

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INFÂNCIA**

Maria Melo Corrêa

Porto  
2012/2013

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INFÂNCIA**

Maria Melo Corrêa

Orientador: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz

Craveiro

*Relatório elaborado para obtenção do grau de mestre em  
educação pré-escolar*

Porto

2012/2013

## RESUMO

A expressão através das múltiplas linguagens permite o desenvolvimento da criança como um todo, integrando as diferentes aprendizagens e transformando a escola/jardim-de-infância, num espaço de descoberta e de prazer, espaço de aprendizagem de si próprio, dos outros e da vida.

*“Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão, não morre o educador, que semeia vida e escreve na alma.”*

Berthold Brecht

## ABSTRACT

Each child grows on account of the use of multiple languages, by learning various skills and making school a place of new findings and pleasure, a place where each child learns about him/herself, about the others and the world.

As Berthold Brecht refers *“If those who write a book or plant a tree don't die, let alone the mentor who sows life and writes on one's soul”*.

(Tradução livre)

# AGRADECIMENTOS

Expresso aqui o meu agradecimento a todos aqueles que acompanharam e apoiaram o meu trabalho ao longo deste ano.

Em particular, à Doutora Clara Craveiro pelo incentivo, colaboração e disponibilidade que sempre demonstrou.

Um agradecimento à instituição cooperante na pessoa da educadora cooperante e às crianças envolvidas, por tudo o que vivemos e aprendemos juntos.

Uma referência especial à família pelo carinho com que sempre me apoiou desde o início.

Aos amigos por me apoiarem e acompanharem ao longo deste processo.

Ao ballet e às minhas professoras porque sempre me ensinaram que tudo se consegue com esforço e dedicação, e que ser bailarina é viver tudo na vida com paixão.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
1.1. Conceção sobre educação e educador .....	9
1.2. Perspetivas sobre o futuro .....	11
1.3. Papel do educador investigador e reflexivo .....	12
1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças .....	14
1.4.1. Modelo High Scope.....	14
1.4.2. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna .....	17
1.4.3. Modelo Reggio Emilia .....	18
1.4.4. Metodologia de trabalho de projeto.....	18
2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	21
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	24
3.1. Caracterização da instituição .....	24
3.1.1. Projeto educativo .....	25
3.1.2. Regulamento interno.....	26
3.1.3. Plano anual de atividades.....	27
3.1.4. Plano curricular escola.....	28
3.1.5. Projeto curricular de sala .....	28
3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças.....	29
3.2.1. Caracterização do Meio envolvente.....	29
3.2.2. Caracterização das famílias.....	30
3.2.3. Caracterização das crianças.....	31
3.2.3.1.Desenvolvimento cognitivo e da linguagem.....	32
3.2.3.2.Desenvolvimento psicomotor.....	33
3.2.3.3.Desenvolvimento sócio afetivo .....	34
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da Comunidade .....	35
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
BIBLIOGRAFIA .....	51

# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Planta da sala

Anexo II - Registo fotográfico

- Figura 1 - Ambiente físico
- Figura 2 - Área dos animais
- Figura 3 - Área do desenho
- Figura 4 - Área da modelagem
- Figura 5 - Área da casinha
- Figura 6 - Área da pintura
- Figura 7 - Área da ciência
- Figura 8 - Área da biblioteca
- Figura 9 - Área das construções
- Figura 10 - Área da escrita e do computador
- Figura 11 - Identificação da área da casinha
- Figura 12 - Identificação da área da pintura
- Figura 13 - Identificação da área dos jogos
- Figura 14 - Identificação da área da modelagem
- Figura 15 - Identificação da área das construções
- Figura 16 - Identificação da área dos animais
- Figura 26 – Quadro das presenças
- Figura 27 - Quadro dos responsáveis
- Figura 28 – Calendário mensal
- Figura 17 – Tempo de planeamento
- Figura 18 – Tempo de reflexão
- Figura 19 - Tempo em pequeno grupo
- Figura 20 - Tempo em pequeno grupo
- Figura 21 – Tempo em atividade individual
- Figura 22 - Tempo em atividade individual
- Figura 23 - Tempo em atividade individual
- Figura 24 - Tempo em pequeno grupo
- Figura 25 - Tempo em grande grupo
- Figura 29 – Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala
- Figura 30 - Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala
- Figura 31 - Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala
- Figura 32 – Teia inicial do projeto
- Figura 33 – Pintura de elementos do projeto
- Figura 34 – Construção na modelagem em pequeno grupo
- Figura 35 – Pesquisa no computador
- Figura 36 – Prova de algas
- Figura 37 – Plantação de alfaces
- Figura 38 – Construção em massa de moldar a 3D
- Figura 39 – Registo através da pintura

Figura 40 - Representação de um elemento dos corais através da modelagem

Figura 41 - Registo através do desenho

Figura 42 - Representação de um recife de coral

Figura 43 - Registo dos animais dos corais

Figura 44 - Documentação do projeto na sala

Figura 45 - Paineil "Grande Barreira de Coral"

Figura 46 - Teia do projeto

#### Anexo III - Reflexões do portfólio reflexivo

Reflexão 1 - "Tardes a pensar"

Reflexão 2 - "Dia do investigador"

Reflexão 3 - "Os grupos heterogéneos"

Reflexão 4 - "Baile medieval"

Figura 1 - Baile medieval

Reflexão 5 - "VDMM"

#### Anexo IV - Registo contínuo

#### Anexo V - Lista de verificação

Lista de verificação 1 - Desenvolvimento da linguagem

Lista de verificação 2 - Habilidades motoras

Lista de verificação 3 - Desenvolvimento artístico

#### Anexo VI - Registos dos portfólios criança

Registo do portfólio do F

Registo do portfólio do G

#### Anexo VII - Caracterização das crianças e das famílias

Gráfico 1 – Género das crianças

Gráfico 2 – Idades das crianças

Gráfico 3 – Anos de frequência na instituição

Gráfico 4 – Idades dos pais

Gráfico 5 – Habilitações literárias dos pais

Gráfico 6 – Profissões dos pais

Gráfico 7 – Freguesia de residência da família

Gráfico 8 – Estado civil dos pais

Gráfico 9 – Número de irmãos

#### Anexo VIII - Prioridade de intervenção na instituição

#### Anexo IX - Registo fotográfico do centro de investigação

Figura 1 – Exterior do "Centro de investigação"

Figura 2 – Paredes do "Centro de investigação"

Figura 3 – Interior do "Centro de investigação"

Figura 4 – Interior do "Centro de Investigação"

Anexo X - Documentação do projeto "Os castelos são as casas maiores de todas"

Figura 1 - Desenhado G  
Figura 2 - Desenho do castelo de Sta Maria da Feira  
Figura 3 - Desenho de um castelo  
Figura 4 - Partilhas  
Figura 5 - Teia "O que sabemos"  
Figura 6 - Teia "O que queremos saber?"  
Figura 7 - Teia "Como vamos descobrir?"  
Figura 8 - Pesquisa da M  
Figura 9 - Pesquisa da C  
Figura 10 - Teia final "Quem vive nos castelos?"  
Figura 11 - Teia final "Quem vive nos castelos?"  
Figura 12 - Teia final "Como eram os castelos?"  
Figura 13 - Teia final "Onde existem castelos?"  
Figura 14 - Teia final "Onde existem castelos?"  
Figura 15 - Teia final " Que música ouviam e dançavam nos castelos?"  
Figura 16 - Partilha de objetos relacionados com o projeto  
Figura 17 - Pesquisa do G com a família "Ainda existem castelos?"  
Figura 18 - Partilha da pesquisa do G  
Figura 19 - A expressão com as múltiplas linguagens  
Figura 20 - A expressão com as múltiplas linguagens  
Figura 21 - Painel "Quem vive nos castelos?"  
Figura 22 - Elaboração das "molduras reais"  
Figura 23 Música "Castelo de Guimarães" criada para o projeto  
Figura 24 - Pesquisa em pequeno grupo no computador  
Figura 25 - Registo acerca do Palácio da Pena  
Figura 26 - Registo em pequeno grupo acerca de D. Afonso Henriques  
Figura 27 - Desenho individual acerca de D. Afonso Henriques  
Figura 28 - Construção do painel "Rimas no castelo"  
Figura 29 - Dominó dos instrumentos medievais  
Figura 30 - Pesquisa com o professor de música acerca ds instrumentos medievais  
Figura 31 - Pesquisa com a sala dos 4 anos  
Figura 32 - Pesquisa com a mãe do CN  
Figura 33 - Visualização de um vídeo sobre os castelos  
Figura 34 - Partilhas ente o grupo  
Figura 35 - Partilha de C com o grupo  
Figura 36 - Registo do A acerca dos cavaleiros  
Figura 37 - Construção do puzzle do Castelo de Guimarães  
Figura 38 - Puzzle do castelo de Guimarães  
Figura 39 - G e A jogam xadrez  
Figura 40 - "Jogo de xadrez  
Figura 41 - Registo sobre D. Afonso Henriques  
Figura 42 - Desenho de D. Afonso Henriques  
Figura 43 - Registo de D. Afonso Henriques a lutar  
Figura 44 - Desenho do castelo de Guimarães  
Figura 45 - Desenho do castelo de Sta Maria da Feira

Figura 46 - Registo acerca dos guardas  
Figura 47 - Pintura do castelo de Josselin  
Figura 48 - Registo acerca da ideia de existirem castelos no deserto  
Figura 49 - Partilha com o grupo dos 5 anos  
Figura 50 - Partilha acerca do Egipto  
Figura 51 - Teia das descobertas com o grupo dos 5 anos  
Figura 52 - Desenhos do castelo de Crimeia  
Figura 53 - Mapa-mundo  
Figura 54 - Mapa de Portugal  
Figura 55 - Globo terrestre  
Figura 56 - Mapa Geográfico de Portugal  
Figura 57 - Desenho do Bobo  
Figura 58 - Pintura do Bobo  
Figura 59 - Registo acerca do Bobo  
Figura 60 - Espada de “madeira”  
Figura 61 - Cavalo de pau  
Figura 62 - Coroas  
Figura 63 - Partilha das pesquisas elaboradas com a família  
Figura 64 - Pesquisas elaboradas com a família  
Figura 65 - Processo de montagem do castelo  
Figura 66 - Processo de revestimento do castelo  
Figura 67 - Processo de pintura e acabamento  
Figura 68 - O Castelo da sala  
Figura 69 - Visualização de vídeos medievais  
Figura 70 - Os instrumentos medievais (partilha do professor de música)  
Figura 71 - Representação da bandeira de Portugal  
Figura 72 - Desenho das bandeiras na teia final “Onde existem castelos?”  
Figura 73 - Bandeiras e países  
Figura 74 - Teia “Bandeiras dos países do Mundo”  
Figura 75 - Teia e desenhos das bandeiras  
Figura 76 - Partilha do grupo dos 4 anos acerca de Angola  
Figura 77 - Partilha com o grupo mista 3 acerca dos EUA  
Figura 78 - Brasões realizados pelas crianças  
Figura 79 - Votação e eleição do brasão  
Figura 80 - Partilha do brasão eleito  
Figura 81 - Brasão eleito  
Figura 82 - Partilha do D de brasões desportivos  
Figura 83 - Dicionário do projeto  
Figura 84 - Registos do dicionário  
Figura 85 - VDMM  
Figura 86 - Exploração da história “O Sr. Rei”  
Figura 87 - Construção do cenário “À descoberta do castelo”  
Figura 88 - Cenário “ À descoberta do castelo”  
Figura 89 - “Na batalha há bolas de ferro, catapultas, flechas, espadas e punhais” (F)

Figura 90 - “Nos castelos existem cavaleiros, que lutam e tem escudos” (CN)

Figura 91 - “Os cavaleiros... e guardas que vivem nos castelos” (R)

Figura 92 - “O castelo de Guimarães era do D. Afonso Henriques e ainda existe” (G)

Figura 93 - “Que há muitos castelos” (D)

Figura 94 - “Nos castelos, há salas grandes onde os reis e rainhas dão banquetes” (M)

Figura 95 - “Aprendi que há muitas bandeiras” (A)

Figura 96 - “Nos castelos existem reis, rainhas, príncipes e princesas” (C)

Figura 97 - “As armaduras serviam para os cavaleiros não se magoarem” (JF)

Figura 98 - “Nos castelos, vivem princesas” (MA)

Figura 99 - Cenário e adereços da divulgação do projeto

Figura 100 - Divulgação do projeto

Anexo XI - Rede das competências desenvolvidas com o projeto

Anexo XII - Rede do projeto "Os castelos são as casas maiores de todas"

Anexo XIII - Rede "múltiplas linguagens no castelo"

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**M.E.** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da escola moderna

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

**PAA** – Plano anual de atividades

**PCE** – Projeto curricular de escola/JI

**PCS** – Projeto curricular de sala/grupo de crianças

**PE** – Projeto educativo

**RI** – Regulamento interno

# INTRODUÇÃO

Este relatório tem como propósito aliar a teoria à prática, reconhecendo a criança como um ser competente e atribuindo ao educador a responsabilidade de criar as condições necessárias para a promoção do seu desenvolvimento integral. Esta responsabilidade é assumida através de uma atitude reflexiva e ativa, no sentido em que são acionados todos os nossos sentidos na intervenção educativa. Olhar as crianças e ver cada uma, ouvi-las e intuir as suas necessidades de afeto, de exploração, de agir ao encontro das respostas que necessita na sua busca, pela compreensão do mundo.

As capacidades expressivas da criança evoluem paralelamente ao seu desenvolvimento. Ela cria e recria, integrando percepção, imaginação, reflexão, sensibilidade, comunicando e exteriorizando a sua individualidade. Investir numa educação que valoriza as múltiplas linguagens da criança, é permitir-lhe que cresça com autonomia, com confiança e com a convicção que é capaz e que é bom aprender. Estes propósitos são retratados neste documento, com base no estágio profissional, experiência de estar incluída na dinâmica de uma instituição e de um grupo de crianças de Jardim de Infância.

Este relatório inicia com uma contextualização da intervenção educativa, com base nas perspetivas teóricas, apresentando de seguida a metodologia e os instrumentos de avaliação utilizados. Posteriormente, caracteriza-se o contexto educacional, a instituição, o meio envolvente, as famílias e o grupo e define-se a prioridade de intervenção da instituição. No penúltimo capítulo, faz-se referência à intervenção pedagógica, evidenciando um aspeto significativo desta prática, as múltiplas linguagens, que dá nome ao presente relatório. Esta experiência/processo de formação, enquanto promotora do meu desenvolvimento pessoal e profissional, abre espaço a uma reflexão, incluída nas considerações finais. O presente relatório termina com as referências bibliográficas que serviram de suporte a esta reflexão. São ainda incluídos registos fotográficos, registos de observação, avaliações e reflexões, que pretendem traduzir as vivências, os sentimentos, as descobertas e a forma como foi expressa a vida do grupo.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. Conceção sobre educação e educador

Segundo a Lei - Quadro nº5/97 da Lei de Bases do Sistema Educativo:

*“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 como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).*

As OCPEPE mencionam que durante a educação pré-escolar é presumível que *“se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”* (M.E., 1997: 17).

Deste modo, e no que se refere à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e materiais, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes, lúdicos e diversificados, bem como gerir o tempo de forma flexível tendo por base um processo reflexivo.

Deve-se, assim, *“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades, (...)”* (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro), num ambiente desafiador, estimulador e enriquecedor onde há *“respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”* (M.E., 1997:15).

*“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (M. E., 1997:25).

O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo significa partir daquilo que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. Desta forma, o educador deve considerar cada criança como um ser com particularidades, interesses e necessidades

diferentes, o que se deve traduzir numa pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

*“A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. Permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (M.E., 1997:19).*

O educador deve igualmente *“envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”* (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), tornando a escola um *“local” para todos*, pois só numa relação de proximidade e complementaridade, se poderão atingir os objetivos delineados pela equipa pedagógica mantendo coerência e segurança na educação das crianças. É, neste sentido, que os pais e encarregados de educação se assumem, cada vez mais, como parceiros e codecisores no processo educativo, no entanto, a sua participação é, muitas vezes, ainda bastante restrita.

“ O regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas” definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril considera, como linha de ação *“a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”*.

Na instituição onde decorre o estágio, são evidentes iniciativas, no âmbito do plano anual de atividades, onde se pretende o envolvimento família/escola. Estabelece-se, assim, um dos princípios básicos da instituição - a participação das famílias - no processo educativo das crianças. Incluem-se aqui atividades como, a *“Hora do Conto”* dinamizada pelos avós, encontros temáticos, *“Tardes a pensar”* (cfr. Anexo III: Reflexão 1 - *“Tardes a pensar”*), e ações de formação abertas aos pais e encarregados de educação. Para além destes momentos, constata-se ainda, uma comunicação entre família-escola, através das reuniões de pais, dos projetos VDMM (Vem Descobrir o Meu Mundo), da dinamização do Hall de entrada do Pólo, da participação das famílias no desenvolvimento dos projetos desenvolvidos na sala e, ainda, dos portfólios das crianças.

