotográficos, no sentido que dar à criança a oportunidade de rever as suas ações e experiências e reconstruí-las e interpretá-las de uma maneira mais profunda. Este tipo de documentação reverte mais concretamente para os desenhos, as pinturas, histórias, e registos que podem ser colocados visíveis na sala. Também estão incluídas as fotografias e possíveis gravações que se considerem importantes. A documentação também se torna essencial para o educador, pois vê o percurso do projeto, o que já foi feito, o que falta fazer, planeando então de acordo com tal. A exposição da documentação também pode ser vista pela equipa pedagógica e pela comunidade familiar, envolvendo-os durante o projeto. (Leekeenan & Edwards, 1992).

Referente ao elemento emergente, é algo que cabe ao adulto identificar, pois observa a criança diariamente e reflete-se e avalia-se em equipa consoante os interesses

das mesmas. Deste modo, os educadores planificam e transformam essas observações em aprendizagens concretas. (Leekeenan & Edwards, 1992). Por exemplo, nas notas de campo elaboradas por mim no dia 26 de fevereiro comprova-se efetivamente que através das minhas observações foram planificados e desenvolvidos posteriormente momentos que iam de encontro de situações concretas.

“Na hora de acolhimento, as crianças (todo o grupo) demonstraram interesse em mexer os pés e as mãos, pelo que a seguir ocorreu-me fazer ritmos e diferentes intensidades de som com o corpo humano (p.e., bater com as mãos no chão com mais ou menos força – alternava-se). Aqui o Francisco teve interesse em mostrar a meia, pelo que assim perguntei às crianças se também queriam mostrar as suas. Então todos os meninos descalçaram um pé, eu inclusive, e mostrámos as nossas meias ao grupo. Jogos de encaixe: a Thalita, Francisco, Maria Luísa, Maria Miguel e Laura identificavam as peças correspondentes ao encaixe. O Afonso, o João e o Juan apresentaram mais dificuldade e ainda necessitam de apoio por parte de um adulto para corresponder as peças ao espaço. A seguir, sucedeu-se um momento que não tinha sido planeado, pois coloquei um cd de música e circulávamos à volta das mesas batendo palmas, correndo, andar devagar, levantar os braços e andar de lado. Aqui, ocorreu-me a hipótese de realizar o jogo das cadeiras. Inicialmente, existia dificuldade por parte das crianças em perceber, sendo que também participei no jogo para servir de modelo. Passado algumas repetições no jogo, as crianças identificavam que quando a música terminava tinham de se sentar numa cadeira. No entanto, e com um grupo com estas idades, não se pode retirar cadeiras do jogo, pois começam a chorar e não entendem. De seguida, cantámos canções de roda e imaginámos que estávamos na praia, sendo que também coloquei um cd com sons característicos da praia (mar, ondas, gaivotas,...). Assim, imaginámos que estávamos deitados a apanhar sol e a mergulhar no mar.” (Notas de campo do caderno de formação da mestranda)

A aprendizagem (ou currículo) em espiral também é um dos pontos referidos pela literatura e que também foi enunciado anteriormente nas teorias de aprendizagem, reverte para a existência de um ciclo, uma aprendizagem que envolve todas as etapas,

ou seja, encontram-se interligadas, sendo que a criança adquire conhecimentos específicos, como se pode constatar na ilustração 1.

Por último, o envolvimento dos pais proporciona um *input* de como as crianças raciocinam e como estão a reagir ao projeto (Leekeenan & Edwards, 1992). Para além deste ponto, os pais também podem observar as crianças no seio familiar e visualizar certos interesses que quiçá em contexto educativo não surgem. Por exemplo, quando chega à sala um familiar com uma criança, pode referir que ela em casa sentiu interesse em explorar caixas de diversos tamanhos, colocando-as umas dentro das outras ou empilhando-as e quando esse aspeto é referido à equipa pedagógica e esta (em contexto educativo) planifica momentos em que exista exploração com caixas de vários tamanhos, e inclusive de diversas texturas, cores, formatos, promovendo uma aprendizagem concreta.

Quando surge um problema em creche, torna-se importante seguir as fases do projeto, não obstante as etapas não são obrigatórias, são mais como um guia, uma estrutura natural da ordem dos acontecimentos. Todos os passos devem ter um ritmo natural e não forçar situações, pois pode originar desinteresse nas crianças. Portanto, quando o educador visualiza o problema, cabe-lhe não descurá-lo e continuar a estimular a criança e a motivá-la, até que elas queiram. Caso o grupo de creche ainda não tenha a capacidade linguística desenvolvida, é de responsabilidade do educador proporcionar tarefas (de acordo com o problema do projeto) que vão de encontro com as necessidades das crianças. Contudo, as crianças, para comunicarem podem utilizar outros métodos sem ser vocalmente, tais como o apontar para algo, ou sorrir quando lhe questionam, realizar ações, tudo como um código que o educador tem de interpretar e dar significado.

Durante o processo de desenvolvimento da criança intervêm, vários fatores intrínsecos a ela própria, assim como, as características dos contextos educativos em que se insere. Daí a importância de cenários educativos de qualidade, na vida da criança. Como se sabe, a creche não se resume a um lugar destinado a guardar as crianças, mas sim a um espaço educativo onde eles permanecem, enquanto os pais e encarregados de educação trabalham.

Por isso, falar de qualidade não é uma questão fácil, pois trata-se de um conceito subjetivo, um valor a atingir, sem parâmetros definidos. De acordo com Bairrão (1998, p.47) “... a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação, etc.”. Desta forma, a qualidade pode ser avaliada de acordo com: (1) a perspetiva do adulto, que reconhece características do contexto, dos equipamentos e do programa; (2) a criança, pois é importante a forma como o contexto é vivenciado por si; (3) as famílias, os técnicos e os educadores que desempenham funções na creche e a forma como estes interiorizam o programa.

Similarmente Papalia, Olds e Feldman (2001), referem que o impacto da qualidade dos cuidados prestados é muito importante para os bebés, uma vez que, as interações instigadoras com adultos responsivos se tornam essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Por isso, “Independentemente de como os bebés e as crianças pequenas são cuidadas, as experiências dos 3 primeiros anos de vida constituem um alicerce para o seu desenvolvimento futuro.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 272).

Efetivamente durante a intervenção na PES não foi desenvolvido trabalho por projeto na valência de creche, contudo, contribui para que existissem conexões entre as ações e as ideias, dando resposta às curiosidades das crianças e planificando consoante as necessidades emergentes das mesmas. Por exemplo, comecei a observar que alguns elementos do grupo de creche interessavam-se pelas tarefas domésticas, ou seja, quando realizavam jogo simbólico na área da cozinha, sempre que “faziam uma refeição” queriam de imediato lavar os utensílios de comida; ou quando arrumávamos a sala certas crianças queriam limpar com vassoura. De imediato surgiu a ideia de planificar momentos que fossem de encontro desses mesmos interesses e como tal, nas planificações seguintes, programava manhãs onde ocorresse jogo simbólico nas diversas áreas dando ênfase mais às tarefas domésticas e inclusive dizia às crianças que se quisessem podiam varrer, dando-lhes a vassoura. Interligado com este momento, também surgiu a criação de um mapa de tarefas, simples, onde se colocasse em evidência os interesses das crianças, pois diariamente era observado o interesse por parte das crianças em arrumar a sala, colocar os talheres sujos (das refeições) no móvel do refeitório. Assim, e com imagens reais da sala, construiu-se um mapa de tarefas,

valorizando novamente os interesses das crianças e estabelecendo de facto aprendizagens significativas.

Teria sido muito interessante desenvolver a metodologia por projetos na valência de creche, no sentido de perceber como se desenrolam as diversas fases e progressivamente comparar com o trabalho por projeto desenvolvido em jardim-de-infância e ver as suas diferenças em termos de conteúdo, relativamente à discrepância das faixas de idade. Assim, a formação teria sido mais aprofundada e teria melhor conhecimento sobre a metodologia nas diversas valências. Contudo, consegui estabelecer conexões, o que é fulcral para o desenvolvimento de aprendizagens e para associar a ação com o pensamento.

Caracterização do contexto de sala e grupo de jardim-de-infância

Para referir o projeto desenvolvido na PES II em jardim-de-infância, que decorreu durante nove semanas, torna-se importante contextualizar pedagogicamente o espaço onde sucedeu, nomeadamente a sala de jardim-de-infância.

No que diz respeito à organização do cenário educativo, o espaço encontra-se dividido em diversas áreas, que potenciam os vários domínios das metas de aprendizagem, nomeadamente a linguagem oral e abordagem à escrita, expressões, matemática, tecnologias da informação e comunicação, formação pessoal e social e conhecimento do mundo. Através da ilustração 20 (vinte), visualiza-se a planta da sala de jardim-de-infância com a respetiva legenda.

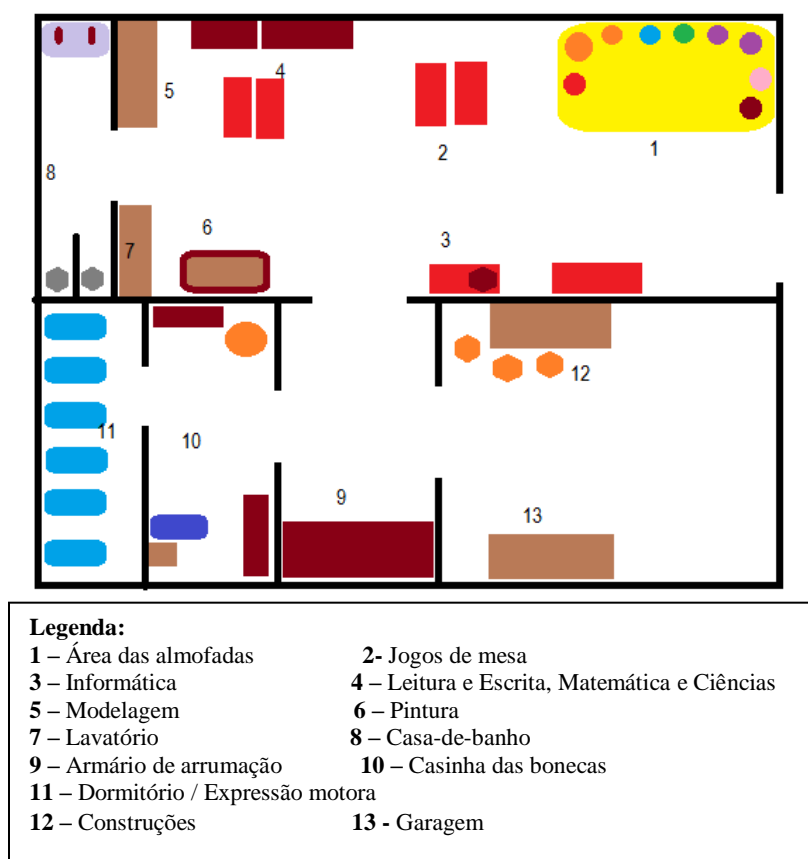


Ilustração 20 – Planta da sala de jardim-de-infância com respetiva legenda

A área das almofadas é um espaço amplo, com bastante iluminação, é um local onde as crianças diariamente se reúnem para manter diálogos com os colegas e com os adultos, e é também um espaço onde se propiciam momentos de relaxamento, p.e., após uma manhã de exploração do contexto, sentamo-nos na área das almofadas e através de música calma, ou movimentos corporais suaves (rodar a cabeça lentamente, assim como os braços, p.e.), de modo a que o grupo acalme e se dirija para o refeitório para a refeição. Relativamente aos materiais, este espaço é composto por um número suficiente de almofadas para todo o grupo, bem como um tapete colorido, uma televisão (que se encontra na parte de cima da parede) e diversos dvd's e cd's de música. Esta área potenciou bastante o surgir do projeto, pois através das conversas em grupo (com as crianças) começou-se a perceber os interesses específicos das crianças sobre um certo problema/dúvida, neste caso em específico, o que era um arco-íris, como surgia e onde.

No que diz respeito à área dos jogos de mesa, esta é composta por duas mesas e por um armário com jogos de diferenças, puzzles, jogos de palavras e figuras, entre

outros. É um espaço amplo, com bastante iluminação e materiais suficientes para todas as crianças, contudo somente 4 ou 5 crianças podem estar em simultâneo nesta área, no sentido de existir mais concentração durante o momento.

A área da informática é composta por um computador e uma mesa com cadeiras, estando acessível para as crianças usufruírem livremente do material, sempre com a supervisão do adulto, no sentido de apoiar as crianças nas suas descobertas e propiciar atitudes de responsabilidade pelas ferramentas digitais e respeito pelas produções dos colegas. (adaptado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=1> - acedido a 1 de setembro de 2013). Este espaço contém ainda um placard, onde se colocam diversas informações importantes para a equipa, tais como autorizações, calendarizações, entre outros.

