

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré- Escolar

Relatório Final

**Descobrimo as práticas, concretizando
novas aprendizagens**

Raquel Alexandra Santa Pimentel

Outubro 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré- Escolar

Relatório Final

Descobrimo as práticas, concretizando novas aprendizagens

Raquel Alexandra Santa Pimentel

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Outubro de 2013

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos os que me acompanharam e que contribuíram ao longo de todo o meu percurso. Chegar até aqui não foi um percurso fácil... Mas tive sempre o apoio da família, amigos e outras pessoas importantes na minha vida que agora relembro.

Ao André que, com o seu amor incondicional, sempre me incentivou, pela ajuda, compreensão, paciência, força, carinho que me deu ao longo de todo este percurso. E principalmente por ser a pessoa que mais acreditou em mim.

Aos meus pais que me têm apoiado em toda a minha vida.

Aos meus tios, Duarte e Sandra, pela constante preocupação e carinho demonstrados ao longo de toda a minha vida.

À Maria Ana, minha colega de estágio, por todas as partilhas, conversa, gargalhadas, por todo o espírito e trabalho de equipa e por todos os momentos que tornaram esta etapa em algo tão especial.

A todos os docentes da ESEC, que fizeram parte deste meu percurso formativo, e que me enriqueceram enquanto estudante mas acima de tudo como futura profissional. De entre os quais destaco a Doutora Ana Coelho por todos os ensinamentos que me transmitiu ao longo deste ano e a Doutora Vera do Vale por todo o tempo dispensado, por todo o conhecimento, conselhos e opiniões.

À minha grande amiga Cátia, com quem sempre partilhei angústias e alegrias durante todo este percurso, e que teve sempre uma palavra para me encorajar nos momentos mais difíceis.

À minha amiga Ana Caetano, agradeço toda a disponibilidade que teve para me ajudar/ incentivar nesta minha fase final.

Aos meus amigos pela presença constante, pela preocupação e por sempre terem caminhado ao meu lado, acreditando sempre em mim e dando-me força.

Às minhas Colegas/Amigas do meu local de trabalho, pelas palavras de força e de incentivo ao longo de todo o percurso académico.

A Ti Estrela que, onde quer que estejas, sei que estas a olhar por mim também...

A todas as pessoas que aqui não foram mencionadas, o meu muito obrigada pela preocupação.

Resumo: O presente relatório fundamenta a minha experiência enquanto aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujos objetivos eram adquirir competências de desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-Escolar. Durante este percurso formativo foi realizado um estágio que teve a duração de vinte e uma semanas.

Porque é durante a infância que as bases da formação pessoal e social se alicerçam e é nesta fase da vida que as crianças aprendem a participar no meio que a rodeia, pretende-se que a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida seja repleta de qualidade a vários níveis. Deste modo, foi minha intenção, com este trabalho, abordar, de uma forma prático-reflexiva, variadas temáticas relacionadas com a educação pré-escolar, assim como abordar diferentes experiências-chave que ao longo deste estágio assumiram uma relevância preponderante como a Metodologia por Projeto, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, as Interações, a Importância do brincar e por último a investigação com crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Profissionalização; Projeto; Investigação; Movimento da Escola Moderna

Abstract:

Being myself an student intern of Master's degree in preschool education, this report aims to report my experience, whose objectives were acquire skills development and deepening of learning as well as the required skills for the professionalization in the field of teaching in preschool education. During this formative path was performed a stage that lasted twenty-one weeks.

Believing that is in childhood the foundation of personal and social education is sustained and that it is in this phase of the child's life that they learn to take part of his surrounding environment, so it is intended that the first step in the process of lifelong education is full of quality multilevel. In this way, it is my intention, in a practical and reflective way, with this work, approach, in various topics related to quality in preschool education as well as relate different key experiences during this stage that assumed a preponderant importance like what is the Methodology for Project, Teaching Model of the Modern School Movement, Interactions, Importance of play and finally, research.

Key-words: Preschool Education; Professionalization; Project; Investigation; Modern School Movement

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Observando o contexto real.....	6
1. Documentos orientadores para a Educação Pré- Escolar.....	8
1.1 Objetivos da Lei-Quadro	8
1.2 Áreas de Conteúdo e Currículo na Educação Pré-Escolar.....	9
2. O “meu” local de Estágio	18
2.1 Caracterização do meio onde se integra o Jardim de Infância de estágio.....	18
2.1.1 Caracterização da instituição	18
2.1.2 Recursos humanos	19
2.1.3 Rotina Diária	19
2.2 A “sala azul”	21
2.2.1 Organização do espaço da sala	21
2.2.2 Caracterização do grupo de crianças	24
PARTE II- Experiência observada, prática refletida	28
3. Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna	3
3.1 O Modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar	31
4. As interações	35
4.1 Interações de adulto/crianças	35
4.2 Interações criança/criança	36
4.3 Interações adulto/adulto	38
5. Pedagogia por projeto	40

5.1 Fases do trabalho por projeto	41
5.2 O “nosso” Projeto – Conhecer o fundo do Mar e a poluição que nele existe	43
6. A importância do brincar no pré-escolar	48
7. Investigação “ Ouvir as vozes das crianças”	53
7.1 A investigação qualitativa	53
7.2 Instrumento de recolha de dados	56
7.3 Análise de dados	59
7.4 Categorias	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA.....	73
APÊNDICES.....	79

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra.

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar.

GT- Grounded Theory.

Índice de quadros

Quadro 1- Categoria *Razões para frequentar o jardim-de-infância.*

Quadro 2- Categoria *preferências na frequência no jardim-de-infância.*

Quadro 3- Categoria *Preferência da criança pelas áreas.*

Quadro 4- Categoria *Necessidade de ir ao Jardim-de-infância.*

Quadro 5- Categoria *Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância.*

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge contextualizado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este documento diz respeito à componente de estágio, integrada no âmbito da Unidade Curricular Anual de Prática Educativa, e desenvolveu-se de Novembro de 2012 a Maio de 2013, tendo como supervisora a professora doutora Vera do Vale.

A Unidade Curricular acima referida, cuja duração é de dois semestres, organiza-se tendo por base quatro pilares de formação: a Formação Educacional Geral, as Didáticas Específicas, a Formação na Área de Docência e, por fim, a Prática de Ensino Supervisionada, que pretende proporcionar a profissionalização no domínio de docência na área da Educação Pré-Escolar.

Este curso de mestrado em Educação Pré-Escolar constitui, neste caso, o 2º ciclo de estudos, posterior a um 1º ciclo no curso de licenciatura em Educação Básica. Nesta senda, tendo em conta as experiências de formação anteriormente adquiridas, tem-se como objetivos que neste ciclo, tenham sido adquiridas competências de desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-Escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada, que contempla o estágio, tem por finalidade promover competências de observação, reflexão, intervenção e também de investigação educativas. Durante este estágio, realizado em conjunto com outra colega do mesmo mestrado, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, sendo estas realizadas com uma evolução de crescente responsabilização. Esta evolução dividiu-se essencialmente em

quatro fases, sendo a primeira fase de observação do contexto educativo; a segunda de entrada progressiva na atuação prática; a terceira de desenvolvimento das práticas pedagógicas e a quarta de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Ao longo de todas elas esteve presente a supervisão das docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa.

Ao longo deste período de tempo, estivemos em contato com a Educadora Cooperante que nos acompanhou neste processo, colaborando no nosso plano de formação enquanto alunas estagiárias. Por conseguinte, acompanhou e orientou as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de planificação, implementação e avaliação.

Este Relatório Final inicia-se com uma breve referência a alguns documentos que considero de grande importância, sendo seguido de uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças com quem tive oportunidade de conviver ao longo do estágio. De seguida, são descritas cinco experiências-chave, sendo estas representativas de vivências e aprendizagens realizadas. A parte anteriormente descrita, contém uma componente descritiva, que consiste na descrição da participação em diferentes contextos do estágio e uma componente reflexiva, que diz respeito à análise das situações e processos anteriormente descritos. Uma das experiências-chave diz respeito a uma componente de investigação. Em cada um dos capítulos, existe ainda a sustentação bibliográfica.

O subtítulo “Descobrimo as práticas, concretizando novas aprendizagens” surgiu devido ao facto de através deste percurso ter oportunidade para alargar os meus horizontes e perceber o quão importante é a educação pré-escolar na vida das crianças, uma vez que, é nesse momento que se

promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias.

Sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, deve ter a seu lado, como suporte, um educador/a capaz e motivante que consiga, ele/a próprio/a, incentivar as crianças com quem interage. Neste sentido, é importante que se ofereça uma educação pré-escolar de qualidade, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do/a educador/a.

PARTE I – Observando o contexto real

1. Documentos orientadores para a Educação Pré- Escolar

Neste capítulo estão descritos aspetos importantes de alguns documentos, sendo estes, a Lei-Quadro e as Áreas de Conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Tal como o título deste capítulo refere, os elementos aqui descritos correspondem a conteúdos que revelam elevada importância e que foram objeto de análise reflexiva antes do início do estágio.

1.1. Objetivos da Lei-Quadro

As Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar referem que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação 2009:15).

Após os anos 60, a educação pré-escolar passou a ser vista como uma das primeiras etapas da educação básica. Havendo uma interação entre a família e comunidade educativa, o que facilita às crianças a serem inseridas na sociedade.

Em 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo que vem dar orientações para a educação pré-escolar.

Mais tarde em 1997, é aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a qual consagra regras jurídicas pelas quais a educação pré-escolar se deve reger.

Nela são referidos como objetivos da educação pré-escolar:

Promover a integração e a adaptação da criança; Incutir regras e valores de relacionamento; Desenvolver a capacidade de concentração, memória e atenção; Desenvolver a imaginação e a criatividade; Expandir a linguagem e alargar o vocabulário; Possibilitar o contacto e a exploração de diversos materiais; Desenvolver a motricidade e a coordenação motora; Favorecer a descoberta e a variedade de experiências; Adquirir hábitos de bem-estar, higiene, segurança e saúde; Participar nos diversos grupos com que se relaciona; Incentivar uma postura autónoma dentro da escola e com os outros; Incentivar para a ajuda e para a partilha (Ministério da Educação, 1997). Na educação pré-escolar, o currículo adapta-se às necessidades das crianças, devendo por isso o educador conhecer as crianças com quem trabalha. Para que o trabalho do educador seja mais eficaz, este tem como guia as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicadas também em 1997 e que apresentam um conjunto de princípios orientadores da prática educativa nos jardins-de-infância.