## 1.2. Perspetivas sobre o futuro

Durante a evolução das sociedades foram desenvolvidas várias teorias, desde as mais tradicionais e conservadoras às mais vanguardistas em torno da concepção da criança, que deixou de ser vista, como um ser sem importância e passou a ser considerada tendo em conta as suas especificidades e as exigências, do mundo em evolução e mutação.

*“O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana”* (Craveiro & Ferreira, 2007:17).

Confere-se à criança um papel de investimento futuro, pela sua valorização.

O jardim-de-infância deve proporcionar à criança experiências diversificadas que a levem “à interiorização de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização e a cooperação” (Craveiro & Ferreira, 2007:16), uma vez que é imprescindível que a criança experimente situações de democracia e cidadania.

*“No jardim-de-infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade”* (Craveiro & Ferreira, 2007:16).

A criança convive com os outros, responsabiliza-se, toma decisões e participa.

Segundo Marques (2003), é fundamental que os valores sejam interiorizados através de práticas educativas e das vivências das crianças. Na prática pedagógica, é clara uma educação para a formação de cidadãos que sejam autónomos, responsáveis, com capacidade reflexiva e crítica. No trabalho desenvolvido na sala, é dada a possibilidade às crianças de tomarem decisões, fazerem escolhas, partilharem as suas ideias (argumentando), serem responsáveis, solidárias e, progressivamente, autónomas. A oportunidade de trabalharem em conjunto, permite a vivência de situações de cooperação, de partilha, de respeito, desenvolvendo-se, desta forma, competências sociais, cognitivas e pessoais.

*“O Jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma afectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de*

*vista mantendo a amizade, aprendendo acerca da diversidade da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos,2007:113).*

Como refere Craveiro & Ferreira, *“a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”* (2007:18), pelo que a responsabilidades dos educadores está em criar experiências diversificadas de vivência em grupo, de conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo, que lhe permitirão ganhar níveis de confiança e autoestima, garantindo-lhes um desenvolvimento equilibrado.

A escola não deve ser vista como uma preparação para a vida porque, e tal como Dewey (1967 cit. por Gamboa, 2004 in Craveiro & Ferreira, 2007:17) afirma *“A educação não é uma preparação para a vida é a própria vida”*.

### **1.3. Papel do educador investigador e reflexivo**

O professor deve ter um papel de construtor do seu conhecimento, através da atualização permanente de saberes, aprofundando-os através da formação contínua e autoformação, que lhe permitem refletir criticamente.

Alarcão afirma que *“ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que critica, questiona e se questiona”* (2001:6). Assim, segundo Zabalza (2004), o professor torna-se um produtor e não simples consumidor de teorias.

Stenhouse (1975) afirma que:

*“os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”, pois “A capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós”* (cit. por Alarcão, 2001:3).

Um professor deve sempre questionar, as razões que estão subjacentes à sua prática. A planificação de propostas que desenvolve deve estar de acordo com as necessidades das crianças. Ao refletir nas estratégias e nas dificuldades, que o grupo manifestou, nos pontos positivos da ação e tendo como objetivo melhorar a sua prática profissional, desenvolve uma postura de investigador que reflete criticamente. É importante também que reflita sobre as

funções da escola e da educação. Como referido nas OCPEPE, o educador deverá refletir nas necessidades da criança e nas metodologias a utilizar para adequar a sua ação, agindo com intencionalidade, considerando esta “o suporte desse processo” (M.E., 1997:93).

De acordo com o perfil geral do desempenho, previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor

*“assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”.*

Não é suficiente, portanto, apenas dominar os saberes, é necessário dominar uma metodologia que permita uma atuação eficaz, tendo em conta as necessidades e saberes de cada criança e do grupo, conducente a uma auto reflexão e autoavaliação por parte do próprio professor, como defendem Oliveira e Serrazina (2002). Estes autores acreditam que a reflexão está na base da consciencialização dos professores para as suas teorias subjetivas, que sustentam as suas ações.

Assim sendo, faz parte das práticas do professor reflexivo

*“analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional”* (Zeichener, 1993:50).

Oliveira e Serrazina (2002) referem que,

*“ (...) o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula”* (2002:9).

Uma vez que a capacidade reflexiva é uma das principais qualidades que um docente deve almejar, é essencial uma introspeção frequente individual sobre a sua ação como educador e o seu impacto em cada um dos destinatários da ação educativa.

## **1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças**

Perante o contexto em que se insere, o educador opta por um modelo e/ou metodologia, de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, delineando estratégias.

*“ Um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático” para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho 2007:34).*

Na situação de estágio foram utilizados vários modelos e a metodologia de trabalho de projeto, estabelecendo-se uma relação estreita entre a teoria e a prática. A par deste cuidado, foi igualmente efetuada uma reflexão cuidada das práticas pedagógicas e da sua eficácia, fazendo cumprir o preconizado pelas várias teorias supracitadas, assim como o estabelecido nos documentos da instituição onde tem lugar o presente estágio. A equipa pedagógica baseia a sua prática educativa no modelo High-Scope, no modelo Reggio Emilia e no Movimento da Escola Moderna, aliados à metodologia de trabalho de projeto, uma das pedagogias mais vivenciadas neste contexto.

De seguida, serão explicitados os pontos-chave das abordagens pedagógicas que servem de base ao trabalho desenvolvido na instituição.

### **1.4.1. Modelo High Scope**

A criança é vista como construtora do seu próprio conhecimento.

*“A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009:22).*

O ambiente educativo deve ser organizado em áreas de interesse, definidas e delimitadas, as quais se disponibilizam materiais diversificados, essenciais para uma aprendizagem ativa das crianças. *“Ao definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009:165).*

A sala onde decorre o estágio põe em prática este modelo, pois está dividida por várias áreas de trabalho (cfr. Anexo I – Planta da sala): a área da casinha, a área dos jogos, a área das construções, a área da biblioteca, a área da pintura, a área do desenho, a área da modelagem, a área da colagem, a área da ciência, a área da escrita e a área do acolhimento (cfr. Anexo II: Figura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

A sinalização do nome das áreas, assim como a lotação de cada, é representada através de um desenho realizado pelas crianças e de um rótulo escrito. É de referir que as crianças cumprem as regras estabelecidas (cfr. Anexo II: Figura 11, 12, 13, 14, 15, 16).

Uma vez que é fundamental a criação de um ambiente estimulante e desafiador que desenvolva interesses e proporcione oportunidades de exploração e, acreditando que o professor tem que ser reflexivo e observador em relação à funcionalidade e intencionalidade do ambiente educativo, transformando-o de acordo com as necessidades e evolução do grupo, a criação das diferentes áreas na sala, bem como a sua organização, dimensão e localização tiverem em consideração estes pressupostos. As escolhas efetuadas a este nível tentaram ir ao encontro do que é escutado e sentido como interesse das crianças, refletidas igualmente nos projetos que desenvolveram (nomeadamente nos projetos já realizados.) As mudanças e organização dos vários espaços da sala foram feitas com a participação do grupo.

Relativamente aos materiais, as salas do jardim-de-infância devem estar munidas de *“objectos e materiais que motivem as crianças, pois estes, são essenciais para a aprendizagem activa da criança”* (Hohmann & Weikart, 2009:162), pelo que devem ser diversificados e estarem à disposição e ao alcance das crianças de modo a promover muitas e variadas experiências, ao dar oportunidade de fazerem escolhas e tomarem decisões, permitindo a sua livre exploração e expressão.

Em relação à rotina diária, tal como afirmam Hohmann & Weikart, esta

*“ (...) consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempo para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”* (Hohmann & Weikart, 2009:224).

Na sala, a sucessão de cada dia é planeada com as crianças. A rotina diária proporciona uma estrutura flexível, coerente e consistente, que vai sendo adaptada consoante as necessidades que são percebidas das crianças, ao longo do dia. A rotina, na qual estão incluídos momentos que se repetem diariamente e para os quais estão delineados horários, oferece à criança um ambiente que, ao ser previsível, se torna seguro.

*“As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para compreensão do tempo: passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual.”* (M.E., 1997: 40). O tempo pedagógico inclui momentos como o acolhimento, planificação de atividades e projetos individuais, de pequeno e grande grupo, reflexão e avaliação, fornecendo um alargado leque de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, para as crianças (cfr.. Anexo II: Figura 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25).

É de salientar os momentos de transição, uma vez que estes são determinantes para a mudança de atividade. Desta forma, *“ O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências”* (Hohmann & Weikart, 2009:232).

Na instituição onde é realizado o estágio, as crianças estão bem familiarizadas com as rotinas diárias, as quais promovem a sua autonomia, propondo ideias que constituem pontos de partida para atividades e projetos. A rotina é previsível pelo que cada criança entende que se finalizou uma determinada tarefa e é capaz de prever e antecipar o que vai suceder. Este procedimento vai ao encontro do que defendem os autores supracitados: *“Saber aquilo que espera em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo”* (Hohmann & Weikart,2009:225) e *“Quando as crianças conhecem a consistência da rotina diária, podem antecipar os acontecimentos que se vão seguir (...)”* (Hohmann & Weikart, 2009:241)

Quando se planifica com as crianças, Moss (2001) sugere

*“que se deixe fundamentalmente de falar sobre as crianças para se falar com as crianças (...) como estratégia para a compreensão do modo com as crianças vivem nos seus contextos e dos significados que atribuem a essas vivências”* (cit. Coelho, 2007: 8).

O processo de planejar, fazer, rever, consiste num um bloco de tempo dividido em três fases e constitui a fase mais longa da rotina diária. Após o planeamento, a criança põe em prática aquilo que planeou, e cabe à equipa pedagógica incentivá-la a rever as suas experiências. Ao procedermos desta forma, a criança é ativa perante a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões, fortalecendo os seus interesses naturais, a sua capacidade de autonomia e desenvolvendo competências relacionadas com a de resolução de problemas.

### **1.4.2. Movimento da Escola Moderna**

O MEM iniciou-se tendo por base a teoria de Freinet, à qual se juntaram outras.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), os educadores são

*“promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica”* (1996:155).

Sendo um modelo de educação cooperativa, o MEM pressupõe um ambiente de entreajuda e cooperação em que as crianças se organizam em grupo ou individualmente, em função dos seus interesses. As atividades educativas baseiam-se no desenvolvimento de projetos, nos quais as crianças têm um papel ativo, na planificação, gestão e avaliação.

Na sala onde decorreu o estágio, foi possível observar um conjunto de instrumentos de trabalho, como o quadro das presenças, o calendário mensal e o quadro dos responsáveis, que permitem uma melhor organização do grupo e planeamento do dia (cfr. Anexo II: Figura 26, 27, 28).

O MEM realça o envolvimento dos pais e da comunidade, amplificando assim a interação das crianças com os adultos e os pares, o que está muito presente na instituição.

*“Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”* (Oliveira-Formosinho, 1996:156).

### 1.4.3. Modelo Reggio Emilia

*“O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos e, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira - Formosinho, 2007:99).*

Este modelo assenta na crença de que a criança é competente e possui muitas outras formas de expressão, para além da escrita e da oralidade. Os diálogos com as crianças são valorizados, desenvolvendo-se uma pedagogia de escuta em que, o que a criança diz é valorizado, registado e incluído na documentação do trabalho realizado (projeto). As crianças são encorajadas a explorarem o ambiente, através das diferentes linguagens e a concretizarem as suas ideias, apelando à participação da comunidade e dos pais. Juntam-se por interesses e colaboram num projeto comum. Podem dividir-se em pequenos grupos, com tarefas diferentes, mas posteriormente há momentos comuns em grande grupo, onde é partilhado o que fizeram, o que descobriram e são aprofundados assuntos do seu interesse. Deste modo, é dado destaque à criança, ao seu pensamento, à expressão das suas ideias e descobertas, à cooperação entre os pares e à sua capacidade de persistência.

Na instituição, é visível a importância que é dada às capacidades da criança e ao seu papel ativo em todo o processo de aprendizagem. Há preocupação com a organização do ambiente e a exposição das produções e registos das crianças, o que possibilita às crianças conceber uma memória do que fizeram e disseram sobre determinada vivência (cfr. Anexo II: Figura 29, 30, 31). Daí que Loris Malaguzzi (1994) afirme que *“as nossas paredes falam, documentam...”* (cit. por Oliveira-Formosinho, 2007:110). Assim, a produção das crianças vai para fora da escola e traz a comunidade para dentro.

### 1.4.4. Metodologia de trabalho de projeto

*“A Metodologia de Projecto, da qual John Dewey e William Kilpatrick contribuíram sendo hoje referências incontornáveis, tem a sua base compreensiva na Pedagogia Progressiva. No núcleo duro desta pedagogia (...) abriga-se, (...) uma conceção de Homem, Conhecimento e Sociedade, e é em função desta conceção que a teoria se projeta em ação educativa. (...) A experiência é o conceito*

*aglutinador destas interações diversas: o ponto de interceção existencial entre o homem e o mundo” (Formosinho, 2011:51).*

A metodologia de trabalho de projeto foi apresentada por Irene Lisboa (1949) e divulgada pelo M.E. nos anos 70, século XX.

*“O trabalho de projeto garante o direito da criança ter voz e ser escutada. (...) A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente de capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares” (Formosinho, 2011:72).*

Na perspetiva desta metodologia, é necessário valorizar o que criança já sabe, ouvir os seus interesses. Importa a participação e a valorização de todos nas tomadas de decisão sobre o que as crianças vão investigar, no levantamento de hipóteses, na procura de soluções, na execução das tarefas, na avaliação do trabalho, o que implica um trabalho da equipa.

*“No trabalho de Projecto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor” (Katz & Chard, 1997:171).*

A pedagogia de projeto promove várias situações de aprendizagem que implicam o estudo de uma determinada temática que provêm de *“ uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Katz, 1998:102)*, numa pedagogia construtivista, diferenciada e de participação.

Segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto apresenta quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e, por fim, avaliação e divulgação.

Durante o período de estágio, um dos projetos desenvolvido na sala foi o projeto “Os corais”, o qual se desenvolveu a partir do interesse manifestado pelas crianças, em diálogos sobre o fundo do mar, tendo, claramente, cumprido todas as fases preconizadas por Vasconcelos (2012). Numa primeira fase, tornou-se essencial ouvir as considerações sobre o tema - o que sabemos e o que queremos saber – as ideias expressas pelo grupo construindo uma teia que foi afixada numa das paredes da sala e que serviu como início da planificação do projeto. Elaboraram-se um conjunto de perguntas (o que queremos saber), às quais se pretendiam obter resposta através de linhas de

intervenção/estratégias adotadas, com atividades sugeridas pelo educador e pelas crianças (cfr. Anexo II: Figura 32).

As crianças, ao longo do projeto, trabalharam individualmente, em pequeno ou grande grupo consoante a atividade, o que permitiu uma vivência de experiências diversificadas, diretamente relacionadas com o tema (cfr. Anexo II: Figura 33, 34, 35, 36, 37, 38). As atividades foram realizadas sobretudo na sala e foram enquadradas na rotina diária, em diversos momentos. Houve ainda momentos de descoberta e partilha com as crianças das as outras salas.

Durante as reuniões em grande grupo, as crianças apresentaram os resultados das suas investigações e foram incentivadas a colocar perguntas e comentários sobre os resultados obtidos pelas das outras crianças.

O projeto foi sendo documentado através de registos escritos, desenhos/pinturas e fotografias que complementaram as composições plásticas que foram “enchendo” a sala (cfr. Anexo II: Figura 39, 40, 41, 42, 43, 44). *“As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas”* (Vasconcelos, 2012:16).

As representações das diferentes fases do projeto (através do desenho, pintura, modelagem, construções, etc), elaboradas com uma variedade de materiais, evidenciaram a integração dos saberes por parte das crianças.

A construção das teias (cfr. Anexo II: Figura 45) permitiu uma melhor estruturação das ideias do projeto e permitiu planificar todas as suas etapas. Pelo facto das teias terem sido reproduzidas nas paredes da sala, permitiu a todas as crianças o fácil acesso a toda a informação sobre o do projeto (cfr. Anexo II: Figura 46).

*“A pedagogia de participação é uma pedagogia de direitos. Resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em acção, observando-as, escutando-as, documentados. Documentar a sua acção e as suas interpretações, permite inclui-las na projeção do quotidiano pedagógico”* (Oliveira-Formosinho, 2011:85).

A teia final foi construída a partir de registos escritos e pictográficos. É importante referir que todas estas fases se *“tratam de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.”* (Oliveira-Formosinho, 2011:57) e cuja avaliação *“é um*

*procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.” (Oliveira-Formosinho, 2011:57).*

## **2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

A escolha das metodologias de investigação a utilizar pressupõe uma análise do público-alvo a investigar e dos objetivos pretendidos com a investigação.

Em educação, segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista pelo facto do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, munidos de equipamentos vídeo ou áudio e/ou de um bloco de notas, frequentando os locais onde os fenómenos, que está a estudar, se desenrolam de forma natural.

*“Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994: 68).*

A investigação qualitativa tem carater descritivo e os dados recolhidos, sobre a forma de palavras ou imagens, permitem uma análise minuciosa da situação de forma a descrevê-la, conhecê-la e interpretá-la. Com a investigação, pretende-se compreender ao máximo os intervenientes e as suas ações. Para esta investigação, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, como os instrumentos de observação, a análise documental e as fotografias.