As áreas da leitura e escrita, matemática e ciências encontram-se no mesmo espaço, pois têm um armário onde se organizam os materiais das áreas em questão e em simultâneo tem duas mesas para que as crianças possam desenvolver tarefas relacionadas com as áreas referidas no início do parágrafo. A meu ver, as áreas deviam estar visivelmente divididas, pois torna-se confuso perceber qual a área, uma vez que o mesmo espaço engloba três domínios diferentes. Em termos de materiais, existem ao dispor folhas de papel brancas, lápis de carvão e de cores, canetas de feltro, um armário para arrumar diversos tipos de materiais como p.e. felpo, celofane, papel crepe, entre outros; e tem também por cima do armário um espaço onde se encontram os bichos-da-seda, bem como um vaso com tomates-cereja e outro com batata-doce.

A área da modelagem também se encontra perto das áreas referidas no parágrafo acima, pois utiliza o mesmo armário de arrumação para colocar os materiais necessários para a modelagem (pasta de modelagem, utensílios de plástico para cortar, para dar formas à massa, entre outros). Este espaço é bastante requerido pelas crianças, pois demonstram um grande interesse em querer modelar e fazer objetos com a massa de modelar. Neste sentido, planificavam-se vários momentos durante a manhã que incluíssem a área da modelagem, valorizando os interesses das crianças. Nesta área podem estar entre 3 a 4 crianças em simultâneo, de modo a que todas tenham utensílios de plástico para utilizar na massa.

No que diz respeito à área da pintura, esta é constituída com um grande cavalete, e tem à disposição das crianças diversos boiões de tinta (arrumados no armário do lavatório), assim como copos de plástico para colocar a tinta e pincéis de vários

tamanhos. Para além destes materiais, também estão disponíveis 3 aventais, para proteger a roupa das crianças e manter os hábitos de higiene (não sujar roupa e corpo). Nesta área podem estar em simultâneo 2 crianças, de modo a que tenham espaço suficiente para pintar no cavalete. Neste espaço a criança desenvolve as suas capacidades criativas bem como as motoras, pois expande a sua imaginação e em simultâneo desenvolve a sua motricidade fina, ao segurar no pincel.

Na área da casinha das bonecas desenvolve-se diariamente o jogo simbólico, pois p.e. as crianças desempenham o papel de pais, adultos, irmãos, e inclusive bebés. É um espaço que contempla diversos materiais com qualidade, desde camas, móvel de cozinha com forno e lava-loiça, utensílios de cozinha em plástico (pratos, facas, garfos, copos, entre outros), espelho e um baú com roupas. Esta área desenvolve bastante a imaginação das crianças, onde representam papéis e recriam situações diversas, p.e., desde o deitar o filho na cama a preparar o jantar na cozinha. O facto de estar disponível um baú com roupa na área faz com que as crianças interiorizem mais o papel que estão a desenrolar, envolvendo-se mais no jogo simbólico.

O dormitório, ao ser um local amplo, proporciona um espaço onde se pode realizar tarefas de expressão motora. Aqui encontram-se os catres, bem como brinquedos que as crianças gostem para dormir e mantas para tapar as crianças durante o sono. Quando a sala é utilizada para a expressão motora, empilham-se os catres (deixando espaço central) e utilizam-se os materiais que se encontram arrumados no armário do dormitório, nomeadamente arcos, bolas, entre outros.

No que diz respeito à área das construções, esta encontra-se no mesmo espaço da área da garagem, contudo como o local é amplo as crianças conseguem distinguir qual é cada uma e têm grande espaço para movimentarem-se. Em termos de materiais, as construções contêm objetos para empilhar (p.e. cubos de grandes dimensões), legos, encaixe, entre outros; enquanto que a área da garagem disponibiliza carros de plástico, motas, aviões, comboios, entre outros. Nestas áreas as crianças também potenciam bastante o jogo simbólico, pois p.e. com os objetos de empilhar podem construir um castelo e fingir ser reis e rainhas, ou p.e. na garagem podem ser maquinistas e utilizar o comboio.

Através da ilustração 21 (vinte e um), visualiza-se a sala em três dimensões, comprovando efetivamente como estão dispostas as áreas.



Ilustração 21 – Sala de jardim-de-infância

Relativamente ao grupo de crianças, é um grupo heterogéneo, entre os 3 e os 6 anos de idade, num total de 20 crianças, sendo 9 meninos e 11 meninas. Destas crianças, apenas 6 habitam na zona do colégio, pois as restantes têm residêcia noutros locais de Évora.

Apesar da discrepância de idades, todas as crianças são autónomas, à excepção da defecção das crianças com três anos, uma vez que necessitam da ajuda do adulto para a higiene. Todo o grupo tem adquiridas as capacidades de locomoção e linguagem, mantendo diálogos com os colegas e os adultos. São crianças com grande capacidade de criatividade e imaginação, como se pode comprovar efetivamente no jogo simbólico. Para além disso, ao ser um grupo heterogéneo, as crianças mais velhas apoiam as mais novas, quer seja na refeição, como no lavar dos dentes e também p.e. quando as crianças mais novas querem beber água e não conseguem chegar aos copos, as crianças mais velhas ajudam. Estes momentos tornam-se muito ricos pois comprova-se efetivamente que as crianças mais velhas adquirem uma atitude de responsabilidade face às crianças mais novas, apoiando-as no que for necessário. Por outro lado, os mais novos sentem-se protegidos, confiando em alguém maior que eles, não tendo receio de explorar o meio envolvente.

Esta caracterização do cenário educativo bem como do grupo interliga-se com o texto seguinte, nomeadamente o processo pelo qual se desenvolveu a abordagem por

projeto. Deste modo, consegue-se ter uma percepção do espaço onde o projeto decorreu, dando ao leitor uma clareza dos passos que o projeto seguiu.

Seguidamente será refletido o projeto “arco-íris”, desenvolvido na sala de jardim-de-infância.

Projeto Arco-Íris (Jardim-de-Infância)

Como surgiu o projeto?

Em conversa de grande grupo (após a marcação das presenças), o Rúben Maurício (6:2) disse que no dia anterior tinha visto o arco-íris, no qual eu perguntei como e onde. “Então, estava a chover e a fazer sol e o arco-íris apareceu.” – disse o Rúben. Como o que foi dito pelo menino foi em grande grupo pensei que era algo que ele queria partilhar com os colegas e não encarei como início de algo, de um projeto. No dia seguinte, plantámos tomates-cereja num vaso e decorámos o mesmo por fora e aqui, o Rodrigo F. (5:4) desenhou um arco-íris e fez questão de mo dizer.



Ilustração 22 – Vaso com a pintura do arco-íris

A partir deste momento, comecei a pensar nestes momentos (do Rúben e do Rodrigo) como projeto, ou seja, que poderia ser feito trabalho por projeto, pois estas

duas crianças estavam interessadas no arco-íris. Assim, e passado alguns dias, perguntei às crianças se queriam mostrar a pintura no vaso e contar o que tinham visto, e assim sentámo-nos novamente na área do tapete, e em reunião de grande grupo, falámos sobre o arco-íris, quem queria descobrir mais acerca do mesmo, o que queriam fazer e como. Durante este momento, apercebi-me daquilo que as crianças já sabiam sobre o arco-íris e o que queriam saber, iniciando assim uma situação com direccionalidade, com um propósito – o projeto.

Fase I – Definição do Problema

A maioria do grupo sabia que o arco-íris surgia no céu e que tinha muitas cores, no entanto não sabiam o que era nem porque aparecia. Deste modo surgiu a fase I do projeto – Definição do Problema, pois partilhámos em grupo o que já pensávamos saber sobre o arco-íris, o que queríamos saber. Depois de termos conversado em grande grupo e termos partilhado as nossas opiniões, esquematizámo-las, tornando-se assim num modo mais simples e esclarecedor de vermos quais os nossos objetivos neste projeto. Na conversa que mantivemos em grande grupo, no que diz respeito à questão “O que queremos saber?”, obtive as mais variadas perguntas, desde “o arco-íris fica no céu o dia todo?” – Rúben Maurício (6:2), a “Quero saber todas as cores do arco-íris” – Catarina (4:0). Assim, elaborei um mapa conceptual (ilustração 23), e aproveitei para, em cada mapa/teia, fazê-lo com uma figura geométrica diferente, pois assim a transversalidade de conteúdos está sempre presente. Pensei em ser eu a fazer o mapa pois era algo novo para eles e tornava-se para mim um pouco difícil de explicar e perguntar às crianças se queriam fazer. Depois de terminado o mapa, colei-o com fita cola por cima do mapa de presenças (posteriormente perguntei às crianças onde queriam colocar o mapa e disseram que queriam debaixo do mapa de aniversários) e sentei-me com as crianças, no sentido de explicar o que era e no que consiste. Assim, tínhamos quatro perguntas/dúvidas que consistiam no projeto “Arco-Íris”, nomeadamente:

- “O arco-íris só aparece no céu?” – (questão elaborada por mim);
- “Quero saber todas as cores do arco-íris” – Catarina (4:0);
- “O arco-íris fica no céu o dia todo?” – Rúben M. (6:2);
- “Queremos saber de onde surge o arco-íris” – (Todas as crianças).

É de salientar que em cada pergunta/ frase dita por alguém, coloquei as fotografias da respetiva pessoa, de modo a que assim as crianças percebam que aquela frase foi dita por elas, tendo em simultâneo um contacto com a escrita. Apesar de o projeto ter sido despolotado pelos interesses do Rodrigo e do Rúben, após a conversa em grande grupo todas as crianças quiseram participar nele, pois tiveram curiosidade em descobrir mais sobre o fenómeno. Considerei importante o facto da equipa pedagógica também ter participado nas dúvidas/questões no mapa conceptual (Isabel – “O arco-íris só aparece no céu?” / Carla – “Podemos procurar informação através do DVD” / Paula – “E também na biblioteca”), pois afinal o adulto é um modelo para as crianças, e de certa forma, através da nossa presença, incentivámos algumas crianças no sentido da procura, da investigação, do querer saber. No entanto, não se antecipa a pesquisa das crianças e a tomada de decisões, deixando que as crianças sejam autónomas e livres de pensamento.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Nesta fase, o mapa conceptual foi feito através das questões feitas pelas crianças, ou seja, as dúvidas que em reunião de grande grupo expusemos, e assim ficou esquematizado o que já sabíamos, o que queríamos saber, onde podíamos encontrar informação e quem nos podia ajudar. Aqui, também a equipa colaborou, pois também colocou questões. O mapa ficou disponível na sala e ao alcance das crianças, até porque foi perguntado às crianças onde queriam que o mapa fosse colocado. Assim, o mapa tornou-se num recurso de suporte, pois quando se precisava era consultado.

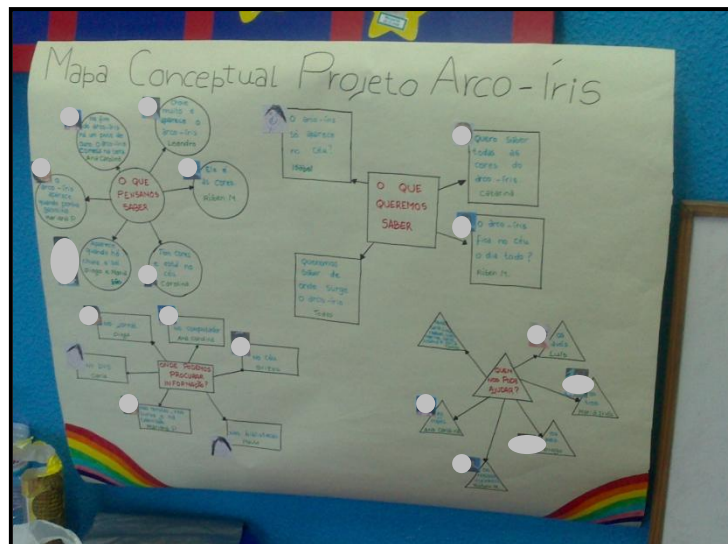


Ilustração 23 – Mapa Conceptual

Fase III - Execução

Na fase III do projeto – Execução, começámos primeiramente por partir das dúvidas que tínhamos e planear o que podíamos fazer. A pergunta do Rúben M. foi, a meu ver, uma questão com resposta fácil (“o arco-íris fica no céu o dia todo?”), pois para responder bastou explorarmos o espaço exterior do colégio (eu tive a ideia de procurar no espaço exterior) e durante este momento eu perguntei ao grupo: “olhem lá para o céu... onde está o arco-íris?”, ao qual o grupo me respondeu que não estava em lado nenhum (ilustração 24 e 25), pois referiam “Isabel, não está em lado nenhum (o arco-íris)”. Logo, chegámos à conclusão que o arco-íris não estava no céu o dia todo. Aproveitei também para ler uma história no espaço exterior, intitulada “Pipo e o Arco-Íris”, que se baseia num rato que procura o arco-íris para oferecer aos amigos, mas quando deixa de chover, o arco-íris desaparece. Deste modo, evidencia-se de novo a transversalidade de conteúdos, pois interliguei a procura do arco-íris no céu com a história (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), que também foi contada no espaço exterior. Durante a leitura da história, o grupo estava bastante concentrado, pois o local da leitura era diferente àquele que costuma ser utilizado para os contos (área das almofadas), e também porque as características do espaço se adequavam à história,

envolvendo ainda mais as crianças naquele momento (p.e., o vento, o ruído das folhas de árvore a bater umas nas outras, o chilrear dos pássaros, entre outros).