1.2 Áreas de Conteúdo e Currículo na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar tem características gerais que a distinguem de outros níveis de ensino. Para estes níveis etários não existem conteúdos programáticos, nem currículo, mas sim, a construção do próprio currículo, de acordo com as Orientações Curriculares, tendo em conta as diferentes Áreas de Conteúdo. Estas devem ser trabalhadas de forma integrada e “deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 2009:48). As áreas de conteúdo são “ formas de pensar e

organizar a intervenção da educação e as experiências proporcionadas às crianças”, fundamentando-se na “perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Ministério da Educação, 2009:47).

De acordo com o anexo nº1, ponto II do Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto está definido o modo como cada educador de infância “ concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. Assim, ele “ organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas; disponibiliza e utiliza, matérias estimulantes”.

As áreas de conteúdo são três e favorecem uma perspetiva globalizante no que se refere aos conteúdos transversais vocacionados para diferentes aprendizagens, são elas: formação pessoal e social; expressão/comunicação e conhecimento do mundo.

Área da Formação Pessoal e Social

Esta área é transversal e contribui para a formação da criança, uma vez que promove a aquisição de atitudes e valores que contribuem para a sua socialização e integração no meio, quer na construção da sua identidade e autoestima, passando pela formação cívica, pela cidadania e aquisição de valores estéticos e morais. Esta é “uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as áreas”. (Ministério da Educação, 2009:51),

Nesta área são apresentados objetivos como:

Desenvolver a autonomia; Facultar e enriquecer a socialização; Promover o espírito de responsabilização; Criar hábitos de higiene, bem-estar, segurança social e saúde; Ajudar na aquisição de uma imagem correta e positiva de si mesma; Promover um ambiente de estabilidade emocional e de bem-estar.

Área de Expressão e Comunicação

Esta área tem como finalidade proporcionar diferentes situações e experiências de aprendizagens utilizando o corpo e explorando diferentes materiais, para que a criança tome consciência de si própria na relação com os objetos e com os outros.

“Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes- expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, e expressão musical- que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente”. (Ministério da Educação, 2009:57)

Domínio da Expressão Motora

No que se refere à Expressão Motora, deverão ser proporcionados materiais e formas de sentir e utilizar o corpo, como também diferentes formas de manipulação de objetos, que conduzam ao progressivo desenvolvimento da motricidade global e fina.

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2009: 58).

Os objetivos deste domínio são os seguintes:

Desenvolver a motricidade global; Interiorizar o esquema corporal; Dominar o próprio corpo; Tomar consciência do corpo respeitar as regras do grupo; Respeitar as regras do grupo; Desenvolver a orientação espacial; Dar prazer à criança; Promover a importância do exercício físico.

Domínio da Expressão Dramática

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças. Em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 2009: 59).

Aqui surge o jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, afirmação de si próprio e a interação com as outras crianças em pleno contexto das atividades a desenvolver.

Os objetivos deste domínio são:

Desenvolver a capacidade de atenção e memorização; Expressar sentimentos; Dominar a voz e modelá-la em função da intencionalidade (alto, baixo, pausado, ríspido, meigo); Estimular a comunicação; Proporcionar alegria e prazer à criança; Potenciar a imaginação criativa; Estimular o gosto pelo teatro e representação.

Domínio da Expressão Plástica

“As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram” (Ministério da Educação, 2009: 61).

Este domínio está inteiramente relacionado com a expressão motora pois implica o controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem. Os seus objetivos são:

Trabalhar diferentes materiais; Desenvolver a criatividade; Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a coordenação óculo-manual; Desenvolver o sentido estético; Desenvolver a destreza manual; Dar prazer à criança.

Domínio da Expressão Musical

A música é um elemento importante durante a infância. As crianças estão predispostas a ouvir, a fazer música e a moverem-se ao seu som.

“A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (forte e fracos), altura (graves e agudos), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidades de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros” (Ministério da Educação, 2009: 63).

A música permite desenvolver na criança aspetos de saber escutar, cantar, dançar, tocar, oferecendo-lhes a possibilidade de produzir e explorar ritmos e sons.

São objetivos deste domínio os seguintes:

Estimular a memorização; Identificar e diferenciar sons; Efetuar ritmos simples; Associar a melodia ao movimento através da dança; Estimular a concentração; Valorizar a música como um veículo de instrução cultural.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º. Ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2009: 65).

Este domínio assenta na forma de expressão e comunicação, com formas variadas de representação, através de um clima de comunicação criado pelo educador, em que a criança irá dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário. É necessário, pois, proporcionar momentos de contato livre e direto com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, com caráter lúdico, imagens, gravuras e texto, para que a criança sinta interesse e prazer pela leitura e escrita e, conseqüente emergência da escrita, comunicação verbal e não-verbal.

Os objetivos são:

Enriquecer o vocabulário; Participar em diálogos e conversas de grupo; Recitar poemas e lengalengas; Saber interpretar imagens e ordená-las; Ser

capaz de registar uma história ou acontecimento do quotidiano; Melhorar a expressão oral; Promover a iniciação à escrita; Identificar o seu nome, o de outros colegas e familiares; Identificar, através do som, algumas letras; Identificar as letras do seu nome e outras; Interpretar histórias, adivinhas, poesias, provérbios e outros.

Domínio da Matemática

“As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas” (Ministério da Educação, 2009: 73).

Na descoberta do meio envolvente, quando observa e explora os objetos/brinquedos, a criança está num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico - matemático. Quando brinca e constrói, organiza o pensamento, estabelecendo relações de comparação, qualidade, quantidade, forma, tamanho, cor, conjuntos.

“Cabe ao Educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico – matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 2009: 73).

Os objetivos são:

Assimilar os conceitos básicos de lateralidade, espaço e quantidade;
Desenvolver a discriminação verbal de formas, tamanhos e cores;
Estimular a memorização; Desenvolver o raciocínio lógico.

Área do Conhecimento do Mundo

Esta área está relacionada com a introdução às ciências, conhecimento do meio próximo e outros meios e cultura. Trata-se de um área que desperta a curiosidade natural da criança e desejo de saber, englobando saberes sociais, método científico, observação e registo, construção de conceitos, educação para a saúde e ambiente. Estes temas devem ser escolhidos pelo educador, face à sua pertinência, não esquecendo os interesses do grupo.

“A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 2009: 79).

São objetivos desta área os seguintes:

Sensibilizar as crianças para o comportamento humano; Promover a compreensão do mundo que as rodeia; Conhecer minimamente o meio envolvente; Sensibilizar a criança para os problemas ambientais; Promover a reutilização de materiais de desperdício; Facultar experiências simples.

Assim, importa referir, que o currículo na educação de infância engloba princípios essenciais, valores, finalidades, processos e práticas que deverão garantir condições adequadas ao desenvolvimento infantil de forma integrada. Desta forma, deve-se atender sempre às necessidades e identidades das crianças centrando-se no seu bem-estar e implicação em atividades que envolvem estas áreas de conteúdo, tornando-se, assim, a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo.

Não existem documentos que impõem um currículo mas estabelecem que este e as práticas em educação de infância devem ser integradas. Isto é, interdisciplinares, não compartimentadas, nem artificialmente segmentadas por Áreas de Conteúdo, disciplinas, áreas de desenvolvimento ou outras categorias.

A criança aprende melhor globalmente com todas as suas capacidades, competências, sentidos, habilidades e saberes, estando envolvida num ambiente enriquecedor, acolhedor, estimulante que desenvolva práticas integradas.

Tal como se menciona nas OCEPE, “ a distinção entre diferentes áreas (...) deve ser visto de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos (...). Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p.48).

Em suma, planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do contexto familiar e social é condição para que a Educação Pré- escolar proporcione um ambiente

estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas. A construção articulada do saber implica a abordagem das diferentes Áreas de Conteúdo de uma forma globalizante e integrada, possibilitando à criança não apenas a aprendizagem de conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

2. O “meu” local de Estágio

2.1 Caracterização do meio onde se integra o Jardim de Infância de estágio

2.1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado o estágio é uma instituição da rede pública, situada no concelho de Coimbra. Esta freguesia tem cerca de 15 mil habitantes, onde as atividades predominantes são: agricultura, comércio, indústria e serviços diversos. Nesta freguesia e com a crescente industrialização do meio, são os idosos que continuam a trabalhar as terras enquanto os mais jovens trabalham nas poucas fábricas ainda existentes nesta freguesia.

Porém esta realidade tem sido modificada ao longo dos últimos anos, com o encerramento das grandes fábricas, criando situações de desemprego acentuado, às vezes em ambos os membros do casal, marcando a população do jardim-de-infância.

O jardim-de-infância é constituído por duas salas de atividades, uma sala polivalente (refeitório e componente de apoio à família), um gabinete de educadoras, uma pequena copa, instalações sanitárias para adultos e crianças e uma dispensa.

O seu espaço exterior também é bastante apelativo, para além de uma zona coberta foi construído um parque infantil com piso adequado e equipamento lúdico.

A sala de atividades é um espaço agradável, retangular tendo cerca de quarenta e oito metros quadrados. Dispõe de iluminação natural, através de janelas de grandes dimensões. A iluminação artificial é suficiente e adequada.

O aquecimento desta sala é feito através de fogão a lenha, embora este ano já haja uma instalação de aquecimento central.

O mobiliário é adequado às idades e estatura das crianças e o material lúdico- pedagógico é bastante atrativo para as crianças.

2.1.2 Recursos Humanos

Neste jardim-de-infância, encontram-se a trabalhar duas educadoras e quatro assistentes operacionais.

A sala azul (sala onde realizei o meu estagio) é composta por um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, catorze crianças do género masculino e onze crianças do género feminino, sendo que doze crianças têm cinco anos, sete crianças têm quatro anos e seis crianças têm três anos.

2.1.3 Rotina diária

Apesar de haver uma rotina diária estruturada, a organização do tempo tem uma distribuição flexível de acordo com os ritmos, modos e dinâmicas pedagógicas experimentadas na sala e em cada dia.

O dia-a-dia do jardim-de- infância encontra-se organizado por rotinas que ajudam a criança a sentir-se segura e confiante contribuindo para a sua

estabilidade afetiva. Assim encontramos as rotinas diárias: acolhimento, atividades do dia, canção do bom dia, marcação das presenças, contagem das crianças, preenchimento do quadro do tempo, preenchimento do calendário e escolha das áreas para onde cada criança quer ir, tendo em conta o número de crianças que pode estar em cada área.

