

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**Olhares que se cruzam na descoberta: a
investigação como um processo de
aprendizagem**

Patrícia Manuela Monteiro Macedo

PORTO
2012 / 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**Olhares que se cruzam na descoberta: a
investigação como um processo de
aprendizagem**

Discente: Patrícia Manuela Monteiro Macedo

Orientador: Doutora Maria Clara de Faria Vaz Craveiro

PORTO
2012 / 2013

RESUMO

O presente relatório é o produto final de um processo de aprendizagem e desenvolvimento ao nível profissional e pessoal, obtido durante a realização do Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar. O relatório relata a prática vivida no estágio em educação pré-escolar ao longo do presente ano. E toda a prática vivenciada, está baseada nos referentes teóricos mencionados.

Com este relatório pretende-se evidenciar a importância da investigação, assim como a dos parceiros de investigação na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Palavras – chave: Investigação, Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The present report is the end product of a both professional and personal learning process, obtained during the Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar.

The report describes the practise lived in during the current year in Pre-Scholl education, and all the practice lived is based in the theoretical references mentioned.

With this work it is intended to point out the importance of investigation, as well as the importance of methodology project work partners.

Keywords: investigation, project work methodology

AGRADECIMENTOS

O presente relatório, é resultado de um percurso repleto de esforço, de dedicação, de muitas vivências, mas sobretudo de muitas aprendizagens.

Mas o percurso não foi feito sozinha, existiram pessoas que me acompanharam ao longo desse mesmo percurso, que foram essenciais. E como tal não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me acompanharam e me auxiliaram até ao fim deste percurso.

Gostaria de agradecer aos meus pais que me proporcionaram a oportunidade de investir na minha formação. Bem como me acompanharam de forma incondicional ao longo de toda a caminhada que tenho feito.

Ao meu irmão, Filipe Macedo, por toda a ajuda e compreensão.

À doutora Maria Clava de Faria Guedes Vaz Craveiro, o meu muito obrigada por tudo o que me ensinou, bem como por todo o apoio que me proporcionou. Ajudando-me a crescer como profissional e enquanto pessoa.

Não poderia deixar de agradecer à instituição cooperante pela oportunidade que me proporcionou, bem como por todos os momentos que vivi nessa mesma instituição.

À educadora Diana Pacheco pelo me ter proporcionado todas as aprendizagens que adquiri ao longo do ano. Se hoje me sinto uma profissional capaz, com conhecimentos e com um coração carregado de emoções para partilhar à educadora Diana o devo. Muito obrigada.

Às auxiliares Paula Dias e Mercedes Gomes por todo apoio e por todos os momentos vividos ao longo deste ano.

Às crianças da Mista 3, bem como aos pais por todos os momentos que me proporcionam, já mais serão esquecidas.

À pessoa que sempre me deu força para continuar, que apesar de não estar perto de mim, à minha avó Lina da Conceição, Muito obrigada!

À minha família que sempre acreditou em mim e por todo o apoio que me deram.

À Isabel Leite, Maria Inês Colaço e a todos os meus amigos pelo apoio e por todos os momentos vividos.

O meu muito obrigada a todos!

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1. Conceção sobre educação e educação pré-escolar	11
1.2. Conceção de educador	13
1.3. Perspectiva sobre o futuro	15
1.4. Papel do professor investigador	16
1.5. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças	18
1.5.1. Metodologia de Trabalho de Projeto	19
1.5.2. Modelo High Scope	23
1.5.3. Modelo pedagógico de Reggio Emilia	25
1.5.4. Modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)	27
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	28
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	31
3.1. Caracterização da Instituição e do meio envolvente	31
3.1.1. Projeto Educativo	33
3.1.2. Plano Anual de Atividades	34
3.1.3. Regulamento Interno	34
3.1.4. Projeto Curricular de Escola	35
3.1.5. Projeto Curricular de Sala / grupo de crianças	36
3.2. Caracterização das famílias e das crianças	37
3.2.1. Caracterização das famílias	37
3.2.2. Caracterização das crianças	38
3.2.2.1. Desenvolvimento Cognitivo	40
3.2.2.2. Desenvolvimento Linguístico	41
3.2.2.3. Desenvolvimento Motor	42
3.2.2.4. Desenvolvimento Sócio - Afetivo	43
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade	43
CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	45
4.1. A investigação em trabalho de projeto, o caminho para a descoberta ..	45
4.2. Os parceiros de investigação, no caminho da descoberta	50
4.3. A documentação do processo e dos resultados obtidos da investigação	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXOS	59

INDICE DE ANEXOS

Anexo I – Fotografias

- Fotografia nº 1 – Teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 2 – Teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 3 – Teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 4 – Criança elaborando um registo
- Fotografia nº 5 – Criança expressando-se através da pintura
- Fotografia nº 6 – Criança expressando-se através do desenho
- Fotografia nº 7 – Criança elaborando um instrumento de trabalho

Anexo II – Registos de Incidentes críticos

- Registo de Incidente Critico nº 1
- Registo de Incidente Crítico nº 2
- Registo de Incidente Crítico nº3
- Registo de Incidente Critico nº 8

Anexo III – Gráficos

- Gráfico nº 1 – Sexo das crianças
- Gráfico nº 2 – Idades das crianças
- Gráfico nº 3 – Local de residência das crianças
- Gráfico nº 4 – Irmãos das crianças
- Gráfico nº 5 – Habilitações literárias das mães
- Gráfico nº 6 – Habilitações literárias dos pais
- Gráfico nº 7 – Idades dos pais
- Gráfico nº 8 – Idades das mães

Anexo IV – Fotografias acerca das investigações

- Fotografia nº 1 – Criança partilhando resultados das investigações
- Fotografia nº 2 – Questão a ser investigada com a família
- Fotografia nº 3 – Crianças investigando através da tecnologia
- Fotografia nº 4 – Crianças investigando através da tecnologia
- Fotografia nº 5 – Crianças investigando através de livros
- Fotografia nº 6 – Estagiária investigando com a criança
- Fotografia nº 7 – Estagiária investigando com as crianças

Anexo V – Registo de portfólio de uma das crianças

Anexo VI – Reflexão sobre o professor investigador (Portfólio Reflexivo)

Anexo VII – Entrevista à educadora cooperante

Anexo VIII – Lista de verificação nº 1

Anexo IX – Rede de Prioridade de Intervenção

Anexo X – Fotografias dos registos das crianças

- Fotografia nº 1 – Criança registando através do desenho
- Fotografia nº 2 – Criança registando através da reprodução da escrita do adulto
- Fotografia nº 3 – Criança pintando registo em três dimensões
- Fotografia nº 4 – Criança elaborando registo em três dimensões
- Fotografia nº 5 – Criança elaborando registo através de recorte
- Fotografia nº 6 – Registo elaborado por uma criança através do desenho
- Fotografia nº 7 – Criança registando através da pintura
- Fotografia nº 8 – Estagiária auxiliando uma criança na elaboração de um

registo

Anexo XI - Documentação do projeto “*Estados Unidos da América*”

Fotografia nº 1 – Educadora a mostrar às crianças os resultados da investigação que a criança realizou

- Fotografia nº 2 – Registo da informação obtida com a investigação
- Fotografia nº 3 – Registos das informações obtidas com as investigações
- Fotografia nº 4 - Registo da informação obtida com a investigação
- Fotografia nº 5 – Registo na teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 6 – Registo na teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 7 – Registo na teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 8 – Teia de investigação do projeto
- Fotografia nº 9 – Registo das perguntas que deram origem às investigações
- Fotografia nº 10 – Imagem partilhada pela educadora e estagiária
- Fotografia nº 11 – Registos em três dimensões que as crianças elaboraram
- Fotografia nº 12 – Registo da informação obtida com a investigação
- Fotografia nº 13 – Registo do novo conhecimento que a criança adquiriu
- Fotografia nº 14 – Registo elaborado pelas crianças, através da pintura
- Fotografia nº 15 – Registo elaborado pelas crianças, em três dimensões
- Fotografia nº 16 – Partilha dos conhecimentos adquiridos com as investigações
- Fotografia nº 17 – Registo elaborado pelas crianças através da pintura
- Fotografia nº 18 – Educadora partilhando com as crianças
- Fotografia nº 19 – Partilha realizada por uma das crianças
- Fotografia nº 20 – Registo elaborado por uma criança
- Fotografia nº 21 – Educadora investigando com as crianças
- Fotografia nº 22 – Educadora investigando com as crianças
- Fotografia nº 23 – As crianças investigando com a educadora
- Fotografia nº 24 – Crianças partilhando dúvidas com outras salas
- Fotografia nº 25 – Criança partilhando dúvida com outras salas
- Fotografia nº 26 – Registo que as crianças elaboraram após a partilha com

membro da comunidade

- Fotografia nº 27 – Pais assistindo à divulgação do projeto

Anexo XII – Fotografias de partilhas

Fotografia nº 1 – Crianças partilhando resultados de investigações

Fotografia nº 2 – Educadora partilhando com as crianças

Fotografia nº 3 – Mãe partilhando com as crianças

Fotografia nº 4 – Criança partilhando resultado das investigações

Fotografia nº 5 – Estagiária partilhando resultados das investigações

Fotografia nº 6 – Crianças partilhando com outras salas

Fotografia nº 7 – Crianças partilhando com outras crianças

INDICE DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré - Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ORG - Organização

INTRODUÇÃO

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio, inserida no Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo 2012 / 2013, sob a orientação da Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro.

A elaboração do relatório tem como base a prática que foi vivida e desenvolvida, numa instituição particular de Solidariedade Social, com um grupo de crianças, de idades heterogéneas compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

É importante referir que a equipa pedagógica, bem como toda a instituição, recebeu a estagiária de uma forma acolhedora. O trabalho que foi desenvolvido, em parceria por todos os elementos da equipa pedagógica, teve como objetivo ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem de forma que este fosse positivo e bastante significativo para a criança.

O presente relatório encontra-se dividido pelos diferentes capítulos que o constituem. Num primeiro capítulo é possível encontrar o enquadramento teórico, relativamente ao nível da conceção sobre educação e educação pré-escolar, bem como conceção de educador; a perspectiva sobre o futuro; o papel do professor investigador. E ainda os referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.

No segundo capítulo é possível encontrar a descrição das metodologias de investigação às quais foi necessário recorrer durante a realização da prática.

No terceiro capítulo é possível encontrar a descrição de todo o contexto organizacional, onde é realizada uma caracterização da instituição cooperante, bem como do meio envolvente. Também é realizada uma caracterização das crianças que constituem o grupo, bem como das suas famílias. No quarto capítulo, a descrição da intervenção e exigências profissionais, onde é possível encontrar evidenciado o processo de investigação no trabalho de projeto, bem como os respetivos parceiros desse mesmo processo. Por último, apresentam-se as considerações finais acerca do presente relatório de estágio.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Conceção sobre educação e educação pré-escolar

Ao longo dos anos, tornou-se pertinente definir o que é educação. E segundo o autor Ramiro Marques (2000) educação, trata-se do *“Termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança.”* (MARQUES: 2000: 54)

A educação em Portugal organiza-se segundo um sistema educativo, que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, ou lei nº 46/86 de 14 de outubro,

“(...) responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (Lei nº 46/1986: 1)

Segundo ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo, ou lei nº 46/86 de 14 de outubro,

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei nº 46/1986: 2)

Em Portugal, a educação das crianças e dos jovens tem como objetivos, contribuir para a realização da criança, de forma que esta desenvolva a sua personalidade, ao nível pessoal e ao nível da cidadania. Bem como seja consciente dos valores espirituais, estéticos, morais e cívicos para um melhor desenvolvimento; assegurar a valorização dos diferentes saberes e as diferentes culturas. A educação, também permite desenvolver nas crianças e nos jovens a capacidade para enfrentar uma vida futura, sendo capaz de trabalhar, tendo uma base sólida de conhecimentos, para que o individuo seja capaz de contribuir para uma vida em sociedade, de acordo com os seus interesses, capacidades e conhecimentos.

O sistema educativo português, encontra-se dividido da seguinte forma: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra escolar.

“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.” (in ME: 1997: 15)

Segundo a autora Maria João Cardona (1997)

“Em Portugal, contrariamente ao que se verificou nos restantes países da Europa Ocidental, só a partir do final dos anos 70 é que se começou a observar um grande desenvolvimento da educação de infância.” (CARDONA, 1997: 13)

Tendo sido criada a primeira instituição destinada à educação pré-escolar no ano de 1834. Mas só um século mais tarde é que foi criada uma instituição destinada à educação pré-escolar na rede pública dependente do Ministério da Educação.

No ano de 1894, surge um decreto (24 de dezembro de 1894), que regulamenta e define as escolas infantis, sendo definida da seguinte forma:

“As escolas infantis recebem crianças dos 3 anos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprimir quanto possível as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educa-las.” (CARDONA, 1997: 30)

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, veio atualizar o conceito da educação pré-escolar da seguinte forma: *“A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração.” (cit. CARDONA, 1997: 96)*

Para a educação pré-escolar, são definidos objetivos para a sua intervenção. São elencados os seguintes objetivos: estimular as capacidades das crianças, permitindo uma formação e um desenvolvimento equilibrado tendo em conta todas as suas potencialidades. Bem como, contribuir para a estabilidade afetiva e a segurança das crianças; permitir às crianças compreender o meio natural e o meio onde estão inseridas para uma melhor integração. Pretende-se ainda, desenvolver a formação moral de cada criança, o sentido de responsabilidade e a liberdade de cada uma; fomentar a integração da crianças nos diferentes grupos sociais, na família, para desta forma desenvolver a sociabilidade. A educação pré-escolar permite desenvolver nas crianças a capacidade de expressão e de comunicação destas, bem como a sua imaginação, a criatividade. Pretende-se ainda inculcar nas crianças hábitos de higiene e hábitos alimentares.

A educação pré-escolar destina-se a crianças como idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Quanto à educação, mais propriamente na educação pré-escolar, as crianças e os educadores são o centro de toda atividade. Pois de forma direta ou indireta, estes intervenientes são os responsáveis por todos os momentos de aprendizagem, de convívio, de partilha, de comunicação que ocorrem num jardim de infância.

1.2 – Conceção de educador

As crianças, tratam-se de seres humanos, vulneráveis e com dignidade. O educador de infância tem assim como responsabilidade, na sua prática profissional proteger a criança, bem como dar resposta às necessidades da criança. Segundo Clara Craveiro e Iolanda Ferreira (2007) referem

“É fundamental reafirmar que as crianças não são adultos em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios.” (CRAVEIRO & FERREIRA, 2007: 16)

O educador de infância tem o papel fundamental na aprendizagem e na educação das crianças, pois deve ser este a proporcionar ao grupo de crianças com quem trabalha as aprendizagens significativas e a educação que as crianças necessitam, tendo sempre em consideração as necessidades, os interesses de cada criança do grupo. Como foi estabelecido no Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto,

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas.” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 1º)

Os educadores tornam-se fundamentais para as crianças, pois em parceria com os pais, proporcionam às crianças situações de aprendizagem, tornam-se também mediadores e auxiliares na construção da identidade, da educação de cada criança.

A atividade do educador de infância com as crianças centra-se em seis etapas que estão interligadas e que se vão sucedendo. As etapas da atividade do educador de infância consistem em observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O educador deve *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.”* (in ME, 1997: 25). Para

que desta forma consiga compreender melhor as características de cada criança e também adequar a sua prática ao processo educativo e às necessidades de cada criança. *“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.”* (ME, 1997: 25)

Relativamente à etapa do planear, o educador de infância deve

“Planear o processo educativo de acordo com o que (...) sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (in ME, 1997: 26)

O educador quando planifica deve sempre refletir sobre quais as intencionalidades educativas que tem com a atividade, tarefa ou experiência de aprendizagem que está a planificar. O educador para além de planificar a atividade, tarefa ou experiência de aprendizagem, deve também planificar sempre o ambiente educativo para que este seja propício a situação de aprendizagem. Segundo o Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância deve planificar a organização do ambiente educativo, de forma a organizar o espaço e os materiais, concedendo as crianças todos os recursos disponíveis para o desenvolvimento curricular, para conseguir proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Para além de planificar os materiais e a atividade, a tarefa ou experiência de aprendizagem deve planificar e organizar o tempo, de forma, que este seja flexível e diversificado, para proporcionar às crianças uma melhor aprendizagem e um melhor resultado, tendo sempre em conta os tempos das crianças.

O educador quando planifica as atividades, tarefas ou experiências de aprendizagem, deve pensa-las de forma que estas sejam desafiadoras para as crianças, assim como interessem e estimulem cada criança do grupo.

É importante referir que o educador deve planificar com as crianças, pois estas devem fazer parte de todo o processo educativo, assim como devem estar conscientes e presentes em todas as etapas das aprendizagens.

Quanto à etapa do agir o educador de infância, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o educador deve *“Concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.”* (ME, 1997: 27). A participação de todos os intervenientes no processo educativo,

educadores, auxiliares, crianças, pais, comunidade envolvente, mas em especial das crianças permite alargar as interações das crianças e enriquecer o todo o processo de desenvolvimento e o próprio processo educativo.

O educador deve ainda avaliar, todo o processo educativo, bem como todos os efeitos que este teve nas crianças, de forma a consciencializar-se acerca da ação que desenvolve. Todo o processo de avaliação que o educador realize, deve fazê-lo em conjunto com as crianças, pois desta forma as crianças também vão refletindo sobre a sua própria prática e as suas próprias intervenções. O que pode levar a uma progressão nas aprendizagens que as crianças fazem, bem como permite uma progressão na prática do educador, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança do grupo.

No que diz respeito, ao comunicar,

“O conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também os pais.” (in ME, 1997: 27)

A troca de opiniões entre os vários intervenientes do processo educativo, em especial com os pais, permite um melhor conhecimento acerca da criança e dos contextos que influenciam a educação desta, isto é, família e comunidade onde está inserida.

Quanto à etapa do articular, o educador deve promover junto das crianças e dos restantes intervenientes a continuidade educativa desde a entrada na educação pré-escolar até à transição para a escolaridade obrigatória.

O educador de infância deve ainda proporcionar todas as condições necessárias para uma aprendizagem com sucesso ao longo de todo o processo educativo, em que estiver em contacto com a criança. O educador deve também colaborar com os pais e articular a transição das crianças para o 1º Ciclo do ensino básico, com o respetivo docente de forma a facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

1.3 – Perspetiva sobre o futuro

Todos os seres humanos devem viver integrados numa sociedade. E para viver em sociedade é necessário a existência de regras, valores e princípios pelos seus intervenientes. Todos profissionais da educação, tal como

os educadores de infância devem preparar as crianças para serem cidadãos com valores morais, valores educativos. Para que desta forma estes se consigam ir integrando na sociedade em que vivem.