Ao refletir sobre o assunto, tive consciência que estava a trabalhar mais por tema do por projeto, pois neste último as crianças é que decidem o que vão agir para saber o que querem fazer, ao invés de ser eu a interferir e dizer como fazer. Tal situação surge talvez pela minha inexperiência em relação a esta metodologia, pois foi a primeira que tive contacto com ela na prática, o que me despoletou diversas dúvidas ao longo do processo. Neste sentido, dialogava com a educadora cooperante, no sentido de melhorar a minha intervenção e encontrar a solução para inverter a minha tendência de trabalhar por tema.



Ilustração 24 e 25 – Crianças à procura do arco-íris no céu

No mesmo dia, e no momento de comunicações, perguntei ao grupo quem gostaria de procurar informação na biblioteca (pois era uma das questões do mapa – “onde podemos encontrar informação: na biblioteca”), no qual o Diogo Peres (4:10) e o Gonçalo (4:1) quiseram fazer. A meu ver, não é necessário que seja todo o grupo a procurar as mesmas respostas, pois nem todas as crianças têm os mesmos interesses e para além disso, a partilha seria menor, porque assim os vários grupos de pesquisa partilham com os colegas as suas descobertas e posteriores resultados. Segundo Katz e Chard (2009, p. 14), “o trabalho por projeto fornece desde cedo oportunidades

frequentes para que se façam escolhas e se tomem decisões acerca de temas, responsabilidades e todos os restantes aspectos inerentes ao trabalho empreendido.” Portanto, neste caso em específico, perguntou-se ao grupo quem gostaria/queria investigar na biblioteca, tornando-os de certa forma responsáveis por tal tarefa e percebendo em simultâneo o que podíamos fazer para saber tal informação. Deste modo, “o trabalho por projeto contribui, assim, de todas as maneiras para a experiência das crianças pequenas de aspetos de vida democrática e da cidadania” (Katz & Chard, 2009, pp. 14,15). A metodologia de trabalho por projeto visa também despertar nas crianças um sentimento cívico, de partilha e respeito, bem como de responsabilidade por algo. Esta pesquisa também visa dar importância ao espaço do colégio, pois deste modo as crianças utilizam os recursos existentes no colégio para usufruto e para enriquecer os seus conhecimentos e aprendizagens. Depois da pesquisa feita pelas crianças (ilustração 26 e 27), mostraram aos colegas no momento das comunicações o que tinham encontrado: livros com canções do arco-íris, a explicação do fenómeno (como surge) e quais as suas cores. Entretanto, a pesquisa decorreu autonomamente, ou seja, as crianças tiveram iniciativa e de imediato começaram a procurar livros, focando-se nas cores alusivas da capa ao arco-íris p.e..



Ilustração 26 e 27 – Crianças a pesquisar na biblioteca



Ilustração 28 – Criança a mostrar um livro que encontrou

Após a pesquisa, sentámo-nos (eu e as crianças) na área das almofadas e/ou tapete e perguntei em voz alta aos meninos que tinham procurado na biblioteca se não tinham nada para dizer aos colegas. “Ah sim! Temos pois!”, e foram buscar os livros que se encontravam em cima das mesas, mostrando aos colegas o que tinham achado. “Estes livros têm coisas do arco-íris!” – referiram os meninos para os colegas. Assim, os livros passaram por todas as crianças, de modo a que tivessem todos a oportunidade de explorar os materiais.

Para além da pesquisa feita na biblioteca, a Luana (6:11) e a Mariana Murteira (4:5) referiram que gostavam de procurar no computador da sala, pelo que assim enquanto os colegas estavam a procurar na biblioteca elas estavam no computador, referindo assim novamente a importância dos recursos disponíveis no colégio/sala (ilustração 29). A educadora Carla ajudou as crianças na procura, comprovando-se novamente que o educador tem um papel importante no apoio prestado à criança, pois esta é sujeito-ativo das suas aprendizagens no entanto o papel do adulto em ajudar é importante, pois tal como foi referido anteriormente, o adulto é um modelo. Depois, o que as crianças pesquisaram, falaram aos colegas no momento das comunicações.



Ilustração 29 – Crianças a pesquisar no computador

Relativamente ao que a Catarina (4:0) fez no mapa conceptual (“quero saber todas as cores do arco-íris”) pensámos em conjunto como obter respostas para esta dúvida, ou seja, no momento das comunicações dialogámos (crianças e adultos) sobre como conseguir soluções para a dúvida. Então pensou-se em começar pelas cores primárias, pois através da mistura das mesmas obtêm-se outras cores, também presentes no arco-íris. Assim, as crianças autonomamente decidiram quais as cores que queriam misturar (ao observarem os boiões de tinta escolhiam aleatoriamente) nos pratos e quando a mistura resultava numa cor presente no arco-íris, aproximavam-se de mim e diziam “Isabel! Conseguimos! Encontrámos!”. Quando não tinham a cor que queriam, autonomamente dirigiam-se ao lavatório, limpavam os pratos e pincéis e tentavam com outras cores, experimentando assim até obter as respostas corretas. De seguida, após termos encontrado todas as cores, fizemos um registo (ilustração 31), de modo a sintetizar o que tínhamos feito e informar/dar a conhecer tanto a comunidade educativa como familiar do que fizemos. As crianças encontraram as cores do arco-íris exceto o violeta, então combinámos que faríamos novamente a mistura de cores no dia seguinte.



Ilustração 30 – Criança a misturar as tintas

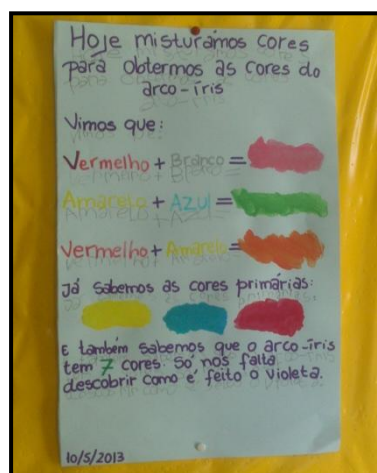


Ilustração 31 – Registo da mistura das cores

Dias depois, e em reunião de conselho, perguntei ao grupo o que queriam (ou precisavam) fazer na próxima semana relativamente ao projeto do arco-íris, no qual a Maria Inês (5:3) disse que queria carimbar com várias cores. Assim, e em conversa com a equipa pedagógica, pensou-se em carimbar os pés (ao invés das mãos, que é normalmente a parte do corpo mais utilizada) e realizar um arco-íris com os pés das crianças e também dos adultos. Este acontecimento não tem qualquer ligação com as questões do mapa conceptual, contudo, como surgiu dos interesses das crianças, considerou-se importante carimbar os pés com tintas, valorizando assim as opiniões das crianças. As crianças que não dormem a sesta (normalmente as mais velhas) pintaram as letras do título do papel de cenário onde estaria o arco-íris. Também o título tinha a ordem correta das cores do arco-íris. Esta produção fugiu um pouco às perguntas iniciais escritas no mapa conceptual, no entanto, e como foi referido anteriormente, durante a execução do projeto podem surgir novas curiosidades que as crianças queiram responder. Neste caso, a carimbagem dos pés surgiu de uma reunião de grupo, onde a Maria Inês (5:3) sugeriu a carimbagem do arco-íris, o que se tornou num momento muito interessante, pois as crianças sentiam curiosidade em observar os colegas e em perceber de facto como era feito um arco-íris com a carimbagem dos nossos pés.



Ilustração 32 e 33 – Crianças a pintarem o título da carimbagem dos pés

Passados uns dias após a reunião de conselho, durante a parte da tarde, começámos então a carimbar os nossos pés, colocando as cores pela ordem correta, pois as crianças já sabiam, uma vez que quando um adulto perguntava qual a ordem das cores, as crianças olhavam para o mapa conceptual e verificavam a ordem das cores. Este momento foi muito prazeroso, pois as crianças riam porque tinham cócegas, e queriam pintar os seus próprios pés. Entretanto, quando iam colocar o seu pé no papel

de cenário (de grandes dimensões) caíam e riam, fazendo com que colegas e adultos também rissem.



Ilustração 34, 35, 36 e 37 – Carimbagem dos pés

A carimbagem dos pés foi algo que demorou alguns dias a ser feito, pois cada criança carimbou os pés pelo menos duas vezes e em cada vez tinha que se limpar com toalhetas, o que também demorava tempo. O mais complicado da carimbagem foi mesmo a parte central do papel de cenário, pois as extremidades tinham tinta ainda húmida e tinha que se ter muito cuidado para não borrar, pelo que tinha que se segurar a criança e colocar o pé no sítio correto ou então sentá-la no centro do papel e carimbar o pé. O resultado foi bastante positivo, pois tanto crianças, como adultos e pais gostaram do resultado final.

Posteriormente, e também em conversa com o grupo, as crianças referiram que queriam pintar um oceano gigante (pois estava articulado com a visita ao oceanário de Lisboa). Para tal, as crianças pintaram na área da pintura peixes para posteriormente colarem no oceano, feito em papel de cenário, pintado de azul e com corais, algas e purpurinas. Durante a pintura, reparei que o Rodrigo F. (5:4) e a Catarina (4:0) pintavam os seus peixes com as cores do arco-íris, pela ordem correta (as cores), o que revela que estes conhecimentos se articularam com o projeto, como também revelam

que de facto as crianças estavam envolvidas no projeto. Depois de secarem as pinturas / “peixes”, as crianças recortavam o seu peixe e mostraram no momento de comunicações aos colegas, referindo que animal marinho era. A criação de um oceano interliga-se também com a visita prevista ao oceanário de Lisboa, pois durante o momento das comunicações as crianças referiram que gostavam de fazer um oceano gigante.



Peixe com as cores do arco-íris

Ilustração 38 – Oceano feito pelas crianças

Relativamente à questão colocada por mim (“o arco-íris só aparece no céu?”), realizámos uma experiência para comprovar se de facto o arco-íris podia aparecer noutra local sem ser no céu. Novamente, a resposta para esta dúvida surgiu de mim, trabalhando mais em tema do que propriamente em projeto. Ao longo do projeto, aprendi o que não devia fazer, apesar de ter formação sobre a metodologia. Contudo, na intervenção tornou-se difícil para mim envolver-me mais no projeto, talvez pelo receio de perder o fio condutor do mesmo. No que diz respeito à experiência, utilizámos um cd e um balde com água e fomos para o espaço exterior ao colégio. Quando os raios solares batiam na água (já com o cd dentro do balde), este criava um arco-íris e projetava para qualquer lado, neste caso para as mãos das crianças e para os bibes. A maioria das crianças ficava surpreendida como podia tal coisa acontecer, então expliquei o fenómeno no momento das comunicações, pois referi que a água, em contacto com os raios solares, projeta muitas cores para vários locais, originando o arco-íris. O propósito da utilização do cd é precisamente o de projetar os raios solares para outro lugar,

contudo, creio que as crianças não perceberam de todo o fenómeno, apesar de terem ficado surpresas por ver o arco-íris projetado noutra espaço. Nesta situação faltou aprofundar melhor em que consistia o fenómeno e porquê, esclarecendo as crianças.

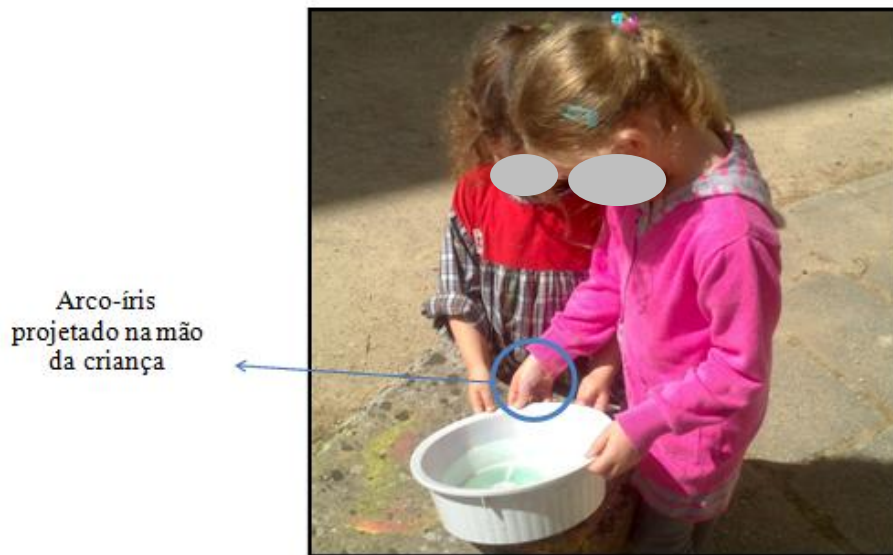


Ilustração 39 – Experiência com cd

Ao longo do projeto, aprendemos também algumas canções sobre o arco-íris, nomeadamente “a caixinha de cores” e “as cores do arco-íris”, sendo que as crianças interessaram-se bastante por elas, uma vez que têm ritmos apelativos e como é algo novo torna-se atrativo e desperta o interesse. Também foram realizados jogos de memorização e puzzles, sempre articulando com as cores do arco-íris. Também foram feitos padrões geométricos, utilizando as cores do arco-íris, ou seja, cada figura geométrica tinha uma cor. Ao longo do projeto foram desenvolvidos os diversos domínios, contudo esse não é de todo o objetivo desta metodologia, como se pode comprovar na fundamentação teórica do presente relatório. Considerei adequado abordar os diversos domínios no sentido de observar as crianças nas diversas áreas, revertendo novamente mais para trabalho por tema e não por projeto. Novamente se refere que aprendi o que não se deve fazer, ou seja, aprendi a saber não desenvolver esta metodologia desta forma, pois vai contra aquilo que referi ao longo de todo o relatório.