A rotina diária deste Jardim de Infância inicia-se pelas 7.30h, por volta das 10.00h as crianças fazem a sua higiene e posteriormente são encaminhadas para a sala dando início às atividades programadas em grande/pequeno grupo, às 12.00h almoçam no refeitório da instituição. Terminado o almoço as crianças vão à casa de banho e deslocam-se para as respetivas salas dando assim continuidade às atividades iniciadas da parte da manhã, ou então iniciando novas atividades.

Por volta das 14.00h, após a refeição realizam-se atividades em grande grupo. Termina-se a rotina diária, por volta das 15.30h com a hora do lanche.

As rotinas diárias são importantes não só para as crianças mas também para o adulto, deste modo o adulto organiza o seu tempo com as crianças oferecendo-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

Em relação às rotinas semanais à segunda-feira decorre a atividade orientada expressão físico motor, terça-feira hora do conto e atividade orientada de matemática, quarta-feira atividade orientada de ciências experimentais, quinta-feira atividade orientada de música, sexta- feira atividade orientada de expressão plástica, e à tarde faz-se a avaliação da semana e a organização dos trabalhos realizados durante a semana.

“ Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças”(Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

2.2 A “Sala Azul”

2.2.1 Organização do espaço da sala

A sala está dividida em espaços de atividades diferenciados e devidamente identificados, são eles:

- Áreas da conversa, local de reunião, onde as crianças partilham vivências individuais, contam histórias, cantam canções e realizam alguns jogos. Este é também o local onde se planifica o trabalho diário e se faz a avaliação semanal do mesmo. Grande parte das rotinas diárias é aqui desenvolvida.
- Área da casinha inclui a casinha das bonecas, a mala do médico e os fantoches. As crianças fazem dramatizações, brincadeiras de imitação de profissões, imitam as coisas que veem os membros da sua família fazer em casa, por exemplo: falar ao telefone, pôr a mesa, lavar a loiça, dar o biberão ao bebé e fazer a cama. Esta é uma das áreas mais escolhida. Neste espaço as crianças aprendem a ceder e a partilhar pelo motivo desta área só pode ser utilizada por 4 crianças de cada vez.

- Área de jogos no chão/construções, aqui as crianças constroem a três dimensões, fazem atividades de iniciação à matemática aplicando comparações, seriações, sequências, alternâncias, tamanho, peso, forma e cor. Experimentam materiais que promovem a noção de lateralidade, fazem atividades de experimentação de noções espaciais, construções e pistas de carros. Esta área só deve ser utilizada por cinco ou seis crianças.
- Área de jogos de mesa, local onde as crianças estimulam o raciocínio lógico, a memória e a paciência através de puzzles, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes e sequências lógicas. As crianças manipulam, exploram e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem-se em encaixar as coisas umas nas outras e em desmonta-las e a brincar ao faz de conta. Desenvolvem a concentração, o tempo de tarefa e a organização.
- Área da pintura e modelagem, espaço onde as crianças desenvolvem a atenção/envolvimento na tarefa, a autonomia e a responsabilidade. A responsabilidade de terminar as tarefas que inicia, habilidades básicas como o desenhar, o pintar, o modelar e o sentido estético. Aqui as crianças têm a oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, pintar com as mãos, apreciar a sensação dos movimentos que deixam marcas, fazer pintas, rabiscos, espalhar a tinta com os dedos por todo o comprimento da sua folha. Através destas experiências sensoriomotoras, as crianças descobrem a

essência da natureza da tinta, do papel e da plasticina. As crianças aqui têm, também, ao seu dispor, o recorte, a colagem e a modelagem recorrendo a diversas técnicas.

- Área da biblioteca, espaço acolhedor onde as crianças podem facilmente encontrar e apreciar livros de figuras, este espaço estimula o gosto precoce pela leitura, o interesse e iniciação ao código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de se expressar de forma desinibida. A criança manuseia livros, conta, inventa e “lê” histórias desenvolvendo competências como a imaginação e a criatividade.
- Área da Oficina da escrita, onde encontramos diverso material didático onde são expostos textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré- escrita realizadas neste espaço, é constituído por uma mesa onde podem estar duas crianças, onde existem canetas, lápis de carvão, folhas, aqui as crianças começam a ter contacto com as letras e com a escrita.
- Área das ciências, pequeno laboratório com diverso material científico, livros relacionados com ciência, roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, um aquário com um peixe e é aqui também exposta a experiência semanal que a educadora faz com as crianças.
- Área de matemática é um espaço constituído por duas mesas e duas cadeiras, material matemático, neste espaço só podem estar duas crianças.

- Por fim uma das áreas que as crianças mais gostam é a área da informática. Nesta área a criança usa o computador para jogos didáticos e para “escrever e desenhar”. Pretende-se que as crianças aprendam a manipular o computador numa perspectiva de ensino/ aprendizagem.

No exterior, foi construído pela educadora e alguns pais das crianças, a área da areia e água, um espaço externo bem organizado onde as crianças desenvolvem a capacidade motora e entram em contato com a areia e a água.

2.2.2 Caracterização do grupo de crianças

No centro de estágio pude contactar com um grupo de crianças heterogéneo, cada uma com o seu ritmo e grau de aprendizagem, não só pela diversidade de idades como também pelas dificuldades que algumas mostram em realizar algumas atividades.

As crianças mostram saber respeitar as regras definidas pela educadora, dentro da sala e nas diversas áreas. Na realização de atividades mostram-se interessadas e motivadas. As crianças de três anos necessitam da ajuda do adulto enquanto as crianças de quatro e cinco anos já conseguem realizar a maior parte das atividades sozinhas. Estas crianças empenhadas e desenvolvem a interajuda com as crianças de faixa etária inferior.

Algumas crianças de cinco anos trazem histórias de casa para a educadora ler aos seus companheiros. Com a ajuda do dono do livro, estes gostam de explicar aos colegas a história que trouxeram para ler, e os restantes colegas mostram-se interessados em ver e ouvir esta história.

Ao nível da motricidade fina (expressão plástica), as crianças de cinco anos já têm autonomia, exceto os de três e alguns de quatro que revelam dificuldades na forma como espalham a cola e até mesmo o momento da colagem. Ao nível da expressão musical, aprendem canções e descobrem os diversos instrumentos fazendo esta atividade com bastante entusiasmo.

Ao utilizar estas técnicas, a educadora está assim, a praticar uma pedagogia diferenciada, numa perspetiva de educação para a diversidade, centrada na cooperação que inclui todas as crianças, respondendo às necessidades individuais de cada uma.

Ao longo de todo o meu estágio foi necessário também observar o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, a maneira como interage com as crianças e estas com ela, e a maneira como esta organiza as atividades. Na conversa com as crianças, a educadora questiona-as para que estas desenvolvam o raciocínio e as leve a refletir.

A educadora utiliza materiais estimulantes e diversificados, despertando a curiosidade das crianças naquilo que organiza e planifica, tendo sempre por base atividades orientadas e aprendizagens integradas.

Apoio, encorajamento, tranquilidade, bem-estar e segurança são aspetos fundamentais para que as crianças se sintam bem e isso é visto na atuação da educadora, que apoia tanto o grande grupo como pequenos grupos na dinamização de trabalhos e favorece o aparecimento de comportamentos emergentes, por exemplo pude observar que uma criança de três anos quis escrever o seu nome na folha onde realizou um desenho, e a postura da educadora foi encoraja-lo para que este copiasse o seu nome para a sua folha e o resultado foi bastante positivo.

Notei que as crianças se sentem bem neste jardim-de-infância e que a relação educadora-criança e criança-educadora é uma relação de confiança e ternura.

Assim como o envolvimento educadora-pais das crianças, a educadora mostra-se sempre disponível para ouvir os pais, a educadora recebe os pais diariamente, prestando-lhes e dando-lhes todas as informações que estes necessitem para um acompanhamento mais próximo e mais direto.

Neste jardim-de-infância existe uma comissão de pais, que ajuda a organizar alguns eventos e ajuda também da parte financeira da instituição, através de comparticipação de dinheiro para algum material didático.

PARTE II – Experiência observada, prática refletida

3. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

3.1 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna na Educação Pré- Escolar

Um grupo de professores e educadores portugueses formaram uma associação que denominaram de Movimento da Escola Moderna (MEM).

A criação deste modelo decorre da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet e a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966. É justamente em 1966 que é criado este Movimento. (Niza,1998).

Este modelo, apoiou-se no modelo “Pedagogia Freinet”, pela reflexão, partilha de saberes e pesquisa dos professores portugueses contextualizando-se num quadro teórico baseado em perspetivas socio-construtivistas de Bruner e Vygotsky evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens. Nesta perspetiva, a aprendizagem é feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento. As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe são:

- ✓ Iniciação às práticas democráticas;
- ✓ Reinstituição dos valores e das significações sociais;
- ✓ Por fim, reconstrução cooperada da cultura.

Estas grandes finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, assim como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural.

Segundo Sérgio Niza (2007) no modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática. Para isso, as crianças deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que possam organizar, em comum, um ambiente capaz de ajudar cada um, a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Assim se caminha desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação.

A abordagem do MEM foi desenvolvida nos diferentes níveis educativos, havendo condições essenciais na educação de infância.

Uma primeira condição, em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim-de-infância. Condição esta, em que se constitui os grupos de crianças, não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando as várias idades e capacidades. Esta organização pretende assegurar a heterogeneidade, que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais, no exercício da entreajuda e colaboração que pressupõe este projeto de enriquecimento sociocultural. Visa, também, enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças.

Uma outra condição, diz respeito à necessidade de se manter um clima de livre expressão das crianças, reforçado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças,

estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e, animar a circulação dessas realizações.

É indispensável, permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, ou dos materiais para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador, enquanto promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e animadores cívicos e morais. Mantendo e estimulando a autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada. Para operacionalizar, este pressuposto, concebem-se instrumentos de pilotagem: mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa de regras de vida e quadro de distribuição das tarefas. Também de extrema importância, para uma gestão cooperada do currículo, é o facto de se concretizarem as Reuniões de Conselho periódicas, que são um ritual institucionalizado fundamental, para a tomada de decisões dentro da sala de aula.

Os professores do MEM consideram os momentos de planeamento e avaliação como fazendo parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente, através da negociação de contratos de aprendizagem. Esta negociação é bastante importante pois permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem.

Neste modelo pedagógico planeamento e avaliação estão interligados, salientando-se o seu carater formativo, sendo a avaliação considerada como um meio de aprendizagem.

No que diz respeito ao espaço educativo, os materiais estão organizados por áreas, que dão oportunidade às crianças de experimentar diferentes atividades. Nos Jardins de Infância, que utilizam o MEM, encontram-se as seguintes áreas: biblioteca e documentação; oficina da escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. O espaço envolvente da sala deve ser altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças, onde se pode observar rotativamente as suas obras de desenho, pintura ou texto. É também, na parede, junto do quadro preto que deve existir todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas.