O jardim de infância, como a escola, devem ser vistos como parte da vida da criança e a preparação para a vida futura desta, de forma a integra-la na sociedade atual. Onde esta, deverá viver segundo as suas próprias regras e opiniões, bem como segundo, as regras e opiniões da sociedade de que faz parte. É importante, contudo que os educadores de infância fomentem e trabalhem com a criança o seu espírito crítico, de forma que esta tenha uma opinião mais assertiva e concreta acerca de tudo, questionando e refletindo sempre sobre as coisas. Pois é importante que todo o ser humano o faça na vida, compreendendo e tendo a perfeita consciência sobre o que realiza ou expressa, não aceitando apenas as coisas porque assim tem de ser.

Os educadores de infância bem como todos os profissionais da área da educação, e as próprias famílias das crianças, devem incentivar e fomentar nas crianças o espírito de cooperação, interajuda, solidariedade, para com o próximo. Pois, com a aquisição destas competências e valores, a criança ao longo da sua vida será capaz de trabalhar em equipa, bem como ajudar os outros quer numa perspetiva social quer numa perspetiva multicultural, aceitando assim também a diferença e tornando-se num ser solidário.

Como futura profissional da educação, torna-se pertinente segundo esta perspetiva, educar as crianças de forma que estas estejam sempre predispostas a ter um papel ativo na sociedade e no mundo em que vivem.

Torna-se importante formar crianças com conhecimentos nas diversas áreas de comunicação, expressão e de conteúdo, de forma a ampliar assim os horizontes da criança, bem como a aquisição de ferramentas necessárias para a sua vida.

1.4 – Papel do professor investigador

Um educador de infância bem como qualquer profissional da educação deverá estar em constante renovação dos seus conhecimentos e competências. E uma das formas que tem de renovar e atualizar os seus conhecimentos é investigando, procurando, possuindo curiosidade em adquirir mais e mais conhecimentos. Para que consiga da forma mais adequada

acompanhar as crianças respondendo de forma mais correta e mais atualizada as suas necessidades. Segundo Isabel Alarcão (2001) a definição de professor investigador encontra-se associado a Stenhouse, nos anos 60. Por volta dos anos 30 a definição de professor investigador, relaciona-se com a postura dos professores *“(...) como investigadores da ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.”* (ALARCÃO: 2001: 15)

A autora Isabel Alarcão (2001) refere ainda que *“Esta conceção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino.”* (ALARCÃO: 2001: 15)

Os educadores de infância devem instruir o currículo e vivê-lo em parceria como os seus colegas, com as crianças e com as famílias destas. Todos estes intervenientes devem ser conhecedores dos princípios e dos objetivos da educação para que desta forma seja possível dar resposta às necessidades de todos. Pois a educação é um processo composto por todos estes intervenientes e nenhum destes deve ter o seu papel desvalorizado em relação aos outros intervenientes. Para educar é necessário que exista uma intensidade e um envolvimento por parte dos educadores, dos pais e das crianças, para desta forma possibilitar uma partilha de propósitos e de conhecimentos entre os intervenientes. Para que todo este processo seja possível de acontecer é necessário que o educador esteja predisposto para uma constante atualização e renovação de conhecimentos, tornando-se desta forma um educador competente, motivado e capaz de motivar todas as crianças e as respetivas famílias para as investigações e para a constante aquisição de conhecimentos.

Quando o educador de infância assume uma postura de professor investigador, realiza investigações para adquirir mais conhecimentos e novas metodologias que possa colocar em prática de forma a poder proporcionar aprendizagens ainda mais significativas para as crianças. Como refere Isabel Alarcão (2001)

“(...) a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.” (ALARCÃO, 2001: 17)

É importante ainda para uma boa prática, para o próprio educador de infância, para as crianças e para a própria educação, que o educador se questione e que reflita sobre as suas próprias decisões educativas, bem como

sobre as metodologias que coloca em prática ou até mesmo da forma como é que dá resposta às necessidades das crianças, e da forma como proporciona as aprendizagens nas crianças. Só desta forma é que consegue adequar a sua prática da melhor forma, refletindo, questionando, investigando outras formas, outros conceitos. Como é referido por Isabel Alarcão (2001),

“Ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor – investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (ALARCÃO, 2001: 18)

O educador que assume uma postura de professor investigador, torna-se também um professor reflexivo, refletindo sempre sobre a sua prática.

O educador de infância quando desenvolve a prática segundo uma perspetiva de professor-investigador deverá assumir uma postura de espírito aberto e divergente, assim como um espírito de compromisso e de perseverança, deve ainda ter respeito pelas ideias e opiniões dos outros. Deve ainda ser autoconfiante e possuir um sentido de realidade e de aprendizagem ao longo de toda a sua vida.

O profissional de educação que se assuma como professor investigador deverá possuir competências metodológicas na sua prática, como a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise, a sistematização.

O educador de infância deverá possuir uma comunicação clara, recorrendo sempre de discurso argumentativo e interpretativo, realçando sempre os aspetos que contribuem para o conhecimento e para a resolução de problemas em estudo.

O educador de infância que adote uma postura de professor investigador deve ter em consideração o seguinte:

“A capacidade de investigação que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. É bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a refletirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projeto de alunos que querem vir a ser professores.” (ALARCÃO, 2001: 23).

1.5. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças

O educador de infância, na sua prática, tem de recorrer aos modelos curriculares destinados à educação Pré-Escolar para apoiar e fundamentar a dinamização da ação educativa. Para que se torne possível para as crianças a aquisição de conhecimentos e de aprendizagens. Segundo Spodek (2010) um modelo curricular pode-se definir como sendo

“(...) uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.” (cit. SPODEK, 2010: 194)

A prática pedagógica desenvolvida no estágio profissionalizante foi baseada em vários modelos curriculares, vinculando-se numa perspetiva construtivista, dos quais: A metodologia de Trabalho de Projeto, o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emília e o modelo curricular Movimento de Escola Moderna. A prática pedagógica é baseada em vários modelos curriculares, para que seja possível abranger e possibilitar um ambiente propício a oportunidades múltiplas e significativas para as crianças.

1.5.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem, inovadora e flexível, capaz de dar resposta aos interesses das próprias crianças, bem como às finalidades e competências estabelecidas para a educação de crianças em idade pré-escolar. Mas não se pode falar de trabalho de projeto sem se definir o que realmente é um projeto, um projeto trata-se de *“(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (KATZ & CHARD, 1997: 3).*

Os projetos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades, bem como permite abordar diferentes áreas de conteúdo para uma finalidade em comum. Bem como deverão, dar resposta a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os interesses das crianças ou o decorrer de uma

situação imprevista que desperta a curiosidade destas. Daí esta perspectiva ser designada por “pedagogia de projeto”, ou então “trabalho de projeto”.

Com a metodologia de projeto, a imagem da criança, traduz-se como sendo esta, um ser competente e capaz, bem como um investigador motivado para realizar pesquisas, bem como para resolver problemas. A metodologia de projeto, segundo Teresa Vasconcelos (1998) *“Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.”* (VASCONCELOS, 1998: 133).

Segundo as autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto dá ênfase ao papel do educador, no incentivo das crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças.

O educador na metodologia de projeto não é a única e principal fonte de conhecimento, mas sim trata-se de um mediador na procura de novos conhecimentos. Bem como, vai apoiando o registo dos novos conhecimentos e a sua sistematização, através da teia de investigação do projeto. Assim sendo o educador torna-se co construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros. Pois o educador assume os seus próprios saberes e os saberes que as crianças possuem, integrando-os de forma dinâmica ao longo do projeto e de todo o processo de conhecimento que está inerente a este.

A metodologia do trabalho de projeto tem como grande vantagem o facto de oferecer às crianças a oportunidade de serem as próprias crianças a fazerem, desenvolvendo assim a sua própria autonomia. A metodologia do Trabalho de Projeto também permite às crianças uma interdisciplinaridade nas aprendizagens e nos conteúdos abordados em cada projeto.

Toda esta metodologia surgiu de alguns pressupostos de John Dewey (1968) e de Kilpatrick (1936), que se baseavam na liberdade da criança no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, o interesse das crianças é considerado como sendo o motor de trabalho e das aprendizagens formais a que a criança deverá estar exposta na educação pré-escolar.

Daí surge a necessidade de dar importância devida à voz das crianças, bem como aos seus interesses, trabalhando assim de uma forma emergente. No sentido em que o educador deverá aproveitar tudo o que as crianças nos dão para proporcionar aprendizagens significativas para estas.

William Kilpatrick (1936), um dos impulsionadores da metodologia de trabalho de projeto, de acordo com as suas ideologias valorizava as relações professor-aluno, as aprendizagens negociadas pelos intervenientes. Bem como valorizava que as decisões fossem partilhadas e assumidas por todo o grupo, a cooperação, as famílias das crianças, o meio físico e cultural envolvente da escola que as crianças frequentavam.

Na metodologia de projeto a organização do tempo é um dos aspetos fundamentais para todo o desenvolvimento do projeto, bem como é um aspeto fundamental para as crianças e para a equipa pedagógica. E como tal, deve ser pensada de forma cuidadosa, pela equipa pedagógica, de forma a respeitar os próprios tempos e ritmos das crianças do grupo. Bem como deverá ser pensado, de forma a incluir as múltiplas experiências que as crianças vão vivenciando, a cognição, a emoção, as culturas e as diversificadas linguagens das crianças.

Para que a rotina seja pensada de forma a abranger as necessidades das crianças, bem como os procedimentos inerentes ao trabalho de projeto, é necessário que da rotina façam parte os seguintes tempos para além de todos os outros tempos que são obrigatórios, no jardim de infância: o acolhimento, a planificação, as experiências de aprendizagem e os projetos, a reflexão.

O tempo do acolhimento, para além de ser importante para o trabalho do grupo e a preparação para um novo dia no jardim de infância, assume um papel fundamental no trabalho de projeto. Segundo Oliveira – Formosinho (2011) *“Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição.”* (OLIVEIRA – FORMOSINHO (org.), 2011: 73). O acolhimento é também *“(...) um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando um espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.”* (OLIVEIRA – FORMOSINHO (org.), 2011: 73). É no acolhimento que surge as partilhas que as crianças fazem entre elas acerca da sua vida pessoal, dos seus medos, os seus interesses, levando muitas vezes, a constatarem que outras crianças sentem e pensam da mesma forma, ou que as outras crianças podem ajudar a enfrentar os seus medos bem como a dialogar acerca dos seus interesses. Surgindo desta forma, muitas vezes a problemática que poderá dar origem a um projeto.

Na metodologia de projeto, existem fases que são fundamentais para o desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar, que se traduzem nas seguintes: definição da problemática, planificação, execução e avaliação. Contudo na metodologia de projeto, durante a fase de execução, um projeto pode dar origem a novas problemáticas, ou a novas questões que deverão ser investigadas. Assim está iminente a flexibilidade, as mudanças e as reformulações ao longo de todo o processo que existe associado a um projeto.

A primeira fase que existe na metodologia de projeto é a fase de definição do problema (VASCONCELOS, 1998). É a fase onde surge uma problemática, através do diálogo que é estabelecido pelas crianças e pelo educador, onde surgem dúvidas, interesses, questões relacionadas a uma determinada temática. É nesta primeira fase que as crianças partilham os conhecimentos que já possuem sobre o assunto de origem à problemática. É nesta primeira fase que as crianças colocam as questões, as dúvidas sobre o que querem investigar. Na primeira fase *“As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.”* (VASCONCELOS, 1998: 140) E após o diálogo, a partilha, surge a necessidade de registar os conhecimentos que as crianças detêm acerca do tema, dando assim início à elaboração de uma teia acerca de todo o processo de investigação. (ver Anexo I - Fotografias: Fotografia nº1)

A segunda fase que existe num projeto, trata-se da fase de planificação e lançamento do trabalho (VASCONCELOS, 1998). Como o próprio nome da fase indica, é nesta fase que as crianças começam a planificar todo o processo inerente ao projeto. Ou seja, é nesta fase que as crianças decidem o que é que vão fazer, como vão fazer, o que querem saber e como vão descobrir. (ver Anexo I - Fotografias: fotografia nº2 e nº3)

E a terceira fase é a fase de execução de todo o projeto (VASCONCELOS, 1998). É nesta fase que as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que pretendem adquirir. Para além de realizarem as investigações, fazem as partilhas com o restante grupo e com o educador dos conhecimentos que adquiriram. Bem como de seguida procedem aos registos dos conhecimentos que obtiveram com as investigações. Os registos que as crianças elaboram, são feitos recorrendo às múltiplas linguagens que a criança tem ao seu dispor para comunicar e para se expressar. Desta forma *“As crianças (...) são encorajadas a explorar seu*

ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão (...).” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999: 21).

E a última fase que consiste na avaliação e a divulgação do projeto (VASCONCELOS, 1998). Através da divulgação do projeto, permitido à criança fazer uma síntese de toda a informação adquirida com o projeto. Na fase da Avaliação / Divulgação, as crianças em conjunto com a equipa pedagógica,

“(...) devem também avaliar o trabalho efetuado e relançam-se então em novos projetos ou em pesquisas mais aprofundadas. Compararam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda.” (VASCONCELOS, 1998: 143).

Na metodologia de Trabalho de Projeto, o espaço é um lugar de liberdade, de invenção para as crianças. O espaço trata-se também de um lugar de múltiplas interações e relações, onde os protagonistas destas vivem de acordo com uma pedagogia em participação, no qual existe uma partilha entre o próprio lugar, as crianças e as aprendizagens.

1.5.2. Modelo curricular High-Scope

“Na abordagem que a High-Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. (David Weikart, 1995)” (HOHMANN & WEIKART: 2009: 1)

A autora Júlia Oliveira - Formosinho (2007) refere que

“As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada.” (OLIVEIRA – FORMOSINHO (org.), 2007: 55)

O modelo curricular High-Scope encontra-se de acordo com uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. O modelo teve início na década de 60, por David Weikart. O autor na década de 50 tinha trabalhado como psicólogo no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. Essa experiência profissional motivou-o para desenvolver um programa destinado à educação pré-escolar que preparasse as crianças com necessidades educativas especiais, para a entrada na escola. Nos princípios do modelo curricular, existiam algumas considerações para o projeto, que se baseavam no seguinte: *“(...) não queriam que fosse meramente um*

código de “boas maneiras e bons costumes”; não queriam que fosse somente um apoio ao desenvolvimento socio emocional da criança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), 2007: 56).

O modelo curricular High-Scope veio ter uma importância fundamental para a educação pré-escolar, onde se veio encarar de uma nova maneira, o papel de adulto e apoiar a atividade educacional da criança.

O currículo do modelo curricular de High-Scope, foi desenvolvido tendo em conta as seguintes aquisições:

“(...) a centração no desenvolvimento intelectual da criança; a opção pela aprendizagem ativa; o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento – trabalho – revisão; a criação de experiências-chave; a concetualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança.” (OLIVEIRA – FORMOSINHO (org.), 2007: 58).

Contudo não se quer dizer que o educador tem um papel menos importante ou menos ativo do que as próprias crianças. O educador de infância para além de iniciar a atividade, ou tarefa em conjunto com as crianças, também toma decisões quanto a estas. O educador, tem ainda o papel de preparar o espaço, os materiais, as experiências para que as crianças tenham a possibilidade de participar em atividades auto iniciadas. Este deverá ainda observar e analisar a atividade e a prestação das crianças na mesma de forma a apoiar as crianças sempre que necessário.

Os princípios básicos do currículo High-Scope traduzem-se no processo de planear-fazer-rever, que dá origem à aprendizagem pela ação,

“Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (HOHMANN & WEIKART: 2009: 5)

As crianças aprendem, com a exploração, com a experimentação e manipulação dos materiais, a criar estratégias para colocarem em prática. Desta forma as crianças envolvem-se em experiências – chave essenciais para as suas próprias aprendizagens.

Outro dos princípios básicos do currículo High-Scope, é a interação entre adulto e criança, onde a aprendizagem através da ação que as crianças fazem, depende das interações positivas entre os adultos e as crianças que constituem o processo educativo.

O contexto de aprendizagem é outro dos princípios básicos do currículo High-Scope, pois o espaço físico tem um grande impacto no comportamento das crianças e dos adultos. Segundo os autores Mary Hohmann e David Weikart (2009) o currículo High-Scope “(...) *coloca uma grande ênfase no planejamento da estrutura da pré-escola – ou do centro educativo – e na seleção dos materiais apropriados.*” (HOHMANN & WEIKART: 2009: 7). Neste modelo curricular os educadores de infância, organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, como por exemplo, a área da casinha, a área do desenho, a área da escrita, entre outras. Desta forma o espaço apoia todas as aprendizagens que a criança pode concretizar no jardim de infância.

A organização do ambiente é também um dos princípios básicos do currículo High-Scope. Os educadores de infância neste modelo, planeiam uma rotina diária que seja consistente e que apoie as aprendizagens ativas. “*Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (...).*” (HOHMANN & WEIKART: 2009: 8)

Um dos princípios básicos do currículo High-Scope é a avaliação. As crianças bem como o educador de infância, trabalham em equipa, construindo assim ainda maiores relações entre todos os intervenientes. Diariamente o educador de infância elabora registos diários de notas ilustrativas, sobre as crianças através da observação que realizam no dia a dia. E com essas notas ilustrativas os educadores completam os instrumentos de avaliação da criança.

“Estes cinco princípios básicos – aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa – formam o enquadramento da abordagem educativa High-Scope.” (HOHMANN & WEIKART: 2009: 9)

Segundo o Projeto Educativo da instituição onde foi realizada a prática de estágio o modelo curricular High-Scope “(...) *constitui a base para a organização do espaço da sala enquanto possibilitador de uma aprendizagem ativa e, simultaneamente, facilitador para a criança agir com autonomia.*” (in Projeto Educativo, 2012: 20).

1.5.3. Modelo pedagógico de Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, bem como bem parte do trabalho desenvolvido pelo impulsionador do modelo, Loris Malaguzzi (1999) centram-se em vários aspetos, dos quais: compreender e conhecer as crianças, reconhecendo as necessidades e os interesses das crianças. Bem como focar o trabalho desenvolvido com as crianças, nas diferentes formas de expressão que a criança tem ao seu dispor (as cem linguagens da criança). Segundo a autora Dalila Lino (2007)

“O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (in OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.) 2007: 99)

A aprendizagem que é feita no modelo curricular de Reggio Emilia, ocorre de forma bilateral e recíproca entre as crianças, educadores de infância, toda a equipa pedagógica e as próprias famílias, onde todos têm sempre algo a aprender com todos.