Ilustração 40 – Grupo a realizar os padrões geométricos



Ilustração 41 – Menina a realizar os padrões geométricos

Fase IV – Avaliação e Divulgação

Surge então a fase IV do projeto – Avaliação e Divulgação, a última fase. Em conversa de grande grupo (no momento de comunicações), perguntei ao grupo como queriam que fosse apresentado o projeto tanto à comunidade familiar como educativa, sendo que o Rúben M. (6:2) disse que gostava de mostrar fotografias; a Maria Inês (5:3) mencionou que gostaria de expor o oceano; e eu pensei em realizar o bolo arco-íris. Assim, todo o grupo aceitou as ideias dos colegas e na quinta-feira, dia 30 de maio, apresentámos o projeto.

Para a apresentação era preciso planear as semanas seguintes, ou seja, em termos de materiais, espaços e convites às comunidades.

Os convites (feitos a computador) para a comunidade familiar foram colocados em cada caderno individual das crianças, de modo a que todos os pais tivessem conhecimento (a ideia surgiu da educadora). No colégio, a sala de jardim-de-infância também informou que a apresentação seria nesse dia, pelo que se mostraram recetivos em participar. No entanto, nem todos os pais viram os cadernos, pelo que acabaram por faltar à apresentação. Em situações futuras, ter-se-á em atenção o tipo de convite que se pode fazer à comunidade, de modo a que não existam falhas de comunicação. Inicialmente pensei em projetar na parede as fotografias mas devido à falta de recursos materiais tal não foi possível. Então realizei um pequeno vídeo, com algumas fotografias que tirei ao longo do projeto com uma música de fundo, das que aprendemos no projeto (“as cores do arco-íris”). Durante este momento, as crianças envolviam-se na

apresentação do projeto, referindo aos adultos onde e quais produções queriam expostas, assim como o oceano.

Durante a apresentação, tanto a comunidade educativa como familiar estavam bastante concentrados em ver de facto o que tinha sido feito, observando as produções e as fotografias.

Todos gostaram do vídeo e quando este começou as crianças autonomamente cantaram a música, pois conheciam-na. Durante a apresentação do projeto, expliquei todo o processo, desde a primeira fase até à última. Mostrei também as produções feitas pelas crianças, pois estavam expostas na sala. Por fim, dei a cada criança um cd com o vídeo do projeto e uma flor de papel, que as crianças tinham feito com as cores do arco-íris. Durante a manhã (do dia da apresentação do projeto realizámos) um bolo arco-íris (ilustrações 43 a 46), de modo a que a apresentação do projeto tivesse algo naquele momento que as crianças tivessem feito da parte da manhã (este bolo continha todas as cores do arco-íris). Na confeção do bolo, as crianças misturavam os ingredientes na taça, envolvendo-se de facto no momento. Em cada forma, colocávamos a massa com um pouco de corante de cada cor do arco-íris e de seguida íamos entregar na cozinha para que esta cozesse e formasse uma sucessão de cores. Todos ficaram admirados como um bolo poderia ter tantas cores e os adultos questionavam acerca de como o bolo era feito. No final da apresentação, tanto a comunidade educativa como familiar ficaram esclarecidos acerca do desenvolvimento do projeto e gostaram bastante do cd, pois continha fotografias do processo.



Ilustração 42 – Cd's com o vídeo do projeto



Ilustração 43, 44 e 45 – Realização do bolo arco-íris



Ilustração 46 – Bolo arco-íris

Realizar esta metodologia foi algo desafiante, pois foi a primeira vez que trabalhei assim. Como referi ao longo deste ponto, trabalhei mais por tema e não por projeto, sendo esta uma dificuldade sentida e que não foi ultrapassada de todo, no entanto tenho consciência do que poderia ter feito, o que se torna numa aprendizagem significativa para mim. Foi uma experiência gratificante, pois as crianças envolveram-se no projeto, investigando, pesquisando e obtendo soluções para as suas dúvidas. Compreendi o processo das fases, como se desenvolvem e o que é feito em cada uma dela. Futuramente tenho de melhorar a minha postura enquanto educador “andaime” e não dar de imediato as respostas aos problemas. Creio que, futuramente, o desenvolvimento de outros projetos noutros contextos vai promover a minha formação e posterior intervenção.

Intervir a partir da Identificação de Problemas – Creche e Jardim-de-Infância

O princípio subjacente à abordagem por projeto é o trabalho centrado na resolução de problemas. Ora este princípio atravessou todo o trabalho durante a PES na medida em que este se baseou numa perspetiva de investigação-ação.

“Para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79)

No sentido de desenvolver um projeto de investigação-ação, considera-se necessário observar o espaço, quais as suas carências, de modo a transformá-las e enriquecer não só o mesmo (materiais, disposição da sala, ...) como também as rotinas (alimentação, higiene, repouso, ...). O educador, ao observar e refletir sobre as carências, vai ter outras ações e criar outros percursos mais adequados para melhorar a sua intencionalidade educativa, ou seja, a observação contribui para o melhoramento da prática pois através da visualização das necessidades das crianças se planifica para dar respostas às mesmas. Por exemplo, observou-se que as crianças gostam bastante de correr dentro da sala, o que por vezes torna-se complicado devido à existência de muitos armários e materiais. Assim, planificou-se tarefas motoras no espaço exterior do colégio, e inclusive exploração livre, onde as crianças pudessem de facto desenvolver a sua capacidade motora e ter um momento pelo qual tivessem interesse. Para que o educador observe e reflita sobre algo é necessário que o educador tenha um ponto de partida, algo que suscite um propósito, uma intenção, para colocar em prática as soluções propostas. Assim, “os propósitos selecionados para uma investigação revelam o que o professor valoriza enquanto pessoa e enquanto profissional.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Um educador, enquanto ser cívico e ético, deve sensibilizar-se e proporcionar o bem-estar físico, psicológico e social às crianças. Enquanto profissional, deve procurar atender às necessidades e interesses das crianças, e dispor o espaço e rotinas de forma flexível, pois ao longo do tempo, tanto as necessidades como interesses das crianças modificam-se, e tem de encontrar estratégias para ir ao encontro das

mesmas. *Por onde começar?* “Existe uma grande variedade de acontecimentos ou propostas com potencial para serem investigados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Deste modo, o educador pode dialogar com a equipa pedagógica e refletir sobre quais os melhores métodos, pois a ação não tem de seguir o plano, pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, consoante a prática desenvolvida. Portanto, “a investigação-ação (...) é um processo dinâmico, interativo, e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Assim, o processo de investigação inclui as seguintes operações:

- *“Planear com flexibilidade* (Reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a dos outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas);
- *Agir* (todos os atos de pesquisa no terreno, em busca dos padrões ou discrepâncias);
- *Refletir* (Análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados);
- *Avaliar/validar* (Avaliar as decisões tomadas e observar os efeitos que delas decorrem);
- *Dialogar* (estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com os colegas).”

(Fisher, 2001, *in* Máximo-Esteves, 2008, p. 82)

O método de investigação-ação utilizado em contexto educativo promove a observação e reflexão sobre o ambiente existente no cenário educativo por parte do investigador (neste caso o educador), presente por exemplo no caderno de formação, nas reuniões com a equipa pedagógica e nas unidades curriculares da Universidade de Évora. Os resultados obtidos através deste método vão influenciar as ações exercidas pelo educador, melhorando assim o ambiente educativo.

Assim, pode-se elaborar uma tabela-síntese, exemplificando em que consiste o projeto de investigação-ação:

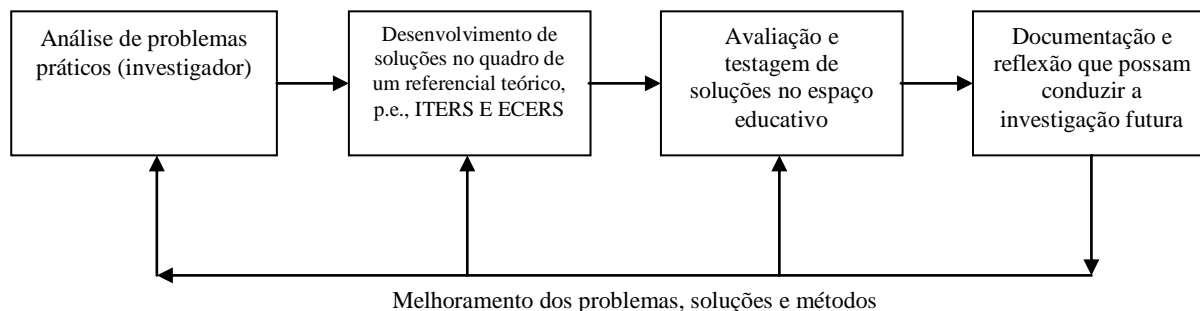


Ilustração 47 – Projeto Investigação-Ação

A investigação-ação é, portanto como o próprio nome indica, um método de investigação, é uma estratégia qualitativa que tem por objetivo enriquecer o ambiente educativo e promover a qualidade do espaço e interações que nele ocorrem.

Através da metodologia de investigação-ação, surgem dois tipos de conhecimento científico: “um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo); o outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 9). Neste sentido, o que se pretende é uma formação de qualidade para os educadores, onde se considera uma diversidade e uma “negociação da diferença” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 11). O projeto de investigação-ação visa promover a formação de qualidade, melhorando as práticas educativas através de novas perspetivas enquanto observador e crítico-reflexivo. “A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor” (Fernandes, 2006, p. 2).

Tal como referido na teoria de aprendizagem de Bruner, neste ponto também surge o conceito de “espiral”, abrangendo neste caso uma sucessão de ciclos, nomeadamente a planificação, a ação, a observação e a reflexão. (Fernandes, 2006). “É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Jaume Trilla, 1998, in Fernandes, 2006, p. 4).

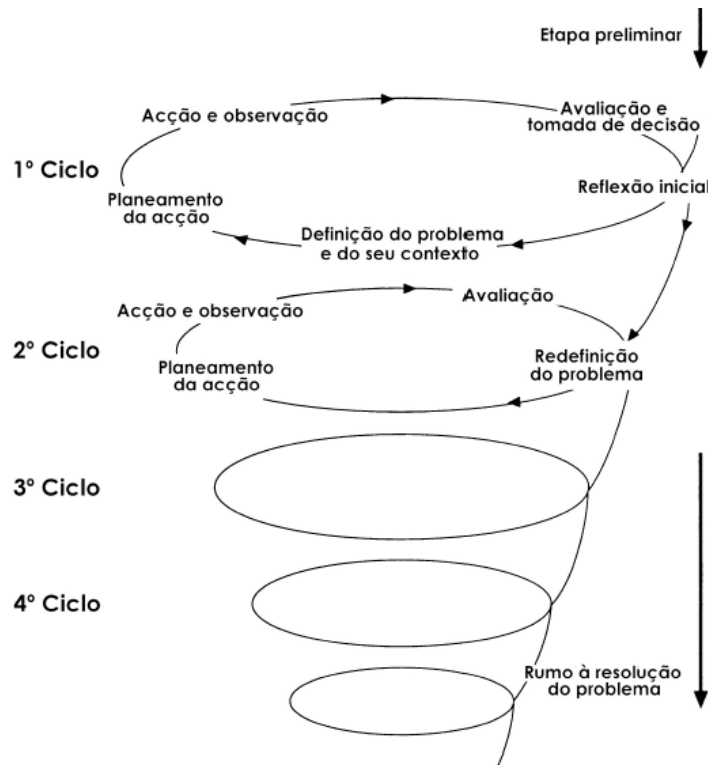


Ilustração 48 – Espiral autorreflexiva (Fonte: Fernandes, 2006, p. 7)

Pode-se então dizer que a investigação-ação é um processo dinâmico, existindo uma interligação entre os vários ciclos, de modo a resolver o problema observado.

Cabe ao educador, tanto em creche como em jardim-de-infância, tornar-se num agente de mudança, pois após as suas observações surgem ações concretas, algo identificado e com necessidade de dar resposta. De acordo com Alarcão (2001, p. 6),

“ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. [...] é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.”

Neste sentido, a investigação-ação melhora a qualidade do espaço e das interações que nele ocorrem, pois propicia técnicas e novos instrumentos de recolha e análise de dados, promovendo assim uma prática educativa centrada nos interesses e necessidades observáveis nas crianças. (Fernandes, 2006)

A investigação em contexto educativo “deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento [...] habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da *praxis*” (Mesquita-Pires, 2010, p. 70). Neste sentido, a investigação-ação visa “analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa” (Mesquita-Pires, 2010, p. 71). Através das observações feitas pelo adulto, pode começar a utilizar-se a metodologia por projetos, pois a reflexão intervém na prática educativa potenciando uma transformação com intencionalidade.