Este modelo, também, requer uma forte articulação com as famílias e a comunidade em geral, devendo ser, sempre que possível, convidados a participar nas sessões de animação no jardim-de-infância. O envolvimento das famílias e da comunidade é determinante, para resolver possíveis questões de organização no quotidiano e para que o jardim-de-infância cumpra o seu papel mediador e promotor das expressões culturais da população que serve.

No meu local de estágio, este modelo pedagógico foi implementado este ano letivo, assim sendo, a educadora encontra-se numa fase inicial de implementação do modelo. No que diz respeito à gestão de tempo, no período da manhã dá-se preferência à atividade eleita pela criança, pelas diversas áreas, sempre, com o olhar atento e com apoio da educadora. No período da tarde dá-se preferência a atividades orientadas pela educadora.

Em suma, o educador de infância, que utiliza este sistema na educação pré-escolar, assume-se como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico, auditor ativo que promove a livre expressão e atitude crítica. Mantendo e estimulando a autonomia e responsabilidade de cada criança, no grupo da educação cooperada.

4. As Interações

É, desde a infância, no seio de pequenos grupos, que as atitudes sociais se desenvolvem, para se projetarem no futuro, através de comportamentos de interação.

4.1 Interações de adulto/crianças

Na sala do Jardim de Infância, onde realizei o meu estágio, estabelecia-se um clima de interações positivas baseadas na confiança e no respeito. A relação adulto/criança fazia-se num clima de bastante empatia e tranquilidade, atendendo tanto a Educadora como a Auxiliar prioritariamente às necessidades das crianças, demonstrando grande carinho e afetividade. A Educadora interagia e participava com as crianças nas suas tarefas, comentando com o intuito de as ajudar e incentivando a exprimirem-se livremente perante o grupo, tornando-as assim, mais autónomas. Vygotsky diz que as interações sociais são as alavancas do processo educativo. Segundo ele, é essencial para as crianças contatarem com o maior número de pessoas, adultos e crianças, inclusive os colegas, numa relação de ajuda mútua. Segundo Vygotsky: "Tanto quem ensina

como quem recebe a informação aprende, pois, ao ensinar, o parceiro mais experiente reorganiza seu conhecimento e assim sabe cada vez mais".¹

A educadora deve conhecer os sentimentos dos alunos, processo de extrema importância, para que a esta desenvolva o seu método de ensino-aprendizagem, assim como, ampliar o seu conhecimento, mas sempre partindo do que cada criança já sabe, com base nas suas experiências prévias, dentro e fora do jardim-de-infância.

A partir do momento, em que se apercebe das sensações da criança, nos seus aspetos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais, a educadora descobre diferentes estratégias, para tornar a criança motivada a absorver conhecimentos e experiências novas.

Difícilmente, as crianças dizem por palavras aquilo que pela expressão sentem, perceber o significado do sentimento pelo tom de voz, pela expressão facial ou por outras maneiras não-verbais, constitui a essência da empatia, pois a partir do momento em que a educadora reconhece as emoções da criança, cria uma grande oportunidade de aumentar o vínculo afetivo. O foco da educação não deve preocupar-se apenas com a inteligência de cada criança mas, principalmente, com o desenvolvimento das suas capacidades e de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

4.2 Interações criança/criança

O contexto escolar é um dos espaços educativos que deve, atentamente, observar e trabalhar de acordo com as dimensões naturais da

¹ <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml?page=0>

criança. Compreender a criança como um ser humano complexo, que deve ter oportunidades, vivências e estímulos num ambiente que não nega as suas capacidades livres, naturais, espontâneas de movimento e criações. No entanto, é de extrema importância, que as crianças se respeitem mutuamente, não deixando de, por vezes, surgirem conflitos próprios da idade.

As crianças da “Sala Azul” são bastante autónomas, curiosas, inquietas e ativas, estão sempre predispostas a descobrir, a questionar e com vontade de fazer tarefas, por elas próprias.

Segundo as OCEPE (1997), é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a capacidade de ligação com os outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, o que está na base dos comportamentos de cooperação.

A Criança “ terá, por exemplo de ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas” (p.91, OCEPE).

Outro ponto importante, na “Sala Azul” é a utilização dos quadros presentes na sala de atividades, por exemplo quadro mensal das presenças e dos aniversários, são uma forma de regular, as interações entre o grupo e a prática educativa, quando se proporciona a sua utilização por parte das crianças. Estas interações permitem a criação de um ambiente educativo bastante atrativo, onde cada criança se sente valorizada.

Na “Sala Azul”, consegui observar as interações entre as crianças sem a mediação dos adultos. Estas interações são determinantes no processo de construção de identidade e pelo que observei as crianças respeitam-se, compreendem-se o que reflete um clima de grande amizade, repleto de afetos e brincadeiras. Em geral, as interações são observadas no momento do recreio, entre elas, destacam-se as conversas formais, exploração do espaço físico e organização de brincadeiras. A escolha do que fazer, neste momento, geralmente é livre. É com grande autonomia, que as crianças, na maior parte das vezes, resolvem os pequenos conflitos que surgem na negociação das regras e no uso dos brinquedos. A forma como vivem e solucionam esses conflitos diz respeito a processos fundamentais na constituição de suas identidades.

4.3 Interações adulto/adulto

O educador deve promover, também, as interações adulto/adulto ligados à instituição. Os efeitos deste tipo de trabalho, entre adultos, ajudam a que os diferentes elementos da equipa educativa desenvolvam uma compreensão mais afetiva do que se está a realizar. Levando a que estes, assumam o seu lugar na equipa educativa. Através de reuniões e conversa, os diversos membros de equipa podem ensinar a aprender de forma colaborativa.

O educador atende às interações estabelecidas quer com os pares que a rodeiam quer com os pais das crianças e outros elementos da comunidade, refletindo uma atividade relacional por excelência, as identidades profissionais são forjadas nessas relações.

“ A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma

criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva; 1997,p.43)

Deste modo, considero de grande relevância, chamar a atenção dos pais para participarem no ambiente educativo dos filhos. As crianças sentem, caso os pais sejam participativos, no Jardim de Infância, mais à vontade e mais confiança nos Educadores e no espaço onde estão inseridos.

Na instituição, onde realizei o meu estágio, promove-se a presença dos pais na sala de atividades, assim os pais podem conhecer o ambiente da sala e fora desta. A equipa teve a preocupação de conceber uma caderneta, que serve de ponte entre pais e escola. Nela são enviados, aos pais, recados e lembretes relacionados com a criança. Considerando assim, a minimização de possíveis falhas de comunicação diária, entre família e educadora, uma vez que, nem sempre é possível, os pais virem buscar a criança e nem sempre é a educadora da sala a entregar a criança à família.

Segundo Dubar (1991), as educadoras de infância constroem-se nas interações que se estabelecem, quer a nível dos elementos do mesmo grupo profissional, quer com todos os outros com quem a ação profissional (ação humana/relacional) se desenvolve. Referindo-se aos saberes, às comunidades, às famílias, mas focando o objectivo principal as crianças. Estas, continuam a ser a fonte inspiradora e central da ação profissional das educadoras de infância.

Na “Sala Azul”, o relacionamento interpessoal entre docentes e não docentes é cordial. Implicando, na instituição, um ambiente de amizade, respeito, tolerância e entreajuda. Este ambiente, de harmonia e empatia, reflete-se o bom trabalho pedagógico desenvolvido durante a rotina diária.

5. Trabalho por projeto

Enquanto estagiária, o trabalho por projeto foi uma das experiências-chave que me suscitou especial atenção, face à sua dimensão pedagógica. Este foi desenvolvido na quarta fase do estágio, consistindo na implementação e no desenvolvimento de um projeto pedagógico. Sendo este, da responsabilidade das estagiárias na sua gestão integral: planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto.

Trabalho por projeto, não é algo recente, o seu aparecimento data 1918, com William Kilpatrick. Porém, esta é uma metodologia bastante divulgada, mas ainda não muito praticada em contexto de Jardim de Infância, como é o caso da sala onde decorreu a prática deste estágio.

O termo projeto, deriva do latim “projectare” que, significa lançar para a frente. Ao fim de algum tempo e de algumas metamorfoses do termo, projeto adota a configuração de um trabalho que tem por objetivo resolver um problema (Ministério da Educação, 1998). Apesar das possíveis e variadas atribuições de designação: trabalho, metodologia ou método de projeto, o importante de salientar é que, este consiste na resolução de problemas que aparecem da necessidade de resolver algo, uma dúvida ou necessidade, ou mesmo de enfrentar um desafio. Este tem por finalidade, contribuir para tornar a aprendizagem relevante e útil, podendo estabelecer paralelos com a vida real. Através do trabalho de projeto pode-se desenvolver competências essenciais para a formação das crianças, enquanto intervenientes ativos, no contexto particular, em que estão inseridos e na sociedade em geral.

O trabalho de projeto, tal como Teresa Vasconcelos refere no prefácio do livro “Projetos pedagógicos na educação infantil”, é uma metodologia de trabalho em que o papel do educador é de

“co-criador de saber e de cultura com os seus educandos (...) e torna ainda a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criador da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros” (Barbosa e Horn, 2008, p. 10).

Falar em pedagogia do projeto é falar da diferença, é falar do respeito pela individualidade de cada criança, do seu ritmo próprio de desenvolvimento. É não reduzir o grupo, a uma simples justaposição de crianças, mas atribuir a cada uma delas um valor próprio.

5.1 Fases do trabalho por projeto

O desenvolvimento do trabalho por projeto pode ser dividido em diferentes fases, existindo para isso diversas divisões. Uma possível divisão é descrita pelo Ministério da Educação (1998). Segundo este, o projeto pode dividir-se quatro fases interligadas, que não devem ser vistas como compartimentos estanques. Essas fases são: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação.

A fase 1, definição do problema, é então a fase das interrogações. Nesta fase, as crianças partilham o que já sabem sobre a problemática, definem-se algumas questões ou situações a descobrir. O educador tem o papel de ajudar as crianças, a elaborar uma teia ou rede para dar resposta às questões anteriormente referidas. O educador tem, também, o papel de

manter o diálogo entre o grupo, para que todos possam ter um papel ativo nesta fase.

A fase 2, planificação, é a fase em que, as crianças ganham a perceção do rumo que o projeto tomará. Nesta fase, fica definido o que se vai realizar, os tempos e como se faz, o quê. O educador tem o papel de orientar, sugerir e registar as ideias que surgirem.