Um dos pilares que existe no modelo pedagógico de Reggio Emilia é o sentimento e as vivências da comunidade educativa, onde o educador de infância e as famílias constituem uma equipa de trabalho, de forma a proporcionar uma melhor qualidade de ensino às crianças.

A autora Dalila Lino (2007) considera que a educação se trata de uma atividade comum, uma partilha de culturas e que ocorre através da discussão, da exploração e da experimentação em torno de temas ou tópicos, por parte das crianças e dos restantes intervenientes. Como é referido

“As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito de grupo. As múltiplas perspetivas e a reciprocidade relacional, que o trabalho em grupo proporciona, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha.” (cit. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), 2007: 103)

No modelo pedagógico de Reggio Emilia, o ambiente educativo é caracterizado como sendo o terceiro educador, pois o educador de infância deve ter em consideração a organização de todo o ambiente educativo de forma a proporcionar e apoiar as relações entre todos os intervenientes do processo educativo. Bem como, este deve proporcionar às crianças, o recurso às múltiplas linguagens simbólicas, para esta se expressar. (ver Anexo I - Fotografias: fotografias nº 4, 5, 6).

As crianças são incentivadas, encorajadas a explorar o seu ambiente educativo, bem como a expressarem-se recorrendo às múltiplas formas de expressão. Daí o autor Loris Malaguzzi (1999) afirmar que “(...) *as crianças têm cem formas de se expressar.*” (in EDWARDS; GANDINI; FORMAN: 1999)

1.5.4. Modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo curricular, Movimento da Escola Moderna, assenta numa perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, segundo Niza (2007) “(...) *através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (...)*”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.) : 2007: 125)

Este modelo defende ainda que a criança é da mesma natureza que o adulto, não sendo esta desvalorizada ou inferiorizada perante o adulto.

O Movimento da Escola Moderna, dá ênfase à sala como sendo esta, um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade, por parte das crianças uma vida democrática. A organização do grupo inclui a criação de instrumentos de organização de trabalho, onde seja possível às crianças planear todo o trabalho de sala no dia a dia, como por exemplo: quadro de presenças; planos individuais das áreas; calendário. (ver Anexo I - Fotografias: Fotografia nº 7)

Os instrumentos de organização de trabalho, permitem organizar a vida da sala, bem como são importantes para o trabalho que as crianças e a educadora de infância desenvolvem, bem como para a gestão do ambiente social da sala, para a continuidade do trabalho, para o sentido de responsabilidade e para o sentido de autonomia de todos os intervenientes.

Os instrumentos de organização, ainda permitem a resolução individual ou conjunta de problemas que podem surgir na sala.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Para conseguir desenvolver uma prática adequada ao longo do estágio profissionalizante, tornou-se fundamental conhecer e compreender o grupo de crianças, bem como cada criança individualmente de forma a compreender quais os seus interesses e necessidades. Para além de ser fundamental conhecer e compreender o grupo de crianças, tornou-se também pertinente conhecer os outros elementos que constituíam a equipa pedagógica, como a educadora e a auxiliar de ação educativa. Para que desta forma se tornasse possível compreender todo o contexto educativo, onde estava a ser desenvolvido o estágio, bem como se tornasse possível adequar a prática educativa à prática da equipa pedagógica. E para tal, foi necessário primeiro realizar uma pesquisa na qual foi também necessário recorrer a várias metodologias.

Uma das metodologias utilizadas para conhecer e compreender as crianças que constituíam o grupo, foi os registos de observação.

A observação é uma estratégia de investigação qualitativa, pois é rica em pormenores descritivos de cada criança e do grupo. A observação realizada durante o estágio profissionalizante, tratava-se de uma observação participante. Através dessa observação pretendia-se conhecer as crianças, bem como dar-se a conhecer a estas, para que desta forma também conseguisse ganhar a confiança das crianças. A observação, também foi um procedimento utilizado, pois permite recolher dados e informações acerca da criança e do grupo, que contribuíram para uma tomada de decisões educativas mais adequadas tendo em conta o grupo de crianças. Segundo Cristina Parente (2002)

“a observação direta de crianças envolvidas em atividades (...) é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.” (PARENTE, 2002: 180)

A informação que é recolhida através da observação, pode *“(...) servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças.” (PARENTE, 2002: 180)*

Para além da observação direta, recorri de outras metodologias, como os registos de incidentes críticos. Os registos de incidentes críticos,

“(...) permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar.” (PARENTE, 2002: 181),

como por exemplo, os interesses, as necessidades, as dificuldades, os comportamentos, das crianças que constituem o grupo. (ver Anexo II – Registos de Incidentes Críticos: Registo de Incidente Crítico nº 8)

Para um melhor conhecimento e compreensão de cada criança, do grupo e das próprias famílias, foi necessário recorrer de uma análise documental das fichas individuais de cada criança (fichas anamnese), onde após a análise de registos foram elaborados gráficos para compreender os contextos familiares, contextos envolventes, nos quais as crianças estavam inseridas. Esta análise documental, permitiu compreender um pouco as realidades das crianças, para que fosse possível elaborar uma caracterização das crianças e do grupo, para uma maior compreensão destes. (ver anexo III – Gráficos)

Para além de ser fundamental conhecer e compreender as crianças, é também fundamental conhecer e compreender a instituição e os seus recursos. Para tal foi necessário recorrer a uma análise documental, dos documentos de gestão e administração da instituição, como por exemplo: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala.

Existiu também uma revisão bibliográfica e documental de livros, artigos, bem como a outros documentos como decretos-lei, de forma a recolher informações essenciais para a prática, bem como para um maior e mais significativo enriquecimento de conhecimentos. Todas estas leituras, permitiram que a prática desenvolvida, promovesse uma pedagogia diferenciada, tendo sempre em consideração as faixas etárias, necessidades e interesses das crianças.

Foi também necessário recorrer à fotografia para documentar a observação pois *“(...) as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações.”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 141). (ver anexo IV - Fotografias: fotografias das investigações)

Para além destas metodologias e instrumentos de observação, recorri também a outras metodologias como os portfólios de criança. Através dos portfólio de criança, é possível acompanhar mais pormenorizadamente o desenvolvimento da criança, bem como todas as aquisições que as crianças vão concretizando. Os portfólios são um instrumento de avaliação e de observação do desenvolvimento da criança que permitem aperfeiçoar, analisar metodicamente alguns dos trabalhos elaborados pelas crianças, bem como permitem compreender com é que as crianças processam a informação, enfrentam os problemas e dificuldades que surgem. (ver anexo V – registo de portfólio de uma das crianças)

Foi também necessário recorrer a um portfólio reflexivo, onde fosse possível realizar reflexões que foram pertinentes na prática, pois permitiram reajustar e melhorar determinados aspetos, ou simplesmente refletir sobre estes. Segundo Idália Sá-Chaves (1997)

“(...) o uso de portfólios em educação constitui uma estratégia que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar uma cada vez melhor compreensão, e desse modo, mais elevados índices de qualidade.” (SÁ-CHAVES, 1997: 9)

(ver anexo VI – reflexão sobre o professor investigador (Portfólio Reflexivo)).

Durante o período de estágio também foi realizada uma entrevista à educadora cooperante, que tinha como objetivo compreender a motivação que as crianças e os próprios pais das crianças demonstravam nas investigações realizadas nos projetos, de acordo com a metodologia de Trabalho de Projeto. Procedeu-se à realização de uma entrevista, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista *“(...) consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) com o objetivo de obter informações(...).” (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 134).* (ver anexo VII – Entrevista à educadora cooperante).

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da Instituição e do meio envolvente

A instituição onde decorreu o estágio final profissionalizante, foi fundada em 1985 na qual existem as seguintes valências, e estas têm sido alargadas ao longo do tempo, que são nas quais: Creche, Pré-Escolar e A.T.L. Trata-se de uma instituição particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, e que possui um acordo de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social do Porto.

Esta instituição foi fundada, por um grupo de residentes da comunidade envolvente. Atualmente a instituição acolhe 257 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 16 anos. As valências que existem na instituição, são compostas por oito salas das quais: Sala dos 2 anos, Sala dos 3 anos, Sala dos 4 anos, Sala dos 5 anos, Sala Mista 1, 2 e 3 e ainda A. T.L.

Este estabelecimento tem capacidade para 265 crianças, o que se pode constatar, entre os dados relativos à capacidade de crianças e ao número de crianças que frequentam este estabelecimento, o número de crianças é bastante significativo, o que pode ser considerado como sendo indicador de uma prática em educação com qualidade.

A instituição encontra-se situada numa Urbanização, na freguesia de Rio Tinto, no concelho de Gondomar e no distrito do Porto. Esta freguesia trata-se da freguesia mais populosa de todo o concelho de Gondomar, o que se pode caracterizar como sendo uma zona de densidade populacional elevada. Esta instituição situa-se numa urbanização que dispõe de espaços e infraestruturas comuns que são utilizadas também pela instituição para a realização de atividades como por exemplo um auditório, um court de ténis, um campo de futebol, um recinto polivalente, um coreto e um parque infantil. Estes locais permitem para além de diversificadas atividades, momentos de convívio e de interação com a comunidade envolvente. A instituição está localizada numa área onde existem vários tipos de serviços como por exemplo: vários tipos de comércio, farmácias, um posto de CTT, cafés, pequenas indústrias têxteis e alimentares, gabinete médico, bem como escolas de 1º Ciclo e outros Jardins de Infância.

Segundo o Ministério da Educação, o meio envolvente

“localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geografia deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças.” (in ME, 1997: 33),

ou seja, o meio envolvente ao estabelecimento, influencia as ações das crianças e dos educadores, bem como torna possíveis situações de aprendizagem às crianças.

Segundo o Projeto Educativo, a instituição preocupa-se em permitir uma interação entre todos os intervenientes da comunidade educativa como por exemplo: alunos, docentes, não docentes e as suas respetivas famílias, tornando assim as famílias mais ativas na educação no Jardim-de-Infância.

Dando destaque

“(...) o atendimento individualizado aos pais, as conferências de avaliação das crianças através dos portfólios individuais das mesmas, as festas que se realizam com a ajuda das famílias, as reuniões de pais e a participação dos pais nas actividades das salas e no dia-a-dia da escola.” (in Projeto Curricular de Sala, 2012/2013: 6).

Para que seja possível um bom funcionamento da instituição, é fundamental a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais. Desta forma, a instituição conta com uma equipa composta por elementos da assembleia geral, direcção, direcção técnica, direcção administrativa, conselho fiscal, serviço de psicologia, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, educadoras sociais, técnicos de serviço de cozinha, de transportes e de limpeza. Relativamente aos recursos físicos, a instituição é composta por cinco espaços distintos, que se encontram organizados da seguinte forma: Polo I onde existem os seguintes espaços: sala dos 2 anos, sala dos 3 anos, sala dos 4 anos, sala dos 5 anos, cozinha, refeitório, dispensa, casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos. Polo II: sala mista 1, sala mista 2, casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos, copa, refeitório, sala de reuniões, lavandaria e uma sala polivalente. Polo III existe: sala mista 3, refeitório, copa, escritório, casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos, dispensa e ainda um espaço exterior para as atividades de recreio com um piso apropriado anti-queda. Quanto aos materiais, todos os que existem na instituição, são adequados às crianças e aos adultos, que são fundamentais para proporcionar

as melhores condições para o desenvolvimento das crianças, assim como situações de aprendizagem para estas.

Na instituição existem os seguintes documentos, que são fundamentais a esta e que permitem um melhor funcionamento e uma educação com qualidade que são: Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Sala.

3.1.1. Projeto Educativo de Instituição

O Projeto Educativo trata-se de um documento, no qual constam instrumentos que permitem fazer uma identificação da instituição, bem como o retrato desta e dos elementos que a constituem, e ainda as estratégias adoptadas pela instituição para a formação das crianças que a frequentam e os princípios de funcionamento e educação de crianças da instituição. Segundo o autor Carlos Brito (1991), o Projeto Educativo, deverá desenvolver os seguintes tópicos:

“Conceção de Educação e Valores fundamentais a defender; caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere; objetivos gerais de âmbito pedagógico, do âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração do projeto e formas de o avaliar e rever.” (BRITO,1991:22)

O Projeto Educativo,

“(...) é o documento que consagra a orientação educativa da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto-Lei nº12/2005A de 16 de Junho)

O Projeto Educativo tem uma duração de três anos, o que leva à sua remodelação / atualização de três em três anos, para que a instituição conseguia dar resposta às necessidades das crianças, adequando-as aos tempos, aos mecanismos educacionais e as políticas em vigor. O que se pode verificar nas Orientações Curriculares quanto ao Projeto Educativo, este

“(...) constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades (...) e características da comunidade.” (in ME, 1997:43).

A instituição tem uma missão implícita no Projeto Educativo, se trata “Do que somos... para o que podemos dar!”. Trata-se de uma missão de solidariedade que consiste em conjunto com todos os agentes educativos, isto é, educadoras, auxiliares, serviços técnicos, direção, famílias, crianças e comunidade, para a construção de um mundo mais solidário por parte de toda

a gente. Onde ao longo de toda esta missão serão trabalhados com os agentes educativos, conhecimentos e aprendizagens ao nível da formação social e pessoal, através de valores e atitudes, perante a sociedade, entre outros.

Em suma, pode-se verificar que o Projeto Educativo trata-se de um documento, que permite a qualquer pessoa que o consulte, perceber melhor a instituição, bem como todo o seu funcionamento e organização, os colaboradores e os utentes, as metodologias utilizadas, os objetivos da instituição, a prática desenvolvida, e ainda o seu meio envolvente.

3.1.2. Plano Anual de Atividades

O plano anual de atividades, tem uma grande importância nos Jardins de Infância. Pois pode-se considerar que o Plano Anual de Atividades se trata de uma organização e calendarização para a execução de todos os objetivos que foram elencados no Projeto Educativo de um Jardim de Infância. Para além de ter estas utilidades, o Plano Anual de Atividades também tem como proveito o levantamento dos recursos físicos, humanos e materiais necessários para cada atividade. Assim como quais os públicos-alvo, para essas atividades e as prioridades estratégicas a serem trabalhadas com a realização dessas mesmas atividades.

Segundo Carlos Brito (1991), quando se elabora um Plano Anual de Atividades, tem de se ter em consideração: a definição dos objetivos a atingir ao longo de todo o ano letivo. A criação de uma listagem com os temas e as atividades pedagógicas e didáticas a serem realizadas. A previsão dos recursos materiais e financeiros necessários também para a realização dessas atividades programadas, a calendarização das mesmas, a serem desenvolvidas por toda a comunidade educativa, ao longo do ano letivo. E ainda a avaliação dos resultados obtidos com a realização das atividades e das aprendizagens conseguidas pelas crianças ao longo do ano letivo e o reajustamento do plano de atividades caso seja necessário.

3.1.3. Regulamento Interno

Segundo Costa (1994), o Regulamento Interno é um documento:

“(...) jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.” (COSTA, 1994:31)

No Regulamento Interno da instituição onde foi realizado o estágio, encontram-se normas. O que vai ao encontro ao que foi estipulado no Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio, no Capítulo 1, Artigo 3º Autonomia, ponto 2, alínea B

“(...) define o regime de funcionamento da Instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação, dos objectivos em questão, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto-Lei nº 115 A/98, artigo 3º)

No Regulamento Interno constam normas quanto aos serviços prestados e atividades desenvolvidas, às instalações da Instituição, bem como a questões ligadas à organização educacional, ou seja, aos horários de funcionamento, às regras de funcionamento e ainda a questões ligadas à saúde e a possíveis acidentes. Ainda é possível observar no Regulamento Interno normas relativas à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao material obrigatório, aos passeios e deslocações. É no Regulamento Interno que constam as normas relativas à administração da Instituição como, os direitos e deveres dos clientes, assim como os direitos e deveres da gestão da Instituição.

3.1.4 Projeto Curricular de Escola

A construção de um Projeto Curricular de Escola, implica que toda a equipa pedagógica da Instituição se reúna, consciencialize e que debata sobre os diferentes documentos legais necessários para a elaboração do Projeto Curricular de Escola que são: Decreto – Lei nº 115 A/98, Lei 24/99, Decreto-Lei nº 286/89, Decreto-Lei nº6/01, Decreto-Lei nº 209/02, Despacho nº 338/93, Despacho nº 30/01 e ainda Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Após a equipa pedagógica realizar uma análise e reflexão cuidada, define o currículo mais adequado para a Instituição. A intervenção educativa dos docentes tem com base, o currículo que está definido no Projeto Curricular de Escola. No Projeto Curricular de Escola, constam os conteúdos essenciais para a instituição, nos quais: os critérios gerais para a ação de toda a comunidade educativa, bem

como a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Assim como a avaliação das crianças que frequentam a instituição, as competências gerais, as competências transversais e as competências específicas para cada Área de Conteúdo.

Relativamente à avaliação, segundo o que é referido no Projeto Curricular de Escola, é feita de várias formas. Ou seja a avaliação que é feita às crianças ocorre de forma diagnóstica, formativa, A avaliação é feita no início do ano letivo, a meio do ano letivo e no fim deste, de forma a perceber ao longo do ano quais as aprendizagens e as competências alcançadas pelas crianças. A avaliação também é feita através de incidentes críticos e de portfólios.

No Projeto Curricular de Escola, também são referidas as metodologias e pedagogias que são utilizadas na educação das crianças que frequentam esta instituição. As metodologias e pedagogias que são utilizadas são: pedagogia de projeto, modelo Movimento da Escola Moderna, modelo High Scope, modelo Reggio Emilia.

3.1.5 Projeto Curricular de Sala / grupo de crianças

O Projeto Curricular de Sala / grupo de crianças é um documento no qual está presente a teoria que fundamenta a prática educativa que está a ser colocada em prática numa sala durante todo o ano letivo. Este documento serve também para orientar a prática educativa de todos os intervenientes de acordo com os conteúdos a serem trabalhados com o grupo de crianças que constituem a sala.

O Projeto Curricular de Sala / grupo tem um papel fundamental no sentido em que orienta todo o trabalho a ser desenvolvido pela equipa pedagógica.

Este documento é um documento feito pela equipa pedagógica de cada sala para a sala onde se encontram. No Projeto Curricular de Sala / grupo são abordados aspetos sobre a sala, tal como a caracterização das crianças e da equipa educativa, assim como considerações sobre o ano letivo anterior do grupo, bem como a identificação de competências e conhecimentos que o grupo já possui. Também é possível observar no Projeto Curricular de Sala /

grupo, os recursos materiais que a sala tem, a organização do ambiente educativo, ou seja, organização do espaço, do tempo e das rotinas diárias tendo em conta as normas da Instituição e as necessidades do grupo.