Portanto, a observação deve ser um processo contínuo, pois tem-se em atenção a individualidade de cada criança, bem como as suas aprendizagens e os conhecimentos já adquiridos. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Integração da Epistemologia de Projetos na Planificação, Reflexão e Ação

Ao longo da intervenção na PES, existiram interações entre os adultos e as crianças, sendo que o educador, enquanto investigador, observou as crianças nas suas brincadeiras, nas suas atitudes e na rotina diária. Por orientação da Universidade de Évora foi utilizada a abordagem por projetos na valência de jardim-de-infância. Progressivamente verificou-se que as crianças demonstravam ter diariamente interesse em certos objetos, conversas e vivências, algo intrínseco ao ser humano nestas idades. Neste sentido, e enquanto observadora, comecei a planificar (não só diariamente como semanalmente) consoante os interesses e as necessidades das crianças, no sentido de promover um ensino de qualidade. Por exemplo, na semana de 6 a 10 de maio, durante uma reunião de conselho, a Maria Inês (5:3) referiu que gostaria de explorar o barro, pois o seu pai tinha fornecido argila ao colégio (era oleiro). Assim, planificou-se a semana seguinte (planificação de 13 a 17 de maio em apêndice) com momentos de exploração do barro, indo de encontro do interesse da menina. Progressivamente, os seus colegas também demonstraram interesse e quiseram participar. Através das observações realizadas às crianças foram realizados diálogos com a equipa pedagógica,

no sentido de também elas colaborarem na planificação e posterior reflexão. Neste sentido, também se promoveram diálogos em grande grupo com as crianças (na área do tapete), onde foram abordados os seus interesses, no que tinham curiosidade, ao qual se chegou à conclusão de que algumas crianças queriam saber mais sobre o arco-íris, o que era, quais as suas cores. Assim, e em reunião novamente com a equipa, verificou-se que seria viável realizar a abordagem por projetos surgindo deste problema: o que era o arco-íris, onde e quando surgia e quais as suas cores.

Um dos objetivos da utilização da metodologia por projetos foi precisamente valorizar os interesses das crianças, dar sentido às suas opiniões, sugestões e gostos. Um outro propósito foi precisamente envolver os contextos mais próximos das crianças, neste caso o educativo e o familiar, melhorando a qualidade das interações que neles ocorrem. Por exemplo, os pais perguntavam à equipa pedagógica como estava a decorrer o projeto, se as crianças estavam a gostar e também por vezes, quando as crianças queriam, faziam desenhos ou outro tipo de materiais relacionados com o arco-íris e entregavam aos pais como uma prenda. Os familiares podem participar no projeto, para dar sugestões e/ou inclusive para intervir na execução do mesmo, caso seja necessário e útil. É de salientar que deve-se ter em atenção as condições socioeconómicas, pois por vezes os pais podem não conseguir participar no projeto devido à carga horária do emprego, p.e. Neste sentido, deve-se compreender a situação e encontrar uma solução mediante o contexto, p.e., arranjar um tempo na sala que não coincida com o horário do emprego, ou porque não, pedir aos pais para fazerem uma gravação em casa e trazê-la para o colégio. Por exemplo, quando se propiciou o momento da apresentação do projeto à comunidade educativa e familiar, teve-se em consideração este fator e portanto a apresentação foi realizada por volta das 16h30 (como se pode comprovar na planificação de 27 a 31 de maio de 2013 em apêndice), quando os pais tinham mais disponibilidade em estar no colégio. Desta forma, os diálogos entre o educador e os pais tornam-se importantes pois existe uma partilha da evolução da criança.

Um dos instrumentos de avaliação utilizados foi nomeadamente a observação, pois é um ato que requer posterior planificação e reflexão, enfatizando os interesses das crianças. De acordo com Fisher (2005, p. 35),

“se a avaliação tiver como fim fornecer informação ao educador, ela tem de ser formativa. É uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual o educador observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir”.

Em reunião com a equipa pedagógica, houve uma partilha de opiniões, no sentido de enriquecer a prática educativa, planificando consoante as observações realizadas. É fulcral a existência de partilhas não só entre a equipa pedagógica como também com a família da criança, no sentido de reajustar metodologias e recursos, melhorando a qualidade de ensino e “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2007, p. 15).

A integração da epistemologia por projetos na planificação reverte para a investigação-ação, onde se observa e se melhora a prática, indo de encontro dos interesses e necessidades das crianças. O conteúdo desta secção reverte mais para o trabalho por projeto desenvolvido na valência de jardim-de-infância uma vez que foi, de facto, utilizado no contexto educativo contudo, não convém descurar o surgir do projeto em contexto de creche, referido na secção “despertar para o projeto (creche)” do presente relatório, e que converte novamente para a planificação e reflexão de acordo com as observações efetuadas pelo adulto e pela visualização dos interesses das crianças. Valorizar as opiniões das crianças torna-se fulcral para desenvolver este tipo de epistemologia, tornando-a assim num método inovador que promove uma prática participativa.

Considerações Finais

Neste capítulo será avaliado o que foi mencionado ao longo do presente relatório, enfatizando a sua importância.

A metodologia de trabalho por projetos torna-se numa abordagem apelativa, no sentido de as crianças se tornarem construtoras do seu próprio conhecimento. Assim, e como foi referido ao longo do trabalho, a criança surge como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem, sendo respeitada, ouvida e vice-versa. Deste modo, as aprendizagens significativas ocorrem, indo portanto ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

A criança deve ser encarada como sujeito ativo do processo de aprendizagem, e como tal, são acionados mecanismos que promovem essa mesma participação. Todos os processos, sejam familiares ou escolares, devem incluir a realidade cultural, pois só assim a criança adquire consciência do que é efetivamente real. A criança, quando desenvolvida intelectualmente, sente-se motivada para descobrir e explorar, adquirindo competências promotoras da representação e interação social.

O educador tem de ser um investigador, um ser na procura de experiências que melhorem a qualidade do contexto educativo, algo que deve ser o objetivo da formação de profissionais de educação. A aprendizagem baseada em projetos fomenta um ambiente propício ao desenvolvimento de componentes de carácter transversal, não abandonando a aquisição de conhecimentos de rigor científico. (Oliveira, 2009).

O trabalho por projetos é uma metodologia inovadora, que permite criar experiências que tornem as aprendizagens significativas nas crianças, atendendo às respostas dos desafios iniciais.

É essencial que a sociedade encare esta metodologia e reconheça-a como um instrumento valioso, que valoriza a criança como um ser competente e capaz de, autonomamente, tomar decisões e desenvolver-se enquanto cidadão, inserido na sociedade. É necessário que em contexto educativo tanto o adulto como a criança partilhem opiniões e cooperem numa resposta de qualidade. De acordo com Katz e

Chard (2009, p. 223), “o trabalho de projeto é uma de muitas respostas possíveis ao desafio de cativar as mentes das crianças”. Cabe ao educador observar os comportamentos das crianças diariamente e motivá-la extrinsecamente, não descurando os seus interesses e as curiosidades emergentes. Salienta-se contudo, e tal como foi referido ao longo do relatório, que a abordagem por projetos não substitui o currículo, ao invés, complementa-o, enriquecendo a prática educativa. Desta forma, o trabalho por projeto surge como uma aprendizagem profunda de um problema, algo que os autores Leekeenan e Edwards (1992, p. 2) referem como *in-depth study project*. Tanto a criança como o adulto experienciam novas situações, pois um como outro partem para o desconhecido à procura de respostas, uma vez que “os projetos são processos de descoberta” (Katz & Chard, 2009, p. 223).

Tal como foi referido por Kilpatrick no ponto do relatório “raízes de trabalho por projetos – no mundo”, a metodologia não deve seguir obrigatoriamente etapas mas sim uma ordem natural dos acontecimentos, onde se identifica o problema, planifica-se consoante o mesmo, parte-se à descoberta e avalia-se o que foi adquirido.

Os profissionais de educação devem tornar-se guias durante o processo, deixando que a criança tome decisões autonomamente, despertando um sentido de responsabilidade nas ações planeadas e concretizadas.

Terminada a intervenção da PES, posso referir que foi uma experiência bastante gratificante, ampliou o meu conhecimento sobre o conceito de valência de creche e jardim-de-infância, sendo este um local de aprendizagem constante, quer por parte das crianças quer por parte da equipa de trabalho. Dependendo das observações, constatou-se que o tempo e o espaço são dois conceitos muito importantes, uma vez que tem de existir uma rotina adequada às necessidades das crianças e o espaço tem de ser um local amplo, acolhedor e seguro. O facto de ter sido utilizada a investigação-ação na intervenção potenciou uma melhoria na prática, pois ao observar o grupo e o espaço planificou-se de acordo com os interesses e necessidades das crianças, promovendo um ensino de qualidade. Estagiar nas valências de creche e jardim-de-infância possibilitou conhecer um estabelecimento educativo novo, o trabalho da equipa pedagógica, quais os interesses e necessidades específicos de cada criança e como elaborar uma rotina e organizar o espaço consoante a faixa etária em questão.

Durante a intervenção na PES, tornou-se essencial a utilização do método por projetos, pois foi algo novo, e deu uma perspetiva nova de como encarar o ensino e

transformá-lo todos os dias em momentos de descoberta. Como já foi referido anteriormente no relatório, estabeleceu-se uma certa dificuldade em trabalhar por projeto e não por tema. Contudo, aprendeu-se a como contrariar essa tendência e encarar a criança como ativa no projeto. A introdução desta metodologia proporcionou um envolvimento da equipa pedagógica, pois dialogavam e planeavam consoante o que observavam, conduzindo-as a um único propósito: valorizar a criança como um ser pleno e consciente das suas capacidades.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In INAFOP, *Cadernos de Formação de Professores n.º 1* (pp. 21 - 30). Aveiro.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43 - 88). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Beyer, L. E. (1997). Profiles of Famous Educators: William Heard Kilpatrick (1871 - 1965). In U. I. Education, *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education - vol. XXVII, no. 3* (pp. 469 - 485). Paris: UNESCO: International Bureau of Education.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. V. (Ed.), *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Carneiro, R. (2009). A Educação Intercultural. In M. F. Lages, & A. T. Matos, *Portugal: Percursos de Interculturalidade - Vol. IV: Desafios à Identidade* (pp. 50-110). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. In I. d. Porto, *Educação, Sociedade e Culturas n.º 7* (pp. 7 - 28). Porto.

Delors, J. (2010). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, et al., *Educação - Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (p. 31). Brasília: UNESCO.

Esteves, S. (2010). Convergências: Brincar em família. In APEI, *Cadernos de Educação de Infância n.º 90* (p. 38). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Estrela, M. (2008). *Dissertação: Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Aveiro.

Fernandes, A. M. (2006). *Dissertação: Projeto Ser Mais - Educação para a Sexualidade Online*. Porto.

Ferreira, D. (2010). Práticas: O direito a brincar. In APEI, *Cadernos de Educação de Infância n.º 90* (pp. 12 - 13). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Fino, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação vol. 14, n.º2* (pp. 273-291).

Fisher, J. (2005). Capítulo 2 - A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21 - 41). Lisboa: Texto Editores.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47 - 77). Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. In APEI, *Cadernos de Educação de Infância n.º 90* (pp. 8 - 10). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Gil, I. C. (2009). As interculturalidades da multiculturalidade. In M. F. Lages, & A. T. Matos, *Portugal: Percursos de Interculturalidade - Vol. IV: Desafios à Identidade* (pp. 30-48). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

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

Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. C. (1993). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.

Laevers, G. P. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Leekeenan, D., & Edwards, C. P. (1992). Using the Project Approach with Toddlers. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, 1 - 13.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro: Lei---Quadro da educação Pré-escolar.

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Nino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93 - 136). Porto: Porto Editora.

Lisboa, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.

Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. In R. Marques, *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-Constructivistas. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219 - 247). Lisboa: Edipsico (no prelo).

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. In EDUSER, *Revista de Educação, Vol 2(2)* (pp. 66 - 83). Bragança.

Mickelburgh, J. (s.d.). *Educational Pioneers: Susan Isaacs, 1885-1948*. Obtido em 10 de Julho de 2013, de Early Years Foundation Stage (EYFS): <http://eyfs.info/articles/article.php?Educational-Pioneers-Susan-Isaacs-1885-1948-41>

Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

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

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira, J. M. (2009). No terreno: Aprendizagem Baseada em Projetos. In Ministério da Educação, *Revista Noesis n.º 76* (pp. 30 - 33). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspetiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: IIE.

Santos, M. E., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). Questões e Razões: Que se ganha com o Trabalho de Projeto? In M. d. Educação, *Revista Noesis n.º 76* (pp. 26-29). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Santos, R. P. (s/d). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. São Paulo: iEditora.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (2010). The HighScope Model of Early Childhood Education. In HighScope Educational Research Foundation, *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill: Jaipaul Roopnarine e James E. Johnson.

Seifert, K. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15 - 48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. L. (2011). *Das Voltas que o Projeto dá...Da investigação às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, M. I. (1998). Noção de Projeto. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.