Na fase 3, execução, são postas em prática as ideias, anteriormente definidas. Esta fase, pode consistir em pesquisa através de experiências diretas, experiências na sala de atividades, registos, consulta de mapas ou preparação de dossiers de consulta. Aqui, pode surgir novas questões e pode-se replanear.

Na fase 4, avaliação, é a fase da divulgação. Para que o trabalho seja divulgado, é necessário que se tomem alguns cuidados, como por exemplo avaliar o trabalho que já foi realizado, analisando o contributo de cada elemento, a qualidade do que foi realizado e a forma como o grupo cooperou.

O papel do educador em todo este processo, não é somente o de orientador, mas também, o de estimular a curiosidade das crianças.

5.2 O “nosso” Projeto – Conhecer o fundo do mar e a poluição que nele existe

Na minha prática reforcei a ideia, de que devemos ouvir as crianças, com seriedade.

No local onde realizei o estágio tem sido preocupação dar a conhecer às crianças a importância da água, a sua utilidade e preservação. Este ano, dando continuidade a projetos vindos de outros anos, foi elaborada uma gotinha, “A Cristalina”, uma gotinha, que na sua viagem pelos 10 jardins-de-infância, irá encontrar diversas ideias, relacionadas com este tema, que serão desenvolvidos de forma, a no final, ser escrito um livro que conta as vivências da “Cristalina” nos jardins-de-infância.

No “nosso” Jardim-de-infância, foi oferecida uma tartaruga às crianças e na conversa que se seguiu, falou-se na poluição e nos seus efeitos nos animais marinhos. As crianças manifestaram um grande interesse neste tema, levantaram muitas questões entre elas e surgiu o projeto “- Qual o mal que a poluição provoca nos seres vivos que vivem no mar? “

Desta forma, as áreas mais presentes, neste projeto, foram o Conhecimento do Mundo, Área da Expressão e Comunicação e os Domínios de Expressão Plástica. As grandes intenções, do projeto, foram proporcionar uma experiência pedagógica diferente, o trabalho por projeto, no qual, as crianças se sintam construtoras do próprio conhecimento; incentivar as crianças a realizarem atividades cooperativamente; proporcionar um clima democrático e solidário, no qual, as crianças possam partilhar as suas ideias, pesquisas e saberes, favorecendo a entreaajuda.

Depois de vermos o entusiasmo das crianças, em conhecer o fundo do mar e, em mais pormenor, a poluição que nele existe. Decidimos em conjunto com a Educadora cooperante, que o nosso projeto iria ser sobre a poluição no fundo no mar. Conhecer os animais que nele habitam e, desta forma também, reconhecer a importância da água. Identificar os diferentes seres vivos que habitam o mar, reconhecer a poluição como um risco à vida animal e sensibilizar para a preservação da Água /Mar.

Iniciamos, então a abordagem ao nosso projeto, logo que “A Cristalina” saiu do nosso jardim-de-infância, com a leitura do livro “O dia em que o mar desapareceu”, do autor José Fanha. Este livro, fala de um menino que gostava de ir ver o mar, porque tinha muitas cores e peixes coloridos, mas certo dia, apareceram os pássaros que sujaram o mar todo, que os seres que lá viviam foram-se embora...Surgiu aqui o tema da poluição, no geral, todas as crianças conhecem os riscos da poluição dos mares e até no que nele encontramos, quando vamos à praia e vimos o mar sujo, mas não só o lixo como os perigos dos grandes petroleiros com derrames de óleo.

Para dar início ao nosso projeto, conversamos com as crianças, no final dessa conversa, elaboramos uma teia, de seguida começamos por colocar no placar da sala, o fundo do mar, onde colocámos os vários animais marinhos que as crianças desenhasses. Através do diálogo, fomos registando os animais que estas queriam colocar no “nosso” mar. Na semana a seguir, algumas crianças tinham trazido pesquisas, feitas em casa, sobre animais marinhos e poluição do mar. Pesquisas, estas, que colocámos no nosso placar, a fim das crianças poderem aceder sempre que quisessem, com a ajuda das estagiárias ou Educadora cooperante.

As nossas planificações foram surgindo, semanalmente, tendo por base, o diálogo com as crianças e o acompanhamento educadora cooperante, tendo como ideia principal a construção do placar, as atividades de expressão plástica, tendo sempre o cuidado de utilizar técnicas variadas e entusiasmantes para as crianças. Todo este percurso foi elaborado com a colaboração da minha colega de estágio.

Para iniciarmos as atividades semanais, foi feita a leitura de uma história, que incluía animais, dos quais iríamos falar nessa semana. Depois de uma conversa em que tínhamos como objetivo o que as crianças sabiam e queriam saber sobre os animais, suas curiosidades e características, achamos que seria mais estimulante a elaboração dos animais em diferentes materiais para colocar no placar do “Fundo do Mar”. A construção foi realizada gradualmente, pois todos os dias eram contruídos animais, mas sempre em consolidação do que já tinha sido feito anteriormente, tentando sempre interligar as construções.

Sendo este, um grupo heterogéneo, houve sempre a preocupação de adequar as atividades, a cada faixa etária, com resultados surpreendentes por parte das crianças de três anos ao terem tido um nível de implicação superior ao que se esperaria.

Este, interesse geral, de todo o grupo, deveu-se a ter sido um tema escolhido pelas crianças. Ao longo da nossa fase de observação não verificámos que todas as atividades partiam da Educadora cooperante e não das crianças. Assim, fomos surpreendidas, pelo interesse e empenho de todas as crianças.

Uma das atividades, que as crianças apreciaram muito realizar, foi a decoração de um tubarão em 3D (Apêndice 5), com papel seda. Este

como era composto de esferovite, material este, que as crianças não estavam habituadas a trabalhar, e por ser de grande dimensão. Despertou-lhes grande curiosidade e entusiasmo, para ver como iria ficar no fim de decorado. No dia seguinte e para terminar a atividade de expressão plástica, realizamos uma atividade de expressão motora. Apesar de nunca termos observado nenhuma realizada por parte da Educadora, achamos que era uma área que as crianças iriam reagir com grande motivação, na verdade foi mesmo isso que aconteceu. Iniciamos a atividade com o aquecimento, e de seguida ensinámos a coreografia da “Dança do Tubarão”. Com passos simples adequados a todas as idades e alguns, consoante a letra da música que se repetia no refrão. No fim de consolidada a coreografia, as crianças ensinaram-se umas às outras com a minha cooperação. Após a coreografia, foi realizado o relaxamento com música calma. Esta foi uma das atividades de grande entusiasmo por parte das crianças pois, no dia seguinte e em conversa com alguns pais as crianças chegaram a casa, a cantar e a dançar a “nossa” canção.

Outra atividade, onde verifiquei grande nível de implicação foi a construção das algas marinhas, feitas em esponja e mergulhadas em tinta de água (verde). Este contato com a água e o mergulhar da esponja foi para algumas crianças, a primeira vez, daí estarem com alguma curiosidade em fazê-lo mantendo-se sempre empenhadas na sua realização.

Depois do nosso placar do “Fundo do mar” estar finalizado, conversamos com as crianças sobre a poluição do mar e seus riscos. Para consolidar esta conversa, realizamos uma sessão de cinema, com o filme “O Gang do Pi”, onde se observava o lixo no fundo do mar e os perigos que este traz para os animais marinhos. Apareciam todos os animais que anteriormente abordamos nas nossas atividades. Aqui surgiu a ideia de

construirmos no “nosso” placar dois barcos. Um de pesca marítima com as redes de pescado e um petroleiro a derramar óleo para o mar e o lixo que habitualmente encontram quando vão à praia, garrafas de iogurte, sacos plástico, pacotes de leite, tampas de plástico...

Ao concluirmos o nosso projeto e para que as crianças pudessem ter um contato visual com a “realidade” do fundo do mar e observarem alguns dos animais marinhos que falámos, conhecendo o seu habitat. Visitámos o “*Sea Life*” em Matosinhos, esta viagem teve uma grande ajuda dos pais nas vendas de rifas, da educadora e das estagiárias.

A avaliação deste projeto foi realizada, através da construção contínua do placar do “Fundo do mar”, através de registo fotográfico, assim como a construção, em conjunto com as crianças, de uma tabela onde estava descrita a opinião delas sobre o projeto (Apêndice 6).

Ao longo deste projeto, observei que o grupo de crianças foi bastante ativo em todas as atividades, atingindo sempre os objetivos por nós propostos, colaborando, ajudando-se uns aos outros. Verifiquei também, a forma como participaram nas atividades sempre concentrados e empenhados, enquanto em atividades propostas pela Educadora estes estavam geralmente um pouco “distantes” sem saberem muito bem o que estavam a fazer.

Em suma, “ (...) a realização de um projeto exige, na escola como na vida pessoal ou social, que este se precise através da elaboração de planos que, correspondendo aos meios de desenvolver o projeto, estabelecem quem faz o quê, quando e quais os recursos necessários. (...) quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos necessários, bem como as atividades que permitem concretizar

o projeto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, sua calendarização” (M.E, 1998:93), tudo isto foi o que tive em conta para realizar deste projeto de forma organizada.

6. A importância do brincar na Educação Pré-Escolar

Como pude observar durante o meu estágio, as crianças brincavam bastante na sala de atividades e também no exterior. O brincar foi, deste modo, considerado uma situação privilegiada na “Sala Azul”.

O direito de brincar está presente na Convenção sobre os direitos da criança (1990:22), no ponto 2, do artigo 31º, “ Os Estados Parte deverão respeitar e promover o direito da criança de participar integralmente da vida cultural e artística e deverão propiciar oportunidades iguais e apropriadas para a atividade cultural, artística, recreativa e de lazer”. O ato de brincar é indispensável para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança.

A criança, ao nascer, dispõe de um cérebro preparado para receber estímulos, logo, aprender e assim fazer aquisições que serão importantes para que seja bem-sucedida nas etapas seguintes do seu desenvolvimento. Este desenvolvimento é algo dinâmico, depende por isso das interações que a criança estabelece com o meio físico (objetos, brinquedos, diferentes espaços e ambientes) e com o meio social (diferentes grupos de adultos e crianças).

O primeiro ambiente da criança é oferecido pela sua família, de seguida as crianças passam a pertencer a outros grupos sociais, que igualmente vão influenciar o seu desenvolvimento. Amigos e colegas

assumem um papel bastante importante na vida das crianças, uma vez que elas aprendem imitando o comportamento dos outros.