No Projeto Curricular de Sala / grupo também é referido o envolvimento da família e da comunidade na qual a sala pretende refletir e trabalhar, ao longo do ano letivo.

3.2. Caracterização das famílias e das crianças

3.2.1 Caracterização das famílias

Para compreender as crianças que constituem o grupo da sala onde foi realizado o estágio final do mestrado profissionalizante, foi necessário conhecer e compreender o meio familiar das crianças e o contexto que as envolve.

Através da observação e a análise das fichas individuais de cada criança, foi possível constatar que a média da idade dos pais das crianças da sala é de 35 anos aproximadamente. E que a maioria dos pais tem como habilitações literárias o grau académico 3º ciclo do ensino básico. (ver Anexo III, Gráfico nº 1 e Gráfico nº2).

Relativamente às idades das mães a média de idades é de 33 anos aproximadamente. Quanto às habilitações literárias das mães, a maioria detém o grau académico de ensino secundário, com cerca de 50%. (ver Anexo III, Gráfico nº 3 e Gráfico nº 4).

No que diz respeito ao agregado familiar, este é composto na sua maioria pelos seguintes elementos: pai, mãe e criança em cerca de 61 % do grupo. E as restantes crianças, para além dos elementos referidos anteriormente ainda faz parte, um irmão ou mais irmãos, caso estes existam. (ver Anexo III, Gráfico nº 5).

Foi possível ainda verificar, através das fichas individuais das crianças, que a maioria das crianças vive no mesmo concelho no qual a instituição está inserida, Gondomar. As restantes crianças vivem em concelhos como a Maia, Valongo e Vila Nova de Gaia. (ver Anexo III, Gráfico nº 6).

Através da observação que foi possível efetuar nos contactos diários com os pais, quanto às atitudes, posturas dos pais, foi possível constatar que estes são parceiros, compreensivos, interessados, atentos e colaboradores com a equipa educativa da sala bem como perante a instituição. Foi possível observar sempre que era solicitada a colaboração dos pais, estes colaboravam dando sempre o melhor de si em prol das crianças e da instituição.

3.2.2 Caracterização das crianças

A sala onde foi realizado o estágio final, foi uma sala heterogénea, salas compostas por crianças de diferentes faixas etárias, onde existem crianças com três faixas etárias entre os 3 e os 5 anos. O grupo de crianças é composto por 24 crianças das quais 13 são rapazes e as restantes 11 crianças são raparigas. Das crianças, 6 delas têm 3 anos, 9 crianças têm 4 anos e 9 crianças têm 5 anos. (ver Anexo III, Gráfico nº 7 e Gráfico nº 8).

O grupo de crianças é bastante dinâmico, motivado e em geral autónomo. As crianças demonstram sempre vontade de querer descobrir mais e adquirir mais conhecimentos, trata-se de um grupo de crianças investigadoras. Segundo o que foi possível observar no Projeto Curricular da Sala, grande parte da motivação das crianças que as crianças demonstram no seu dia-a-dia, advém da metodologia que é utilizada na sala, que é a metodologia de projeto. Pois as crianças no ano anterior, já apresentavam grande motivação nas investigações que realizavam no trabalho de projeto. Essa motivação, que apresentavam levou a que as famílias sentissem a necessidade de se envolverem nesse trabalho, e tal aconteceu. A envolvência dos pais, nas investigações e no trabalho realizado em sala, também teve como motivo o tema do projeto que estava a ser investigado. Esse tema era a saudade que algumas crianças sentiam pelo facto de alguns dos pais de crianças, que se encontrem a trabalhar no estrangeiro.

É também um grupo muito exigente, no sentido em que a equipa educativa tem de acompanhar o ritmo das crianças nas suas investigações. As crianças querem estar sempre ocupadas, quer seja a brincar quer seja a trabalhar.

As crianças que constituem o grupo, demonstram bastante interesse pelo trabalho de projeto, é notável também o interesse que as crianças com

três anos, apesar de serem pequenas, demonstram também por esta metodologia.

Este grupo também demonstra uma ligação ao quotidiano e a vivências pessoais e grande sentido de partilha, pois a grande maioria das crianças do grupo gostam de partilhar conhecimentos, objetos e materiais com as restantes crianças.

As crianças com idades superiores, como os 4 e os 5 anos, são na sua maioria bastante autónomas, aspeto que tem vindo a ser desenvolvido junto das crianças com 3 anos, que ainda necessitam bastante do apoio do adulto em algumas tarefas do quotidiano, devido à idade. As crianças com três anos de idade, já apresentam alguma capacidade na diferenciação entre a realidade e a fantasia, assim como já gostam de partilhar com as restantes crianças do grupo. Apesar de serem mais pequenas, gostam de quase todo o tipo de atividades que são propostas, mostrando satisfação em participar ou realizar, apesar de ainda não conseguirem permanecer durante períodos mais longos na realização destas.

As crianças com quatro anos de idade valorizam muito as amizades, que já existem e bem como as novas amizades. Também gostam muito de conversar e têm gosto por assumir pequenas responsabilidades no grupo e na sala, como por exemplo: quando o adulto solicita a colaboração de uma criança durante uma atividade, assim como têm gosto em ser os responsáveis do dia.

As crianças com quatro anos de idade, escolhem outras crianças para participarem e partilharem os seus jogos, trabalhos e brincadeiras, respeitando a sua vez e cumprindo algumas regras dos jogos ou das brincadeiras. Estas crianças gostam de contar histórias onde misturam por vezes situações da realidade que conhecem com ficção. Quando estavam a ouvir uma história, demonstram estar com muita atenção ao relato e começam também a revelar interesse pela leitura e pela escrita, como sendo algo que podem vir a conhecer ou a investigar. Assim como já começam a reconhecer os seus próprios nomes escritos. Os desenhos que as crianças com esta idade fazem, começam a ser mais pormenorizados e demonstram preocupação para que estes sejam o mais parecidos com a realidade.

As crianças com cinco anos gostam de partilhar situações de jogo e os materiais que querem utilizar, ou que existem na sala. Para estas crianças as amizades são cada vez mais importantes, o que os amigos fazem ou dizem

influência as suas próprias atitudes ou opiniões. Estas crianças também são bastante persistentes naquilo em que estão envolvidos, ou nos trabalhos que estão a realizar e na maioria das vezes não solicitam a ajuda do adulto, pois querem ser autónomos. Com esta idade, quando realizam desenhos, sentem necessidade que o adulto os reconheça e os desenhos cada vez mais são pormenorizados.

As crianças com cinco anos, começam a interessar-se por aprender a ler e a escrever, onde vão ensaiando de forma autónoma, as suas próprias escritas. Já conhecem, reconhecem e nomeiam as cores primárias e secundárias, percebendo as diferenças nos tons.

3.2.2.1. Desenvolvimento Cognitivo

A criança é um ser capaz, com muitas potencialidades ao longo do seu desenvolvimento. A criança através da brincadeira, do diálogo, da partilha, das vivências pelas quais vai passando, ou até mesmo através da experimentação, vai adquirindo conhecimentos e desenvolvendo capacidades.

Pois, “(...) *cada criança deve construir suas próprias formas de conhecimento arduamente ao longo do tempo, em cada tentativa ou hipótese, representando sua tentativa corrente de fazer sentido no mundo.*” (GARDNER, 1991:27)

Segundo os autores, Papália, Olds e Felman (2001), “*Cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspetos (...)*” (PAPALIA; OLDS; FELMAN, 2001:9). Cada criança é um ser individual com características individuais e próprias, na qual a equipa educativa deve refletir a sua intervenção, adequando-a às necessidades do grupo, mas também às necessidades e individualidades de cada criança.

Howard Gardner, considera

“ Conforme a análise piagetiana, toda criança passa brutalmente pelos mesmos estágios e na mesma ordem, esteja ela elaborando o domínio da causalidade ou domínio da moralidade. Mais ainda, e crucialmente, cada estágio envolve uma reorganização tão profunda que a criança nem mesmo tem acesso a suas formas primitivas de compreensão.” (GARDNER, 1991:28)

As crianças que fazem parte deste grupo, segundo a abordagem de Jean Piaget, encontram-se no estágio pré-operatório. O pensamento simbólico das crianças do grupo, leva a estas a desenvolverem momentos de brincadeira entre si, na base do faz-de-conta, entre várias crianças e com faixas etárias distintas. E por vezes nessas brincadeiras é possível observar que as crianças

fazem com que uns objetos pareçam outros para poder brincar da forma que quiserem. (ver Anexo II – Registo Incidente Critico nº 1). Para além do jogo simbólico que as crianças deste grupo demonstram é notável também, a forma como socializam e partilham as suas brincadeiras, onde as crianças estão muitas vezes a convidar outras a participar nas suas brincadeiras. (ver Anexo II – Registo Incidente Critico nº 2)

No estágio pré-operatório, algumas crianças já possuem uma compreensão de número, isto é, algumas das crianças já conseguem contar, classificar e lidar com as quantidades. (PAPALIA, OLDS, FELMAN, 2001:312) (ver Anexo II – Registo Incidente Critico nº 3)

Neste grupo de crianças existe muito a capacidade de concentração nas actividades, nos momentos de partilha, na escuta das restantes crianças, na escuta do adulto. E também demonstram uma maior motivação na realização, quando as actividades que são realizadas na sala, são planificadas pelos adultos e pelas crianças.

3.2.2.2. Desenvolvimento Linguístico

No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, as crianças que constituem o grupo, encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Algumas crianças do grupo recorrem a um vocabulário diversificado para se expressar enquanto, outras crianças apresentam dificuldades em se expressarem corretamente, ou até por vezes em se expressarem como em alguns casos. (ver Anexo VIII – Lista de Verificação nº 1)

Na sua grande maioria as crianças gostam de dialogar, especialmente nos momentos de partilha, onde partilham as suas ideias, os seus conhecimentos, os seus interesses com as outras crianças e com os adultos. Nestes momentos, as crianças com idades superiores, como os 5 anos, ajudam as crianças mais pequenas e a expressarem-se quando estas demonstram dificuldades.

A curiosidade também está muito presente neste grupo de crianças, pois querem fazer perguntas, dar respostas sobre o mundo que as rodeia.

Relativamente à escrita, a maioria das crianças do grupo de 5 anos, já consegue reproduzir o seu nome e a data, bem como quase todas as letras e

números. As crianças com 5 anos também revelam um grande interesse em construir novas palavras com as letras que conhecem.

As crianças com 3 e 4 anos, também revelam interesse pela escrita, pela reprodução do seu nome e da data. Este grupo de crianças está constantemente motivado para a escrita, pois o código escrito está muito presente na sala. O que se torna um ponto positivo no desenvolvimento linguístico das crianças, pois vão aprendendo e reconhecendo as palavras assim como os respectivos significados, aumentando assim o seu vocabulário.

3.2.2.3. Desenvolvimento Motor

Relativamente ao desenvolvimento motor, a maioria das crianças do grupo, já executa movimentos globais com o corpo, também executa movimentos de equilíbrio, as crianças com três anos apresentam mais dificuldade em fazê-los e por vezes solicitam a ajuda de um adulto. O que vai ao encontro do que foi referido pelos autores Hohmann e Weikart (2009), “ (...) *o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares.*” (HOHMANN & WEIKART, 2009: 625)

No que diz respeito à lateralidade as crianças com 3 anos de idade, não conseguem distinguir a direita da esquerda, o que leva a que estas ou não consigam desempenhar corretamente a atividade ou que imitem as crianças mais velhas, que já conseguem distinguir a direita da esquerda. As crianças com quatro anos, algumas já conseguem distinguir, outras ainda não.

Quanto à orientação espacial, a maioria das crianças consegue orientar-se no espaço existente. Na sala as crianças conseguem orientar-se bem sabendo que a sala de encontra dividida por áreas, conseguem movimentar-se de acordo com o que lhes é solicitado assim como reconhecem os materiais que existem na sala.

Relativamente à motricidade fina, este grupo em geral consegue rasgar bem papel, pegar corretamente num lápis ou numa tesoura. À exceção das crianças mais pequenas que ainda demonstram grande dificuldade neste tipo de atividades. Mas as crianças do grupo, com idades superiores, já efetuam com destreza o movimento pinça.

No momento das refeições demonstram capacidade na utilização correta dos talheres, pegando nestes de forma adequada. E fazem questão de comer

sozinhos, sem a ajuda de um adulto, demonstrando assim que são crianças autónomas. As crianças mais pequenas por vezes é que solicitam o auxílio do adulto.

3.2.2.4. Desenvolvimento Sócio – Afetivo

Quanto ao desenvolvimento sócio – afetivo, o grupo de crianças começa a demonstrar capacidades e avanços na forma como se expressa, pois quando se expressa fá-lo com algum conhecimento sobre o tema em questão, não se expressando sem conhecimento daquilo que fala, ou sem fundamento. O que leva a que o grupo seja bastante comunicativo.

As crianças deste grupo, na sua grande maioria gostam de partilhar sentimentos e emoções, com as outras crianças ou com os adultos.

O grupo de crianças que constituem esta sala, são também bastante afetuosos, gostam da companhia das outras crianças e dos adultos, entre si trocam gestos de ternura e de amizade. As crianças solicitam com frequência momentos de afeto por parte do adulto.

Ao nível das relações que podem existir na sala como a relação criança / criança, são relações muito saudáveis e com o espírito de interajuda, onde as crianças mais velhas demonstram grande preocupação em ajudar as mais novas, querendo mesmo se responsabilizarem por auxiliarem no dia-a-dia, as crianças mais novas. No que diz respeito à relação criança-adulto, esta também é bastante saudável, pois o adulto está sempre presente nas brincadeiras das crianças e na realização das atividades. Desta forma as crianças desenvolvem o sentido de confiança e de segurança perante o adulto.

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

Para definir a prioridade de intervenção a ser trabalhada é pertinente referir que foi necessária a reunião de elementos da equipa pedagógica com as estagiárias para ver quais seriam as melhores propostas para intervir. A prioridade de intervenção foi estabelecida após várias reflexões sobre quais seriam as necessidades das crianças e as necessidades da Instituição. E

também foi, necessária uma análise cuidada ao Projeto Educativo, para que a intervenção fosse a mais adequada para todos os intervenientes.

Após a reflexão, as análises necessárias e os diálogos com a equipa pedagógica, foi traçado um plano de intervenção, no qual consiste, na criação de um centro de investigação na Instituição. As estagiárias e a equipa pedagógica consideraram ser um tema bastante pertinente, tendo como ponto de partida, a motivação existente, em todas as crianças que frequentam esta Instituição, na realização de investigações.

Esta intervenção tem como objetivos: a criação de um local destinado a dar resposta ao interesse das crianças em investigar, com os materiais adequados para as investigações como por exemplo: globo, microscópios, enciclopédias, computador com ligação à internet, entre outros. Tem também como objetivo, incentivar ainda mais a comunidade educativa para a realização de investigações. E fundamentalmente, dar ferramentas às crianças para que possam adquirir novos conhecimentos e aprendizagens significativas. (ver Anexo IX – Rede de Prioridade de Intervenção)

O centro de investigação resultou do trabalho em conjunto de todos os elementos da comunidade educativa da instituição (estagiárias, educadoras, auxiliares de ação educativa, crianças, pais, direção técnica).

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1. A investigação em trabalho de projeto, o caminho para a descoberta

Associado a um projeto existem sempre atividades / experiências que são necessárias realizar. Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (1997) as atividades de um projeto podem ser classificadas da seguinte forma: de investigação, de construção e de dramatização.

Partindo do facto que a educadora, as crianças e os próprios pais, demonstraram-se sempre muito predispostos e motivados a realizar investigações, tornando estas mesmo, uma prática comum e fundamental para a sala e para o próprio grupo, surgiu então a necessidade de analisar e refletir, sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre as investigações que eram realizadas e sobre os intervenientes nestas. (ver anexo VII – entrevista à educadora cooperante).

A investigação, segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), tem como objetivo principal recorrer a todas as formas possíveis que os intervenientes da educação têm ao seu dispor, para obterem informações e ideias. (ver anexo IV – Fotografias acerca das investigações: Fotografias nº 3, nº 5, nº 6 e nº 7). A investigação surge na metodologia de Trabalho de Projeto, como sendo “(...) *a mola propulsora de um método que faz da ação crítica do sujeito (a investigação) a capacidade de reorganizar o modelo de aprendizagem.*” (OLIVEIRA – FORMOSINHO & GAMBÔA (org.), 2011: 54)

A investigação tem como finalidade na metodologia de Trabalho de Projeto “(...) *encontrar informação apropriada que venha esclarecer ou responder a uma determinada problemática (...).*” (MANY & GUIMARÃES, 2005: 45). Tal como refere Leite e Ribeiro dos Santos (2004) no trabalho de projeto “(...) *estuda-se a problemática (tema ou problema) através de uma ação investigadora e de intervenção.*” (cit. MANY & GUIMARÃES, 2005: 45).

A metodologia de trabalho de projeto permite à criança ver o mundo, com o seu próprio olhar descobrindo as coisas que os instigam e que lhes

provocam curiosidade. Para que tal aconteça é necessário que investigue, para alcançar o conhecimento que pretende adquirir.

Segundo Many e Guimarães (2005) a prática da investigação no trabalho de projeto permite à criança “(...) *uma aprendizagem rica em diversidade científica, relacional e sociocultural, o que nos parece indispensável para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos.*” (MANY & GUIMARÃES, 2005: 45)

A investigação surge na sala de jardim-de-infância e no trabalho de projeto, pelo facto das crianças demonstrarem sempre uma vontade muito grande em querer saber e em quererem saber mais sobre aquilo que lhes desperta a curiosidade. Com a investigação as crianças pensam e refletem sobre os conhecimentos que adquirem com as investigações. Bem como as crianças pensam e refletem acerca de todo o processo inerente à investigação até à obtenção de resultados, de conhecimentos, que adquiriram com a investigação.

A investigação que está a ser referida não se trata só de pesquisar nos computadores, internet, ou livros. Trata-se pois, de um processo muito mais complexo, começando pelo debate, ou partilha com o grupo de curiosidades, dúvidas. Seguindo-se para a partilha que as crianças realizam com os pais acerca das suas dúvidas e curiosidades. Na qual depois das partilhas, surgem as questões que as crianças pretendem investigar, para obter respostas para as suas dúvidas e curiosidades. Passando de seguida, para as investigações, como forma de adquirir respostas para as suas dúvidas, curiosidades, interesses, dando assim resposta às questões que resultaram das partilhas que as crianças fizeram na primeira fase de todo este processo. E por último, surge as partilhas que as crianças realizam com o restante grupo acerca das investigações que realizaram, bem como os resultados obtidos nestas. (ver anexo XII – Fotografias das partilhas : Fotografias nº 1 e nº 4).