Segundo Estrela (1984), a observação, é *“a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica”* (1984:27).

A observação permite uma análise do grupo para adoção de estratégias de intervenção que só são possíveis de adotar, depois de se conhecer as crianças, ou seja, depois de se

*“ (...) perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas (1973), citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).*

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é uma técnica em que o investigador

*“introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é contemplado com outros tipos de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias” (Bogdan & Biklen, 1994:16).*

Aquilo que se pretende obter com o recurso a metodologias de observação sistematizadas é uma observação rigorosa e exaustiva, dos resultados. Para tal, a observação é conseguida através de instrumentos de observação.

No decorrer da investigação, foram utilizados vários instrumentos de observação como os registos de incidentes críticos, registos contínuos (cfr. Anexo IV - Registo contínuo) e listas de verificação, de modo a recolher informações sobre o grupo, nomeadamente no que concerne aos seus interesses e dificuldades. É a partir desta investigação que se pesquisa, que se observa, que se explora, que se analisam problemas e situações e que se constroem estratégias e/ou intervenções.

*“Os registos de incidentes críticos consistem numa forma de descrever comportamentos poucos habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro ou fora da aula. Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles. Desta forma, os dados de observação que vamos recolhendo tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios onde as técnicas objectivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio-afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade. Apesar da sua grande importância na avaliação, estes registos devem ser considerados como complementares em relação a outros instrumentos de observação e analisados de uma forma contextualizada, uma vez que um incidente crítico numa determinada situação pode não ser considerado desta forma num contexto diferente” (Neves, 1994:1).*

Em relação às listas de verificação (cfr. Anexo V - Listas de verificação), *“listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (Parente, 2002:187)*, foram utilizadas em variados momentos, tendo em conta o objetivo da observação e o controlo das crianças sobre uma dada característica ou comportamento. As listas de verificação

*“ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados. Devem ser cuidadosamente elaboradas e são especialmente indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados”* (Parente, 2002:187).

Através das fichas de inscrição (anamnese) foi também possível analisar e perceber algumas das suas características individuais e/ou familiares que podem ter influência direta na sua personalidade e comportamento.

A necessidade de conhecer as famílias tornou-se também um aspeto muito revelante de análise, o qual foi conseguido, recorrendo a uma análise documental das fichas de inscrição das crianças. Após a análise dos documentos, efetuou-se um tratamento dos dados obtidos, o que permitiu fazer uma caracterização do grupo e das famílias.

O estudo documental foi igualmente utilizado como complemento da observação para se proceder a uma caracterização da instituição, do meio envolvente e do grupo, com recurso aos documentos disponibilizados pela instituição, como seja, o projeto educativo da escola, o projeto curricular da escola/JI e o projeto curricular de sala/grupo de crianças.

Em relação aos portfólios das crianças (cfr. Anexo VI - Registos dos portfólios das crianças), também foram considerados como uma forma de investigação educacional, pelo facto de permitirem uma análise do processo de desenvolvimento das crianças.

A realização de portfólios individuais, *“uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”* (Shores & Grace, 2001:43), *“revelam tópicos muito ricos e revelantes para cada profissional investigar”* (Shores & Grace, 2001:23).

*“A qualidade dos seus trabalhos da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e reflectir sobre elas”* (Shores & Grace, 2001:78).

Um outro tipo de registo utilizado foi o fotográfico que, segundo Bodgan & Biklen, *“está intimamente ligada à investigação qualitativa”* (1994:183). *“As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para*

*compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”* (Bodgan & Biklen, 1994: 183).

Os registos fotográficos contêm informação visual que complementa a observação participante. Esta será objeto de análise cuidada nos registos de observação.

Para além de tudo isto, consideram-se as avaliações como um instrumento de investigação por implicarem uma reflexão e/ou modificação do processo. Da mesma forma, a construção do portfólio reflexivo (cfr. Anexo III - Reflexões do portfólio reflexivo), permite a ponderação acerca de aspetos da prática e de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de os melhorar e solucionar os problemas, que possam surgir ao longo da prática profissional.

*“O portefólio tem como função orientar o olhar autocritico do docente sob aquilo que ensinou, sobre os métodos de ensino que utilizou e sobre o processo de avaliação a que se sujeitou (...) permitindo reagrupar, organizar, apresentar a sua formação, as suas praticas pedagógicas, a sua relação com os alunos e evidenciar a evolução do seu desenvolvimento profissional”* (Moreira, 2010:31).

A todo este processo de investigação, junta-se a leitura de livros e de legislação, que o complementa.

### **3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

#### **3.1. Caracterização da instituição**

A instituição onde decorreu o estágio profissionalizante localiza-se no distrito do Porto, concelho de Gondomar, mais concretamente na freguesia de Rio Tinto. É uma instituição privada de ação social que surgiu em 1985 e que foi sofrendo alterações ao nível das infraestruturas e equipamentos ao longo dos anos, tendo neste momento capacidade para 265 crianças nas três valências creche, pré-escolar e ATL.

A direção é constituída por 5 elementos, além dos voluntários que também integram o corpo social. Aos recursos humanos, junta-se o corpo docente, 10 educadoras, e não docente, do qual fazem parte, auxiliares de

ação educativa, uma psicóloga, dois motoristas, um administrativo, uma cozinheira, duas assistentes de cozinha e trabalhadores auxiliares.

As oito salas da instituição de creche e pré-escolar estão divididas fisicamente em 3 polos, aos quais se juntam dois outros, onde funcionam o ATL e os serviços administrativos e a direção. No polo I, localizam-se as salas das crianças dos grupos dos 2,3,4 e 5 anos. Nos polos II e III, respetivamente com duas e 1 sala, localizam-se as salas mistas formadas por grupos heterogéneos. No polo IV, localiza-se o ATL.

A valência do pré-escolar funciona entre as 7h30 e as 19h30 de segunda-feira a sexta-feira. São disponibilizadas às crianças atividades curriculares, que incluem a expressão motora, musical e a hora do conto, e extra curriculares, como o desporto e a dança.

Existem ainda espaços comuns utilizados por todas as valências onde se incluem uma biblioteca, um polivalente (Polo II), um palco com plateia (ATL), uma sala de informática e vários gabinetes de atendimento aos pais e um outro onde está instalado o serviço de psicologia. Além destes espaços existem ainda outros da urbanização, onde a instituição está inserida, que são também utilizados: um auditório com capacidade para 150 lugares, um court de ténis, um campo de futebol, um recinto polivalente, um anfiteatro ao ar livre, um coreto e um parque infantil.

A instituição baseia-se nos modelos High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna aos quais se junta a metodologia de trabalho de projeto, e possui vários documentos orientadores como (PE), plano anual de atividades (PAA), projeto curricular de sala/grupo de crianças (PCS), projeto curricular de escola/JI (PCE) e regulamento interno (RI).

### **3.1.1. Projeto educativo**

O conceito de PE é defendido por Costa como sendo:

*“(...)Um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral da organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto*

*instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, 1994: 23).*

O PE é elaborado pela equipa pedagógica, tendo em conta uma avaliação de todos os intervenientes quer através de reuniões quer através de inquéritos de avaliação.

O lema da instituição, “Do que somos .... para o que podemos dar”, aposta, segundo o projeto educativo, na

*“ Construção de um mundo solidário, com criatividade e uma atitude reflexiva, envolvendo todos os agentes educativos (colaboradores, famílias, crianças e comunidade) numa ação inter-geracional conjunta de desenvolvimento de valores, atitudes e competências nas áreas da saúde e educacional” (2012-2015:22).*

O documento inicia com a caracterização do meio, a história e localização da instituição, descrevendo pormenorizadamente todos os recursos humanos e materiais que dispõe e faz ainda referência ao enquadramento legal, da mesma. Além disso, inclui uma nota referente à justificação da elaboração do projeto, assim como defende as suas prioridades estratégicas e princípios pedagógico-didáticos. As prioridades são estabelecidas e os objetivos para elas definidos numa plano de ação para 3 anos, onde são incluídas a fase de implementação, concretização e conclusão/avaliação. Para terminar, define a avaliação do projeto durante cada um dos três anos letivos, a qual será efetuada por uma equipa cuja função é a monitorização do mesmo e a elaboração de um plano de ação de melhoria. Desta forma,

*“o projeto educativo [...] é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso este projeto deverá ir sendo repensado e reformulando, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (M.E., 1997:44).*

### **3.1.2. Regulamento interno**

O RI é um documento regulador da vida da instituição que permite a todos os elementos da atividade educativa colaborarem responsabilmente para o seu funcionamento.

*“Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril).*

Costa (1994) define indicadores para uma possível estruturação do RI. Analisando o documento, constata-se que este vai de encontro ao que o autor propõe, ao serem feitas referências em relação a generalidades, organização funcional, administrativa e da convivência na instituição.

O RI em análise é composto por quatro capítulos, onde estão incluídas disposições gerais, regras de admissão e ainda normas de funcionamento da Instituição, ou seja, mensalidades, horário de funcionamento, regras de funcionamento, atividades e serviços. No penúltimo capítulo são estabelecidos direitos e deveres dos utentes e da entidade gestora da instituição. Para finalizar, o documento referencia disposições legais.

### **3.1.3. Plano anual de atividades**

O PAA é um documento elaborado a partir do projeto educativo que permite a concretização dos seus objetivos anualmente.

*“É um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1994:27).*

Ao analisar este documento, verifica-se a existência de vários momentos de parceria com as famílias, mais concretamente com os avós, num projeto que pretende abranger diferentes atividades, ao longo de todo o ano.

O PAA vai de encontro ao que o autor acima referido propõe. Contudo, não se verifica uma avaliação da planificação do ano anterior como diagnóstico do ano letivo a planificar e carece de estratégias e dados relativos à organização das atividades e dos recursos a utilizar. O mesmo documento está organizado e estruturado segundo a calendarização das atividades, fornecendo informação sobre o título da atividade, a prioridade estratégica, os objetivos e o público a que se destinam. Ao ser disponibilizado à comunidade educativa (mensalmente, afixado no hall de entrada dos diferente polos), o PAA permite a todos a visibilidade e participação.

### **3.1.4. Projeto curricular escola/JI**

O PCE é a base de intervenção da equipa de docentes e pretende responder às seguintes questões: “*o quê, como e quando ensinar nesta escola?*” e “*O quê, como e quando avaliar nesta escola?*” (Projeto curricular de escola, 2012-2015:3).

Este documento define os critérios gerais para a ação e avaliação das crianças, as competências gerais, transversais e as específicas para cada área de conteúdo.

A equipa pedagógica avalia se os problemas estabelecidos, no ano anterior, foram resolvidos e estabelece novos, assim como possíveis estratégias para a sua resolução. Como forma de tentar colmatar os problemas definidos com as crianças e famílias, a equipa pedagógica trabalha com este fim.

No PCE é ainda fundamentado o currículo da instituição e os princípios pedagógicos que o sustentam.

Em relação ao ambiente educativo são delineadas as linhas de organização do espaço, em áreas, e dos materiais a incluir. São ainda feitas referências à rotina diária e aos instrumentos de trabalho a incluir na sala (quadro das presenças, calendário mensal, quadro dos responsáveis, etc).

Por último, o documento faz referência às Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e aos respetivos objetivos, à função curricular de cada área de conteúdo, às competências gerais e à respetiva operacionalização transversal e específica por área de conteúdo, a partir das quais o educador define o seu PCS em função das crianças e do contexto familiar.

### **3.1.5. Projeto curricular de sala/grupo de crianças**

O PCS tem como ponto de partida a análise do ano anterior, como potenciador do trabalho desenvolvido, na medida em que se pretende dar-lhe continuidade. Segundo Costa, o Projeto curricular é um “*plano estruturado de*

*ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (1994: 35).*

Assim sendo, cada docente procede à caracterização do grupo, considerando o seu grau de desenvolvimento a vários níveis tendo por base autores que o fundamentam como Piaget, Erickson e Freud. A educadora inclui, no PCS, as intenções pedagógicas, após o diagnóstico inicial, estabelece as competências a desenvolver e propõe oportunidades de aprendizagem com referência às metas de aprendizagem definidas para o pré-escolar. O PCS prevê a organização do ambiente educativo, do espaço e do tempo, bem como faz um levantamento dos recursos materiais disponibilizados na sala, pois:

*“o espaço e a sua organização (...) actuam como estrutura consistente, como pano de fundo capaz de dar sentido a qualquer sucesso, capaz de integrar o casual, o anedótico, o iniciado pelas próprias crianças no processo global, permanente e bem fundamentado do seu desenvolvimento” (Zabalza, 2001: 124).*

Por fim, a educadora inclui, no PCS, as metodologias a aplicar na sala, os procedimentos de avaliação e os diferentes instrumentos de avaliação que tenciona utilizar.

## **3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças**

### **3.2.1. Caracterização do Meio envolvente**

A instituição em estudo localiza-se na Urbanização Mãos à Obra pertencendo a uma cooperativa de habitação fundada em 1978, no distrito do Porto, concelho de Gondomar, freguesia de Rio Tinto. Situa-se no Lugar do Forno, zona de grande densidade populacional, desenrolando-se, nas suas imediações, diversas atividades do setor terciário como um minimercado, confeitarias, papelarias, farmácia, pronto-a-vestir, cabeleireiros e uma estação dos CTT, pequenas indústrias têxteis e alimentares. Nos arredores desta

instituição coexistem outros equipamentos do ensino pré-escolar, 1ºciclo, de ATL e centro de idosos.

### **3.2.2. Caracterização das famílias**

Numa tentativa de caraterizar as famílias das crianças em questão, foram analisadas as fichas individuais de cada criança e que incluem informações pertinentes sobre cada uma das crianças, quer sejam detalhes ao nível das caraterísticas individuais quer outros relativos às famílias das crianças.

Após um levantamento dos dados mais pertinentes (idade, estado civil, profissões e habilitações literárias dos pais, freguesia de residência, entre outros), procedeu-se a análise através de gráficos.

Constatou-se que a idade predominante dos pais se situa entre os 35 e 39 anos, em ambos os géneros, sendo que a idade mais baixa e mais elevada se refere a dois pais do sexo masculino (cfr. Anexo VII: Gráfico 4). Contudo, é possível verificar que existe uma percentagem significativa de mães mais novas que os pais.

Em relação ao estado civil dos pais, verificam-se famílias com pais casados e separados, à exceção de uma mãe viúva. No entanto, a sua maioria (58 %) são pais casados (cfr. Anexo VII: Gráfico 8).

As crianças são, em percentagens iguais, filhos únicos, ou têm um irmão e apenas uma pequena minoria (12%) tem dois irmãos (cfr. Anexo VII: Gráfico 9).

Em relação à freguesia de residência, a maior parte das crianças (62%) habita em Rio Tinto e seis delas, num universo de vinte e três, residem em freguesias da periferia (Pedrouços, Águas Santas, Baguim do Monte) (cfr. Anexo VII: Gráfico 7). Pela análise das fichas individuais, pode verificar-se que a opção de inscrição das crianças nesta instituição se prende com a localização desta, aliada às boas referências que os pais obtêm da mesma.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, o grau mais elevado de formação académica é o de Mestre, obtido apenas por um dos pais.

Apenas 21% dos pais, no seu conjunto, tem habilitações equivalentes ao ensino superior e 37% iguais ou inferiores ao 3º ciclo do Ensino Básico (cfr. Anexo VII: Gráfico 5).

Quanto às profissões dos pais, a maioria são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (que prestam serviços como carpinteiro, eletricista, ourives e soldador). Em relação às mães, a maioria são trabalhadoras de serviços pessoais, de proteção e segurança ou vendedoras (como empregada de balcão, cozinheira, assistente comercial, entre outras) (cfr. Anexo VII: Gráfico 6).

### **3.2.3. Caracterização das crianças**

O estágio profissionalizante decorreu com um grupo heterogéneo de crianças sendo constituído por dezasseis crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino (cfr. Anexo VII: Gráfico 1). As suas idades variam entre os 3 e os 5 anos. Dez crianças têm 3 anos, oito têm 4 anos e seis têm 5 anos (cfr. Anexo VII: Gráfico 2).

A maior parte do grupo (75%) já frequentava a instituição há um ou dois anos e apenas 25% das crianças iniciaram a frequência no ano letivo em curso (cfr. Anexo VII: Gráfico 3).

O grupo é composto por crianças dinâmicas e ativas que manifestam curiosidade e desejo de aprender e que se envolvem na exploração de jogos e materiais demonstrando uma curiosidade particular pela vida animal. Este facto esteve na base da definição de um projeto, ligado a esta temática. Revelam interesse pela descoberta e investigação, envolvendo-se nos projetos, com tomada de iniciativa e responsabilidade. No entanto, dada a heterogeneidade do grupo em idades e desenvolvimento, há crianças ainda com imaturidade emocional que solicitam o apoio do adulto, tanto em situações de grande grupo como individualmente. O grupo demonstra um interesse por atividades motoras, atividades experimentais, rimas e situações de contacto com a escrita.