Siraj-Blatchford, I. (2005). Capítulo 1 - Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10- 20). Lisboa: Texto Editores.

Tall, D. (1994). A Versatile Theory of Visualisation and Symbolisation in Mathematics. *Plenary Presentation at the Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques*. França.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster... In Ministério da Educação, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158). Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexos

Anexo I – Projeto Pedagógico da Instituição



PROJETO CURRICULAR DE ESTABELECIMENTO

Évora, Museu do Passado

Ano Letivo 2012/2013

**Ed. Floripes Cachatra Gromicho
Ed. Carla Chio Pimenta**

“O povo diz: Aprender até morrer. O ditado tem que ver com a categoria do tempo. Um ditado que fosse pensado sob a categoria do espaço diria: Aprender em qualquer lugar. Se quem o pensasse fosse alentejano, diria: Aprender no Alentejo. Conjugando as duas categorias, a do tempo e a do espaço, nós diremos: Aprender no Alentejo, sempre. É o nosso destino. É o meu destino, que também sou alentejano.”

Manuel Ferreira Patrício
Reitor da Universidade de Évora - 2004

Índice

Fundamentação-----	4
Objetivos gerais-----	4
Caracterização da instituição/comunidade educativa----	5
Estratégias de gestão-----	6
Recursos Humanos-----	7
Recursos Materiais-----	8
Desenho curricular-----	8
Proposta de atividades-----	9
Formações	
Conceitos	
Calendarização-----	10
Estratégias de comunicação/informação-----	11
Avaliação-----	11
Bibliografia-----	14

FUNDAMENTAÇÃO

Segundo Garcia –Tuñon (1989), um projeto ou se preferirmos, um plano, *é um instrumento integrador de todos os fatores que convergem para o ato educativo, conferindo-lhes unidade, operacionalidade e continuidade*. A ponderação objetiva do rendimento do trabalho pedagógico (avaliação), possibilita ao educador o controlo e ajuste do ato pedagógico, permitindo planejar aprendizagens mais eficazes e seguras.

Esta abordagem de projeto na educação de infância, estimula intencionalmente o processo ensino-aprendizagem e a intervenção, avalia processos coletivos e individuais, com planificações conjuntas e atividades complementadas, sendo a criança um sujeito em interação. Com base neste pressupostos, é possível conhecer e compreender o mundo e as ações, construir significados, assimilar papéis sociais e experiências vividas pelo adulto, construir conhecimentos, construir hipóteses sobre o funcionamento da sociedade, desenvolver a imaginação e o pensamento abstrato, numa óptica multidisciplinar.

O projeto curricular na educação de infância, distingue-se das demais concepções por não ser prescritivo, permitindo uma maior abrangência e a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.

Beneficiando desta particularidade, tendo em conta as potencialidades emergentes e por concretizar do passado ano letivo, O Casulo irá dar continuidade ao projeto *Évora, Museu do Passado*.

Com o advento da globalização, veio associada a normalização e a hegemonização cultural, que podem constituir-se como ameaça à diversidade e à identidade cultural. Como habitantes de Évora, Património da Humanidade, é importante contribuir, através das nossas crianças, para a criação de laços afetivos entre a população e os principais traços de identidade locais, assegurando o reconhecimento, a aceitação e a preservação dos nossos valores, aliando inovação e cultura popular.

OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer o património local, nas suas diversas dimensões;
- Identificar o património com a identidade;
- Compreender o contributo do património para o respeito pela diferença;
- Promover valores interculturais;
- Valorizar o património territorial;
- Promover a interligação património/desenvolvimento;
- Promover locais emblemáticos;
- Descobrir o valor da memória;
- Educar para a cidadania na preservação do património.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/COMUNIDADE EDUCATIVA

A Associação Sócio-Cultural da Zona Oeste de Évora, mais trivialmente denominada de O Casulo, situa-se na Urbanização da Cruz da Picada, em Évora, e as suas origens remontam ao começo dos anos 90, tendo sido fundada com o objetivo de constituir-se a valência de jardim de infância e, algum tempo depois, a de creche.

De início, eram essencialmente crianças da zona a frequentar a instituição mas, passados quase 20 anos sobre a sua fundação, temos 45 crianças de todas as zonas da cidade de Évora.

A instituição é constituída por 3 salas (4/18 meses, 18m/3a e 3/5 anos), com capacidade para 10, 12 e 23 crianças respetivamente. As salas de berçário e creche beneficiam da mesma educadora e de uma auxiliar de ação educativa respetivamente. À sala corresponde 1 educadora e uma auxiliar de ação educativa. O Casulo conta ainda com mais três funcionárias no seu quadro: uma cozinheira, uma administrativa e uma auxiliar de serviços gerais. Há ainda uma outra funcionária integrada num programa do Centro de Emprego de Évora e que auxilia na cozinha e nas salas, conforme a necessidade do momento.

Para além das funcionárias atrás referidas, existirá a partir de Outubro, uma outra auxiliar de ação educativa na sala de berçário, e mais uma funcionária com função de serviços gerais em programas do Centro de Emprego de Évora e que circulará pelas salas, conforme a necessidade do momento.

A comunidade educativa é constituída pelas famílias e parceiros sociais.

No caso das famílias, podemos constatar a existência de modelos familiares diversos, constituindo portanto, contextos diferentes intimamente relacionados com a individualidade e identidade de cada criança.

As famílias participam com moderação na construção do projeto educativo. Contudo, parece assistir-se a uma maior motivação desde a implementação do novo modelo de gestão das respostas sociais.

Os parceiros sociais na comunidade mais nuclear são principalmente a Junta de Freguesia da Malagueira e SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância). Na comunidade mais abrangente, podemos referir-nos à C.M.E., à Universidade de Évora, à Quinta do Pomarinho, à AMINATA, à Foco Musical, ao Centro de Emprego de Évora e Associação Pe de Xumbo. Estas parcerias envolvem protocolos, cuja finalidade maior será a de contribuir para a evolução e qualidade do processo educativo e beneficiar a relação ensino-aprendizagem, numa perspetiva de partilha de capacidades e competências específicas.

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO

Partir dos interesses e necessidades demonstradas pelas crianças. É imprescindível ter em conta o aspeto individual e coletivo para a elaboração de planificações e projetos, em que a componente social é bastante relevante, pois todos reconhecemos o carácter social do indivíduo desde o seu primeiro dia de vida. Assim, pretende-se estimular diretamente as capacidades da criança individualmente e do grupo em geral.

Para a implementação deste projeto é fundamental a sua complementaridade com os Planos Individuais de Desenvolvimento (PDI) e com o Plano de Atividades de Sala, que envolve a gestão de mini-projectos. Esta articulação deverá ser avaliada continuamente, numa perspetiva de análise e superação das dificuldades encontradas.

Os PDI são obrigatórios até aos 36 meses. A partir daí, só se aplicam em caso de necessidades educativas especiais em determinada área de desenvolvimento. Será o caso das 4 crianças que este ano beneficiam de apoio educativo na sala de jardim de infância. Este PDI pode ser elaborado unicamente pela educadora titular, mas será com certeza muito mais enriquecedor para a criança, se puder beneficiar de uma equipa especializada na sua conceção, SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção precoce na Infância.

Para a sua dinamização e enriquecimento, é necessário:

- Reunir a equipa de trabalho
- Reunir a Direção
- Reunir com as famílias
- Solicitar apoios à comunidade
- Trabalhar em colaboração com a comunidade e as famílias
- Investigar os temas
- Consultar os Planos Curriculares e os Projetos
- Realizar fichas de observação/avaliação
- Etc.

RECURSOS HUMANOS

1. Pessoal Docente

Ed ^a Floripes Cachatra Gromicho	07H45/13H00 – 15H00/16H45
Ed ^a Carla Chio Pimenta	09H00/13H00 – 15H00/18H00

2. Pessoal Não-Docente

Nomes	Funções	Horário
Paula Palhais	Auxiliar Ação Educativa	10H30/18H00; 09H30/17H00 (5 ^a feira)
Susana Fino	Auxiliar Ação Educativa	09H00/13H00 14H30/18H00
Zélia Viegas	Auxiliar Ação Educativa	07H45/15H45 (2. ^a feira) 10H30/18H00
Antónia Carapinha	Cozinheira	08H30/16H30
Lúcia Cidades	Auxiliar Serviços Gerais	08H00/16H00
Maria André Farias	Administrativa	09H00/13H00 14H00/17H30

As funções das funcionárias do quadro de O Casulo, são complementadas pela ação de uma funcionária do Centro de Emprego de Évora.

Nota: Horário de Funcionamento

Tendo em conta as necessidades das famílias, O Casulo encerra às 19H15, de acordo com critérios previamente definidos e adotados pelas famílias aderentes a este alargamento de horário. O horário das 18h às 19H15 será garantido de forma rotativa pelas funcionárias da instituição.

3. Pessoal Discente

O alvo deste projeto integra um total de quarenta e cinco crianças, divididas por 3 salas da seguinte forma:

Salas	Nº de Crianças
4m/18m	10
18m/3a	12
3/5 anos	23

Nota: Falta preencher algumas vagas existentes.

4. Comunidade

- Encarregados de educação/famílias: O Casulo tem neste momento um total de 39 associados ou encarregados de educação (algumas das crianças são irmãos), chamados a contribuir para o projeto educativo;
- Parceiros: Câmara Municipal de Évora, Universidade de Évora, Centro de Saúde de Évora, Junta de Freguesia da Malagueira, Quinta do Pomarinho, AMINATA, Foco Musical, Associação Pe de Xumbo, SNIPI e particulares.

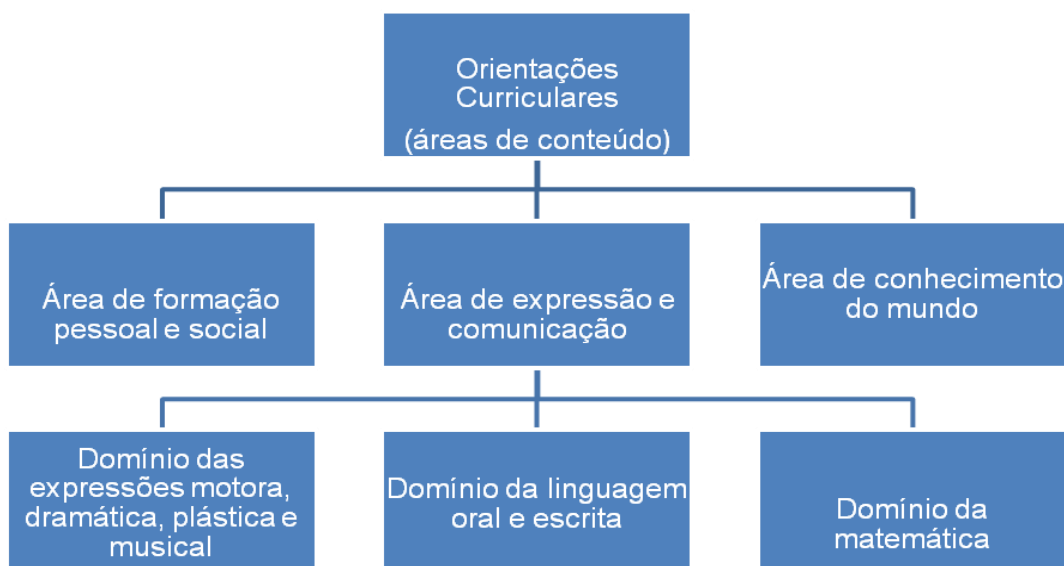
RECURSOS MATERIAIS

- Material lúdico/pedagógico
- Carrinha da instituição
- Autocarro CME
- Autocarro Quinta do Pomarinho
- Parcerias

DESENHO CURRICULAR

Nestas faixas etárias é importante proporcionar um leque de situações e atividades, criando as condições necessárias para que a criança aprenda a aprender.

As orientações curriculares têm o intuito de dar indicações ao educador na sua prática a fim de ajudar a criança a ter sucesso em etapas seguintes.



PROPOSTA DE ACTIVIDADES

- **Formações**

Durante o ano letivo e de acordo com os planos de formação que sejam apresentados à instituição, o pessoal docente e não docente irá frequentar ações de formação que vão de encontro às suas necessidades/interesses profissionais

- **Conceitos a desenvolver**

Cabe ao educador no seu projeto curricular de grupo contextualizar estes conceitos e apresentá-los no seu plano de atividades de sala, apostando na diversidade de materiais e nas parcerias. A diversidade de materiais permite facilitar a aprendizagem matemática, tal como inúmeras situações do quotidiano (tal como acontece nas outras áreas de conteúdo). Acima de tudo é necessário familiarizar a criança com estes conceitos (partindo sempre do concreto para o abstrato), proporcionar situações diversificadas e auxiliar a criança na sua reflexão que lhe permite construir noções matemáticas.