A partilha das crianças relativamente, às dúvidas, às curiosidades, tal como a partilha dos resultados obtidos com a investigação que realizaram, assume um papel muito importante na metodologia de trabalho de projeto. Pois através da partilha, dá-se voz às crianças, bem como se pratica uma pedagogia da escuta, na qual reforça as relações que existem entre todos os intervenientes. E ainda ao “(...) *dar voz às crianças, escutando-as e cruzando informações entre eles, as dúvidas, as necessidades, ou seja a própria vida, iniciamos uma caminhada de parceria e necessariamente de descobertas.*” (ver

anexo VII – Entrevista à educadora cooperante). É valorizada a voz da criança, assim como os conhecimentos que esta possui ou adquire com as investigações que realizou.

As crianças com as investigações, para além de adquirirem novos conhecimentos, também se sentem auto-realizadas, por serem elas próprias a investigar, tornando-se assim cada vez mais seres humanos autónomos e capazes. Bem como se tratam de crianças que são capazes de assumir um papel de destaque e de responsabilidade no processo ensino – aprendizagem. Mas sobretudo pelo seu envolvimento na aquisição de conhecimentos. Desta forma, as crianças valorizam mais o produto final, pois conhecem-no na profundidade, conhecem a história do trabalho que desenvolveram, ganhando este uma vida para a própria criança.

Ao pensar na investigação pensa-se num processo com vida. Se observarmos o produto final em sequência de uma investigação pode dizer-se que se trata de um produto com história, no qual existe início, meio e fim até a obtenção do resultado, tal como é caracterizada a criança no processo ensino - aprendizagem, na qual segundo Dewey “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.” (cit. OLIVEIRA – FORMOSINHO & GAMBÔA, 2011: 52).

A investigação acaba um por ser um dos processos fundamentais na metodologia de projeto, pois sem investigação, não seria possível desenvolver o projeto, nem permitir à criança a autonomia na busca de conhecimentos através da investigação, como esta faz ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Mas este processo ao qual se dá o nome de investigação é realizado pelos vários intervenientes num projeto, quer pelas crianças, quer pela educadora, quer pelos pais e pelos restantes parceiros de investigação que o grupo poderá ter, como por exemplo: outras salas, a comunidade envolvente.

As crianças ao realizarem investigações estão sempre motivadas e predispostas a adquirirem novos conhecimentos, o que faz com que as crianças estejam sempre motivadas ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Ao realizarem investigações para obterem respostas a algumas questões que tinham sido colocadas no início do projeto, na fase de planificação, as crianças, podem obter conhecimentos que levem a novas questões e conseqüentemente seja necessário realizar novas investigações.

Para as crianças torna-se fundamental que investiguem, pois desta forma, as crianças, vão se tornando muito mais autónomas e capazes, assumindo um

papel de responsabilidade em todo o processo de aprendizagem que está inerente. Este processo também permite que as crianças se sintam mais confiantes e adquiram uma maior auto-estima por assumirem um papel tão importante na aprendizagem.

Os meios que as crianças utilizam para realizar investigações também assumem um papel determinante na aquisição dos conhecimentos, bem como permitem às crianças contactar com vários meios para obter informações, como por exemplo: o computador, a internet, os livros, a televisão entre outros. Os meios aos quais recorrem, permitem às crianças contactar com diferentes materiais, aumentando assim a variedade de recursos que estas conhecem e tem ao seu dispor para obter informações, ideias e conhecimentos. (ver anexo IV – Fotografias acerca das investigações : Fotografias nº3, nº 5 e nº7).

A investigação permite colocar em prática bem como desenvolver algumas capacidades quanto à observação e ao questionamento.

Ao longo do ano que foi vivido durante o período de estágio, foi possível vivenciar em conjunto com as crianças e com a equipa pedagógica, vários projetos e acompanhar as várias fases inerentes aos mesmos. Foi possível perceber o impacto que as investigações realizadas, tinham nas crianças, pois estas devido às investigações e à constante aquisição dos conhecimentos se sentiam cada vez mais e mais motivadas e predispostas a viver os projetos da sala, tornando assim este ano muito intenso e repleto de aprendizagens.

A motivação das crianças do grupo bem como da equipa pedagógica em querer saber sempre mais e mais, fez com que as crianças viajassem através das investigações, um pouco por todo o mundo. Começando pela “*China*”, passando por “*África*”, por “*Madagáscar*”, pelos “*Estados Unidos da América*”, relembro, também “*Os Bebés dentro da Barriga das Mães*”, bem como vivendo emoções e sentimentos através das “*Lágrimas*”. Mas torna-se importante salientar que todos estes projetos foram vividos, sem nunca esquecer o que já tinha sido descoberto com as viagens realizadas anteriormente através de outros projetos e os conhecimentos que tinham sido adquiridos nestas, interligando ou comparando sempre estes com os novos conhecimentos. Para realizar todas estas viagens, foi necessário realizar muitas e muitas investigações quer no jardim de infância quer em casa, junto dos pais que também faziam todas essas viagens, com muita curiosidade e alegria.

As crianças do grupo, viveram muito intensamente todos estes projetos, bem como todas as investigações que concretizavam, pela vontade de querer saber sempre mais, onde dia a após dia era partilhado algo novo, sem que fosse necessário solicitar à criança.

Todos os dias as crianças, tinham alguma novidade, algum novo conhecimento a partilhar com toda a equipa, acerca dos projetos, das investigações que realizavam, das partilhas que os pais tinham feito em casa. (ver anexo XII – Fotografias das partilhas: Fotografias nº 1 e nº 4).

O acolhimento, um dos tempos pedagógicos vividos na sala, era um momento em que as crianças partilhavam as suas novidades, onde cheias de alegria e entusiasmo, partilhavam o que tinham descoberto, no dia anterior em casa com os pais. (ver anexo IV Fotografias – fotografias das investigações). Ao longo do dia e nos diferentes momentos da rotina, as crianças queriam sempre realizar experiências de aprendizagem (atividades) acerca dos projetos, dos resultados das investigações realizadas. As crianças do grupo também demonstravam sempre uma vontade em realizar registos acerca dos conhecimentos adquiridos. (ver anexo X – Fotografias dos registos das crianças).

Todos os projetos foram vividos muito intensamente pelo grupo, pois estes estavam relacionados com as vivências daquelas crianças, o que os motivava e fazia com que estivessem sempre fascinados pela aprendizagem. Como foi o caso do projeto dos Estados Unidos da América, no qual foi o interesse de uma das crianças que despertou o interesse de todo o grupo. (ver anexo XI – Documentação do projeto “*Estados Unidos da América*”). Bem como num outro projeto que foi desenvolvido ao longo do ano, acerca dos bebés dentro das barrigas das mães.

Projeto este, que foi sempre vivido pelas crianças de uma forma intensa sem nunca ter sido concluído pois as crianças estavam de tal forma motivadas e interessadas na temática, que mesmo com outros processos em curso, nunca foi dado como concluído pelas crianças. Pois, estas levavam para a sala de uma forma muito regular novidades e descobertas acerca do tema,

O projeto dos bebés dentro das barrigas também foi vivido com bastante entusiasmo por parte de todos os intervenientes, mas especialmente pelas crianças. Pois era algo da realidade destas, no qual poderiam partilhar momentos seus que os pais lhes contavam, tal como os registos desses momentos, como as ecografias que as crianças traziam delas próprias quando

ainda se encontravam dentro da barriga das mães. Outro factor que também influenciou muito toda esta motivação das crianças, foi o facto das crianças poderem acompanhar de perto a realidade que estavam a investigar, pois a mãe de uma das crianças do grupo, encontrava-se grávida.

4.2. Os parceiros de investigação, no caminho da descoberta

Mas a investigação e todo este caminho que foi vivido e que tantas aprendizagens proporcionou às crianças, não foi realizado sozinho. Para conseguir investigar, bem como para obter tantas aprendizagens, foi necessária a ajuda de todos os parceiros de investigação. Parceiros de investigação, era a designação dada pelas crianças para todas as pessoas que as ajudavam na investigação, como por exemplo: os pais, a educadora, a estagiária, as crianças e educadoras das outras salas bem como a comunidade envolvente.

O educador também deve assumir um papel de investigador em conjunto com as crianças, pois só desta forma é que se tornam parceiros no projeto e no processo de aprendizagem. O educador não sabe tudo acerca de tudo, por vezes também não sabe responder e não deve responder de forma imediata ao que as crianças querem saber e, como tal também deve investigar para obter informações e ideias, quer seja de forma individual ou em conjunto com as crianças do grupo. Desta forma o educador também motiva as crianças para este processo, que é a investigação, levando assim à constante existência da investigação e conseqüentemente à aquisição de conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de competências.

Este procedimento permite às crianças, perceberem que o educador é como eles e quando quer saber algo também tem de ir investigar, evitando assim que a criança se sinta inferiorizada e desvalorize o verdadeiro valor da investigação.

A estagiária, tornou-se também uma das parceiras de investigação das crianças em todos os projetos que foram vividos. Sempre motivada, pela motivação das crianças, pela vontade e a necessidade que estas

demonstravam em aprender mais e saber sempre mais. Mas também motivada pela própria metodologia de projeto que era vivida na sala bem como pela pedagogia do espanto e das emoções, que foram vividas ao longo de todo o período de estágio,

A estagiária, como parceira de investigação e como elemento de equipa pedagógica, também realizava investigações com as crianças em contexto de sala, quando surgia a vontade das crianças o fazerem. A estagiária assumia um papel de mediadora de conhecimentos, bem como auxiliava as crianças durante as investigações, que eram realizadas em conjunto. No qual a estagiária, durante as investigações, instigava ainda mais as crianças para a aquisição de conhecimentos acerca da problemática que estava a ser pesquisada, bem como acerca de todos os elementos que poderiam ser potenciadores de aprendizagem para as crianças.

A estagiária também realizava investigações em casa acerca dos projetos vividos, para que como parceira de investigação partilhar novidades / novos conhecimentos às crianças, para que no dia seguinte pudesse partilhar com as crianças, novidades e conhecimentos, tal como estas faziam. (ver anexo XII – Fotografias das partilhas nº 5)

Proporcionando desta forma, novos conhecimentos e aprendizagens às crianças, bem como alimentando o gosto e a motivação, que as crianças tinham em descobrir coisas que até então eram desconhecidas. A estagiária quer no momento do debate, do diálogo, na fase de planeamento do trabalho (VASCONCELOS, 1998), quer nas investigações que realizava com as crianças, bem como nas partilhas que fazia das investigações que realizava, provocava dúvida e ainda mais curiosidade nas crianças.(ver anexo XII – Fotografias de partilhas: Fotografia nº 5). Para que desta forma, as motivar e as incentivar ainda mais para as investigações e para a aquisição de novas aprendizagens.

As crianças ao longo do tempo, foram assumindo cada vez mais a estagiária como sendo uma parceira nas investigações, pois a este nível, viam a estagiária como sendo um elemento do grupo que estava espantada com a aquisição dos conhecimentos que era feita.

A estagiária para além de ser uma parceira na investigação, também era uma parceira na elaboração de registos que as crianças faziam. Pois esta ajudava as crianças, a registarem as teias de investigação, alusivas a cada projeto, que

se encontravam expostas na sala, auxiliando a criança só quando esta solicitava ajuda, ou quando era evidente que necessitava de auxílio. (ver anexo X – Fotografias dos registos das crianças: fotografia nº 8). Bem como ajudava as crianças na realização de registos que estas queriam concretizar, auxiliando as crianças quando estas revelavam alguma dificuldade na realização do registo, ou na técnica de expressão à qual recorreram para realizar o registo.

Os pais das crianças, são também parceiros de vida das crianças, como tal interessam-se pelas investigações que os filhos fazem, pois desta forma, partilham com eles, as curiosidades, as dúvidas, os interesses, as necessidades. O que leva a que os pais se interessem ainda mais por todo o processo que está subjacente à metodologia de trabalho de projeto, pois os projetos partem dos interesses das crianças. Consequentemente os pais, reconhecem a importância das investigações, como sendo uma forma de as crianças aprenderem e desenvolverem-se com autonomia. Sendo mesmo a investigação, uma ferramenta no processo ensino – aprendizagem no qual as crianças se encontram. Tornando-se parceiros de investigação dos próprios filhos e das restantes crianças que constituem o grupo. Onde os pais, parceiros de investigação, investigam com os filhos em casa para depois em conjunto com estes partilharem as descobertas obtidas com as investigações ao restante grupo de crianças. (ver anexo XII - Fotografias de partilhas: Fotografia nº 3). Com esta parceria de investigação, é possível fomentar ainda mais o envolvimento dos pais na educação dos filhos, no jardim de infância, bem como estes assumam um papel mais ativo e participativo no processo ensino – aprendizagem dos próprios filhos.

As crianças das outras salas da instituição, bem como a comunidade envolvente, também são parceiros de investigação deste grupo de crianças. Pois quando surge uma dúvida, um novo projeto, as próprias crianças, reconhecem a importância de investigar com estes parceiros de investigação, alegando que estes podem já ter investigado acerca desse tema, ou até mesmo que podem conhecer a resposta para a dúvida ou para a questão que levou à necessidade das crianças investigarem. (ver anexo XII – Fotografias de partilhas – Fotografias nº 6 e nº 7)

4.3. A documentação dos resultados obtidos com a investigação

Após a investigação, surge a partilha como já foi referido, momento onde as crianças partilham as descobertas que realizaram com as investigações. E com a partilha de conhecimentos, surge a necessidade de registar os resultados obtidos com as investigações, ou seja, os conhecimentos que foram feitos, dando assim lugar à documentação, ao registo das aprendizagens realizadas e dos avanços feitos ao nível dos projetos. Pois através da documentação e dos registos as crianças conseguem registar o que aprenderam / descobriram com as investigações. O que permite à criança a possibilidade de rever o que descobriu, bem como de reviver todo esse processo.

Durante um projeto, todo o processo é registado desde a fase de planeamento do trabalho (Vasconcelos, 1998), através das teias que vão sendo construídas.

A teia de investigação de um projeto, numa fase inicial começa por ser a planificação de todo o projeto, ou seja, local onde é registado o que as crianças já sabem acerca do tema, bem como o que pretendem descobrir / investigar; e ainda a forma como o querem fazer. (ver anexo I – Fotografias nº 1, 2 e 3).

Após a investigação, as crianças com a ajuda dos adultos da sala (educadora, auxiliar e estagiária) registam os resultados, através das múltiplas linguagens que tem ao seu dispor para comunicar, como a reprodução da escrita do adulto, o desenho, a pintura. O registo que a criança realiza, é feito na teia e em suporte de papel. (ver anexo X – Fotografias dos registos das crianças).

A teia ao longo do projeto, como se encontra afixada na sala, funciona como uma memória coletiva do grupo, onde foram registadas as aprendizagens feitas bem como todo o processo até à aprendizagem. A teia acaba por funcionar como um mural de conhecimento para a criança acerca de um determinado tema (projeto). No qual a criança pode rever, visitar e reviver todo o processo e todas as aprendizagens conseguidas.

As crianças também recorrem ao desenho e à pintura, às construções em três dimensões para registar tudo o que aprenderam ao longo do projeto e das investigações, pois desta forma o registo funciona como uma memória

para a criança acerca das suas aprendizagens e descobertas. (ver anexo X - Fotografias de registos das crianças).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estágio e da elaboração do presente relatório, penso que ambos foram essenciais para a construção da profissionalização. Pois ambos possibilitaram um crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias a ter em consideração na prática. Bem como permitiram enfrentar muitos receios e inseguranças que também estiveram presentes durante o percurso, mas que acabaram por desaparecer.

O estágio profissionalizante permitiu compreender alguns aspectos que se tornam fundamentais para uma prática adequada, como por exemplo: dar voz à criança, escutando aquilo que esta tem para dizer. Tornar-se um parceiro das crianças nas partilhas, nas emoções, nos espantos. Pois só desta forma é que todo o processo de ensino – aprendizagem terá um valor muito mais significativo para as crianças.

O que levou à adequação da postura como futura profissional, refletindo e avaliando sempre os atos assumidos, os momentos vividos, de forma a melhorar e adequar a prática da melhor forma às crianças, às suas necessidades, aos seus interesses.

Torna-se importante salientar, que esta prática vivida, permitiu compreender a Metodologia de Trabalho de Projeto e as investigações realizadas por todos os parceiros de investigação. Bem como o impacto que esta tem e o que provoca na aprendizagem das crianças. Pois permite trabalhar com as crianças, transmitindo-lhes conhecimento, num processo onde a criança tem um papel muito mais ativo e participativo, sendo a criança o centro de todo processo e de toda aprendizagem. Assumindo assim as crianças como “(...) *caminhadores de perguntas*.” (cit. VASCONCELOS, 2009: 41)

“Pensamos a infância não como uma idade mas como um olhar, uma maneira de ver as coisas, de pensar o mundo.

A infância é surpreender-se com os pirilampos, com o jacarandá, com o botão que abre.

A infância é pentear cometas, mimar micro-segundos, amestrar preguiças. É a infância irritar-se com as coisas, mudar frequentemente de sítio, inventar ideias. Não nos interessam as respostas, as certezas imutáveis. Estamos fascinados pelas interrogações. Caminhadores de perguntas.” (cit. VASCONCELOS, 2009: 41).