Tendo por base a análise das fichas individuais das crianças e os fundamentos teóricos que sustentam os diferentes domínios do desenvolvimento, procede-se a uma análise do grupo relativa ao domínio da linguagem, domínio cognitivo, domínio sócio - afetivo e o domínio psicomotor.

### **3.2.3.1. Desenvolvimento cognitivo e da linguagem**

Piaget situa a idade das crianças no estágio Pré-Operatório, no desenvolvimento cognitivo. Esta fase é caracterizada pela “*expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade de representação*” (Papalia, Olds & Feldman, 2009:269).

O grupo é composto por crianças alegres, com vontade de comunicar, que se encontram na fase da função simbólica, entrando com facilidade em jogo de faz de conta. A função simbólica ajuda “*as crianças a lembrar e a pensar sobre as coisas mesmo que não as tenham fisicamente presentes*” (Papalia, Olds & Feldman, 2009:269). Esta capacidade simbólica é evidenciada através da imitação diferida onde reproduzem acontecimentos anteriores.

O grupo revela capacidade de produzir classificações e agrupar objetos e pessoas em categorias semelhantes ou diferentes.

Ao nível de atenção, algumas crianças apresentem uma baixa capacidade de concentração em atividades mais prolongadas, o que é ultrapassado nos momentos onde são realizadas atividades do seu interesse, embora se denote uma evolução crescente da capacidade de atenção, em certas crianças.

O progresso da linguagem, ao nível da compreensão e da expressão, é notavelmente acompanhado por um aumento do vocabulário que provém de experiências do seu quotidiano, enriquecendo os diálogos do grupo. As novas experiências comunicativas às quais as crianças estão expostas, através das suas investigações, implicam a verbalização de factos e situações, que também contribuem para esse enriquecimento. Apesar disso, nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível, por ser um grupo heterogéneo, mas a sua maioria exprime-se usando frases bem construídas e bem compreensíveis,

dominando assim as construções sintáticas simples (cfr. Anexo V: Lista de verificação 1 - Desenvolvimento da linguagem).

As crianças já têm capacidade para relatar factos ouvidos, ou contados, que não foram vivenciados, o que se verifica, frequentemente, no desenvolvimento dos projetos. Em relação à linguagem oral as crianças manifestam curiosidade e capacidade de questionar. Manifestam interesse em partilhar as novidades e/ou os trabalhos realizados nos momentos de grande grupo e no final da manhã. São capazes de elaborar planos, de os verbalizar e concretizar.

A leitura de símbolos pictográficos é evidente e manifestam vontade de conhecer e escrever letras. As mais velhas são já capazes de reproduzir todas as letras e de escrever através da soletração, para além de serem autónomas na escrita do seu nome e data, nos trabalhos.

Segundo Piaget (1962 cit. por Papalia, Olds & Feldman,2009), o desenvolvimento da linguagem acompanha o desenvolvimento cognitivo e social. Contudo segundo Vygotsky (1962, cit. por Papalia, Olds & Feldman,2009) as crianças, inicialmente, podem esforçar-se para comunicar com adultos, no entanto, a sua atenção está voltada, apenas, para as suas próprias ações e desejos.

### **3.2.3.2. Desenvolvimento motor**

Segundo Spodek & Saracho, *“O desenvolvimento físico transforma os músculos e a estrutura corporal geral das crianças, mudando suas proporções e capacidades físicas”* (1998:80).

As crianças já fizeram progressos nas competências motoras, tanto a nível das competências motoras grossas, que envolvem os músculos maiores, como a nível das competências motoras finas, que envolvem os pequenos músculos e a coordenação óculo-manual.

A maioria das crianças, mesmo as mais novas, evidencia habilidades motoras básicas e sentido de orientação espacial (cfr. Anexo V: Lista de verificação 2 - Habilidades motoras). As crianças revelam destreza nos

movimentos amplos. Correm, saltam e aderem com muita satisfação e confiança às sessões de motricidade. De uma maneira geral, gostam de desafios nesta área e não desistem o que motiva os mais novos, que também demonstram interesse e tentam ultrapassar as dificuldades. Demonstram interesse e participam em danças e rodas. A nível da motricidade fina há um grupo dos mais velhos que se destaca. Apesar disso, a maioria das crianças do grupo realiza com sucesso e persistência jogos de encaixe e puzzles.

As crianças revelam autonomia, tanto na higiene e cuidados pessoais, como na manipulação de materiais e exploração de jogos.

Em relação ao esquema corporal, são capazes de nomear e reconhecer as diferentes partes do corpo em si, no outro e em imagens.

*“A representação criativa – processo de construção de imagens de objetos, pessoas e experiências reais – permite às crianças mais novas expressar uma compreensão do seu mundo através de brincadeiras de faz-de-conta, modelagem, desenho e pintura” (Hohmann, Banett & Weikart, 1995: 474).*

Em relação ao desenvolvimento artístico, as crianças estão em diferentes estádios de desenvolvimento.

A maioria das crianças situa-se no estádio dos desenhos, explicitado por Kellogg (1970 cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2009) como uma combinação de formas básicas num padrão abstrato mais complexo. As crianças mais velhas já se encontram no estágio pictórico, representando objetos reais ou pessoas, cada vez mais definidos (cfr. Anexo V: Lista de verificação 3 - Desenvolvimento artístico).

### **3.2.3.3. Desenvolvimento sócio afetivo**

As crianças demonstram-se autónomas na escolha da área, na qual querem brincar, e no planeamento das tarefas e na execução.

Revelam saber estar em grupo, respeito pelo outro, amizade e elevado nível de bem-estar. Reagem de forma positiva à organização da sala, colaboram na organização, discutem regras e são críticas.

A sua maioria apresenta uma grande motivação na realização de trabalhos em pequenos grupos e no projeto. A experiência de vivência em

grupo das crianças mais velhas manifesta-se ao nível das interações, do comportamento em grupo, da partilha e cumprimento de regras.

*“As crianças em idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com os outras crianças, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa. Comportamentos que refletem as suas crescentes capacidades de iniciativa e relações sociais”* (Hohmann & Weikart, 2009:570).

A realização de jogos, do agrado de muitas, revela-se muito importante na construção do conhecimento social a dá às crianças oportunidades de aprender a competir, partilhar e a lidar com sucessos e frustrações. Estas atividades lúdicas que proporcionam prazer, promovem também aprendizagens sociais e maturidade emocional.

### **3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da Comunidade**

Após a análise cuidada dos documentos orientadores da instituição em questão e após uma reflexão aprofundada acerca do funcionamento da mesma, mais concretamente das prioridades estratégicas referidas no PE, delineou-se a prioridade de intervenção, com vista à criação de um “Centro de Investigação” (cfr. Anexo VIII - Prioridade de intervenção na instituição).

A construção deste espaço partiu da motivação intrínseca das crianças em investigar como forma de dar resposta aos seus interesses e curiosidades, em parceria com a comunidade educativa.

Zabalza (1998) defende que

*“precisamos promover a eliminação de barreiras entre as divisões ou os departamentos existentes e abrir espaços e tempos que permitam o trabalho coletivo (que existam oportunidades para interagir)”* (1998:57).

Seguindo esta linha de pensamento, o “Centro de Investigação” é constituído por diversos materiais de investigações como o globo terrestre, telescópio, o microscópio, um corpo humano, o computador com ligação à internet, enciclopédias, dicionário, quadro de registos multifunções e ainda matéria de laboratório. Este último material, disponibilizado pelas estagiárias,

inclui lupas, gobelés, tubos de ensaio, frascos, uma proveta, pipetas e óculos de proteção. Estes materiais pretendem “Dar “ferramentas” para que as crianças possam adquirir aprendizagens significativas, onde elas próprias possam obter algumas respostas como se afirma no documento elaborado acerca das prioridades de investigação, efetuado neste estágio profissionalizante.

O restante material para enriquecimento do “Centro de investigação” vai ainda sempre comprado com os donativos, que os pais fizeram no dia do investigador, dinamizado na instituição, como inauguração deste novo espaço.

Relativamente às prioridades de intervenção na comunidade e, tendo em conta o Projeto Educativo, pretende-se com o desenvolvimento do “*Centro de Investigação, “Potenciar a reflexão e a crítica; Propiciar aprendizagens significativas; Garantir a ocupação total das valências; Adquirir mobiliário e equipamento didático necessário à renovação de espaços e Intervir na comunidade envolvente”* (2012:23), assim como motivar toda a comunidade educativa a investigar e, deste modo, aumentar/ consolidar conhecimentos culturais ou outros.

Para este efeito, foram realizados inquéritos às crianças, à coordenadora pedagógica da instituição e às educadoras, a fim de obter informação sobre os materiais a incluir no “Centro de Investigação” e que foram tidos em conta, na proposta apresentada a coordenadora pedagógica e à direção.

Foi realizado um jornal de parede, no “Centro de Investigação”, onde se pretende que as crianças registem as suas investigações e também a sua presença no “Centro de Investigação”.

No sentido da equipa dinamizadora, avaliar a utilidade do projeto, foram inicialmente propostas estratégias de avaliação que não foi possível serem postas em prática e que incluíam diversos instrumentos de avaliação, tais como autoavaliações mensais do novo espaço, de forma a avaliar a eficácia do mesmo e, se necessário, adequá-lo às necessidades de todos os utilizadores. Foram sugeridas, igualmente, avaliações trimestrais com todos os intervenientes.

Também a ideia inicial incluía atividades estabelecidas num cronograma anual e mensal, dinamizadas para todas as crianças, tendo em conta o projeto lúdico vivido em cada sala e a área do conteúdo escolhido pela equipa dinamizadora do “ Centro de Investigação”. Estas ferramentas não foram criadas por incompatibilidade entre as datas inicialmente propostas e as cumpridas. Inicialmente o centro de investigação estaria pronto num período de tempo mais reduzido que aquele se verificou.

A inauguração aconteceu no início de maio, num dia dinamizado para o propósito e designado por “Dia do investigador” (cfr. Anexo III: Reflexão 2 - “Dia do investigador” onde se realizaram atividades e a inauguração do espaço. Foi neste mesmo dia que, com a ajuda dos pais, se reuniu mais fundos para o enriquecimento do “Centro de Investigação” (cfr. Anexo IX - Registo fotográfico do “Centro de Investigação”)

## **4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Durante o processo inicial do estágio profissionalizante, para obtenção do grau de mestre, houve um enorme cuidado em observar e escutar as crianças como ponto-chave para a determinação dos seus interesses, motivações e ideias. “Ouvir a voz das crianças” reside não apenas no ato de escutar, mas também nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam.

*“A atenção partilhada (Tomasello, 1998,2009) é conceptualizada dentro da Pedagogia-em-Participação como aprendizagem em companhia. Aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver inteligências múltiplas; viver e imaginar mundo; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significados” (Oliveira-Formosinho, 2013:32).*

Importa a participação e a valorização de todos nas tomadas de decisão sobre o que vão investigar, desde o levantamento de hipóteses até à avaliação do trabalho, passando pela procura de soluções e a execução das tarefas, o

que levam a que cada um participe com o objetivo de realizar um trabalho da equipa. Assim sendo, a realização de trabalhos numa perspetiva de colaboração entre as crianças será mais bem conseguida e a aprendizagem será tanto mais eficaz se estas se sentirem bem e gostarem de estar no jardim-de-infância, e tiverem amigos neste espaço.

No local onde decorreu o estágio, A ação educativa foi organizada, de acordo com o grupo, de forma a promover o seu desenvolvimento. O tempo e o espaço foram também alterados, tendo por base as suas necessidades e interesses. *“O que é importante na educação, antes de mais, é o ambiente natural e esteticamente harmonioso em que ela se processa (...)”* (Santos, 1991:89).

O desenvolvimento do projeto “Os castelos são as casas maiores de todas” (cfr. Anexo X - Documentação do projeto), exigiu modificação e reorganização do espaço devido à criação de novas áreas, e alteração e modificação de áreas existentes, com vista à criação de um ambiente educativo adequado e aprazível, no qual espectou que as crianças vivessem e sentissem o espaço como seu.

Na rotina diária, foi dado tempo às linguagens expressivas das crianças que amplificam a sua visão do mundo e que as ajudam, de forma ativa, na procura de conhecimento, numa aprendizagem individual, em pares, em pequeno ou grande grupo (cfr. Anexo X: Figura 24, 25, 26, 27, 76, 77).

As crianças tiveram uma voz ativa em tudo o que se planeou e viveu, onde cada uma se fez ouvir e encontrou uma resposta às suas necessidades, tornando-se ativo no seu processo de aprendizagem. O grupo envolveu-se no projeto “Os castelos são as casas maiores de todas”, “navegando” para além dos castelos e desenvolvendo competências em todos os domínios. Na rede das competências desenvolvidas com o projeto, foram definidas todas as competências trabalhadas com o desenvolvimento do projeto, em cada um dos domínios (cfr. Anexo XI - Rede das competências desenvolvidas com o projeto). Este projeto foi muito rico pela diversidade de atividades que se criaram, pela sua abrangência e dinâmica, mas, principalmente porque a sua conceção e desenvolvimento partiu da motivação e ideias das crianças (cfr.

Anexo XII - Rede do projeto “Os castelos são as casas maiores de todas”). É importante referir que o facto de o grupo ser heterogéneo, fez com que houvesse uma enorme diversidade de opiniões nas partilhas, de competências desenvolvidas, de aprendizagens conseguidas e de produtos/registos criados, pelas suas inúmeras linguagens. Tal como foi referido na reflexão sobre os grupos heterogéneos (cfr. Anexo III: Reflexão 3 - “Os grupos heterogéneos”).

*“A heterogeneidade implica, ao educador, a adaptação das situações e o ajuste das propostas, à idade das crianças, mas em todos os momentos diários, são desenvolvidas competências sociais de cooperação, interajuda e respeito pelas diferenças individuais”.*

Nesta metodologia, as crianças têm um papel ativo e o educador é orientador das suas investigações, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

*“O trabalho de projeto garante o direito da criança ter voz e ser escutada. (...) A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente de capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares.” (Formosinho, 2011:72)*

As crianças mostraram-se aprendizes ativos e aprenderam com todos os sentidos. Ao expressarem o que pensam, ao narrarem acontecimentos, ao experimentarem e criaram através das suas múltiplas linguagens, construíram, de forma muito própria, os seus significados (cfr. Anexo X: Figura 16, 22).

*“Nesta era da comunicação e informação, a sociedade não mais nos permite leituras que objetivem uma única interpretação, nem mesmo leitores apenas de livros. Hoje é cada vez mais necessário que o nosso aluno seja capaz de compreender as múltiplas linguagens, como por exemplo, as plásticas, gestuais, musicais, de imagem, do cinema, do teatro, histórias infantis, entre tantas outras” (Pletsch,2007:2).*

Nesse aspeto, Zabalza (1998) reforça que

*“embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (Zabalza, 1998:52).*

Os professores são pesquisadores para as crianças, eles exploram os seus interesses, e aprendem junto com elas, as crianças são motivadas a expressarem-se através de vários meios e a desenvolver as suas múltiplas inteligências. Gardner (2000) define inteligência como:

*“[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2000:47).*

O mesmo autor identificou oito inteligências, a linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal.

Segundo Davis, Christodoulou, Seider & Gardner (2011), todas as pessoas possuem todas as inteligências mas dois indivíduos, nem mesmo os gémeos, exibem o mesmo perfil de inteligência. Armstrong (2001) ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente e a sua mobilização (perante uma mesma situação) varia entre indivíduos e contextos. *“Isto porque, mesmo no caso de herança genética idêntica, os indivíduos passam por experiências diferentes e também procuram diferenciar os seus perfis “ (Gardner, 2004:5)*

Com o projeto “Os castelos são as casas maiores de todas”, as crianças mobilizaram as diferentes inteligências nas experiências que foram vivenciando. A rede criada “Múltiplas inteligências nos castelos” (cfr. Anexo XIII - Rede "múltiplas linguagens no castelo) explicita de modo muito concreto exemplos práticos, com recurso a fotografias, dessa mobilização das diferentes inteligências.

Relacionada com a noção de Gardner (2000) de inteligências múltiplas, a abordagem Reggio Emilia, exige a integração das cem linguagens das crianças como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pela expressão das suas linguagens. Em Reggio Emilia, as várias linguagens são usadas para ajudar as crianças a construir o conhecimento e a compreender o mundo, em redor (cfr. Anexo X: Figura 53, 54, 55, 56, 74, 75). A expressão dessas linguagens permite desenvolver as inteligências múltiplas a si subjacentes (cfr. Anexo X: Figura 73).

As crianças, neste processo, durante as suas investigações, geriram e testaram as suas hipóteses e foram encorajadas a descrever a sua compreensão, através de uma das muitas linguagens simbólicas. As linguagens foram usadas para representar os processos de pensamento das

crianças, as suas teorias e aprendizagens, ou seja a narração de acontecimentos e a construção de significados.

*“A capacidade de criar é aqui entendida com uma propriedade comum do ser humano, i.e. que se distribui normalmente pela população e se desenvolve pelo exercício. O acto de criação (...) implica simultaneamente expressão motivada e comunicação significativa”* (Ribeiro, 2002:73).