Estas brincadeiras desenvolvem habilidades intelectuais tais como: o negociar, o planejar, o comparar e o julgar, as brincadeiras são responsáveis não só pelo desenvolvimento das habilidades corporais, mas também da linguagem, imaginação e criatividade.

As crianças que aprendem a brincar, sentem um prazer natural e tendem a manter o interesse pelas atividades. Brincar permite que as crianças explorem o mundo e encontrem o seu lugar nele. Enquanto brincam, as crianças adquirem os conceitos de valores, limites e responsabilidades, recebendo informação sobre o que podem e o que não podem fazer.

Importa ainda referir, o papel fundamental dos pais, educadores, profissionais, ou seja, pessoas que proporcionem às crianças um ambiente adequado para brincar. Sendo que estas têm o papel fundamental de estimular/ apoiar, as crianças para que elas façam as suas próprias escolhas acerca do que brincam e com quem brincam.

Através do brincar a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Através da brincadeira as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da sua imaginação.

Segundo Piaget (cit. Gomes, 2010:45), o brincar apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais, existindo assim três etapas distintas:

O período dos zero aos dois anos de idade é onde a criança aprende as competências motoras tornando-se mais autónoma. Gradualmente, a criança tem noção do espaço, tenta imitar a fala dos que a rodeiam, revela prazer na descoberta do corpo através dos seus sentidos.

Elabora as brincadeiras à volta da exploração de objetos através de sentidos, ação motora e da manipulação. Através destes jogos a criança ganha sentimentos de poder e eficácia, fortalecendo a autoestima.

Entre os dois e os seis/sete anos de idade, surge como papel fundamental nas brincadeiras o imaginário, como por exemplo o “faz-de-conta”, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objetos e atribuir-lhe outros significados. O jogo imaginário oferece à criança a compreensão e aprendizagem dos papéis sociais que fazem parte da sua cultura, tais como, o papel da família, o médico, etc.

Por fim, a partir dos sete anos surge o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisão. Através da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o mundo à sua volta. No brincar com outras crianças elas encontram os seus pares e interagem socialmente, descobrindo desta forma que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançarem os seus objetivos, deverão considerar que os outros também possuem objetivos próprios que querem satisfazer.

Conforme observei durante o meu estágio, as crianças possuíam um grande sentimento de partilha de objetos, brincando em pares e em grupos.

Segundo Vygotsky (cit. Folque, 2012:29), “ o próprio brincar evolui de situações imaginárias dominantes para um predomínio de

situações que se pautam por regras”. A atividade lúdica, mesmo quando guiada pelo imaginário da criança, já tem regras intrínsecas, as quais a criança respeita mesmo não pensando nelas.

As crianças no jogo “faz de conta” refletem toda a realidade que a rodeia: reproduzem a vida familiar e acontecimentos relevantes. Quanto mais vasta for a realidade que conhecem mais variados são os argumentos dos seus jogos.

O jogo surge associado à atividade do brincar, na qual esta incluído o movimento e é através deste que a criança adquire competências necessárias para a vida adulta, tais como a destreza, coordenação, equilíbrio e capacidade de controlar o seu corpo. O jogo torna-se útil no processo educacional, ajudando na construção do conhecimento e na aquisição de aprendizagens. Os jogos têm aprendizagens implícitas que a criança, ao mesmo tempo que joga, se apropria delas e as toma como uma realização pessoal.

Assim, a brincadeira quando bem conduzida e estimulada no ambiente escolar, contrariamente ao que muitos adultos pensam, pode auxiliar na aprendizagem infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas. Favorece, ainda, o desenvolvimento da autoestima, as noções de grande importância para a vida em sociedade, bem como a noção de regras e papéis sociais.

Pude verificar durante a minha fase de estágio que a educadora cooperante dava grande importância ao brincar, para ela brincar é “a condição essencial para o desenvolvimento da criança”.

Pelo que observei neste contexto educativo, as crianças desenvolvem capacidades importantes como atenção, a memória, a imitação, a imaginação. As crianças ao brincarem exploravam a realidade e a cultura na qual se inserem, ultrapassando a realidade através da imaginação. Assim, as crianças expressam através da brincadeira o que teriam dificuldades em realizar através do uso da palavra.

Em suma, aqui o papel do adulto deve ser o de estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as para que elas próprias procurem soluções para os problemas que surjam. Além disso brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto, ao brincar com uma criança, está-lhe a fazer uma demonstração do seu amor. A participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquece e estimula a imaginação das crianças.

É a brincar que aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade. Além de estar a conhecer o mundo, está-se a conhecer a si mesma. Ela descobre, compreende o papel dos adultos, aprende a comportar-se e a sentir-se como eles.

O ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais, em que as atividades podem promover a autoimagem, a autoestima, a cooperação, já que o lúdico conduz à imaginação, fantasia, criatividade e à aquisição dum sentido crítico, entre outros aspetos que ajudam a moldar as suas vidas, como crianças e, futuramente, como adultos.

É através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes: a conviver como um ser social.

7. Investigação “Ouvir as vozes das crianças”.

A experiência-chave, desenvolvida neste ponto, é relativa à investigação, uma vez que esta componente investigativa revela-se importante para a prática educativa neste nível de ensino, sendo sustentada por dados relativos à prática desenvolvida no estágio.

Esta investigação foi realizada com intuito de ouvir as vozes das crianças, sobretudo o pensam acerca da sua experiência e vivências diárias no jardim-de-infância. O objetivo desta investigação era ainda de perceber quais as finalidades que as crianças atribuem a essa experiência, identificando os processos e aprendizagens que a criança valoriza.

7.1 A investigação qualitativa

A metodologia qualitativa é caracterizada, como diz Coelho (2004)

“pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos” (p. 222).

A metodologia qualitativa está inserida na categoria dos estudos não-experimentais. Estes estudos são caracterizados pelo facto de não haver nenhum tipo de manipulação nem tratamento diferencial, pautando-se pelo facto de o investigador apenas recolher e tratar os dados. Nestes estudos, apesar de não se controlar a validade interna resultados alcançados são aceites tendo em conta o tipo de investigação (provar/falsificar a hipótese

levantada), é mais garantida a validade externa (garante a possibilidade de generalizar os resultados a outros contextos similares, contudo, esta nem sempre é garantida quando os contextos são de reduzida dimensão).

As investigações qualitativas regem-se mais pela compreensão que pela explicação. Neste tipo de investigações, os instrumentos privilegiados de recolha de dados são a entrevista, a análise documental e a observação, sendo as técnicas mais diretamente associadas a esta as grelhas, os guiões, os registos áudio e os videográficos. A análise de conteúdo no tratamento de dados deve ter em consideração a presença de muitas variáveis. Promove uma compreensão mais profunda das realidades singulares. Nas investigações educacionais normalmente é dada maior relevância a este tipo de estudos, pela complexidade, mutabilidade, diversidade interna do objeto em estudo, e pela necessidade de intervenção no real. Esta investigação torna-se preferível, pois nesta área, revela-se mais necessário que o rigor laboratorial. Este processo de investigação iniciou-se com a definição do campo e das questões de investigação, de seguida escolheu-se o plano de investigação (quais os instrumentos a utilizar, a quem se iriam fazer as entrevistas e os tempos), depois a recolha de dados, estando ainda presente, neste documento, o tratamento dos dados.

7.2 Instrumento de recolha de dados

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Grounded Theory, que tem como passos principais a recolha dos dados, a sua análise e categorização e, finalmente, o encontro de uma teoria conclusiva.

Segundo Coelho (2004:227), GT “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento da teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática”. Está situada entre os métodos interpretativos que são usados para descrever o universo ou pessoa em estudo. O objetivo geral de uma investigação utilizando a GT é “o de construir teorias, ou esquemas conceituais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno” (Coelho, 2004:229). Através da recolha de dados, é imprescindível realizar a análise destes, colocando-os em categorias para, com maior facilidade, se alcançar uma conclusão.

A construção de uma investigação usando a GT “inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação” (Coelho, 2004:231). A situação desencadeada relacionou-se com a resposta à pergunta “Porquê que achas que os meninos e meninas vêm à escola?”. Para a sua realização, usámos como instrumento de recolha dos dados a entrevista. Um instrumento de recolha é aquele que permite colher a informação e os dados necessários para a investigação. Moser e Kalton (cit. Bell, 1993:137) descrevem a entrevista como “uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”. As entrevistas com crianças constituem “um meio privilegiado para aceder” às suas opiniões acerca de determinado assunto. (Oliveira-Formosinho, 2008:14). Com as

entrevistas, as crianças podem expressar-se de uma forma espontânea e livre.

A entrevista foi realizada seguindo algumas orientações, com o objetivo de criar as condições mais favoráveis para permitir a captação das percepções dos sujeitos e o modo como estes interpretam determinadas realidades e contextos. As entrevistas eram semiestruturadas, existindo para este efeito um guião orientador. As questões orientadoras da entrevista foram definidas, depois de definido o campo e as questões de investigação.

O guião consistia nas seguintes questões:

- ✓ Porque que achas que os meninos e meninas vêm à escola?
- ✓ Achas que é preciso vir à escola?
- ✓ Onde gostas de brincar na escola?
- ✓ Qual a área onde gostas mais de brincar?
- ✓ O que gostas mais de fazer na escola?
- ✓ O que menos gostas de fazer?

Apesar deste guião, a entrevista deveria ser desenvolvida como uma conversa, com duas crianças de cada vez, para que estas se sentissem mais relaxadas e à vontade (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Nesta conversa, foram abordados todos os temas, seguindo uma ordem livre, cabendo ao entrevistador o papel de propor o tema ao entrevistado mantendo sempre um elevado grau de liberdade na resposta. Este instrumento de recolha de dados é um dos aconselhados para entrevistas a grupos. Contudo requer uma boa preparação por parte do entrevistador.

Antes da realização das entrevistas, houve procedimentos necessários a serem seguidos. Foram entregues as autorizações aos encarregados de educação e/ou pais das crianças e à direção pedagógica da Instituição com uma explicação breve do projeto de investigação a ser realizado. As autorizações foram enviadas para os encarregados de educação e/ou pais para, assim, estarem a par do que seria feito com as suas crianças, e para Instituição, para que esta fosse informada de todo o processo.