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001) “Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?” in Revista Portuguesa de Formação de Professores, Lisboa, Portugal, INAFOP, pp. 15-24
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994) “Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos” Porto, Portugal: Porto Editora
- BRITO, C. (1991) “ Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores”, Texto Editora, Lisboa, ”, 1ª Edição
- CARDONA, M. (1997) “Para a História da educação de infância em Portugal: o discurso oficial 1834 – 1990” Lisboa, Portugal, Porto Editora
- COSTA, J. (1994) “Gestão Escolar: Participação, autonomia e Projeto Educativo da Escola”, Texto Editora
- CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I. (2007) “A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro” in Cadernos de Estudo, Porto, Portugal, ESEPF, nº 6, pp. 15-21
- EDWARDS, C. GANDINI. L.; FORMAN G. (1999) “As Cem Linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” Porto Alegre, Brasil, Editora Artmed
- FORMOSINHO, J. (org.); LINO, D.; NIZA, S. (2007) “Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação” Porto, Portugal, Porto Editora, 3ª Edição
- GAMBÔA, R.; OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2011) “O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação”, Coleção Infância, Porto, Portugal, Porto Editora
- GARDNER, H. (1991) “A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e como a Escola Pode Ensiná-la” Porto Alegre, Brasil, Editora ARTES MÉDICAS SUL LTDA,
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009) “Educar a criança” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkain, 5ª Edição
- KATZ, L; CHARD, S. (1997) “A Abordagem de Projeto na Educação de Infância” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian
- MANY, E.; GUIMARÃES, S. (2006) “Como abordar...: A Metodologia de Trabalho de Projeto” Porto, Portugal, Areal Editores

- MARQUES, R. (2000) “Dicionário Breve de Pedagogia” Lisboa, Portugal, Editorial Presença, 1ª Edição
- MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008) “Visão Panorâmica da Investigação-Ação” Porto, Portugal: Porto Editora
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.) (2011) “O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação”, Porto, Portugal, Porto Editora
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001) “ O Mundo da Criança”, Editora Mc Graw Hill
- PARENTE, C. (2002) Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.) A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola. Porto, Portugal: Porto Editora pp. 180 – 189
- SÁ-CHAVES, I. (1997) “Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão” in Formação de Professores: Cadernos Didáticos: Série Supervisão. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1ª Edição
- SPODEK, B. (2010) “Manual de Investigação em Educação de Infância” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição
- VASCONCELOS, T. (1998) “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- VASCONCELOS, T. (2009) “A educação de infância no cruzamento de fronteiras”, Lisboa, Portugal, Texto Editores, 1ª Edição

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro;

Lei - Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos)

Decreto lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico)

Decreto-Lei Regional nº12/2005A de 16 de Junho (Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades do sistema educativo)

Outras referências

Projeto Educativo para o Triénio 2012 – 2015, da Instituição cooperante

Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante 2012 / 2013

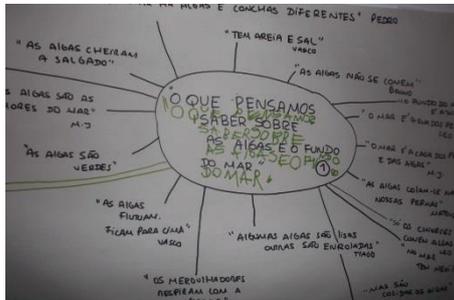
Projeto Curricular de Sala da Instituição Cooperante 2012 / 2013

Projeto Curricular de Escola da Instituição Cooperante 2010 / 2013

Regulamento Interno da Instituição Cooperante 2012 / 2013

ANEXOS

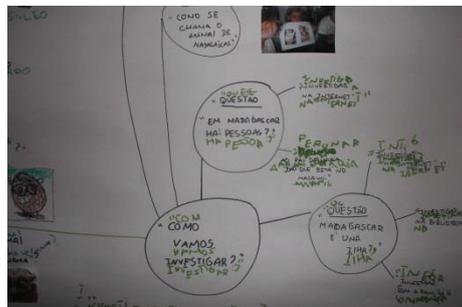
Anexo I - Fotografias



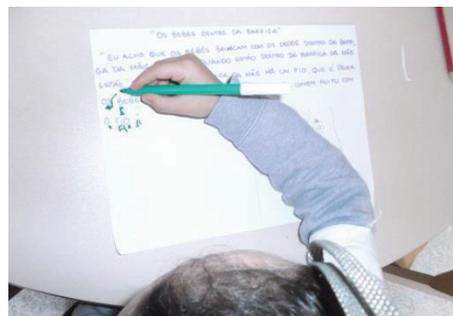
Fotografia nº 1 – Teia do projeto: “O que pensamos saber sobre...”



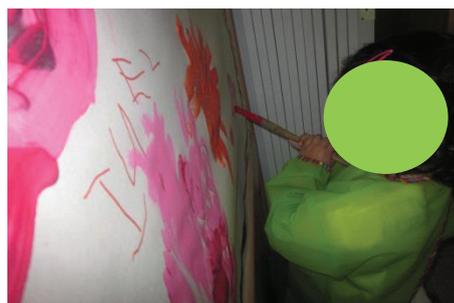
Fotografia nº 2 – Teia do Projeto: “O que queremos investigar...”



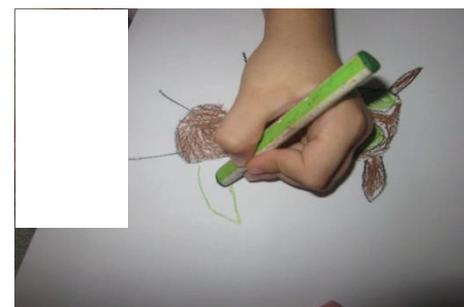
Fotografia nº 3 – Teia do Projeto: “Como vamos investigar...”



Fotografia nº 4 – Criança elaborando um registo, através da reprodução da escrita do adulto, o que esta tinha referido.



Fotografia nº 5 – Criança expressando-se através da pintura...



Fotografia nº 6 – Criança expressando-se através do desenho...



Fotografia nº 7 – Criança elaborando um instrumento de organização de trabalho

ANEXO II – Registos de Incidentes críticos

Registo de Incidente Critico nº 1

Nome: M.J. e I.S.

Idade: 4 e 5 anos

Observadora: Patrícia (Estagiária)

Data: 25/10/2012

Incidente:

Após o lanche, as crianças foram para a sala, onde brincavam livremente nas áreas. As crianças M.J. e I.S. escolheram ir brincar para a área dos jogos e escolheram o jogos dos blocos lógicos para brincar. Com as peças montaram um objecto a frente de cada uma e em que faziam que escreviam no computador, e numa das mãos junto ao ouvido cada uma tinha uma peça, e dizia I.S.: “Olha não te esqueças que hoje temos aquela reunião, e tu não podes chegar atrasada.” E em resposta: “Olha tu já acabaste o trabalho que o chefe pediu? Eu estou a fazer no computador.”

Comentário:

É de realçar a importância do jogo simbólico que está presente em cada brincadeira que as crianças têm. Assim como a grande capacidade de faz-de-conta que demonstram nas suas brincadeiras. É importante referir que as crianças têm espelhado em algumas das suas brincadeiras, vivências que surgem na sua vida, quer sejam pessoais quer sejam através de equipamentos de comunicação.

Registo de Incidente Critico nº 2

Nome: I.S. M.S. G.G.

Idade: 5 e 4 anos

Observadora: Patrícia (Estagiária)

Data: 7/11/2012

Incidente:

As crianças brincavam nas áreas e quando I.S. vai ter com as outras duas crianças que se encontravam na área dos animais e diz: “ Querem ir brincar comigo na Biblioteca? Vou contar-vos uma história muito gira!” As três crianças dirigem-se para a Biblioteca I.S. pega num livro e começa “Era uma vez, um menino e uma menina...”

Comentário:

Antes das crianças irem brincar para as áreas, tinham tido a “Hora do Conto” onde lhes foi lida a história de um menino e de uma menina. O que se pode observar é que a criança I.S. estava a tentar reproduzir aquilo que tinha acabado de vivenciar, convidando os amigos a brincarem com ela. Ela partilhava aquilo que tinha aprendido quando esteve a escutar a história.

Registo de Incidente Critico nº 3

Nome: L.

Idade: 5 anos

Observadora: Patrícia (Estagiária)

Data: 24 /10/2012

Incidente:

Enquanto a criança L. estava a elaborar o registo de número de elementos nas áreas, desenhou o número de crianças que podiam estar ao mesmo tempo na área e depois disse: “ Eu tenho que escrever aqui o número 7 que é o número de meninos que podem estar aqui e eu também desenhei os 7 meninos, por isso também tem de estar aqui o número 7 que é para os amigos saberem que são 7 só.”

Comentário:

A criança ao ter esta reacção enquanto elaborava o registo demonstra a sua preocupação em demonstrar que consegue representar um conjunto de 7 meninos e ainda que reconhece a quantidade de elementos que desenhou.

Registo de Incidente Critico nº 8

Nome: L., I.S., S.

Idade:5 anos

Observadora: Patrícia (Estagiária)

Data: 21/2/2013

Incidente:

A criança L. estava na casinha a brincar com os amigos, e a criança I.S. colocou um boneco debaixo da sua camisola enquanto brincava, para simbolizar que estava grávida. E disse algo relacionado com o suposto bebé, e a criança L. disse: “Vamos ao Google procurar para investigar.”.

Comentário:

A criança L. ao fazer este tipo de comentário demonstra que já possui conhecimentos quanto aos motores de busca que existem, devido às investigações que realiza com a família e com a equipa pedagógica. Demonstrando ser uma criança que detém conhecimentos na área da TIC.

Proposta de intervenção:

Dialogar com a criança L. de forma a perceber o que é que esta pretendia investigar. E depois proporcionar à criança momento para realizar à investigação de forma a proporcionar aprendizagem à criança.

ANEXO III – Gráficos



Gráfico n° 1 – Caracterização das crianças, segundo o sexo das crianças.

Descrição do gráfico: É possível observar que cerca de 54% das crianças, são do sexo masculino e que 46% das crianças são do sexo feminino. Sendo um grupo no qual existem mais crianças do sexo feminino.



Gráfico n° 2 – Caracterização das crianças, segundo a idade das crianças.

Descrição do gráfico: Através do gráfico pode-se observar que seis crianças, tem três anos de idade. De seguida no grupo, nove crianças têm quatro anos de idade e com cinco anos de idade são nove crianças.

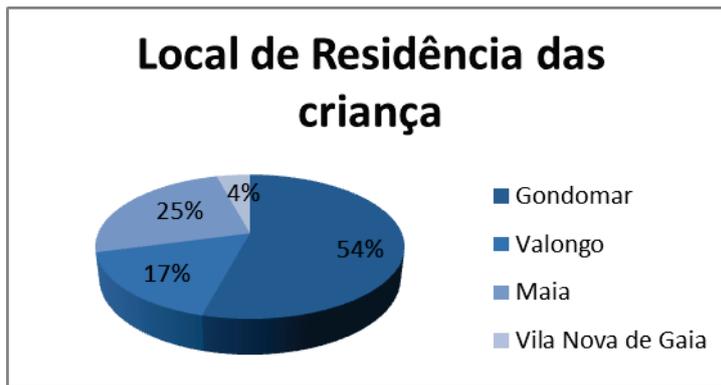


Gráfico nº 3 – Caracterização das famílias, segundo o local de residência das crianças.

Descrição do gráfico: A maioria das crianças, cerca de 54% habita em Gondomar. No entanto, cerca de 25% das crianças habita na Maia e 17% das crianças reside em Valongo. E apenas 4%, ou seja, uma criança, habita em Vila Nova de Gaia.

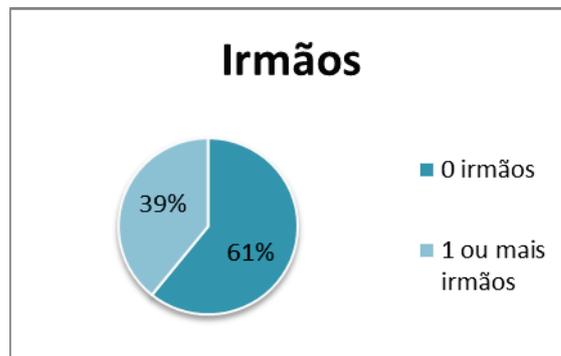


Gráfico nº 4 – Caracterização das famílias, segundo os irmãos das crianças.

Descrição do gráfico: No gráfico é possível observar que cerca de 61% das crianças, não tem irmãos, o que remete que o seu agregado familiar é composto pelo pai, mãe e a criança. E os restantes 39% das crianças, tem pelo menos um irmão, o que leva a que estas crianças façam parte de um agregado familiar composto pela criança, pai, mãe e irmão ou irmãos.



Gráfico nº 5 – Caracterização das famílias, segundo as habilitações literárias das mães.

Descrição do gráfico: Ao observar o gráfico, pode se observar que a maioria das mães possui como habilitações literárias, o grau académico do secundário, com 50%. A segunda maior percentagem, com cerca de 33%, pertence às mães que tem como habilitações académicas, o grau de licenciatura. De seguida com 13% de percentagem, encontram-se as mães que possuem como habilitações o 3º Ciclo do Ensino Básico. Apenas 4% possuem como habilitações literárias o grau académico de bacharelato.



Gráfico nº 6 – Caracterização das famílias, segundo as habilitações literárias das mães.

Descrição do gráfico: Ao observar este gráfico, é possível observar que a grande maioria dos pais possui um grau académico ao nível do 3º ciclo do ensino básico e ao nível da licenciatura com 34% e 33% respetivamente. Ainda se pode observar que cerca de 25% dos pais tem como habilitações

académicas o ensino secundário. E com 8% dos pais possui habilitações literárias ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico.

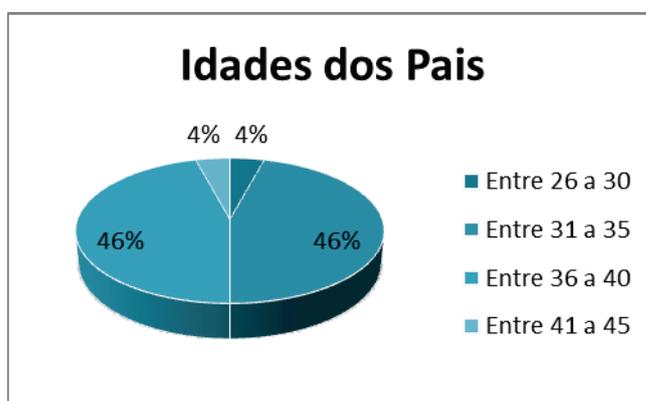


Gráfico n° 7 – Caracterização das famílias, segundo as idades dos pais.

Descrição do gráfico: Ao observar o gráfico é perceptível que a maioria dos pais tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, com 46% em cada um dos intervalos. De seguida a maior percentagem verifica-se com as idades que têm idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos. Cerca de 4% dos pais possuem idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos. E com a mesma percentagem, de 4%, encontram-se os pais com idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos.

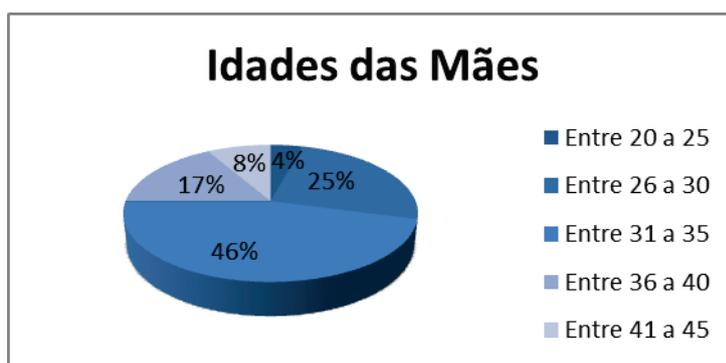


Gráfico n° 8 – Caracterização das famílias, segundo as idades das mães.

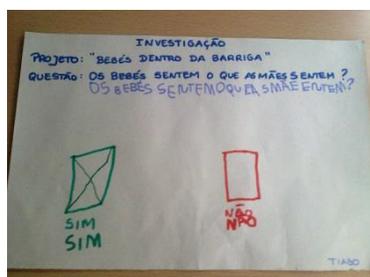
Descrição do gráfico: Através do gráfico pode-se observar que a maioria das mães tem idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, com 46%. Logo de seguida a maior percentagem e de 25% que diz respeito, às mães com idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos. Com 17%, são as mães que as suas idades estão compreendidas entre os 36 e os 40 anos. Ainda se pode constatar

que cerca de 8% das mães têm as suas idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos. E apenas 4% das mães tem a sua idade compreendida entre os 20 e 25 anos.

ANEXO IV – Fotografias acerca das investigações



Fotografia nº 1 – Criança partilhando os resultados das investigações feitas com a família.



Fotografia nº 2 – Questão a ser investigada com a família (por escolha das crianças)



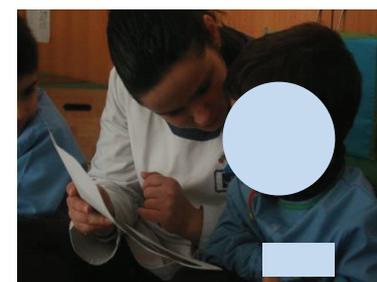
Fotografia nº 3 – Crianças investigando através da tecnologia (computador), questões relacionadas com projeto em curso (Bebés dentro das barrigas)



Fotografia nº 4 – Crianças investigando através da tecnologia (computador), questões relacionadas com projeto em curso (Bebés dentro das barrigas)



Fotografia nº 5 – Crianças investigando através de livros (atlas) sobre os países que são investigados nos projetos.



Fotografia nº 6 – Estagiária investigando com uma criança



Fotografia nº 7 – Estagiária investigando com as crianças.

ANEXO V – Registo de portfólio de uma das crianças



Data do registo: 10 de janeiro de 2013

Data de seleção: 14 de fevereiro de 2013

Responsável pela escolha: Estagiária

Data do comentário da criança: 14 de fevereiro de 2013

Comentário da criança:

“Aqui sou eu. Eu fiz a minha cara e estava muito sol, porque eu estava feliz. E fiz a minha cara porque esta é a minha capa. Tinha de ter a minha cara, para eu saber que era a minha capa.”

Comentário da estagiária:

A criança S. demonstra grande autonomia e independência na maioria das tarefas em que está envolvida.

A criança S. decidiu registar na sua capa, a sua própria imagem, através da expressão plástica, para que conseguisse reconhecer a sua própria capa.

No registo que a criança elaborou, é possível verificar que a criança, representou quase todos os elementos da figura humana, o que demonstra a evolução na representação da figura humana, bem como outros elementos.

Área de conteúdo mais significativa: Expressão Plástica

Domínio: Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

A criança S. representa vivências individuais, através de vários meios de expressão como a pintura e do desenho.

Domínio: Apropriação da linguagem elementar das artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

A criança S. produz plasticamente, de um modo livre, a representação da figura humana com os pormenores que dizem respeito à figura humana.

Domínio: Desenvolvimento da criatividade

Subdomínio: Reflexão e interpretação

A criança S. utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para representar ideias, sentimentos e vivências individuais.

Área de conteúdo / expressão presentes: Conhecimento do mundo

Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social

A criança identifica-se bem como reconhece as suas características individuais.

A criança consegue identificar, diferentes partes do corpo, bem como os elementos constituintes dessas.

Área de conteúdo / expressão presentes: Formação Pessoal e Social

Domínio: Identidade / Auto-estima

A criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade.

Domínio: Independência / Autonomia

A criança S. encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.