A apresentação de conceitos e descobertas de múltiplas linguagens são essenciais para a compreensão das suas experiências. Ao desenharem, pintarem, dramatizarem, construírem, brincarem e representarem as suas ideias, desenvolveram uma compreensão mais aprofundada das suas ideias, pela exploração do que viveram. A representação dessas ideias, pela arte de criar, foi muito importante para o processo de aprendizagem, ultrapassando o processo de expressão e permitindo a construção de significados.

As crianças utilizaram as múltiplas linguagens no projeto desenvolvido, recorrendo ao desenho, pintura, modelagem, jogo, brinquedo, teatro, dança, música, fala, escrita, etc. (cfr. Anexo X: Figura 19, 20). Mais do que fazer um registo, um desenho ou falar, o importante é que tudo o que fizeram teve um sentido e uma intencionalidade, refletindo sobre o que fizeram, as razões porque fizeram e o modo como fizeram. Tudo o que criaram foi “dar asas à imaginação”, “experimental” mundos reais e imaginários, explorar materiais e técnicas, e fazer conquistas (cfr. Anexo X: Figura 60, 61, 99, 100).

Desta forma, no estágio profissionalizante desenvolveu-se uma *“pedagogia de aprendizagem experimental onde a intencionalidade é a do fazer – experimental em continuidade e interação, em reflexão e comunicação”* (Oliveira-Formosinho, 2013:35).

Segundo Pereira (2002), o papel do desenvolvimento da criatividade, em educação, é encaminhar a criança para o uso do seu pensamento criador em todos os setores das atividades. O exercício intelectual de expressão permite às crianças o desenvolvimento da criatividade, a procura de soluções e respostas, as quais foram surgindo com o desenvolvimento do projeto. No seu desenrolar, foi possível constatar uma evolução na expressão de ideias e nas produções, permitindo uma construção de significados.

As linguagens são recursos expressivos de representação da realidade e de comunicação que permitem o desenvolvimento de capacidades simbólicas nas crianças, uma vez que permitem a conexão entre as ideias mentais das crianças e as suas produções (cfr. Anexo X: Figura 41, 42, 43, 57, 58, 59).

O papel do adulto centrou-se em descobrir e desenvolver, em todas as crianças, as linguagens comunicativas e cognitivas, as cem linguagens das crianças, como nomeia Edwards, Gandini & Forman (1999).

Este projeto é um exemplo concreto que, a partir de atividades simples, são abordadas e desenvolvidas questões que permitem expressar inúmeros tipos de linguagens, facto que contribui para que este seja um projeto desafiador e rico, isto porque *“Se houver envolvimento em qualquer que seja a actividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento”* (Laevers, 2008:4).

Para Vitória (2010), a escola deve estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens como direito para que as crianças comuniquem com o mundo, desenvolvendo uma *“leitura reflexiva e crítica de mundo, catapultando de uma visão de senso comum para um entendimento mais aprofundado da realidade”* (2010:8). A mesma autora diz que

*“O que se pretende é que o desenvolvimento esteja a serviço de um desenvolvimento mais abrangente, que ultrapasse as habilidades de se expressar de múltiplas formas, e se configure como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenómenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento”* (2010:9).

Desta forma, o objetivo dos adultos prendia-se não apenas com a disponibilização às crianças de recursos e espaço para a sua expressão através das múltiplas linguagens, mas também, fazer com que houvesse intencionalidade pedagógica, oferecendo às crianças a possibilidade de explorarem as linguagens, a partir das suas especificidades e de refletir criticamente (cfr. Anexo X: Figura 4, 33, 34, 35).

*“A brincar e a sonhar (ou a brincar sonhando) pode surgir mais facilmente a ideia nova. É apenas o início do processo que terá depois o seu desenvolvimento, para a exploração dessa ideia, num trabalho que exige consciência crítica e atenção supervígil”* (Ribeiro, 2002:77).

As brincadeiras, a expressão corporal e a literatura

*“são formas muito singulares de experimentação, de vivências, de sensações e de apropriação da cultura que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das relações sociais e das negociações e o partilhar da vida em grupo” (Pletsch, 2007:3).*

Segundo Carvalho & Guimarães (2002 cit. por Nunes e Silva, 2008), nas brincadeiras são explorados e vivenciados regras e conceitos, “onde as crianças constroem conhecimentos e vivem relações sociais específicas, repletas de valores e significados” (Carvalho & Guimarães, 2002 cit. por Nunes e Silva, 2008:5).

A partir das brincadeiras que as crianças experimentam

*“Não se pode esquecer da música como mais um elemento fundamental para se trabalhar a sensibilidade humana. As atividades de dança, de interpretação de letras, da análise de trilhas sonoras, ou ainda a música como componente de atividade de relaxamento ou de descontração” (Pletsch, 2007:3).*

Durante o período de estágio, foram proporcionados momentos em que a música teve um papel de destaque, no sentido de permitir que as crianças distinguíssem vários tipos de músicas, pela audição de um repertório variado. Foram proporcionados momentos de audição ativa de alguns CDs de música clássica e medieval. A partir da audição ativa desenvolveram-se vários momentos de partilha em grande grupo, durante os quais se dialogou sobre as diferenças e semelhanças entre os vários estilos musicais e instrumentos musicais escutados. Como é sabido, a música favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da socialização e da afetividade, assim como da consciência corporal.

Numa aula de música, surgiu também a ideia de se compor/criar uma música associada ao projeto que incluísse as suas palavras-chave. O professor de música da instituição de estágio disponibilizou-se para a sua criação e para a ensinar às crianças, com o título “No castelo de Guimarães” (cfr. Anexo X: Figura 23). A partir da exploração da música medieval (cfr. Anexo IX – Figura 30, 70), as crianças vivenciaram a experiência de dançar músicas medievais, numa recriação de um baile medieval, dinamizada pela estagiária (cfr. Anexo III: Reflexão 4 - “Baile medieval”). Optou-se por incluir a atividade supracitada porque a dança, segundo vários autores, expressada através dos jogos, interpretações musicais ou de movimento

*“propicia o autoconhecimento, estimulando a corporeidade na escola, além de proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo, incentivando a expressividade dos indivíduos por meio de comunicação não verbal e diálogos corporais”* (Barreto, 2005 cit. por Nunes e Silva, 2008:6).

Como complemento da atividade, houve oportunidade de visualizar alguns vídeos da época e de reconhecer a especificidade da música medieval (cfr. Anexo X: Figura 69).

Da pintura à modelagem, passando pelo desenho e colagem, muitas produções foram concretizadas, através de diferentes técnicas plásticas, em que as crianças trabalharam individualmente ou em dinâmica de pequenos grupos.

Segundo Ring (2001), o desenho é visto como uma das muitas linguagens que as crianças usam para "falar" sobre o seu mundo em ambientes informais, tanto para si mesmos como para os outros.

No grupo de estágio, as crianças puderam representar ação, emoção, ideias ou experiências e contar histórias complexas (cfr. Anexo X: Figura 89-98).

*“O desenho é um pedacinho da alma criança deitado num papel”* (Claparède cit. por Pereira, 2002).

Segundo Edwards, Gandini & Forman (1998), a representação gráfica é uma ferramenta de comunicação mais simples e clara, que as palavras. Edwards, Gandini & Forman (1998) acreditam que a criatividade é uma maneira característica de pensar e responder e que o crescimento do conhecimento envolve o aumento do poder da imaginação.

*“As crianças quando pegam no lápis ou no pincel inventam de novo o acto universal de inscrever no papel o mundo das linhas e das cores como que inventam e exploram as formas incomensuráveis do real”* (Sarmiento, 2006:20).

Na área da modelagem, surgiram também construções a 3D relacionadas com o tema, como castelos, reis, cavalos, etc. O grupo em conjunto criou, a três dimensões, um castelo para a sala (cfr. Anexo X: 65, 66, 67, 68), o qual passou a estar englobado na área da biblioteca, além de adereços para a divulgação do projeto. Juntam-se a estas produções teias (cfr. Anexo X: Figura 5-7, 10-15), painéis, dispersos pela sala, e um “cenário” tridimensional – “À descoberta do castelo”- que permite a exploração com

fantoches de cada uma das cenas associadas à vida nos castelos, como por exemplo um banquete, um baile ou mesmo uma batalha (cfr. Anexo X: Figura 88).

As artes visuais permitiram a expressão e comunicação de sentimentos, ideias, descobertas, vivências, porque *“Trabalhar com artes visuais (...) de forma lúdica é desenvolver, a criatividade nas crianças, a imaginação, a fantasia, a realidade, a inovação e a sensibilização.”* (Gonçalves & António, 2007:17). Segundo os mesmos autores,

*“As artes visuais possibilitam às crianças que, por meio do contato com suas próprias obras, com a das outras crianças e as obras de artistas reconhecidos, amplie seu conhecimento do mundo e de cultura. Oferece para a criança, que ela ao produzir arte, na atividade de desconstruir e construir peças, pintar, rabiscar, colar, descolar, sobrepor materiais, desenvolva o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação como forma de comunicação e expressão”* (2007:14).

Os seus registos valem por si só e representam exatamente o que a criança pretendeu fazer. As suas representações vão sendo progressivamente desenvolvidas, respondendo às necessidades que ela vai sentindo e indo ao encontro da sua exigência, para tomar a comunicação cada vez mais eficaz.

No trabalho em pequeno grupo, realço a participação dos pais, no projeto, no VDMM (cfr. Anexo III: Reflexão 5 - “VDMM”), que permitiu a construção de elementos a 3D, relacionados com o projeto - castelos, escudos, reis e rainhas, cavalos, etc. (cfr. Anexo X: Figura 85). O VDMM é uma iniciativa da instituição que proporciona um momento de partilha e colaboração, entre pais e filhos, de forma dinâmica e autónoma, na sala. A presença dos pais é uma mais-valia neste processo, pela sua inclusão no projeto de forma tão ativa, permitindo a produção de elementos fundamentais, utilizados nas suas brincadeiras e na apresentação do projeto.

As propostas na área da matemática constituíram um desafio para as crianças. A colocação de questões desafiantes e encorajadoras pretendiam proporcionar um conhecimento do mundo e das relações que nele se estabelecem. As crianças foram levadas a questionar, a encontrar respostas e explicar como encontraram essas respostas, expressando o seu pensamento oralmente e registando, em vários suportes, as diferentes fases do projeto, desenvolvendo, assim, o raciocínio lógico-matemático e crescendo numa

relação próxima, com a matemática. A linguagem matemática é parte integrante da aquisição da linguagem da criança e é importante para o desenvolvimento do pensamento matemático que lhe permite resolver problemas e fazer aquisições adequadas. A matemática teve também presença no projeto sobre os castelos e, neste âmbito, foram promovidas competências que incluíram a construção e interpretação das teias, a realização de jogos (cfr. Anexo IX – Figura 39, 40), a construção de gráficos de barras e resolução de problemas, para além de outras que são exploradas diariamente, como o sentido de número, as contagens e noção temporal.

Aquando da votação para eleição de um brasão, (cfr. Anexo X: Figura 78, 79, 80, 81), que identificasse o grupo, ao estilo medieval, houve a necessidade de construir um gráfico de barras, que envolveu as crianças na recolha dos dados e na interpretação dos seus resultados. A resolução de problemas está implícita em todo o desenvolvimento do projeto, tendo em conta que este exigiu, constantemente, uma tomada de decisões, quer no seu planeamento quer na execução.

Ao longo do ano, foram desenvolvidas atividades e estratégias que permitiram desenvolver competências na comunicação verbal e na descoberta da escrita. O facto de se ter dado uma enorme importância à exploração de conversas, ao aprofundar questões que as crianças levantam, ao escrever recados ou canções, ao registar descobertas, ao explorar livros, ao fazer teatros, faz com que torne evidente a motivação para estes domínios. As crianças tornaram-se mais conscientes na identificação de novas palavras e na descoberta do seu significado. Brincaram com as letras e sons, inventaram, escreveram novas palavras e reconheceram outras.

Com o desenvolvimento do projeto, criou-se um dicionário onde, para cada letra, se identificou e se escreveu palavras associadas ao projeto (cfr. Anexo X: Figura 83, 84), assim como, se dinamizou um painel com rimas associadas ao mesmo (cfr. Anexo X: Figura 28). As crianças tomaram consciência da relação entre o texto escrito e os sons, aprenderam a distinguir os diferentes sons inerentes a cada palavra, bem como a associar novas

palavras com sons semelhantes, àqueles com que contactavam, dando assim, os primeiros passos em rumo a uma consciência fonética e fonológica.

Durante todo este processo de investigação, as crianças exploraram frequentemente livros, relacionados com o tema, que utilizaram como modelo para os seus registos e como uma fonte de inspiração para novas experiências. O “poder” dos livros é reconhecido pelas crianças, como uma ferramenta indispensável no seu dia-a-dia.

Por seu lado a escrita, uma outra forma de linguagem, utilizada pelas crianças

“é o resultado das diversas experiências que a criança realiza durante sua infância, ou seja por meio dos gestos, brincadeiras, *manipulações e pelo movimento do seu corpo, proporcionado pelas atividades envolvendo a dança e a música*” (Nunes e Silva, 2008:9).

O grupo, nomeadamente a maioria das crianças de quatro e cinco anos, apresenta uma enorme capacidade para escrever a partir da soletração, reconhecendo todas as letras do alfabeto. Algumas crianças já utilizam uma escrita alfabética, enquanto outras experimentam uma escrita silábica ou com fonetização, tal como explica Machado (2008). Tiveram sempre à sua disposição folhas de papel variadas e com tamanhos diferentes que permitiram uma exploração livre a partir das quais surgiram livros, palavras e tentativas de escrita. As crianças mais novas começaram também a tomar iniciativa para escrever, utilizando símbolos, letras, números, demonstrando uma escrita pré-silábica, segundo Machado (2008).

Durante este processo, houve um enorme cuidado em criar múltiplas e variadas oportunidades para que refletissem sobre a língua portuguesa, percebendo as regras, a importância e a necessidade da escrita, fazendo experiências e/ou registos escritos, ampliando as suas competências linguísticas, o que lhes permitiu comunicar com os pares e com adultos de forma mais eficaz, sendo capazes de melhor compreender os outros e adequar o seu discurso aos diferentes contextos. Por outras palavras, o desenvolvimento da linguagem oral é um processo natural de aprendizagem contínua em múltiplos contextos, que implica pensamento, capacidades e conhecimentos. A linguagem oral é uma forma de interação social.

No projeto foram desenvolvidas as referidas competências em momentos onde a criança expressou/partilhou, refutou e debateu as suas ideias, argumentando num processo dinâmico em grupo, onde se desenvolveram competências de socialização e de respeito pela opinião do outro. Foi igualmente dada a oportunidade de relacionamento com os outros, de aceitar e ser aceite, de cooperar.

Neste projeto, as expressões tiveram um papel muito preponderante no desenvolvimento do projeto, proporcionando às crianças oportunidade para se expressarem. Cada uma das crianças atribui um significado diferente à leitura que faz do mundo e construíram significados diferentes, que foram expostos, debatidos, e explorados em grupo, favorecendo o seu desenvolvimento individual.

A avaliação do projeto permitiu avaliar o desenvolvimento e as competências adquiridas pelo grupo de crianças. (cfr. Anexo X – Documentação do projeto)

O desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, promoveu um forte sentido de comunidade, de interajuda e, ao mesmo tempo, de responsabilização e de confiança nas capacidades de cada um, elevando os seus níveis de envolvimento e de auto estima, que são a base para a vida no jardim-de-infância e na comunidade. Desta forma, as crianças acreditam nas suas capacidades e não desistem perante dificuldades, encontrando soluções para as resolver e crescendo como cidadãos felizes e criativos. *“O pensar nasce do sonho, deixem as crianças sonhar!”* (Santos, 1991: 89).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades (...)”* (Bronfenbrenner, 1979 cit. por Hohmann & Weikart 2009:223).

A experiência de acompanhar um grupo durante o período de tempo dedicado ao estágio profissionalizante foi, sem dúvida, satisfatória, pois vivenciei as suas experiências e fiz parte do seu crescimento. Sinto que me foi dada a oportunidade de ter um papel no desenvolvimento das crianças, provocando em mim uma sensação de grandeza e, simultaneamente, de responsabilidade. O estágio permitiu-me, de forma muito enriquecedora, vivenciar momentos únicos de prazer, experiências que testaram as minhas capacidades enquanto pessoa, colega e educadora, o que teve num enorme impacto ao nível pessoal e profissional.

É muito enriquecedor fazer uma retrospectiva e perceber/refletir a influência que tive no grupo, pelo que pude proporcionar. Para mim, o ponto-chave da minha participação foi o estar atenta a cada criança, ser capaz de a conhecer e ir ao encontro dos seus interesses, responder às suas necessidades, preocupando-me com o seu bem-estar. É incrível sentir que temos nas nossas mãos a oportunidade de continuar a crescer a par com crianças, ao mesmo tempo que proporcionamos, o seu crescimento. É muito compensador perceber que a nossa ação tem influência direta no seu desenvolvimento e na sua formação, enquanto futuros alunos e cidadãos.