Nesta investigação, houve o cuidado de pensar, na melhor forma, de colocar as questões e de explicar, a cada criança, o que se iria passar e quais os objetivos. Tentando, sempre, evitar o afastamento do guião preparado para entrevista, usando uma linguagem compreensível e adequada às características das crianças a entrevistar. Do grupo de vinte cinco crianças foram entrevistadas, em pares, dezoito crianças. Os pares foram escolhidos pelas crianças, para que se pudessem sentir o mais à vontade possível. As entrevistas foram realizadas num local conhecido pelas crianças, na “Sala de Acolhimento”, visto ser um local mais sossegado para realizar a entrevista. Este ambiente favoreceu a participação das crianças, “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança provavelmente teria mais atenção às perguntas formuladas” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:82).

Verificou-se, no entanto, ao longo de todas as entrevistas que as crianças não falavam muito ou tinham respostas curtas, o que dificultou um pouco o trabalho das entrevistadoras.

7.3 Análise de dados

As categorias condensam vários aspetos que decorrem nas questões colocadas às crianças. Todas elas visam dar voz às crianças, pois correspondem a aspetos ligados ao seu processo educativo. As subcategorias ficam expressas e explícitas de forma mais precisa através das suas propriedades. As propriedades são, na maioria dos casos, as transcrições das respostas das crianças, por traduzirem de forma mais concisa em que consiste a subcategoria.

7.4 Categorias

Razões para frequentar o jardim-de-infância

A categoria “Razões para frequentar o jardim-de-infância” comporta opiniões diversas. Estas surgem no seguimento das respostas dadas pelas crianças sobre o porquê de irem ao jardim-de-infância. Desta forma, decorrem três categorias: motivos familiares, desenvolvimento de aprendizagens e razões lúdicas.

Quadro 1- Categoria *Razões para frequentar o Jardim- de- Infância.*

Subcategorias	Propriedades
Motivos familiares	“A mãe trás...” (E7) “Porque os pais precisam de trabalhar” (E4) “Porque os pais deixam” (E8)
Desenvolvimento de aprendizagens	“ Para desenhar” (E7) “ Para trabalhar” (E8) “Porque aprendemos muita coisa, letras e abecedário” (E5)
Razões lúdicas	“ Porque tem brinquedos “ (E4) “Porque podemos brincar na rua” (E4) “ Porque tem baloiços” (E8)

Ao serem questionadas sobre as razões pelas quais vinham ao jardim-de- infância, as crianças demonstraram dois tipos de resposta. Apresentaram razões de foro familiar, dizendo que tinham que ir à escolinha porque os pais tinham que ir trabalhar. Outras apresentaram razões mais ao nível das atividades realizadas na instituição. Sendo que algumas referiram que estavam na escola para aprender diversas coisas e

mesmo para trabalhar. Algumas ainda respondem por razões de atividade lúdica, por ter muitos brinquedos, por brincarem na rua e até por terem baloiço na instituição. O brincar está muito presente na rotina diária destas crianças, seja no exterior ou na sala de atividades pelas diversas áreas.

Preferências na frequência no Jardim de Infância

A categoria preferências no jardim-de-infância comporta respostas bastante diversas. A maior parte delas surgiu no seguimento da questão “O que gostas mais de fazer na escola?” Desta forma, existem duas subcategorias decorrentes desta categoria: Lúdico e Aprendizagens.

Quadro 2- *Categoria preferências na frequência no Jardim-de-infância.*

Subcategorias	Propriedades
Lúdico	“Brincar” (E3); (E5); (E7) “Brincar na rua” (E8); (E9)
Atividades	“Colar” (E1); (E6) “Recortar” (E1); (E4) “Desenhar” (E4); (E7); (E9) “Pinturas” (E7) “Trabalhar” (E8)

No quadro anterior encontram-se apenas algumas das respostas dadas pelas crianças sobre as preferências do jardim-de-infância. A maior parte das crianças referiu como finalidade algo relativo a brincar, ainda assim, também foram referidas com alguma frequência razões como para “fazer

colagens”, “recortar”, “para desenhar”, “para fazer pinturas”. Algumas crianças referiram ainda que vão ao jardim-de-infância para trabalhar. Outras razões apresentadas prenderam-se ainda com o facto que irem lá para comer e para ouvir.

Preferência da criança pelas áreas

A categoria “ Preferência da criança pelas áreas” surge no seguimento da questão: “Qual é a área onde gostas mais de brincar?”

Quadro 3- Categoria *Preferência da criança pelas áreas*.

Subcategorias	Propriedades
Lúdico	“Brincar na casinha” (E1) (E2) (E3) (E5) (E7) (E8) (E9) “Jogos de mesa” (E2) (E3) (E5) (E6) “ Jogos de chão” (E3) (E4) (E5) (E7) (E9)
Expressão plástica	“Pintura” (E3) (E4) (E8) (E9) “Plasticina” (E3) (E6) (E8)

Nota-se pelas respostas das crianças que estas passam a maior parte do seu tempo a brincar de forma autónoma nas diferentes áreas.

Necessidade de ir ao Jardim -de- Infância

A categoria “Necessidade de ir ao Jardim-de-infância” surgiu aliada à pergunta “Achas que é preciso vir à escola?”. Aqui as respostas foram sim/ não, não se conseguindo por parte das crianças uma justificação para qualquer dos factos.

Quadro 4- Categoria *Necessidade de ir ao Jardim-de-infância*

Subcategorias	Propriedades
Positiva	“Sim”
Negativa	“Não”

Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância

A categoria “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância” adveio das perguntas “O que mais gostas de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer na escola?”. Das respostas a estas duas perguntas, surgiram duas subcategorias, opiniões “Positivas” e “Negativas”.

De acordo com o Quadro 5 em relação às opiniões positivas sobre a escola, houve respostas variadas, com as crianças a indicarem que gostavam de fazer colagens, recorte, pinturas, brincar nos jogos de chão, jogos de mesa, casinha e ainda brincar no exterior.

Em relação às opiniões negativas sobre a escola, as crianças realçaram quais as áreas em que gostam menos de brincar, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área das ciências, e ainda atividades que menos gostam de realizar como o pintar. Pode inferir-se que as crianças nas áreas que requerem maior concentração não gostam tanto de estar.

Quadro 5- Categoria *Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância*

Subcategorias	Propriedades
Positivas	“Gosto de colar” (E1) “Gosto de recortar” (E1) “Gosto dos jogos de chão, pinturas, plasticina, jogos de mesa, casinha” (E3) “Gosto da casinha, jogos chão e pintura” (E5) “Gosto dos jogos de construção, pintura e casinha” (E5) “Gosto das pinturas e de brincar” (E7) “Gosto de brincar e de desenhar” (E7) “Gosto de trabalhar” (E8) “Gosto de brincar na rua “ (E8) “Gosto de fazer desenhos” (E9) “Gosto de brincar” (E9)
Negativas	“Não gosto de brincar nos jogos de mesa” (E1) “Não gosto de pintar” (E2) (E3) “Não gosto de brincar na área das ciências” (E4) “Não gosto de brincar na área da plasticina” (E4) “Não gosto da biblioteca” (E5) (E8) “Não gosto dos jogos de chão” (E8)

7.4. Concluindo

Com a análise de todas as entrevistas efetuadas e atendendo aos quadros realizados, chegámos à conclusão de que as crianças pensam que a sua experiência no jardim-de-infância serve para trabalhar e aprender em todos os espaços existentes na Instituição.

Aprendem das mais variadas formas, quer nas atividades que exploram quer partilhando com os colegas os seus trabalhos. As crianças consideram o brincar como fundamental na sua aprendizagem, estando presente em toda a rotina diária.

As crianças têm uma imagem positiva do jardim-de-infância, pois nota-se o entusiasmo destas ao chegar aqui, sentem-se estimuladas, respeitadas, com condições de bem-estar e de segurança, tudo isto leva a que haja o respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam a aprendizagem. O feedback dos adultos é satisfatório pois estes apercebem-se de tudo o que as rodeia, através das visitas ao jardim-de-infância ou através do diálogo com a sua criança.

Relativamente às entrevistas efetuadas, enfrentamos algumas limitações, houve alguma dificuldade nas respostas de algumas crianças às perguntas colocadas, pois não se conseguiram abstrair do objeto que gravava a sua voz, deixando-as intimidadas.

Em algumas das entrevistas, foram feitas várias intervenções com o reforço das perguntas para estimular as crianças que tinham expressado pouco as suas ideias responderem. Um outro incentivo utilizado pela entrevistadora foi a repetição do que a criança tinha acabado de responder. Havia no entanto outras crianças tinham bastante poder comunicativo, não

se intimidando com o objeto que gravava a sua voz ou com as perguntas colocadas.

É relevante fazer este tipo de investigação para nos dar a conhecer a necessidade de cada criança e as suas escolhas, pois as crianças motivadas e com maior vontade em participar em tudo o que se desenrola no jardim-de- infância desenvolvem capacidades enriquecedoras para o seu crescimento

Em suma, imprescindível escutar as vozes das crianças “como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:108).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio permitiu-me desenvolver e adquirir competências fundamentais, pois foi essencial para que conseguisse aliar a teoria à prática.

Este Relatório Final é reflexo da aquisição de competências de observação, reflexão, intervenção e também de investigação educativas. Para o desenvolvimento destas competências contribuíram diversos fatores daí, ser necessário uma leitura aprofundada de algumas diretrizes existentes para a Educação Pré-Escolar, bem como identificar o contexto educativo no qual foi desenvolvido o estágio, as características das crianças e do grupo, e as fases pelas quais este passou.

As cinco experiências-chave que foram refletidas neste relatório correspondem a aspetos considerados relevantes ao longo do itinerário formativo. Desde o início do estágio foi patente o papel fundamental das interações entre a equipa educativa, não apenas entre educadora-auxiliar de ação educativa, mas também entre todos os elementos que constituíam a organização geral. Estas relações interpessoais demonstraram-se ao longo de todo o tempo, promotoras de sucesso e benéficas para as crianças. Também as interações entre as crianças, e entre estas e os adultos se revelaram muito positivas. A relação estabelecida com a colega de estágio foi também um ponto fulcral para o meu desempenho, sendo o trabalho em equipa fundamental para o desenvolvimento de tarefas e reflexão sobre os acontecimentos do dia-a-dia, no jardim-de-infância. Toda esta equipa constituiu um fator essencial na criação de um fértil ambiente educativo, que proporcionou um ambiente de estágio com a mesma característica.