ANEXO VI – Reflexão sobre o professor – investigador (Portfólio Reflexivo)

Data: 3 de outubro de 2013

Um professor deve estar constantemente em renovação dos seus conhecimentos e uma das formas que tem de renovar os seus conhecimentos e investigar, ter curiosidade em adquirir mais e mais conhecimentos para que consiga da forma mais adequada acompanhar as crianças respondendo da forma mais correta e mais atualizada as suas necessidades. Segundo Isabel Alarcão na Revista Portuguesa de Formação de Professores,

“ A noção de professor – investigador associa-se normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Embora a designação de professor – investigador tenha ficado associada a Stenhouse, o que é verdade é que desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. Esta conceção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino.” (ALARCÃO, 2001: 15)

Os professores / educadores da atualidade devem instituir o currículo e vive-lo em conjunto com os seus colegas e as crianças, onde os princípios e objetivos da educação devem ser tidos em conta por todos os intervenientes (adultos e crianças) respondendo assim às necessidades de todos. Pois a educação é um processo que é composto por dois grandes grupos de intervenientes e nenhum dos intervenientes deve ter o seu papel desvalorizado em relação ao outro. Ambos os intervenientes dão fundamentais e essenciais para o processo de aprendizagem, e de vida que é a educação. E para educar é necessário que exista uma intensidade e um envolvimento por parte o educador e das crianças. Para que haja uma partilha de propósitos e de conhecimentos entre ambos os intervenientes. E para que tal aconteça é necessário que o educador esteja em constante atualização e renovação de conhecimentos, pois desta forma torna-se um professor competente, motivado e capaz de motivar todas as crianças para as investigações e para a aquisição de conhecimentos. Isabel Alarcão quando refere *“Stenhouse reconhecia-lhes a capacidade de investigarem, pois, como afirmava: “(...) os professores*

levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham.” (1975: 141)” (cit. ALARCÃO, 2001:16)

Isabel Alarcão refere ainda que

“Primeiro, a de que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares. Mas também a de que os professores em grupo adquirem dinâmicas muito próprias. E ainda a de que os professores se encontram, também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui.” (ALARCÃO, 2001: 16)

Quando o educador assume uma postura de professor – investigador, realiza investigações para adquirir mais conhecimentos e novas metodologias que possa colocar em prática de forma a poder proporcionar aprendizagens ainda mais significativas para as crianças. Isabel Alarcão considera que

“(…) a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.” (ALARCÃO, 2001: 17)

É ainda fundamental para o professor, para a criança e para a própria educação, que o professor se questione, que reflita sobre as suas decisões educativas, sobre as metodologias que coloca em prática, ou até mesmo de que forma é que dá resposta às necessidades das crianças bem como de que forma é que proporciona aprendizagens nas crianças. Pois desta forma consegue adequar a sua prática da melhor forma, refletindo, questionando, investigando, outras formas, outros conceitos. Isabel Alarcão considera que

“Ser professor – investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor – investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (ALARCÃO, 2001: 18)

Segundo o que é referido por Isabel Alarcão no artigo que escreveu sobre o professor – investigador, este deve ter um espírito aberto e divergente, assim como um espírito de compromisso e perseverança, deve ainda ter respeito pelas ideias do outro, deve possuir uma atitude de autoconfiança, deve possuir um sentido de realidade e um espírito de aprendizagem ao longo da sua vida. Um professor – investigador deve ser capaz de decidir no desenvolvimento, na avaliação dos projetos que são desenvolvidos, deve ainda possuir capacidade de trabalhar em conjunto com toda a comunidade e equipa pedagógica, solicitando a colaboração quando necessário e também dar colaboração quando necessário. O professor – investigador deve ainda possuir

competências metodológicas na sua prática, como por exemplo: a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise, a sistematização, o estabelecimento de relações temáticas, a monitorização. Relativamente as competências de comunicação que o professor – investigador deve possuir são: clareza, um discurso argumentativo e interpretativo, deve ainda realçar aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Isabel Alarcão considera ainda que

“A capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. E é bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a refletirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projeto de alunos que querem vir a ser professores.” (ALARCÃO, 2001: 23).

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

ALARCÃO, I. (2001) “Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?” in Revista Portuguesa de Formação de Professores, Lisboa, Portugal, INAFOP, pp. 15-24

ANEXO VII – Entrevista à educadora cooperante

Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Gostaria de agradecer desde já a colaboração para a concretização desta entrevista.

Estagiária: O grupo, nos projetos apresenta sempre bastante motivação para as investigações. Sempre foi assim, com este grupo?

Educadora cooperante: Não. Iniciei este grupo há 3 anos, ao mesmo tempo que vim abrir esta sala e também que comecei a trabalhar com esta equipa pedagógica. O grupo era novo, ninguém se conhecia e a maioria das crianças vinha de casa, as outras crianças tinham apenas estado em creche. Nesta situação a equipa pedagógica tem um papel fundamental, de recolher informações, de conhecer cada criança na sua individualidade, bem como a sua família. No que respeita à motivação e às investigações, foi de forma bastante interessante que foi surgindo, uma vez que dar voz às crianças, escutando-as e cruzando informações entre eles, as dúvidas, as necessidades, ou seja a própria vida, iniciamos uma caminhada de parceria e necessariamente de descobertas. Estas descobertas, de cada um e de todos, leva a outras descobertas e a outras investigações a querer saber mais. As crianças já traziam de casa muitas imagens, muitas histórias que facilmente quiseram partilhar, uma vez que partilhar o que é delas com os outros é o início de um respeito e de solidariedade no qual temos vontade de abraçar.

Estagiária: O que é que levou a esta motivação do grupo?

Educadora cooperante: O grupo e cada criança individualmente começou a perceber a importância de partilhar / demonstrar as suas vivências as suas dúvidas as suas alegrias e as suas tristezas. Desta forma na pedagogia da escuta não só o educador ouve as crianças, mas também ouvimo-nos todos uns aos outros, adultos e crianças.

A auto-estima é agarrada de uma forma consistente em cada um de nós, no momento em que partilhamos, em que dá-mos ao outro um pedacinho de cada um. Mas não só da escuta, vive esta motivação, vai além da escuta, por caminhos muitas vezes desconhecidos. O dar corpo à voz é o processo pelo qual todos caminhamos. Por em prática o que é dito, o que é questionado o que é contado é a motivação pela descoberta. É uma motivação que não é guiada por um membro do grupo mas sim navegada por todos, mas não por todos ao mesmo tempo. A motivação vai aparecendo e todos a vamos agarrando quando estamos com a nossa cabeça, com os nossos olhos, com as nossas mãos e com o nosso coração alerta. Acredito que a motivação aparece quando a criança esta de tal forma envolvida e consegue envolver os outros. Também o educador é um elemento facilitador da motivação, na medida em que envolvendo-se nestas descobertas torna-se um membro de espanto, curiosidade, envolvimento. E com todo isto é um modelo para as crianças, que por sua vez as crianças passam a ser modelos para outras crianças.

Sendo um grupo heterogéneo, os interesses são tão diferentes e tão distintos que torna o grupo ainda mais alerta para um mundo diferente que necessita de ser descoberto. Sendo as crianças investigadora, a motivação anda sempre a par e par das mesmas.

Estagiária: Os pais demonstram também bastante interesse por investigar com as crianças, este interesse surgiu de que forma?

Educadora cooperante: Os pais sentem interesse em investigar com as crianças, porque percebem que as investigações são caminhos de

aprendizagem e de descoberta pelo qual as crianças percorrem de uma forma libertadora e intensa. Nada melhor que as crianças para transmitirem à família o seu estado de espírito perante a investigação. Acho que a investigação é vista pelos pais como uma ferramenta de aprendizagem, mas acima de tudo de prazer e auto-estima.

Estagiária: A motivação para as investigações surge constantemente?

Educadora cooperante: Sim, uma vez com foi referido anteriormente as investigações partem dos interesses, necessidades e dúvidas, que as crianças demonstram, logo desta forma a motivação está sempre presente. Muitas vezes o que é interesse de uma só criança passa a ser interesse de várias. Isto acontece porque as crianças falam sobre o assunto, discutem e é tudo registado à medida que vão questionando, afirmando.

A teia é uma forma de registo das partilhas, nomeadamente das investigações e surge como memória colectiva e expressão do grupo. Na teia é registado o que as crianças pensam saber sobre um tema, a forma como podem investigar essas questões, quem poderão ser os parceiros de investigação. Os resultados finais são, para as crianças uma conquista pelo processo envolvente que as faz chegar lá. Todos os parceiros envolventes são uma mais valia para as investigações porque trazem para o grupo vivências diferentes e muitas vezes dão um sentido à própria investigação, que não foi descoberta até então.

Os projetos fazem sentido quando relacionados com a vida das crianças e dos adultos envolventes, como tal sabemos à partida que se assim for, o trabalho com as crianças é significativo e bastante intenso. Eu vejo as investigações como viagens em que todos estamos juntos, sem nunca sabermos qual o destino, o importante é a própria viagem.

ANEXO VIII – Lista de verificação nº 1

Lista de Verificação nº 1 (Desenvolvimento da Linguagem)

Idade: 3, 4 e 5 anos

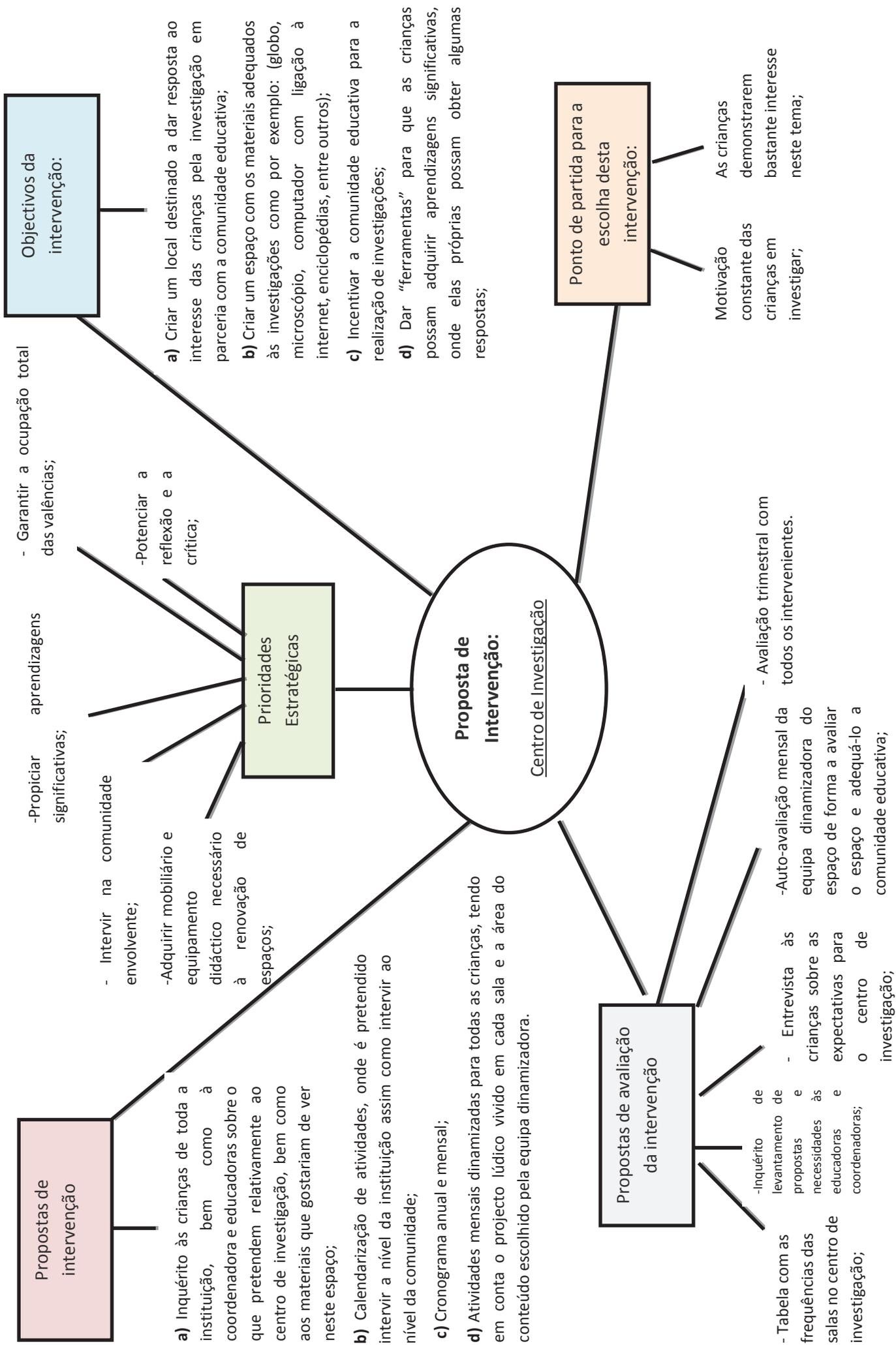
Data: 7/11/2012

Observadora: Patrícia (Estagiária)

Criança	Expressa -se de forma clara	Expressa -se com alguma dificuldade	Expressa -se com muita dificuldade	Não se expressa	Reproduz a escrita sem dificuldade	Reproduz a escrita com alguma dificuldade	Reproduz a escrita com muita dificuldade
1		X				X	
2		X				X	
3		X			X		
4	X						X
5		X					X
6	X				X		
7		X					X
8			X				X
9	X				X		
10	X				X		
11			X				X
12	X				X		
13			X			X	
14			X				X
15	X				X		
16		X					X
17			X				X
18	X				X		
19		X					X
20	X				X		

21				X			
22	X				X		
23					X		
24					X		

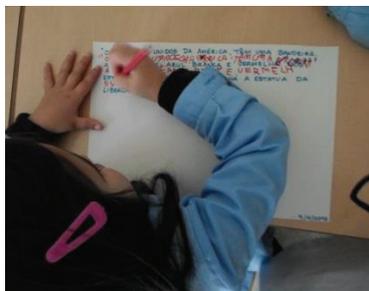
ANEXO IX – Rede de Prioridade de Intervenção



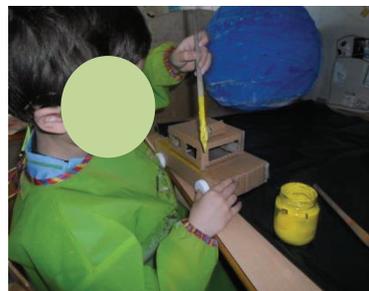
ANEXO X – Fotografias dos Registos das Crianças



Fotografia nº 1 – Criança registando através do desenho.



Fotografia nº 2 – Criança registando através da reprodução da escrita do adulto.



Fotografia nº 3 – Criança pintando registo em três dimensões.



Fotografia nº 4 – Criança elaborando registo em três dimensões.



Fotografia nº 5 – Criança elaborando registo através de recorte.



Fotografia nº 6 – Registo elaborado por uma criança através do desenho.



Fotografia nº 7 – Criança registando através da pintura.



Fotografia nº 8 – Estagiária auxiliando uma criança na elaboração de um registo.

ANEXO XI – Documentação do projeto “Estados Unidos da América”

Documentação do Projecto “Estados Unidos da América”

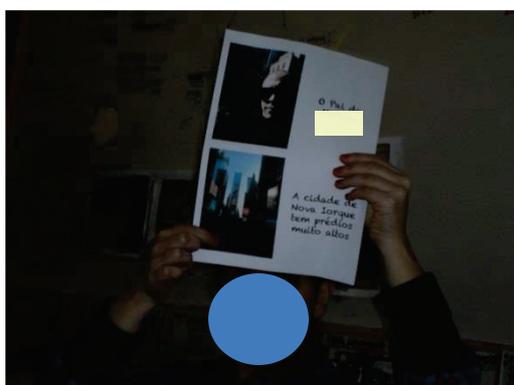
Fase 1 – Definição do problema

Tudo começou num acolhimento, quando a criança M. quis contar uma novidade. A sua novidade foi: “ O meu pai está no outro lado do mar que é nos Estados Unidos da América. Mas eu não sei bem onde é.”

Então pedimos à mãe da criança M., para nos ajudar nas investigações e descobrimos algumas coisas.

Descobrimos que o pai da criança M. estava nos Estados Unidos da América, numa cidade chamada Nova Iorque. Na cidade de Nova Iorque os prédios eram muito altos. Descobrimos também que havia uma estátua muito importante chamada estátua da Liberdade.

Algumas crianças foram partilhando o que achavam dos Estados Unidos da América, onde é que ficava, bem como partilharam as suas dúvidas quanto aos Estados Unidos da América. Também disseram o que gostavam de descobrir sobre os Estados Unidos da América. E assim iniciou-se um novo projeto...



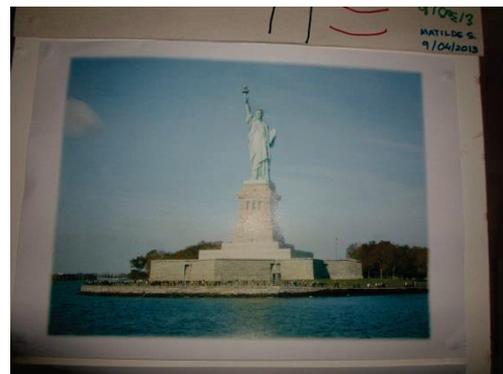
Fotografia nº 1 – Educadora a mostrar às crianças os resultados da investigação que a criança M. realizou com a mãe.



Fotografia nº 2 – Registo da informação obtida com a investigação que a criança M. partilhou com o grupo no acolhimento.



Fotografia nº 3 – Registos das informações obtidas com as investigações, que a criança M. partilhou com o restante grupo

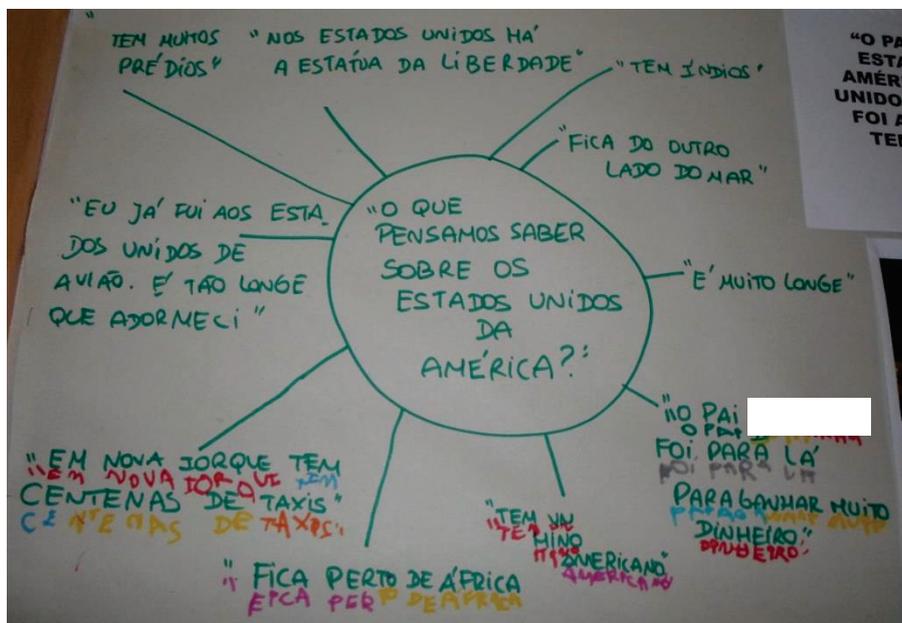


Fotografia nº 4 – Registo da investigação que a criança M. partilhou com o grupo no acolhimento.