Um dos aspetos que posso realçar como desafiador foi a tentativa de envolver os pais na vida da sala e participação na instituição, num trabalho de parceria com a educadora. Apesar de não se verificarem grandes diferenças em relação ao que habitualmente se verificara, pontualmente, foi notório o seu interesse pelo projeto, nomeadamente na participação nos VDMM, associados aos projetos.

Considero que fui sempre muito ambiciosa e exigente em relação às expectativas que depositei em mim e na minha intervenção, mas considero que

foram correspondidas. A importância que deposito no que faço, terá influência em mim como futura profissional atenta, ambiciosa e consciente.

No fim do presente ano letivo, acredito que a educação pré-escolar é como um mundo onde tudo existe e onde tudo é possível... quer seja como personagens, como cidadãos, como família, como crianças, como super-heróis, onde existem sentimentos e emoções à flor da pele, onde todos os minutos do dia são importantes e onde tudo o que fazemos tem valor e são verdadeiras conquistas. É um mundo de linguagens que descobrimos e exploramos, redescobrimo-nos.

“Olhar para trás” e perceber o quanto dei e o imenso que recebi, é, sem dúvida, o melhor presente que poderia obter do estágio profissionalizante.

## BIBLIOGRAFIA

- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia e Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- CRAVERO, M.C. e FERREIRA, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de estudo*, 6, 15-21.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição, Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (org.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora, Coleção Infância.
- GARDNER, H. (2000). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- HOHMANN, M., BANETT, B. & WEIKART, D.(1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- LAEVERS, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9
- MACHADO, L. (2008). *A Linguagem Escrita*. Cadernos de estudo. Porto: ESEPF de Paula Frassinetti. nº83 p.29-33.
- MARQUES, R (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MOREIRA, J. (2010) *Portefólio do Professor, o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª ed. atualizada. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & GAMBÔA, R. (Orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora, Coleção Infância.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In FORMOSINHO, J., *A supervisão na formação de professores* (166-211). Porto: Porto Editora.
- PLANO ANUAL DE ATIVIDADES (2012/2013)
- PEREIRA, M.S. (2002). *A descoberta da criança*. Rio Janeiro: Editora Wak.
- PROJETO CURRICULAR DE SALA (2012-2013)
- PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA (2010-2013)
- PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO (2012-2015)
- REGULAMENTO INTERNO (2011/2012)
- RIBEIRO, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Asa Editores.
- SANTOS, J. (1991). *Ensaios sobre a educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SARMENTO, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- SHORES, E. & GRACE, C. (2001). *Manual de Portefólio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELOS, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Revista da Escola superior de educação de Paula Frassinetti*, 12, pp. 109-117
- VASCONCELOS, T. (org.) (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores.
- ZABALZA, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO

Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto

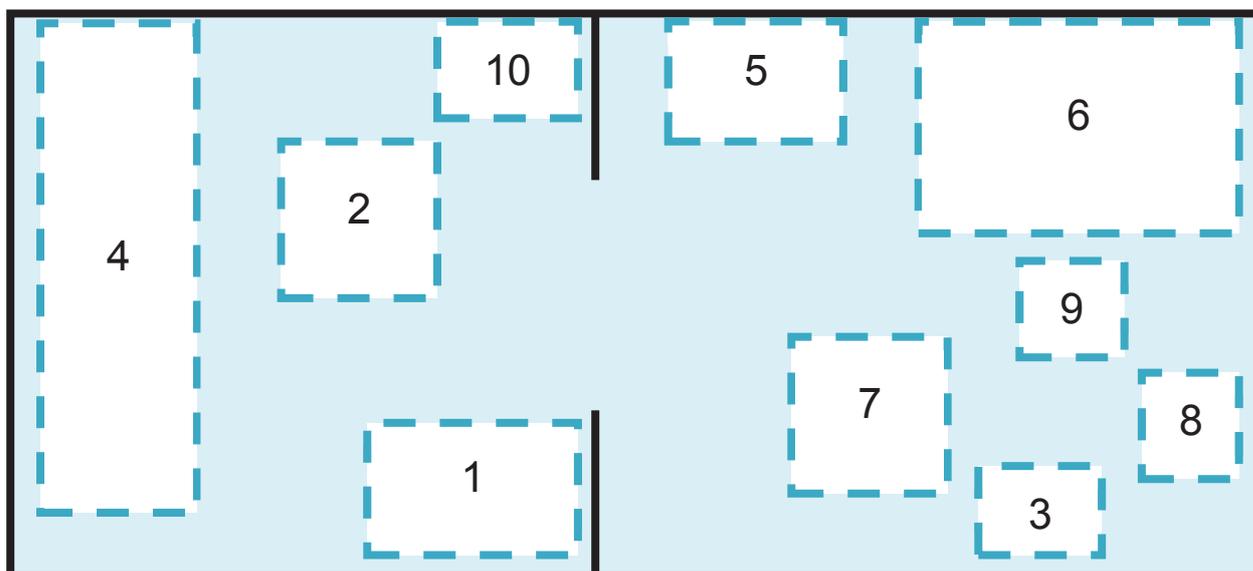
## SITOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto: Porto Editora. Em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (consultado em 29/01/2013)
- COELHO, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 44/3. Em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf> (consultado em 01/2/2013)
- DAVIS, K., CHRISTODOULOU, J., SEIDER, S., & GARDNER, H. (2011). *Multiple intelligences theory*. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.). *Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485-504). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Em <http://sws.bu.edu/seider/Consolidated%20papers/MI%20Chapter%20for%20Cambridge%20Handbook%20Most%20Updated%20Word%20Document%2011-22-2010.pdf> (consultado em 10/06/2013)
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (Second Edition). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corp. Em <http://books.google.pt/books?id=VplJWvfdlewC&printsec=frontcover&dq=hundred+languages&hl=pt-PT&sa=X&ei=LehiUf38KIOS7Ab6kYCIcG&ved=0CC4Q6AEwAA> (consultado em 29/03/2013)
- GARDNER, H. (1998/2004). *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo*. Em <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/a-multiplicity-of-intelligences1.pdf> (consultado em 10/06/2013)
- GONÇALVES, C. & ANTÓNIO, D. (2007, Julho - Dezembro). *As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças*. Zero-a-seis - Revista eletrónica editada pelo núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Primeira Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, 16.

- Em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/853>  
(consultado em 30/03/2013)
- NEVES, A. (1994). *Que instrumentos utilizar na observação?*, Em <http://www.dgidc.minedu.pt/avaliacao-interna/index.php?s=directorio&pid=20> (consultado em 4/4/2013)
- NUNES, C. & SILVA, J. (2008). *As Múltiplas Linguagens e a Apropriação do Conhecimento pela Criança na Educação Infantil*. Profala boletim informativo. Em <http://www.profala.com/arteducesp145.htm> (consultado em 29/03/2013)
- OLIVEIRA, L. & SERRAZINA, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20\\_p/02-oliveira-serraz.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveira-serraz.doc) (consultado em 29/01/2013)
- PLETSCH, G. (2007, Julho). *As múltiplas linguagens na educação infantil*. Sessões de comunicação do congresso de leitura do Brasil, Santa Catarina. Em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16\\_04.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf) (consultado em 29/03/2013)
- RING, K. (2001, junho). *Young children drawing: the significance of the context*. Paper of the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, Leeds. Em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001927.htm> (consultado em 04/04/2013)
- VITÓRIA, M. (2010). *Múltiplas linguagens na educação infantil: a Criança sob nova ótica, nova ética e nova estética*. Revista Àgora Educação, 1. Em [http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/Artigo\\_Maria\\_Ines\\_PUC.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/Artigo_Maria_Ines_PUC.pdf) (consultado em 29/03/2013)

## **ANEXOS**

## ANEXO I – Planta da sala



---

### IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS

1. Área das construções
  2. Área dos jogos
  3. Área da colagem
  4. Biblioteca
  5. Área da escrita
  6. Área da casa
  7. Área do desenho
  8. Área da modelagem
  9. Área da pintura
  10. Área da ciência
-

## ANEXO II – Registo fotográfico



Figura 1 - Ambiente físico



Figura 2 - Área dos animais



Figura 3 - Área do desenho



Figura 4 - Área da modelagem



Figura 5 - Área da casinha



Figura 6 - Área da pintura



Figura 7 - Área da ciência



Figura 8 - Área da biblioteca



Figura 9 - Área das construções



Figura 10 - Área da escrita e do computador



Figura 11 - Identificação da área da casinha



Figura 12 - Identificação da área da pintura

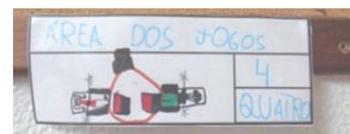


Figura 13 - Identificação da área dos jogos





Figura 27 - Quadro dos responsáveis



Figura 28 – Calendário mensal



Figura 29 – Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala



Figura 30 - Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala



Figura 31 - Exposição de trabalhos e registos nas paredes da sala

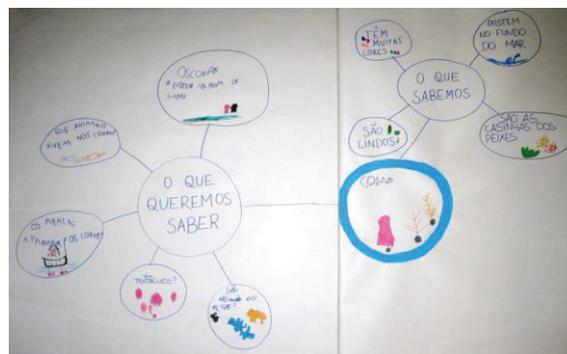


Figura 32 – Teia inicial do projeto



Figura 33 – Pintura de elementos do projeto



Figura 34 – Construção na modelagem em pequeno grupo



Figura 35 – Pesquisa no computador



Figura 36 – Prova de algas



Figura 37 – Plantação de alfaces



Figura 38 – Construção em massa de moldar a 3D



Figura 39 – Registo através da pintura



Figura 40 – Representação de um elemento dos corais através da modelagem



Figura 41 – Registo através do desenho



Figura 42 – Representação de um recife de coral



Figura 43 – Registo dos animais dos corais



Figura 44 – Documentação do projeto na sala



Figura 45 – Painel “Grande Barreira de Coral”



Figura 46 – Teia do projeto

## **ANEXO III – Reflexões do portfólio reflexivo**

### **Reflexão 1 – “Tardes a pensar”**

As “Tardes a pensar”, uma iniciativa da instituição, são momentos de “reunião” entre os grupos dos 4 e 5 anos, os grupos mistos e o ATL, onde se pretendem promover momentos de partilha e troca de ideias entre os grupos. São momentos em que são debatidas questões da atualidade, como o dinheiro e a solidariedade.

Estes encontros temáticos permitem potenciar a reflexão crítica das crianças e desenvolver competências de socialização e exposição, num momento de articulação entre todos os grupos.

Cada uma das crianças, porta-voz, responsabiliza-se por transmitir as informações, previamente debatidas com o seu grupo, perante uma audiência de crianças, pais e elementos da direção.

Estas crianças são encorajadas a expor ideias ou tema, desenvolvendo assim competências de argumentação, num momento muito rico de troca de experiências e opiniões.

Envolver os pais nestas iniciativas torna-os participantes e ativos nas atividades da instituição e na vida escolar dos seus educandos.

Nas três sessões que já se realizaram, em Novembro, Fevereiro e Maio, foram debatidos temas como os projetos da sala, o dinheiro e a solidariedade.

No primeiro encontro, cada uma das crianças partilhou e explicou os projetos que estavam a ser “vividos” na sala.

Num segundo momento, o objetivo era sensibilizar as crianças para a importância do dinheiro, tendo cada uma delas debatido estratégias de poupança de dinheiro. Por fim, o último encontro, pretendia que as crianças refletissem acerca de questões relacionadas com a solidariedade, através da exploração conjunta do livro “ A Zebra Camila”, onde cada um dos grupos apresentou uma parte da história.

## **Reflexão 2 – “Dia do investigador”**

O dia do investigador foi uma iniciativa em conjunto das estagiárias e educadoras para inauguração e dinamização do centro de investigação. Esta manhã dedicada às investigações, teve por base a realização de duas atividades: um pedypaper e a construção de bolas pinchonas.

Para o pedypaper, foram organizados 5 postos cada um devidamente identificado e em cada um havia um envelope (para cada grupo) com a pista, para o posto seguinte. A cada grupo de crianças foi atribuída uma cor, sendo que, o grupo dos 2 anos e 3 anos constituía apenas um grupo, permitindo a exploração dos materiais.

Enquanto metade dos grupos realizavam o pedypaper, a outra metade, no polivalente, construía bolas pinchonas com a ajuda das estagiárias. Para esta experiência, dividiram-se os grupos em dois subgrupos, e à vez, realizaram a experiência.

Todas as crianças conseguiram concretizar a atividade auxiliadas pelas estagiárias e educadoras. No final, todas elas puderam levar a sua bola pinchona. No meu ponto de vista, esta manhã foi um sucesso pelo feedback tanto das crianças como das educadoras. Apesar de, durante a sua planificação, considerar reduzido o tempo destinado para a realização de todas as etapas, o que de certo modo se confirmou, todas as atividades foram concretizadas pelos diferentes grupos. De certo modo, durante a manhã houve uma certa imprevisibilidade relacionada com o tempo predestinado para o pedypaper. O tempo usado nas deslocações e na descoberta das pistas de lugar para lugar e também na descoberta das pistas variou de grupo para grupo.

Procedeu-se à inauguração do centro com a abertura dum bolo que foi partilhado pelas crianças.

Até este dia as crianças tiveram também que trazer os seus mealheiros investigadores com donativos para o centro de investigação. O total amealhado será usado para aquisição de material para o centro de investigação (já estabelecido durante o processo de construção do centro).

### **Reflexão 3 – “Os grupos heterogéneos”**

Os grupos heterogéneos constituem uma mais-valia pela sua diversidade de idades, de sexo, de grau de desenvolvimento, de interesses, que influenciam o seu funcionamento para além das características individuais de cada criança.

O facto de estes grupos apresentarem uma diversidade em termos de desenvolvimento, de competências e conhecimentos, proporciona uma multiplicidade de experiências entre pares, facilitadoras de aprendizagem, ao nível das interações e do desenvolvimento.

No início do ano, a segurança que as crianças, mais velhas, transmitiam na adaptação das crianças mais novas fez com que estas se sentissem mais protegidas.

De acordo com esta experiência no estágio, considero que a mais-valia reside no trabalho em pequenos grupos, conjugando idades diferentes, onde os mais novos são ajudados pelos mais velhos, que se tornam mais autónomos e responsáveis por esta articulação (função). Por seu lado, os mais novos aceitam naturalmente a ajuda dos mais velhos e tentam imitá-los, testando e experimentando novas capacidades, por iniciativa própria. Voluntariamente crianças mais velhas ajudam as mais novas num espírito de entreaajuda e solidariedade que se vive diariamente e simultaneamente criam-se pequenos grupos com semelhanças ao nível do desenvolvimento e de interesses específicos, que poderão não corresponder a idades iguais.

A heterogeneidade implica, ao educador, a adaptação das situações e o ajuste das propostas, à idade das crianças, mas em todos os momentos diários, são desenvolvidas competências sociais de cooperação, interajuda e respeito pelas diferenças individuais.

Cadima citado por Oliveira (2010) afirma que "*Os resultados dos nossos estudos mostram esta heterogeneidade de um modo espantoso, pelo que os educadores lidam ou têm que lidar com crianças muito diferentes entre si, ainda que com a mesma idade*"(...)"*Por exemplo, a individualização das práticas, o jogo livre e os pequenos grupos permitem à partida responder*

*melhor às diferentes crianças, embora também seja possível, no grande grupo, colocar questões ou propor pequenas tarefas com diferentes níveis de dificuldade."*

Os adultos da sala são constantemente instigados a adotar estratégias pedagógicas onde cada criança se faça ouvir e encontre uma resposta às suas necessidades, criando uma dinâmica diária que aproveita a diversidade de experiências.

A ação educativa é organizada consoante as características de cada criança e os objetivos que prevê que as mesmas atinjam, de maneira a promover a sua evolução no grupo e a evolução do próprio grupo.

Segundo as OCEPE (1997:87), *"As vantagens dos contactos e do trabalho em comum com crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e competências diversos, implicam que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo. A progressão e diferenciação de situações de aprendizagem supõem que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram (...)."*

Segundo Portugal & Laevers (2010), o educador tem como pontos de referência as expressões, as palavras e os gestos da criança e estes oferecem uma forma respeitadora de o adulto *"sentir, pensar e fazer em educação de infância"*, possibilitando uma adequação do processo de intervenção pedagógica, consoante os resultados obtidos.

Os mais velhos, tornam-se mais realizados pelas diferenças aparentes na complexidade das atividades que são proporcionadas, aumentando os seus sentimentos de competência, de segurança e realização.

No momento do sono, e após o relaxamento das crianças mais velhas, aproveita-se este tempo para um trabalho mais orientado com estas, reforçando algumas das suas aprendizagens.

Por estas razões e porque viver em sociedade implica compreender a diversidade, considero que a heterogeneidade dos grupos na educação pré-escolar tem um potencial valor pedagógico e educativo.