Para compreender a nova realidade, observei o contexto diferente em diferentes níveis. Tal facto permitiu-me refletir sobre a importância do ambiente educativo: A influência que exerce e a forma como este é

influenciado pelos diferentes agentes que nele atuam; A influência de um clima positivo no desenrolar de todo o processo educativo e a sua relevância no estabelecer de relações com as crianças; A organização dos tempos em jardim-de-infância e a sua influência no desenvolver da autonomia e liberdade das crianças; A importância do espaço enquanto local promotor de segurança e liberdade; A necessidade de otimizar os recursos e a relevância da sua organização e aproveitamento. Citando Oliveira Formosinho (Org.), (2009, p. 11) “ As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar”

A possibilidade de utilizar o trabalho de projeto foi uma experiência na qual a necessidade de aliar a teoria e prática foi mais notória. Por ser uma experiência nova, tanto para mim como no seio da própria instituição, tornou-se também mais desafiante. Ao longo do projeto “Conhecer o fundo do mar e a poluição que nele existe”, as crianças tiveram sempre um papel ativo, sendo elas as construtoras do seu conhecimento, sempre com o apoio e desafio necessário, tanto meu como da minha colega de estágio, e também da educadora cooperante.

Trabalhar por projeto com estas crianças foi uma experiência que me surpreendeu bastante o nível de implicação destas crianças foi bastante elevado. Desde o primeiro momento que estas crianças me motivaram e me fizeram ir mais além, a sua própria iniciativa em aprender e conhecer mais, a fazer as suas próprias pesquisas em casa e trazer para as estagiárias para que as colocássemos na sala para que todos tivessem acesso foi visto

por mim como um sucesso alcançado, pois a participação delas estava para além das minhas expectativas.

O facto de todo este projeto ter partido das vozes das crianças fez com que estas colaborassem de uma forma bastante ativa na construção do placar no fundo do mar (Apêndice 4) e em todo o processo. Foi um placar construído pelas crianças, com animais que estas próprias disseram às estagiárias que queriam conhecer. Assim fizemos atividades para alcançar esse objetivo, passamos para os conteúdos relacionados com a poluição, que também foram colocados no placar pelas crianças, bem como materiais que se encontram no mar e que o poluem. Comparando o interesse manifestado pelas crianças neste projeto face a outras atividades que a educadora fazia em que as crianças participavam mas de forma repetitiva, por vezes nem sabendo explicar o que estavam a fazer. Um dos pontos que também achei importante desenvolver neste estágio foi o processo de investigação pois consistiu num ponto essencial do meu estágio. Através desta foi evidente a necessidade de dar voz às crianças, ouvindo-os e registando as suas opiniões sobre as suas próprias vivências. As crianças foram parte essencial neste projeto de investigação e perceberam que o seu contributo era essencial.

A relação estabelecida com toda esta comunidade foi essencial para que a minha implicação ao longo deste tempo tenha sido efetiva. As aprendizagens que realizei, tanto ao nível teórico como prático, terão grande influência na minha vida enquanto profissional e servirão sempre como um ponto de referência e base para novas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

Coelho, A. (2005). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp.

Edwards, C. ;Gandidni, L ; Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 90, pp. 45 – 46.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. DGIDC. Lisboa.

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

Moyles, J. (1994). *A excelência do brincar*. Artmed. Porto Alegre.

Mukhina, V. (1996). *Psicologia na idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2.^a Edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora. Porto.

Unicef (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34 – I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Webgrafia

Martim, Carla, Soares (2007). *O valor da interação na pré-escola*. Acedido em 12 de Setembro de 2013 em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml?page=0>.

APÊNDICES

Índice de apêndices

Apêndice 1- Transcrição das entrevistas realizadas às crianças.

Apêndice 2- Texto da autorização para a gravação áudio das entrevistas.

Apêndice 3- Texto de divulgação da viagem final ao “Sea Life”.

Apêndice 4- Fotografia do projeto final – Placar fundo do mar.

Apêndice 5- Tubarão em 3D.

Apêndice 6- Grelha de avaliação do projeto

Apêndice 1- Transcrição das entrevistas realizadas às crianças.

Entrevista 1

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Porque é que os meninos e as meninas vêm à escola?

A- Não sei.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer na escola?

A- Brincar e gosto de colar.

B- Brincar e gosto de recortar.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

A- Brincar na casinha.

B- Brincar na casinha.

Entrevistadora – O que menos gostas de fazer?

A- Não gosto de brincar nos jogos de mesa.

B- Não respondeu.

Entrevista 2

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Achas que é preciso vir à escola?

C- Sim.

D- Não.

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar?

C- Brincar na rua.

D- Brincar na rua.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

C- Brincar na casinha.

D- Jogos de mesa.

Entrevistadora – O que gostas menos de fazer?

C- Não gosto de pintar.

D- Não respondeu.

Entrevista 3

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Achas que é preciso vir à escola?

E- Sim.

F- Sim.

Entrevistadora: O que gostas mais de fazer na escola?

E- Brincar.

F- Brincar.

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar?

E- Brincar na rua.

F- Brincar na rua.

Entrevistadora: Qual é a área que tu gostas mais de brincar?

E- Gosto dos jogos de chão; da pintura; da plasticina; dos jogos de mesa; da casinha.

F- Gosto da pintura; da casinha; dos jogos de chão; dos jogos de mesa.

Entrevistadora: O que menos gostas de fazer?

E- Não respondeu.

F- Não gosto de pintar.

Entrevista 4

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora – Porque é que achas que os meninos e meninas vêm à escola?

G- Porque tem brinquedos e porque os pais têm de ir trabalhar.

H- Porque podemos brincar na rua.

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar?

G- Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura.

H- Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura.

Entrevistadora: O que gostas menos de fazer?

G- Não gosto de brincar na área das ciências.

H- Não gosto de brincar na área da plasticina.

Entrevistadora: O que gostas mais de fazer na escola?

G- Gosto de fazer recortes.

H- Gosto de desenhar.

Entrevista 5

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

J- Não respondeu.

I- Porque aprendemos muita coisa, letras, abecedário.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

J- Gosto de brincar.

I- Gosto de brincar.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

J- Gosto da casinha, dos jogos de chão, da pintura.

I- Gosto da área das construções; da pintura e da casinha.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

I- Não gosto da biblioteca.

J- Não respondeu.

Entrevista 6

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

L- Não respondeu.

M- Para aprender.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

L- Brincar na rua.

M- Brincar na rua.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

L- Jogos de mesa.

M- Plasticina.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

L- Não respondeu.

M- Gosto de colar.

Entrevista 7

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

N- A mãe traz-me.

O- Para desenhar.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

N- Brincar na rua.

O- Brincar no escorrega.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

N- Jogos de chão.

O- Casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

N- Gosto de pinturas e de brincar.

O- Gosto de brincar e de desenhar.

Entrevista 8

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

P- Para trabalhar.

Q- Porque tem muitos baloiços e os pais deixam.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

P- Pintura, plasticina e casinha.

Q- Pintura e casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

P- Gosto de trabalhar.

Q- Gosto de brincar na rua.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

P- Não respondeu.

Q- Não gosto dos jogos de chão.

Entrevista 9

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

R- A escola é gira e tem muitos amigos.

S- Não respondeu.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

R- Jogos de chão.

S- Pintura e casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

R- Gosto de fazer desenhos.

S- Gosto de brincar.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

R- Não gosto da biblioteca.

S- Não respondeu.

Apêndice 2- Texto da autorização para a gravação áudio das entrevistas.

Autorização

As estagiárias Maria Ana Soares e Raquel Pimentel, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, vêm por este meio pedir autorização à instituição Jardim de Infância para realizar diversas entrevistas com registo áudio, a várias crianças da sala azul, com o objetivo de recolha de dados referentes à opinião que as crianças têm acerca da sua frequência no Jardim de Infância.

Coimbra, 27 de Fevereiro de 2013

As Estagiárias

Apêndice 3- Texto de divulgação da viagem final ao “Sea Life”.

Caros Pais e Encarregados de Educação,

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estamos a estagiar no Jardim-de Infância de Eiras desde Novembro de 2012 e vamos agora iniciar a 4ª fase do nosso estágio. Pretende-se nesta altura implementar um projeto. Neste jardim-de-infância indo ao encontro do interesse das crianças decidiu-se desenvolver a temática Poluição do Mar.

Assim sendo, para finalizar o projeto pretendemos organizar uma viagem ao Sea Life no Porto.

Com este projeto pretende-se que as crianças:

- Reconheçam a importância da água;
- Identifiquem os diferentes seres vivos que habitam o mar;
- Reconheçam a poluição como um risco à vida animal;
- Fiquem sensibilizadas para a preservação da água /Mar.

Para que tal se concretize serão desenvolvidas experiências de aprendizagem em sala estando acessível aos pais/encarregados de educação a construção de um placar com o fundo do mar e por fim uma viagem a um contexto “real” onde poderemos observar o fundo do mar e o que nele habita.

Para o desenvolvimento de todas estas experiências a vossa participação é imprescindível, iremos precisar de unir esforços para que este projeto se torne realidade. Assim pedimos a vossa colaboração:

- Autorização para a viagem;
- Participação na confeção e aquisição de diversos materiais como forma de ajudar a custear a deslocação. Apresentamos algumas sugestões e estamos disponíveis para aceitar outras ideias:

—————> Venda de arroz doce, biscoitos, rifas e outros.

Desde já o nosso muito obrigado

Apêndice 4- Fotografia do projeto final – Placar fundo do mar.



Apêndice 5- Tubarão em 3D



Apêndice 6- Grelha de avaliação do projeto

Gostamos ...	Não Gostamos ...
Gostei de fazer o tubarão (Bernardo R.) Gostei de fazer o cavalo marinho (Rodrigo) Gostei de fazer o Petroleiro (Leticia) Gostei de fazer o cavalo marinho e a tartaruga (Inês)	Não gostamos do lixo (todos os meninos) Não gostamos do petróleo (todos os meninos)
O que aprendemos ...	
Gostei de fazer o tubarão (Beatriz) (João Alves) Gostei de fazer a tartaruga (Francisco M.) Gostei de fazer as estrelas do mar (Gustavo) Gostei de fazer os peixes e os cavalos marinhos (Leonor T.) Gostei de fazer as algas (Bernardo R.) Gostei de ver as rochas (Leticia) Gostei de fazer o barco de pesca (Lucas) Gostei de fazer o polvo (Rita) (Henrique) Gostei de ver o filme (todos os meninos) Gostei de ver o dragão no Sea Life (Inês)	Os tubarões comem tartarugas (Bernardo R.) Os Petroleiros levam petróleo e as vezes deixam-no cair no mar (Gustavo) As asas das passagens ficam pesadas com o petróleo (Rodrigo) Quando mergulham no mar ficam cheios de petróleo e não conseguem voar (Lucas) Não podemos deixar lixo na praia (todos os meninos) Vem as ondas e levam os plásticos para o mar e depois as tartarugas como a Rosita comem os plásticos e morrem (Leonor T.)