Conceitos	Exemplos de atividades
Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Histórias (en)caixadas: construção de caixas da memória, mediante a recolha de objetos, símbolos e história reconstrutivas. Depositar, no final, a sua caixa, no Jardim das Memórias;• Casa da Balança: Galeria dos Ilustres Sábios da Academia das Ciências;• Conceito de património;• Conceito de referência e pertença.
Artísticos	<ul style="list-style-type: none">• Roteiros sobre os lugares eborenses historicamente ligados à fotografia;• Arquivo fotográfico;• Marionetas dramatizando a chegada da fotografia à cidade;• Lanterna Mágica;• Museu de Évora;• A arquitetura passada/contemporânea
Natural	<ul style="list-style-type: none">• Flora e geologia envolventes;• Saberes associados às plantas aromáticas, comestíveis e medicinais;
Arquitetónico e urbanístico	<ul style="list-style-type: none">• Aqueduto da Água de Prata;• Tours medievais;• Visita aos Paços do Concelho;• Visitas áudio guiadas a 10 monumentos do Centro Histórico;• Visitas: <i>Évora Megalítica, Évora Romana, Aqueduto e Pedras Lúdicas.</i>
Oral	<ul style="list-style-type: none">• Recolha e registo de vida de figuras da cidade, cuja história pessoal está ligada à história da cidade;• Biblioteca Pública.

No decorrer do trabalho pedagógico surgem inúmeros projetos, tanto propostos pelas crianças, como por outras instituições e parcerias, que serão integrados no tema do projeto Curricular de Estabelecimento.

Também as atividades extracurriculares se assumem como uma mais-valia na aquisição de competências.

CALENDARIZAÇÃO

<i>Évora, Museu do Passado</i>	De Outubro a Junho
Encerramentos	24 e 31 Dezembro; 20 de Fevereiro, 09 de Abril
Férias	De 01 a 21 Agosto
Festa de Natal	1ª quinzena Dezembro
Reuniões Encarregados de Educação/Equipa Técnica	Outubro, Janeiro, Abril, Julho
Reuniões Equipa Técnica/Direção	Mensal
Reuniões Equipa Técnica	Semanal
Festa Final de Ano	2º quinzena Junho
Projeto <i>Crescer com a Música</i> (Concertos)	Março
Passeio Final de Ano	Julho
Feira de Outono	(2ª semana de Novembro)
SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	Todo o ano letivo
Feira do Livro	(a determinar)
Formações na Área Educação Infância	(a determinar)
Jornal <i>A Borboleta</i>	(A partir de Outubro – mensalmente))
Pequenos jornalistas (entrevistas)	(a determinar)
Tours medievais	(a determinar)
Visita Casa da Balança	(a determinar)
Passeio/Visita de Estudo com autocarro da CME (a determinar)	Julho
Núcleo Museológico Alto de S. Bento	(a determinar)
Biblioteca Pública	(a determinar)
Museu Municipal	(a determinar)
Arquivo Fotográfico	(a determinar)
Aqueduto Água de Prata	(a determinar)
Paços do Concelho	(a determinar)
Visitas a Monumentos	(a determinar)

Calendarização Atividades Extracurriculares 2010/2011

Atividades	Periodicidade	
	Dia	Hora
Natação	3ª feira	09H45
Música	6ª feira	09H30
Dança		
Inglês		

NOTA: em relação às aulas de dança e inglês que têm decorrido em anos letivos anteriores, estamos disponíveis a analisar propostas durante o ano.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO/INFORMAÇÃO

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano é transmitido às famílias, a fim de existir sempre um trabalho em equipa:

- Utilização das cadernetas das crianças
- Realizar reuniões de pais
- Fazer exposições na sala sobre o projeto
- Dar a conhecer o projeto às pessoas (através da distribuição de panfletos)
- Convidar as famílias a participar ativamente no projeto

AVALIAÇÃO

Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude que permita desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo, apostando nas suas aprendizagens. Esta desenvolve-se em simultâneo com o processo de aprendizagem tendo de ser utilizada de forma contínua enquanto reguladora de todo o trabalho educativo.

A avaliação do projeto curricular de estabelecimento será realizada de forma contínua, baseando-se nos projetos curriculares de grupo, a fim de regular toda a prática educativa.

Ao longo do ano irão realizar-se reuniões mensais, onde se irá analisar as atividades e se estas vão de encontro com o projeto curricular de estabelecimento.

No final do ano letivo irá elaborar-se um relatório sobre o percurso efetuado, tendo como ponto de partida os projetos curriculares de grupo.

AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

A avaliação pretende:

- Apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança e as características do grupo, de forma a melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem;
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todos e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- Contribuir para a adequação de práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a ação;
- Conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.

(in *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*,
Ministério da Educação, Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

Cada projeto educativo ou pedagógico, será alvo de uma avaliação específica contemplando as seguintes variáveis:

- Período de vigência
- Parceiros Envolvidos
- Alterações ao Grupo de Destino
- Alterações aos Objetivos Operacionais (quais, porquê)
- Alterações a estratégias e métodos (justificar)
- Alterações a atividades (justificar)
- Alterações a Áreas de Desenvolvimento (justificar)
- Avaliação da Execução (planeada e executada, planeada e não executada, replaneada, abandonada, não planeada e executada, justificar)
- Objetivos e competências alcançados
- Divulgação
- Observações
- Apreciação Global
- Propostas de intervenção Futura

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

1. Atividades Desenvolvidas

- O que se fez
- Quando
- Como
- Onde

2. Recursos Mobilizados

- Humanos
- Físicos e materiais
- Financeiros

3. Ambiente de Trabalho

- Relação da equipa
- Relação do grupo de crianças
- Relação com os outros parceiros
- Adesão dos intervenientes no projeto

4. Efeitos

- Na prática educativa
- Na aprendizagem das crianças
- No grupo
- Nas famílias
- Na equipa
- Na resposta social

5. Perspetivas para o Ano Letivo Seguinte

BIBLIOGRAFIA

CID, Isabel, *Incunábulo da Biblioteca Pública e Arquivo Distrital de Évora*, Biblioteca Pública, Évora, 1988

Choay, F., *Património e Mundialização*, Casa do Sul Edições, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, Circular nº 17/DSDC/DEPEB/, Lisboa, 2007

MONIZ, Manuel Carvalho, *Dominicais Eborenses*, Notícias de Évora, CME, 1999

NICO, José Bravo, *Aprender no Alentejo*, Universidade de Évora, 2004

SIMÕES, António, *Educação Permanente e Formação dos Professores*, Livraria Almedina, Coimbra, 1979

SILVA, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar. 1997

VYGOTSKY, L. S., *Pensamento e Linguagem*, Edições Antídoto, Lisboa, 1979
Avaliação na educação pré-escolar. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Apêndices

Apêndice I – Tabelas de Caracterização do grupo de Creche

C. PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (DOS 18 ATÉ AOS 35 MESES)

Nesta fase da entrevista, o educador de infância responsável pelo processo de acolhimento da criança e em articulação com a sua família, preenche a coluna "Dados da entrevista", assinalando o estado de desenvolvimento da criança (ainda não; emergente/quase alcançado; totalmente alcançado) em função do perfil de desenvolvimento desejado para cada criança indicado na coluna "Resultado desejável/Comportamento observável". Esta recolha de informação pode ser completada durante o período em que decorre o Programa de Acolhimento. Na coluna "Acompanhamento" registam-se as aquisições da criança durante o período de acompanhamento.

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL I A criança é competente ao nível pessoal e social	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Auto-conhecimento	1.A criança demonstra auto-conhecimento e um auto-conceito positivo						
	Reconhece a sua cara quando se encontra diante de um espelho ou numa fotografia (i.e. aponta ou diz o seu nome quando vê uma fotografia onde está, separando-a de outras fotografias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Usa o seu nome e o de outras pessoas familiares (i.e. "eu sou o João")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Auto-conceito	Demonstra ter consciência de estar a ser observada pelos outros (i.e. esagera ou repete um comportamento quando nota que alguém a está a ver)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Age de forma como se pensava que é capaz de fazer tudo (i.e. levanta o chilo com uma vassoura grande, "eu faço isso sozinho")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Interação com adultos	2.A criança demonstra competências sociais e interpessoais efectivas						
	Quando se encontra a brincar sozinho ou com os pais, verifica periodicamente se o prestador de cuidados se encontra por perto para pedir ajuda ou por segurança (i.e. chama ou olha em redor para verificar a proximidade do prestador de cuidados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Usa palavras ou gestos para pedir a ajuda dos adultos que lhe são familiares (i.e. pede aos adultos que lhe são familiares para ajudarem a alcançar um brinquedo ou para resolver um conflito)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Sob a orientação dos adultos, encontra coisas que são necessárias para realizar uma determinada tarefa (i.e. usa as sugestões do adulto para encontrar peças que faltam num brinquedo ou para realizar uma actividade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			

Tabela 9 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: Autoconhecimento, Autoconceito e interação com adultos

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL I A criança é competente ao nível pessoal e social	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Interação com pares	Aproxima-se ou procura por um determinado par para estar perto ou brincar com ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Envolve-se em actividades de exploração com os pares e em algumas brincadeiras com pares (i.e. Brinca com outras crianças numa caixa de areia, junta-se, de forma espontânea, em pequenas actividades de grupo como brincar às escondidas, andar à volta de outro par)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Demonstra preocupação por outra criança que se encontra a chorar ou muito agitada (i.e. pára de brincar depois de ver outra criança que se magoou)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Começa a partilhar os brinquedos com os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Cria actividades de brincar que imitam as actividades de vida diária dos adultos que lhe são familiares (i.e. brinca ao papel de "ser a mamã/papá/outra criança", a vender, a falar ao telefone, a limpar o pó)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3) – emergente/quase alcançado Exceto Maria Luísa (2:2) – emergente/quase alcançado		
Auto- regulação	3.A criança demonstra uma efectiva auto-regulação sobre o seu comportamento						
	Começar a exibir o impulso de se auto-controlar e auto-regular (i.e. diz "não" quando olha para um objecto que sabe que não pode mexer, refreia-se de pisar um livro que está caído no chão)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Francisco (2:10) – emergente/quase alcançado Exceto Laura (3:0) – emergente/quase alcançado		
	Quando se lhe pede, antecipa e segue uma sequência de passos para realizar uma tarefa ou actividades de vida diária (i.e. leva as mãos e ajuda a colocar a mesa para as refeições, ajuda a apagar e arrumar os brinquedos que estão espalhados na hora da arrumação)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Maria Luísa (2:2) – ainda não Exceto Juan (2:8) – ainda não		
Aceitação da diferença	4.A criança demonstra capacidade de aceitação, compreensão e apreço pelas necessidades dos outros, pela estrutura familiar, diferenças de género, étnicas, culturais ou linguísticas	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Dá-se conta da existência da diferença (i.e. pára quando encontra alguém que é diferente (de outra raça ou etnia))	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			

Tabela 10 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: interação com pares, autorregulação, aceitação da diferença

Tema	COMPORTAMENTO DESEJÁVEL I A criança é competente ao nível pessoal e social	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Compreensão da linguagem	<i>5. A criança demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a linguagem</i>						
	Compreende uma variedade de pedidos que impliquem a realização de 2 passos ou tarefas simples e consecutivas (i.e. "agora no livro e traze aqui")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Compreende os nomes de objectos comuns, pessoas familiares, acções ou expressões (i.e. identifica ou aponta para pessoas, objectos, roupa, brinquedos ou acções quando se diz o nome das mesmas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Expressão da linguagem	Aprende e usa novo vocabulário nas actividades de todos os dias	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Combina palavras para fazer sequências simples (i.e. "vou bacia", "quero brincar", "jão tem carro")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3) – ainda não Exceto MariaLuísa (2:2) – ainda não		
	Pergunta e responde a questões simples (i.e. "vou ao parque?", "onde está mamã?")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3) – ainda não Exceto MariaLuísa (2:2) – ainda não		

Tabela 11 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: compreensão da linguagem, expressão da linguagem

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL 2 A criança é um aprendiz efectivo	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Interesse em aprender	1.A criança está interessada em fazer novas aprendizagens						
	Explora, de forma independente, o meio ambiente que a rodeia (i.e. procura por um novo brinquedo, vai à caixa dos brinquedos e procura um determinado carro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Tenta realizar novas actividades, materiais ou equipamento (i.e. demonstra vontade e interesse em experimentar material de arte novo e pouco familiar, novos brinquedos ou instrumentos musicais)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Competências cognitivas	2.A criança demonstra competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das actividades de vida diária						
	Usa objectos que lhe são familiares de forma combinada (i.e. boneca na cama, pessoa no carro, colher no prato, come com colher e garfo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Realiza pequenas peças teatrais com os outros (i.e. "eu sou o bebé e tu a mãe", finge que é um animal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3), Maria Luísa (2:2), Maria Miguel (2:9), Juan (2:8) – emergente/quase alcançado		
	Constroi pequenos puzzles (i.e. completa puzzles de 3 peças simples, usa caixas simples de formas)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Conceito do número	3.A criança demonstra um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Conta até 2 ou 3 (i.e. Recita "um, dois, três)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Imita os outros a cantar pequenas canções ou ritmos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Usa algumas palavras que identificam o número (i.e. pergunta pelo "dois", diz que há "três formigas")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3), Maria Luísa (2:2) – emergente/quase alcançado		

Tabela 12 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: interesse em aprender, competências cognitivas, conceito de número