## **Bibliografia**

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

## **Sitografia**

Oliveira, S. (2010). *Um ensino flexível. Educare – O Portal da Educação*. Em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=7803CC2A6655CDD9E0400A0AB8002555&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCF-D48A24FF0E1B&schemaid&opsel=1> (acedido em a 7 de maio)

## **Reflexão 4 – “Baile medieval”**

O baile foi uma iniciativa concretizada numa sessão de expressão motora, no dia 14 de Fevereiro, como recriação de um baile medieval, “a dança dos príncipes e das princesas”, que tanto ambicionavam aprender.

Deste modo, planifiquei um encadeamento da aula de modo a ensinar-lhes detalhes fundamentais dos bailes e a recriar secções dos mesmos.

Autonomizei a aula criando pares e colocando as crianças de maneira a que todos se vissem. Considero que esta opção foi a mais viável.

Do mesmo modo, em pares e dispostos em duas filas paralelas, pretendi que dançassem lateralmente, nalgumas situações ao longo do baile. Doutra forma, na recriação da entrada do baile, em fila e de mãos dadas, as crianças mostraram dificuldade na execução. Apesar destas posições serem essenciais, para a recriação desta parte do baile, dificultaram a situação pelo facto dos passos requererem coordenação e concentração. Os passos escolhidos, propositadamente, pretendiam que as crianças sentissem o andamento da música e que assim andassem em consonância com a mesma.

O facto de terem dificuldade neste sentido, faz com que planifique alguns exercícios/atividades, que lhes permitiam trabalhar estas competências, nas sessões de expressão motora.

A aula foi repartida em vários momentos que constituíram sequências de danças diferentes.

Considero que as crianças conseguiram adquirir os objetivos que tinha proposto e perceber como se dançava nos bailes medievais nas cortes. Contudo, acho que não tiveram capacidade de assimilar e exercitar eficazmente os paços aprendidos, talvez pela necessidade de apoio constante, apesar de sempre exemplificados por mim (os passos).

Refletindo, neste sentido, acho que tentei apoiar todos, de forma a que todos conseguissem fazer corretamente o que propunha ou que, com a minha ajuda, conseguissem fazer o que sozinhos não conseguiam. Tentei auxiliar todos e foi notavelmente agradável o seu entusiasmo. Senti que se mostravam

satisfeitos e orgulhosos quando depois do “não consigo” que se fez ouvir, realmente conseguiam fazer.

Tive plena noção que aquilo que propus era adequado a todos, tendo mais ou menos dificuldades na sua realização, e que de nenhuma forma era impossível de realizarem.

Por uma questão de logística era impossível ter dividido o grupo, apesar de considerar que de certa forma teria melhorado o resultado, pelo facto do auxílio ser mais eficaz.



Figura 1 – Baile medieval

## **Reflexão 5 – “VDMM”**

O VDMM é uma iniciativa da instituição que se realizou mais uma vez com o objetivo de os pais participarem o desenvolvimento d projeto de sala.

O VDMM é uma atividade que proporciona um momento de partilha e colaboração entre pais e filhos, de forma dinâmica e autónoma, na sala.

É de salientar que os pais, nestes momentos, se tornam agentes ativos no espaço que diariamente “pertence aos seus filhos”, tomando total liberdade pelo que fazem com os seus filhos e participando efetivamente na vida da sala.

Um dos aspetos que pude observar, com a realização deste VDMM foi o entusiasmo e a confiança das crianças pela forma autónoma como mostram aos pais a sala e se movimentam nela. Explicaram de forma segura o que pretendiam construir e nalguns casos já traziam previamente planeado de casa a atividade.

Enquanto os pais se deixavam guiar pelas crianças, pelos seus desejos e ideias, delineavam a construção do elemento. As crianças escolhiam o material a usar e juntamente com os pais construíram os elementos.

Quando planeamos esta atividade quisemos pôr à disposição dos pais, os mais variados materiais: material de desperdício diversificado (como caixas, cartões, tubos), tintas, papéis e cartolinas variadas. Algumas crianças partilharam ainda todo o trabalho relacionado com o projeto, explicando registos expostos na sala.

Houve uma adesão de metade dos pais do grupo, que construíram na sua maioria mais que um elemento entre os quais, castelos, escudos, espadas e armaduras. É importante salientar que foi ainda dada oportunidade aos pais que não tiveram disponibilidade de comparecer, de o fazerem num outro dia, no sentido de incentivar a colaboração de todos.

A presença dos pais é uma mais-valia no processo de aprendizagem pela sua inclusão no projeto de forma tão ativa, permitindo a produção de elementos fundamentais e que serão utilizados nas suas brincadeiras e na apresentação do projeto.

Refletindo, em relação a este aspeto, é importante salientar que apesar de os mesmos elementos serem de uma forma ou outra construídos, tornando cada vez mais este projeto “real” e fomentando a vertente lúdica, o facto de as produções serem efetuadas com os pais, revela-se uma mais-valia. Permite que os pais percebam o modo como os filhos fazem as aprendizagens e dão oportunidade de complementar as vivências da escola, em casa, conferindo coerência no processo educativo para além da estabilidade emocional que proporciona.

A alegria das crianças pela presença dos pais ou familiares na sala foi evidente e gratificante.

Sabemos, muitas vezes, o esforço que os pais fazem por vir à escola a estes momentos, mas o entusiasmo e orgulho das crianças é, a meu ver, compensatório.

Em escola alguma, já tivera visto esta iniciativa e o mais entusiasmante é testemunhar os momentos de afetividade e de parceria num projeto comum. As produções que se criam quando os pais/familiares cedem aos pedidos e ideias dos seus filhos, muitas vezes exigentes, concretas e minuciosas, surpreendem pela criatividade e agilidade que surgem.

## Anexo IV – Registo contínuo

---

Nome da criança: F, G, J, R

Idade: 4,5

---

Observador: Maria Melo Corrêa (estagiária)

---

Contexto de observação: Sala

---

Observação:

Data: 23 de maio

Num diálogo em grande grupo, acerca da bússola e da sua utilização apenas de noite, o J acrescentou dizendo: “Quando aqui é de dia, na Austrália é de noite”. Rapidamente, o J acrescentou: “O sol é muito quente e se a terra batesse nele morreríamos.” De repente, o F, depois de ter estado a ouvir o que os outros diziam retorquiu: “Mas a terra anda e o sol não”. Perante esta resposta perguntei-lhes: “Então a Terra roda e o sol não? Mas então como é que aqui é de dia e na Austrália noite?” Prontamente o G respondeu: “A terra também roda, assim” e fez o movimento que explicava com as mãos.

Eu levantei-me e dirigi-me ao armário onde tinha bolas coloridas guardadas, retirei duas, uma azul e amarela. Dirigi-me ao grupo e expliquei que a terra seria a bola azul e o sol, a bola amarela. Colocando cada uma das bolas numa mão perguntei: “Então o sol roda a volta da terra ou a terra à volta do sol”. Enquanto fazia as perguntas fiz o respetivo movimento com as mãos. O F olhou pensativamente para mim e disse: “Tens que abrir os braços, porque aí ainda falta mercúrio e Vénus”. Ao ouvir a resposta do F, o R respondeu: “Maria, temos Mercúrio, Vénus, Terra, Marte...” e continuou enunciando todos os planetas do sistema solar. Face a estas declarações perguntei-lhes então como é que o sol e a terra se movimentavam. O G acrescentou dizendo que na biblioteca havia um livro que tinha imagens do que falávamos e pediu autorização para o ir buscar. Quando voltou para o grande grupo, abriu o livro na página pretendida e disse: “Estão a ver aqui temos todos os planetas e todos eles rodam”. Posto isto, o R disse que todos os planetas andavam à volta do sol. O diálogo continuou explorando o livro e o dicionário de imagens do espaço.

---

## Anexo V – Listas de verificação

### Lista de verificação 1 - Desenvolvimento da linguagem

Idade: 3/4/5

Data: maio

Observador: Maria Melo Corrêa

	<b>EXPRESSA-SE FLUENTEMENTE</b>	<b>TEM ALGUMAS DIFICULDADES AO EXPRESSAR-SE</b>	<b>NÃO SE EXPRESSA</b>
1	X		
2			
3	X		
4			
5			
6	X	X	
7			
8		X	
9	X		
10	X		
11	X		
12	X		
13		X	
14		X	
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		

19	X		
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24		X	





	<b>CONTORNA OS CONES</b>	<b>EFETUA LANÇAMENTOS COM A MÃO DIREITA</b>	<b>CHUTA UMA BOLA</b>	<b>PASSA PELO TÚNEL</b>	<b>EXPRIME-SE COM GESTOS AO SOM DA MÚSICA</b>
1	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	
7	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	
9	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	
13	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	

17	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X
20	X	X	X	X	X	
21	X	X	X	X	X	X
22	X	X	X	X	X	X
23	X	X	X	X	X	X
24						

## Lista de verificação 3 - Desenvolvimento artístico

Idade: 3/4/5

Data: maio

Observador: Maria Melo Corrêa

	DESENHA GARATUJAS	DESENHA FORMAS	REPRESENTA OBJETOS
		SIMPLES	REAIS
1		X	
2		X	
3			X
4			X
5		X	
6		X	
7			X
8		X	
9			X
10			X
11			X
12		X	
13		X	
14		X	
15		X	
16		X	
17			X
18			X
19			X
20		X	
21		X	

22		X	
23		X	
24		X	

# ANEXO VI – Portfólio crianças

## Registo do portfólio do F



DATA DE ELABORAÇÃO: 27 de setembro

DATA DE REGISTO: 18 de outubro

Escolha feita pela estagiária

### Comentário:

A realização do desenho foi proposta com o objetivo de a criança representar o que tinha sido investigado acerca do projeto. O Fi tomou a iniciativa de fazer a representação desta forma e ele próprio dividiu a folha para poder desenhar todas as imagens e não apenas uma. Assim mostrou iniciativa e interesse pelo projeto em desenvolvimento e uma boa organização no espaço da folha. Realizou este trabalho de forma autónoma e demonstrou satisfação pelo resultado.

A criança demonstrou no seu desenho e comentário que está envolvido no projeto e que tem adquirido conhecimentos relacionados com o seu desenvolvimento.

### Comentário da criança:

"Isto é um desenho dos corais. Olhei para as fotos e fiz com lápis e lápis de cera.

O primeiro é um caranguejo e isto são pedrinhas e corais no mar. As estrelas do mar aqui estão escondidas nos corais, para os tubarões não as comerem. E isto (4ª imagem) é também o mar e um coral onde os peixes se escondem.

Estava a pensar nas fotos que a Sílvia trouxe para a sala e estava atento.

(Se fizesse de novo) fazia estes corais diferentes porque agora sei corais diferentes e fazia peixinhos. O mais difícil foi as pedrinhas e estes corais em fio.

Aprendi que há muitos corais diferentes.

(Quero que vá para o portfólio) porque é para nos sabermos os corais que há no mundo e também é para nos lembrarmos."

ÁREA DE CONTEÚDO	DOMÍNIO E SUBDOMÍNIO	INDICADORES DE APRENDIZAGEM
	Expressão plástica: Apropriação da linguagem elementar das artes - Fruição e contemplação / produção e criação	Representa de forma criativa um tema do seu interesse.
	Independência / Autonomia	Demonstra empenho nas atividades que realiza autonomamente, autoconfiança e interessa-se pelo mundo que a rodeia.
	Conhecimento do ambiente natural e social	Identifica os elementos naturais e animais dos corais.

	Formação pessoal e social
	Conhecimento do mundo
	Matemática
	Linguagem oral e abordagem à escrita
	TIC
	Expressões
	Expressão plástica
	Expressão musical
	Expressão dramática / teatro
	Dança
	Expressão motora

# Registo do portfólio do G

## REGISTO INCIDENTE CRÍTICO



O G traz um desenho que fez com a mãe acerca de D. Afonso Henriques e do castelo de Guimarães. Partilha com os amigos o que aprendeu acerca do assunto em casa, ao explorar o livro novo, que a mãe lhe tinha comprado.

“O rei (D. Afonso Henriques) viva mais perto do mar, em Guimarães. O castelo tem uma rampa e descobri que tem umas muralhas para atrair as setas, que fiz aqui no desenho com a minha mãe. O castelo tem umas janelinhas muito pequeninas, porque não havia vidros e eles punham umas coisas de madeira para não entrar vento para lá.

(As imagens ao lado) é D. Afonso Henriques e a D. Mafalda, que era a sua rainha. A mãe dele disse que ele podia ser espanhol e ela não queria e então lutou contra as tropas da mãe.

Ah, o rei D. Sebastião morreu cedo porque ele só matou 4 reis de uma vez mas o último foi o que o matou.

Na batalha de Ourique matou 5 reis mouros e D. Sebastião só matou 4 de uma vez”.

DATA DE ELABORAÇÃO: 25 de outubro

DATA DE REGISTO: 6 de dezembro

Escolha feita pela criança

### Comentário:

Demonstrou um enorme interesse pelo tema e pela sua partilha aos amigos. Revelou uma enorme capacidade de memorização em relação ao tema e tentou não se esquecer de partilhar nada do que tinha aprendido. Por esta razão mais que uma vez recapitulou e acrescentou informação ao que já tinha dito.

O G explicou o seu desenho do Rei e do Castelo, enumerando ainda alguns factos sobre a bandeira de Portugal. Continuou o seu discurso, fazendo ainda referência a factos da história de Portugal.

### Comentário da criança:

Fiz o desenho com a minha mãe e consegui copiar a olhar para o livro dos castelos. Primeiro li o livro e no outro dia desenhei, acabei e trouxe para a escola. Para mostrar aos amigos para aprenderem sobre os castelos e D. Afonso Henriques e D. Mafalda.

Aprendi que os reis eram bons cavaleiros e D. Afonso conseguiu ganhar a batalha de Ourique contra 5 reis mouros. E lutou contra as tropas da mãe. E eles roubaram a bandeira e a batalha terminou.

A bandeira era diferente de agora tinha uma coroa e era branca. Antes era uma monarquia.

Este castelo é o de Guimarães, de D. Afonso Henriques que casou com a D. Mafalda. Na batalha contra D. Sebastião ele morreu e ainda não tinha casado.

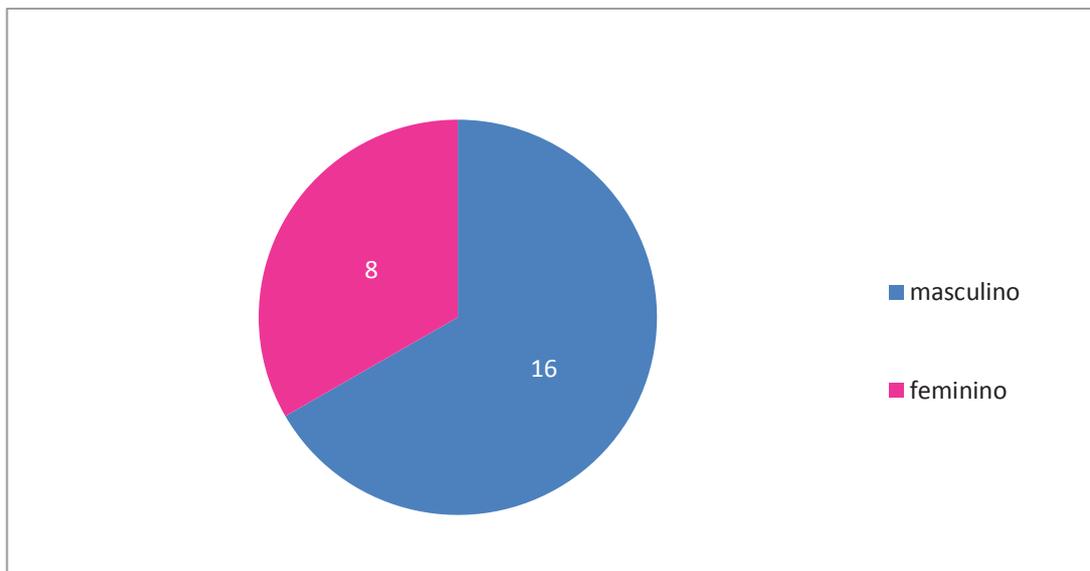
Quero que vá porque gosto muito dos reis, do livro dos reis e os reis são muito corajosos.