Descobrimos também que há uma bandeira dos Estados Unidos da América como há a de Portugal.

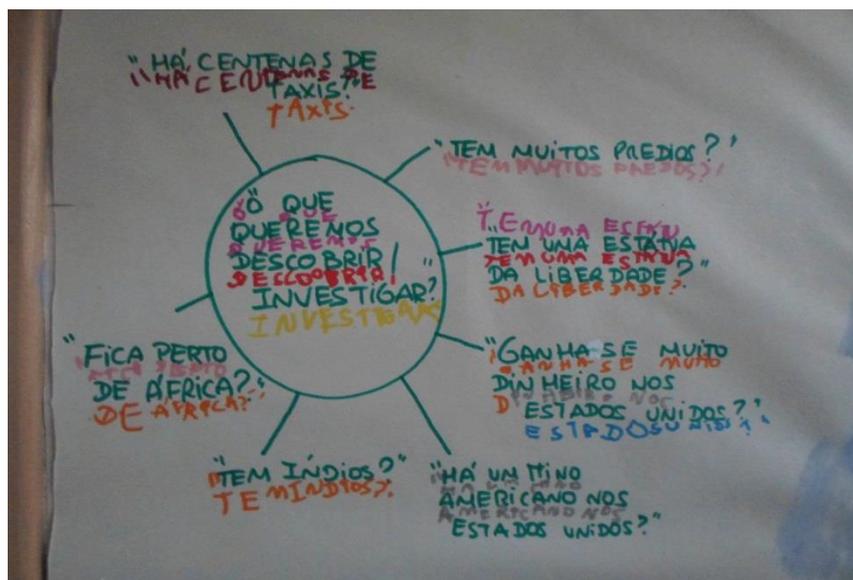
Fase 2 – Planificação e Lançamento do Trabalho

Começamos então a registar o que já sabíamos sobre os Estados Unidos da América...



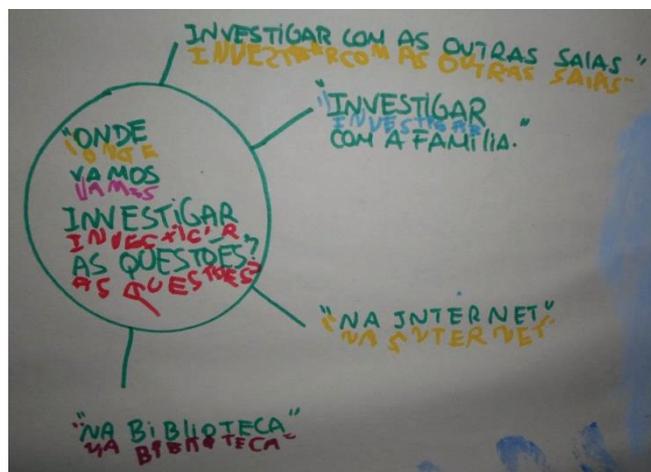
Fotografia nº 5 – Registo na teia de investigação do projeto, acerca do que pensamos saber acerca da problemática.

Também registamos o que queríamos saber...



Fotografia nº 6 – Registo na teia de investigação, acerca dos conhecimentos que queremos descobrir / investigar.

E como queríamos investigar...



Fotografia nº 7 – Registo na teia, da forma como pretendem investigar.

Surge então a teia de investigação...

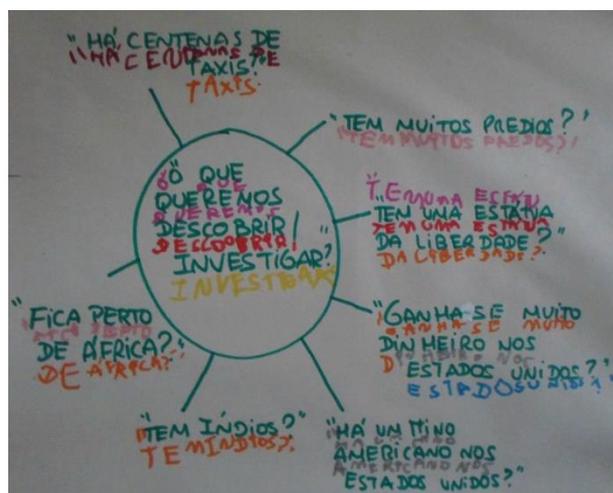


Fotografia nº 8 – A Teia de investigação do projeto em curso.

Fase 3 – Execução

Nesta terceira fase as crianças, realizam a maior parte do desenvolvimento do projeto, pois é nesta fase que dão a resposta a todas as suas dúvidas, interesses e curiosidades.

Durante a execução do projeto, as crianças investigam as questões que pretendiam saber, que inicialmente foram registadas na teia de investigação (O que queremos descobrir / investigar?).



Fotografia nº 9 – As perguntas que as crianças elaboraram, que dão origem às investigações.

O grupo pretendia saber se nos Estados Unidos da América, mais propriamente em Nova Iorque, “*Há centenas de Táxis?*”, como uma das crianças tinha referido. E para descobrir tal facto as crianças investigaram com os pais em casa, recorrendo ao computador e à internet para saber. Após a investigação que realizaram as crianças, partilharam com o grupo que tinham descoberto que realmente havia muitos, muitos táxis em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América.

Como nem todas as crianças tinham realizado investigações com os pais, os adultos da sala, também realizaram investigações e levaram para a sala aquilo que descobriram com as investigações realizadas no computador. E a imagem partilhada com as crianças, pela estagiária foi a seguinte...



Fotografia nº 10 – Imagem partilhada pela educadora e estagiária, após a investigação.

Após o grupo constatar que realmente há centenas de táxis em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América. As crianças demonstraram interesse em representar tal facto, construindo táxis, como os de Nova Iorque. E para tal, as crianças trabalharam em parceria com o jardim de infância e com a família em casa. A parceria traduziu-se em cada criança construir com a sua família um táxi de Nova Iorque e ainda construir alguns táxis no jardim de infância, para que fosse possível um maior número de táxis representados pelo grupo, como tinham descoberto que existia em Nova Iorque.



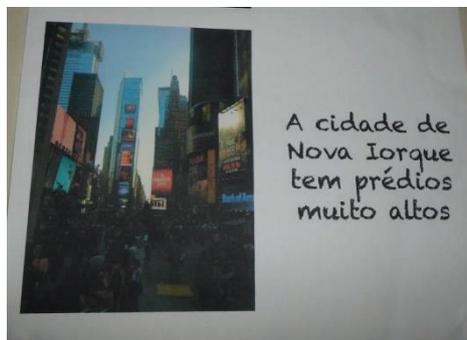
Fotografia nº 11 – Os registos em três dimensões que as crianças elaboraram com os pais.

As crianças para além de querer descobrir se em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América, há muitos táxis, queriam também descobrir se em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América “*Tem muitos prédios?*”. E a criança que tinha o pai a trabalhar em Nova Iorque, investigou com a mãe e trouxe para a sala o que tinha descoberto com a investigação que realizou.



Fotografia nº 12 – Registo da informação obtida com a investigação que uma das crianças partilhou com o grupo.

Com a investigação que a criança realizou, para além de descobrir que realmente que Nova Iorque tem prédios altos, descobriu ainda algo relativamente aos prédios que despertou o entusiasmo e a curiosidade das crianças. Que foi o facto de em Nova Iorque existirem prédios que são mesmo muito altos...



Fotografia nº 13 – Registo do novo conhecimento que uma das crianças adquiriu e partilhou com o grupo, após a realização de uma investigação.

E como o grupo demonstra sempre muito interesse em representar de alguma forma os conhecimentos que adquirem, quiseram representar em três dimensões e através da pintura, os prédios que existem em Nova Iorque. Pois a representação dos conhecimentos adquiridos, para estas crianças, torna-se uma forma de consolidar o que aprenderam acerca de um determinado aspeto.



Fotografia nº 14 – Registo elaborado pelas crianças através da pintura, para documentar os conhecimentos adquiridos.



Fotografia nº 15 – Registo elaborado pelas crianças através da construção em três dimensões e pintura para documentar conhecimentos adquiridos.

Outro aspeto que as crianças queriam saber / descobrir era se em Nova Iorque “*Tem uma Estátua da Liberdade?*”. Para descobrir tal facto as crianças tiveram de realizar investigações que quiseram fazer com as famílias e com estas descobriram que nos Estados Unidos da América, mais propriamente em Nova Iorque tem lá uma Estátua da Liberdade.



Fotografia nº 16 – Partilha dos conhecimentos adquiridos com as investigações realizadas entre as crianças e os pais.

E como não poderia deixar de ser, procedeu-se ao registo do conhecimento adquirido, recorrendo a uma pintura alusiva à Estátua da Liberdade.



Fotografia nº 17 – Registo elaborado pelas crianças através da pintura para documentar os conhecimentos adquiridos.

As crianças pretendiam ainda descobrir se nos Estados Unidos da América e em Nova Iorque, “*Tem Índios?*”.

No trabalho de projeto, a investigação torna-se fundamental e indispensável para a aquisição de conhecimentos. O educador tem um papel fundamental na investigação. Pois é este que incentiva as crianças para realizar investigações bem como as motiva para todo este processo. E como tal, este também deve realizar investigações como o grupo.

Para incentivar ainda mais as crianças para as investigações e aguçar ainda mais a curiosidade destas, a educadora, relatou às crianças que também tinha estado a investigar no computador, sobre os Estados Unidos da América, Nova Iorque e sobre se existiria Índios em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América, surgiu-lhe uma imagem de um Índio que não sabe se será de Nova Iorque ou dos Estados Unidos da América. Incentivando as crianças a realizarem ainda mais investigações com a família para descobrir tal facto.



Fotografia nº 18 – Educadora partilhando com as crianças, resultado das investigações que realizou.

Após este incentivo as crianças, corresponderam muito bem trazendo logo do dia seguinte com a resposta para esta questão. A resposta que foi dada pelas crianças, após as investigações que realizaram com as famílias, era que realmente existem índios nos Estados Unidos da América.

Com as investigações que as crianças foram realizando com os pais, seus parceiros de investigação, descobriram alguns conhecimentos que não tinham planificado investigar, mas que se tornaram importantes para o projeto. Como foi o caso da bandeira dos Estados Unidos da América que uma das crianças, descobriu nas suas investigações e decidiu partilhar com o grupo.



Fotografia nº 19 – Partilha realizada por uma das crianças, acerca da investigação que realizou (bandeira dos E.U.A)

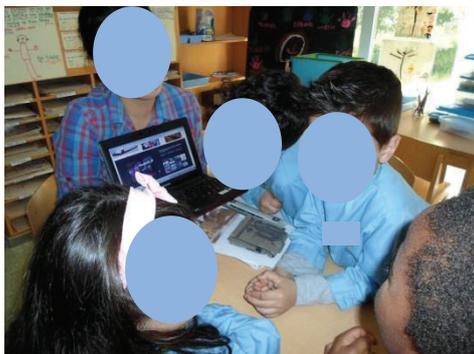
Após a partilha da descoberta que tinha feito com as investigações, as crianças quiseram registar o que tinham aprendido, recorrendo às diferentes linguagens que as crianças têm ao seu dispor para se expressar, como por exemplo a pintura.



Fotografia nº 20 – Registo elaborado por uma criança, acerca de um novo conhecimento adquirido.

Para além das bandeiras, durante as investigações que o grupo foi realizando, a educadora e estagiária também realizaram investigações com as crianças e durante estas encontraram uma imagem de uma limousine, que as crianças não sabiam o que era.

Ao longo da investigação que é necessária fazer no Trabalho de Projeto, o educador também deve assumir um papel de investigador tal como as crianças.



Fotografia nº 21 – Educadora investigando com as crianças.



Fotografia nº 22 – Educadora investigando com as crianças.



Fotografia nº 23 – As crianças investigando com a educadora.

As crianças em debate, decidiram que seria melhor perguntar nas outras salas, que também parceiras de investigação do grupo, tal como os pais, se sabiam como se chamava aquele carro.



Fotografia nº 24 – Crianças partilhando dúvidas e curiosidades com outras salas (parceiros de investigação).



Fotografia nº 25 – Criança partilhando dúvidas e curiosidades com outras salas (parceiros de investigação).

Durante as investigações com as outras salas, o grupo descobriu que algumas crianças das outras salas sabiam que carro era aquele e disseram que era uma limousine. E que as limousines também existiam em Nova Iorque e nos Estados Unidos da América.

Para além das limousines e das bandeiras, com a ajuda da educadora nas investigações, o grupo descobriu que havia um senhor que era cantor, chamado Frank Sinatra, que cantava uma música sobre Nova Iorque. O grupo também partilhou isso com as outras salas parceiras de investigação, e descobriu com a ajuda de uma das educadoras que na música o Frank Sinatra dizia que Nova Iorque era a cidade que nunca dorme.

O que levou à curiosidade das crianças, para investigar de forma a descobrir porque é que o Frank Sinatra, dizia isso na sua música.

As crianças investigaram com os pais e a Clara, uma das crianças da sala descobriu que se dizia que Nova Iorque é a cidade que nunca dorme porque nunca ninguém desligava as luzes todas das ruas, das publicidades, dos restaurantes e também porque andava sempre muita gente na rua, durante o dia e durante a noite.

O grupo recebeu a visita de um membro da comunidade envolvente, que já tinha ido visitar os Estados Unidos da América e Nova Iorque e estava disposta a tornar-se parceira de investigação do grupo, partilhando o que tinha visto lá, bem como as fotografias que tinha tirado.

As crianças começaram por explicar como tinha surgido o projeto acerca dos Estados Unidos da América, bem como partilharam as descobertas que já tinham feito acerca do tema. E depois pediram a nova parceira de investigação para partilhar com eles o que sabia sobre Nova Iorque.

O membro da comunidade envolvente, partilhou que em Nova Iorque existiam limousines que eram táxis também, e contou como é que eram as limousines por dentro e que até tinha andado numa.

A criança L., que é uma criança muito interessada, perguntou logo se em Nova Iorque os prédios eram muito altos como o grupo tinha descoberto. O membro da comunidade envolvente partilhou que realmente os prédios eram muito altos, mas que havia um que era maior que todos os outros e que se chamava Empire State Building e que tinha lá estado dentro, mostrando fotos do prédio. Disse também que nesse prédio existiam três elevadores diferentes

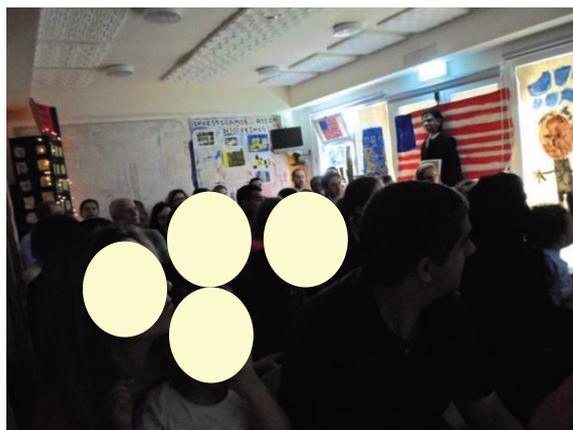
Fase 4 – Avaliação e divulgação do projeto

E nesta fase que as crianças avaliam todos os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do todo o desenvolvimento do projeto. As crianças durante a fase de execução foram registando os conhecimentos que obtinham com as investigações. Após darem resposta a todas as questões, as crianças passam para esta quarta fase, onde avaliam todos os conhecimentos que adquiriram e divulgam todos esses mesmos conhecimentos e aprendizagens feitas. Surge então um diálogo entre as crianças e a equipa pedagógica onde dialogaram sobre os conhecimentos adquiridos e a forma como é que poderiam divulgar esses mesmos conhecimentos.

Surgiu entre a equipa pedagógica a ideia de realizar um teatro onde as crianças dramatizassem os conhecimentos que adquiriram com o projeto. As crianças escolheram o que gostariam de dramatizar, e em conjunto planificou-se tudo o que era necessário para a dramatização.

Começou-se por construir cenários para a dramatização, onde as crianças recorreram a pinturas bem como realizaram elementos em três dimensões. Prepararam-se os figurinos necessários para os figurinos e ensaiou-se todas as dramatizações.

Até que chegou o momento da dramatização para divulgarem aos pais tudo o que tinham aprendido, com o projeto.



Fotografia nº 27 – Pais assistindo à divulgação do projeto.



Fotografia nº 28 – Crianças dramatizando os conhecimentos adquiridos.

As crianças dramatizaram os turistas a visitar os Estados Unidos da América, como descobriram nas investigações que realizaram.



Fotografia nº 29 – Crianças dramatizando os conhecimentos adquiridos.

Dramatizaram o presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama, a ser entrevistado por uma jornalista bem como acompanhado pelos seguranças dos serviços secretos, por ser uma pessoa muito importante. Conhecimentos que descobriram com as investigações que foram realizando com os diferentes parceiros de investigação.



Fotografia nº 30 – Criança dramatizando os conhecimentos adquiridos.

As crianças também dramatizaram o Frank Sinatra, a cantar a música “New York, New York” que tanto possibilitou a aquisição de conhecimentos. Como o facto de Nova Iorque ser designada como a cidade que nunca dorme. O que suscitou muita curiosidade em descobrir porque da cidade ser designada assim, o que levou a realização de mais investigações e a obtenção de mais conhecimentos.

ANEXO XII – Fotografias das partilhas



Fotografia nº 1 – Criança partilhando resultados de investigações.



Fotografia nº 2 – Educadora partilhando com as crianças



Fotografia nº 3 – Mãe partilhando com as crianças.



Fotografia nº 4 – Criança partilhando resultado das investigações realizadas.



Fotografia nº 5 – Estagiária partilhando resultados das investigações com as crianças.



Fotografia nº 6 – Crianças partilhando com outras salas.



Fotografia nº 7 – Crianças partilhando com outras salas.