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL 2 A criança é um aprendiz efectivo	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Medida, ordem e tempo	Enche e esvazia o conteúdo de um contedor (i.e. enche e esvazia um copo de água, uma caixa de areia)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Demonstra interesse em padrões e seqüências (i.e. tenta usar ou seguir um determinado padrão com material magnético, botões)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Demonstra compreender a seqüência de rotinas diárias (i.e. hora de comer, hora de ir para casa, tempo de estar em grupo, hora de dormir)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Conceitos da matemática	Combina formas simples em quadros ou jogos de seqüências ou puzzles (i.e. círculos, quadrados, triângulos)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3), Maria Luísa (2:2), Maria Miguel (2:9) - ainda não		
	Classifica e organiza por grupo os objectos (i.e. duro - mole, grande - pequeno, pesado - leve, por cores, por tamanhos)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Arranja os objectos em linha (i.e. faz uma linha de blocos, de legos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Competências de leitura	4.A criança demonstra capacidades de literacia emergentes						
	Identifica pelo nome os objectos ou acções de um livro	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Reconhece sinais e símbolos no contexto (i.e. identifica o sinal de stop, identifica o logótipo ou símbolo de caixa de correio preferida)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Memoriza frases	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Interesse em livros e outros materiais escritos	Realiza uma actividade direccionada e adequada quando explora os livros de imagens, as revistas, os catálogos (i.e. vira as páginas no momento adequado, faz sons relacionados com a imagem que está a ver)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Escrita	Faz rabisco e escrevinha com lápis e marcadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Identifica os rabiscos que faz (i.e. diz aos outros o que aqueles rabiscos significam)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Exceto Juan (2:8) - Emergente/quase alcançado		

Tabela 13 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: medida, ordem e tempo, conceitos de matemática, competências de leitura, interesse em livros e outros materiais escritos, escrita

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL 3 A criança demonstra competências físicas e motoras	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Motricidade global	I.A criança demonstra uma crescente competência nas capacidades motoras						
	Anda e permanece na ponta dos dedos dos pés	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Anda para trás de costas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Sobe escadas segurando-se no corrimão ou com a mão na parede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não observável		
	Apanha uma bola segurando-a com os braços e as mãos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Dá pancadões fortes com intenção e precisão (i.e. martela objectos, pinta com precisão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Sobe escadas com alternância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Não observável		
	Coloca os pés nos sapatos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Afonso (2:3), Maria Luísa (2:2), Juan (2:8) – ainda não; e Thalita (3:5) – totalmente alcançado		
	Tira os sapatos dos pés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Capacidades motoras finas	Anda de triciclo ou outro brinquedo com rodas e pedais, usando os pedais durante a maior parte do tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Usa pinças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Segura objectos com uma mão e manipula-os com a outra (i.e. toca a caixa de música enquanto a segura com a outra, segura a boneca enquanto a pinta, faz rodar a hélice do helicóptero enquanto o segura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Dobra o cobertor, a folha de pano ou o papel ou mago papel	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Cria estruturas com blocos ou outros objectos simples (i.e. torres com 9 cubos)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Apanha uma bola em movimento	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Francisco (2:10) – emergente/quase alcançado		
Demana o líquido de um jarro ou copo pequeno	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Tabela 14 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: motricidade global, capacidades motoras finas

Tema	COMPORTEAMENTO DESEJÁVEL 4 A criança está em segurança e com saúde	Dados da entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento observável	Ainda não	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da aquisição do comportamento	Observações
Hábitos saudáveis	1. A criança demonstra uma crescente consciência e comportamentos saudáveis e em segurança						
	Lava e seca as mãos sem qualquer apoio do adulto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Usa lenços, de papel ou pano, para limpar o nariz com ajuda do adulto	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Tenta novos alimentos que lhe são desconhecidos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exceto Thalita (3:5) e Maria Miguel (2:9) – emergente/quase alcançado		
Comportamentos de segurança	Presta atenção a instruções de segurança (i.e. coopera quando se lhe pede para o fazer, "ou presta de te segurar a mão enquanto atravesso a estrada")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			

Observações

(Não esquecer de identificar os principais interesses da criança e as principais preocupações da família acerca do desenvolvimento da criança por forma a poder ser elaborado o Plano Individual e o Projecto Pedagógico do grupo/sala em que ela irá ficar integrada.)

Tabela 15 – Perfil de Desenvolvimento da Criança – Manual de Processos-Chave: hábitos saudáveis, comportamentos de segurança

Apêndice II – Planificações Semanais da PES

Mestrado em Educação Pré-escolar – Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância II

Planificação Semanal – Projecção no Tempo

Jardim de Infância: Jardim de Infância “O Casulo – Associação de Desenvolvimento Sócio-Cultural da Zona Oeste de Évora”

Educadora Cooperante: Carla Pimenta

Nome da Aluna: Isabel Patrícia Brito Fonseca N.º 10398 Grupo de Crianças: 3/5 anos

Semana de 13 a 17 de maio de 2013

Visto: _____

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento
09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias Falar em grupo sobre as novidades do fim-de-semana Eleição do chefe de sala e dos ajudantes	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias
09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Jogo de expressão dramática – “Polícia e	09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática	09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Jogo da Cabra Cega	09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Dançarmos	09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática

10H10 - 10H50	Ladrão” Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	10H10 - 10H50	no espaço exterior	10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	10H10 - 10H50	livremente na área do tapete	10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	
	Misturar cores para obter o violeta e o preto		AEC – Natação		Começar a fazer o arco-íris no papel de cenário		Arrumação da sala /		10H50 - 11H05		Arrumação da sala /		10H50 - 11H05	Arrumação da sala /
	Pesquisa no computador sobre a fisionomia dos peixes e posterior pintura/desenho		Exploração da nossa sala (áreas, pintura, jogos, ...)		Arrumação da sala		Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical		10H50 - 11H05		Continuar a carimbagem com os pés no arco-íris desenhado no papel de cenário		11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical
10H50 - 11H05	Arrumação da sala	10H50 - 11H05	Arrumação da sala	11H05 - 11H25	Conto da história relacionada com diversas espécies de peixes, utilizando imagens em pauzinhos como suporte	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	10H50 - 11H05	Arrumação da sala	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	
11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25		11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	11H05 - 11H25	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	

	Momento de relaxamento – Vamos fazer um bolo? (Massagens nas costas)		Momento de relaxamento – Vamos fazer animais?				suporte		Classificarmos objetos na nossa sala consoante as cores	
11H25 - 11H30	Higiene	11H25 - 11H30	Higiene	11H25 - 11H30	Higiene		11H25 - 11H30	Higiene	11H25 - 11H30	Higiene
11H30 - 12H15	Almoço	11H30 - 12H15	Almoço	11H30 - 12H15	Almoço		11H30 - 12H15	Almoço	11H30 - 12H15	Almoço
12H15 - 12H30	Higiene	12H15 - 12H30	Higiene	12H15 - 12H30	Higiene		12H15 - 12H30	Higiene	12H15 - 12H30	Higiene
12H30 - 13H00	Mostrar em grupo os resultados da mistura das cores e vermos os desenhos/pinturas	12H30 - 13H00	Conversa de grande grupo sobre o que fizemos ao longo da manhã, tanto na natação como na sala	12H30 - 13H00	Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos		12H30 - 13H00	Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos	12H15 - 12H30	Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos
	Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos		Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos		Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos		12H30 - 13H00	Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos		Mostrarmos ao grupo as nossas produções
	Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos	13H00 - 15H00	-Atividades específicas para os 5 anos - Momento de repouso - Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta	13H00 - 15H00	- Atividades específicas para os 5 anos - Momento de repouso - Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta		13H00 - 15H00	Mostrar ao grupo o arco-íris no papel de cenário, já com as carimbagens	12H30 - 13H00	Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos
								Preparação do momento de repouso		

							(sesta) para os 3 e 4 anos		
13H00 - 15H00	- Atividades específicas para os 5 anos - Momento de repouso - Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta	15H00 - 15H10	Higiene	15H00 - 15H10	Higiene	13H00 - 15H00	- Atividades específicas para os 5 anos - Momento de repouso - Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta	13H00 - 15H00	- Atividades específicas para os 5 anos - Momento de repouso - Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta
15H00 - 15H10	Higiene	15H10 - 15H45	Lanche	15H10 - 15H45	Lanche	15H00 - 15H10	Higiene	15H00 - 15H10	Higiene
15H10 - 15H45	Lanche	15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical	15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical Momento de grande grupo – Diário de Conselho	15H10 - 15H45	Lanche	15H10 - 15H45	Lanche
15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical Momento de grande	16H15 - 17H00	Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	16H15 - 17H00	Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas Exploração do espaço exterior: Jogos tradicionais	15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática,	15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática,
		17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos	17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e				

	grupo – Diário de conselho Aquecimento vocal para a AEC de música				DVD's - Jogos			expressão musical Momento de grande grupo – Diário de Conselho		expressão musical Momento de grande grupo – Diário de Conselho
16H15 - 17H00	Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas AEC- Música							16H15 - 17H00 Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas Jogos de memorização, encaixe, puzzles relacionados com o arco-íris		16H15 - 17H00 Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas Exploração do espaço exterior
17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos							17H00 - 18H00 - Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos		17H00 - 18H00 - Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos

Observações:

Planificação Semanal – Projecção no Tempo

Jardim de Infância: Jardim de Infância “O Casulo – Associação de Desenvolvimento Sócio-Cultural da Zona Oeste de Évora”

Educadora Cooperante: Carla Pimenta

Nome da Aluna: Isabel Patrícia Brito Fonseca N.º 10398 Grupo de Crianças: 3/5 anos

Semana de 27 a 31 de maio de 2013

Visto: _____

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	Visita ao Oceanário de Lisboa		08H00 – 09H30	Hora de acolhimento	08H00 – 09H30	Hora de acolhimento
09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias Falar em grupo sobre as novidades do fim-de-semana Eleição do chefe de sala e dos ajudantes	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias			09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias	09H30 – 09H50	Reunião de grande grupo (instrumentos de pilotagem) Planificação das atividades diárias
09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Jogo de expressão dramática – “Polícia e Ladrão”	09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Jogo: “Imitar o chefe”			09H50 – 10H10	Expressão Motora e/ou Dramática Momento de relaxamento – Vamos fazer um bolo? (Massagens nas costas)	09H50 – 11H30	Comemoração do dia da criança no jardim público de Évora
10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas Origami de peixes (utilizando materiais com as cores do arco-	10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas Terminar os origamis de peixes AEC – Natação		10H10 - 10H50	Atividades projetadas para o dia de trabalho nas diversas áreas “Vamos fazer um bolo arco-íris!”			

<p>12H30</p> <p>12H30 - 13H00</p>	<p>Observarmos os nossos tomates-cereja e as borboletas</p> <p>Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos</p> <p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>		<p>12H30 - 13H00</p> <p>Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos</p> <p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>	<p>Visita ao Oceanário de Lisboa</p>	<p>12H15 - 12H30</p>	<p>Higiene</p> <p>Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Lengalengas</p> <p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>		<p>12H15 - 12H30</p> <p>12H30 - 13H00</p>	<p>Higiene</p> <p>Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos</p> <p>Momento de comunicações (o que fizemos durante a manhã)</p> <p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>
<p>13H00 - 15H00</p>	<p>- Atividades específicas para os 5 anos</p> <p>- Momento de repouso</p> <p>- Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta</p>		<p>13H00 - 15H00</p> <p>-Atividades específicas para os 5 anos</p> <p>- Momento de repouso</p> <p>- Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta</p>		<p>12H30 - 13H00</p>	<p>Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Lengalengas</p> <p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>		<p>12H30 - 13H00</p>	<p>Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos</p>
<p>13H00 - 15H00</p>	<p>- Atividades específicas para os 5 anos</p> <p>- Momento de repouso</p> <p>- Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta</p>		<p>15H00 - 15H10</p> <p>Higiene</p>		<p>13H00 - 15H00</p>	<p>- Atividades específicas para os 5 anos</p> <p>- Momento de repouso</p> <p>- Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta</p>		<p>13H00 - 15H00</p>	<p>- Atividades específicas para os 5 anos</p> <p>- Momento de repouso</p> <p>- Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta</p>
<p>15H00 - 15H10</p> <p>15H10 - 15H45</p>	<p>Higiene</p> <p>Lanche</p>		<p>15H10 - 15H45</p> <p>Lanche</p>		<p>15H00 - 15H10</p>	<p>Higiene</p>		<p>15H00 - 15H10</p>	<p>Higiene</p>

			domínio da matemática, expressão musical					
15H45 - 16H15	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical Exploração do espaço exterior Aquecimento vocal para a AEC de música	16H15 - 17H00	Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas	Visita ao Oceanário de Lisboa	15H10 - 15H45	Lanche	15H10 - 15H45	Lanche
16H15 - 17H00	Atividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas AEC- Música	17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos		16H00 - 17H00	Apresentação do Projeto "Arco-Íris" à comunidade	16H00 - 17H00	Atividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical Momento de grande grupo – Diário de Conselho
17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos				17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos	17H00 - 18H00	- Arrumação da sala - Biblioteca - Projecção de CD's e DVD's - Jogos

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Observações:

--