ÁREA DE CONTEÚDO	DOMÍNIO E SUBDOMÍNIO	INDICADORES DE APRENDIZAGEM
	Conhecimento do ambiente natural e social	Reconstrói relatos a cerca de situações do passado.
	Compreensão de Discursos Oraís e interação Verbal	Inicia o diálogo acerca de um tópico. Partilha informação através de frases coerentes.
	Independência / Autonomia Cooperação	Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo. Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas. Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

	Formação pessoal e social
	Conhecimento do mundo
	Matemática
	Linguagem oral e abordagem à escrita
	TIC
	Expressões
	Expressão plástica
	Expressão musical
	Expressão dramática/teatro
	Dança
	Expressão motora

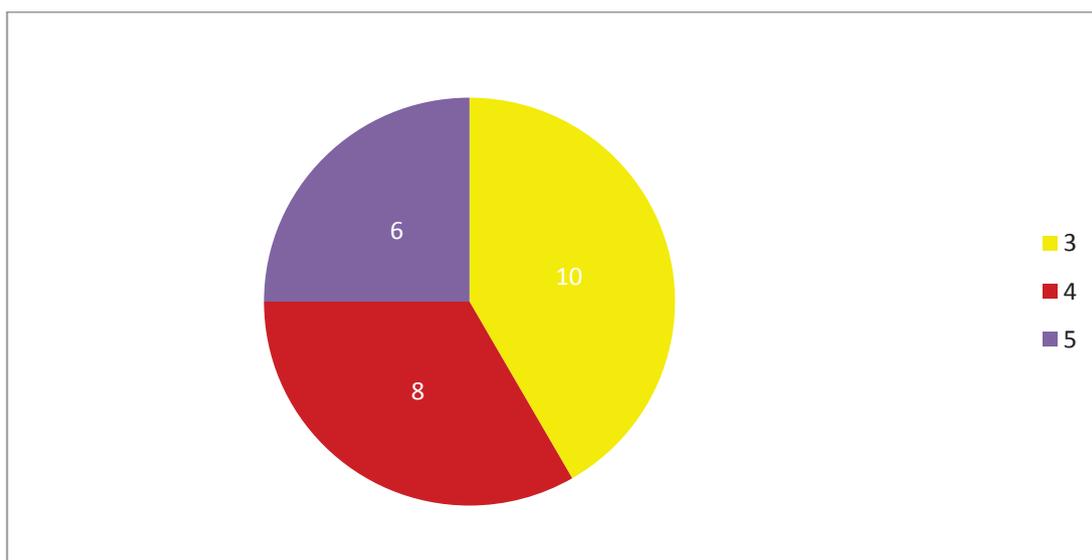
## ANEXO VII – Caracterização do grupo e das famílias

Gráfico 1 – Género das crianças



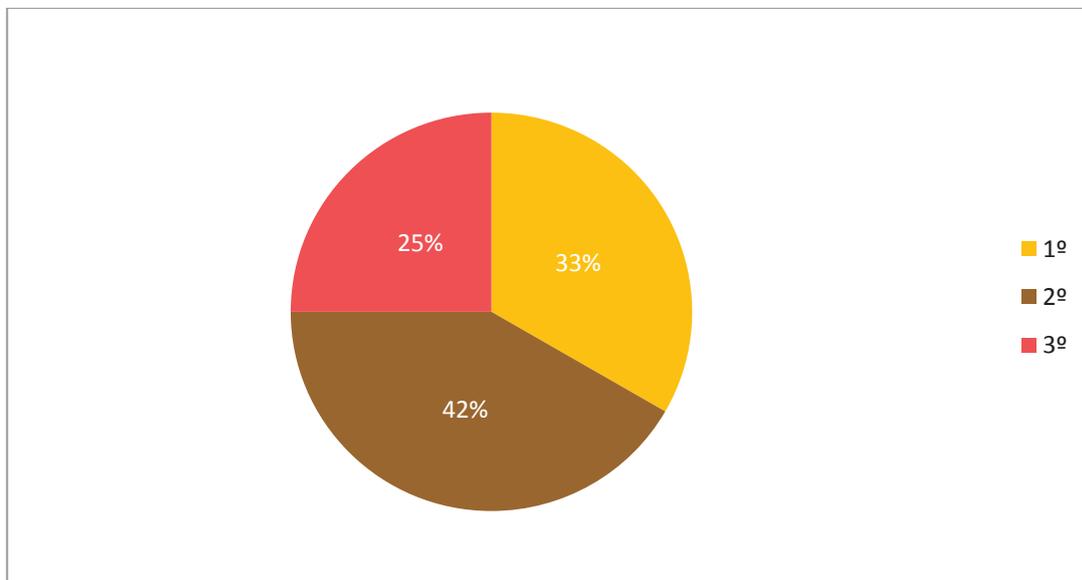
Analisando o gráfico, podemos verificar que 16 crianças são do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Gráfico 2 – Idades das crianças



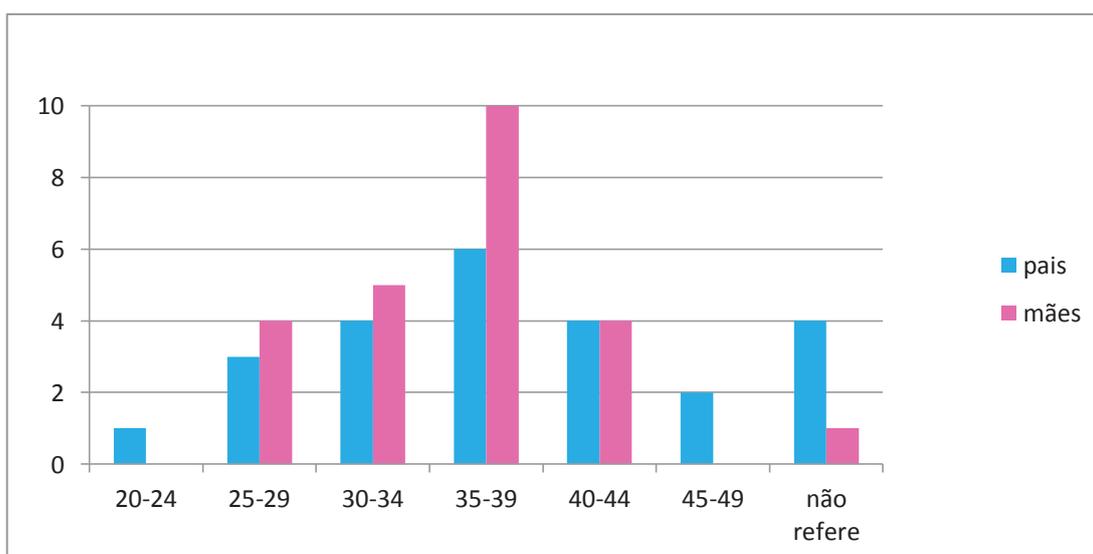
Pela análise do gráfico, é possível constatar que a maior parte das crianças, no grupo heterogéneo, tem 3 anos e 4 anos.

**Gráfico 3 – Anos de frequência na instituição**



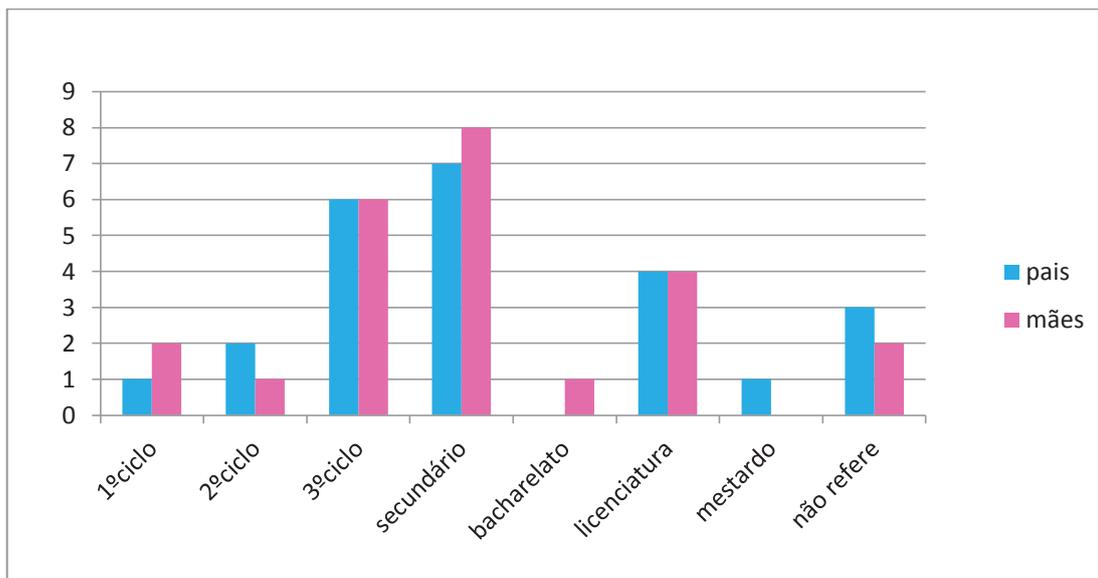
Verifica-se que a maioria das crianças já frequentam a instituição há um ou dois anos. Apenas 25% das crianças (equivalente a 6 crianças) entraram para a instituição no ano letivo em curso.

**Gráfico 4 – Idades dos pais**

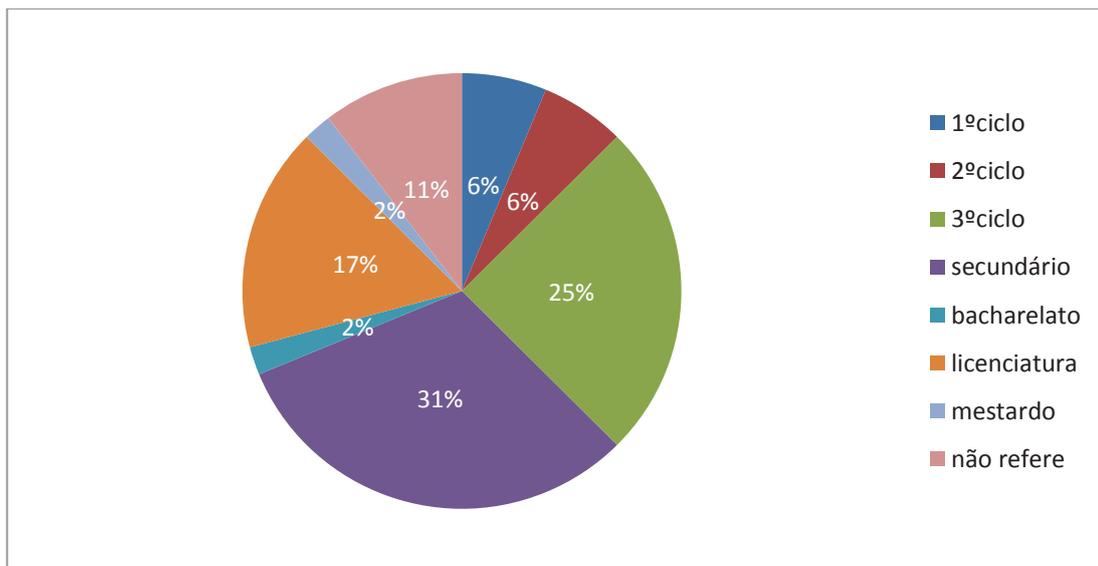


Relativamente à idade dos pais, no seu conjunto, a maioria tem idades compreendidas entre os 35 e 39 anos. Do conjunto dos pais, há apenas um, do sexo masculino, com idade compreendida entre os 20 e 24 anos e um, com idade entre os 45 e 49 anos.

**Gráfico 5 – Habilitações literárias dos pais**

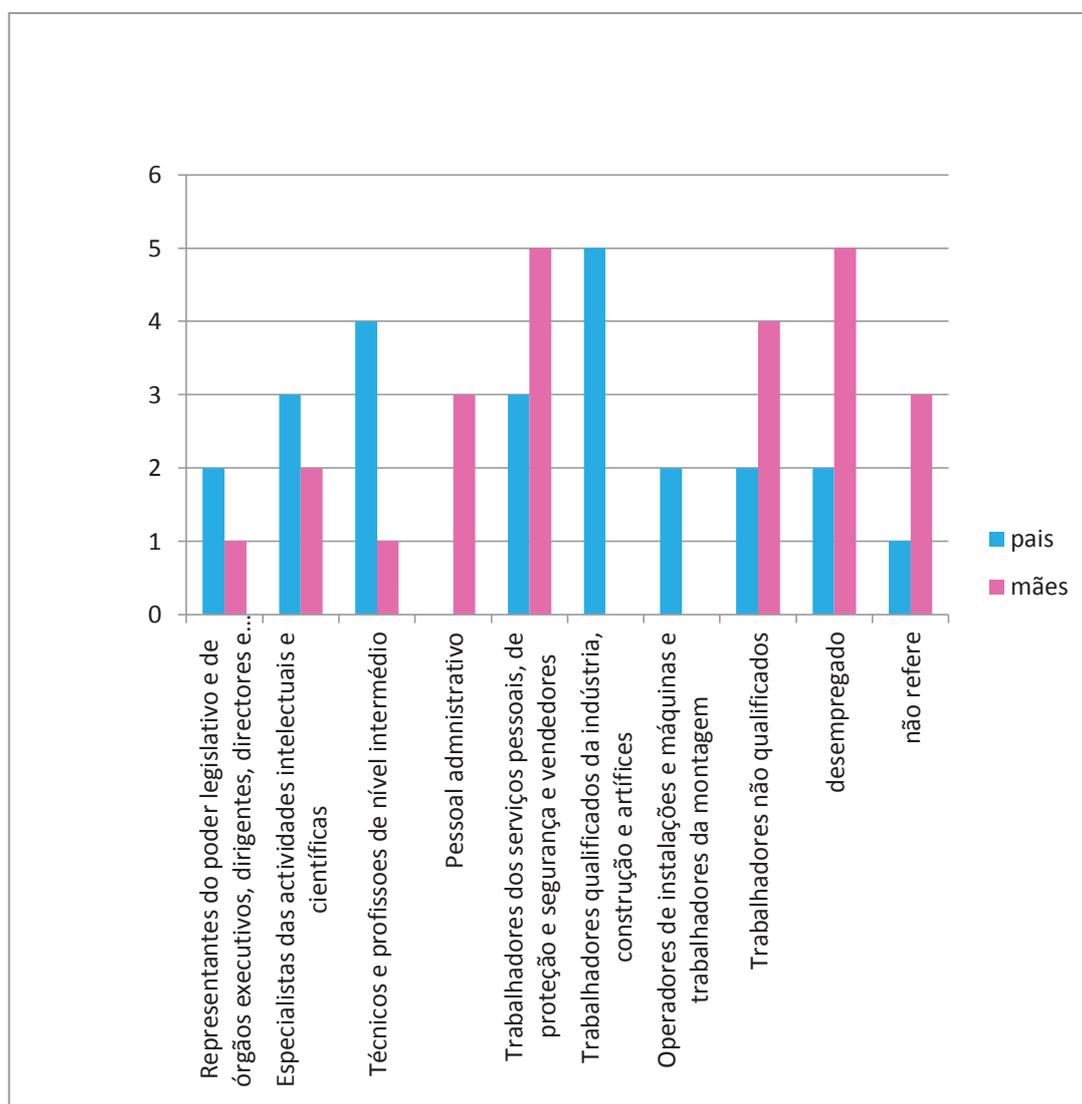


A maioria dos pais possuem o secundário e apenas um pai possui formação a nível de mestrado.



Analisando o gráfico, dos dados no seu conjunto, pode verificar-se que 37% dos pais tem habilitações iguais ou inferiores ao 3º ciclo do Ensino Básico, havendo apenas 21% dos pais com as habilitações literárias referentes ao ensino superior. 2% dos pais possuem bacharelato e mestrado. Existem ainda 17% dos pais que possuem licenciatura.

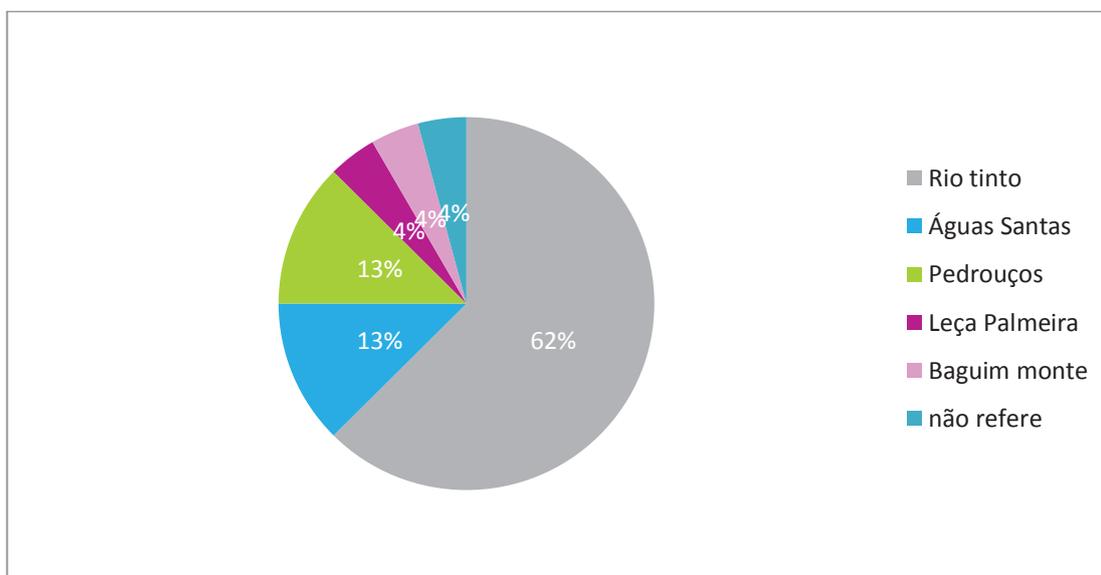
**Gráfico 6 – Profissões dos pais**



Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010), relativamente às profissões dos pais, a maioria são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (que prestam serviços como carpinteiro,

eletricista, ourives e soldador). Em relação às mães, a maioria são trabalhadoras de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras (como empregada de balcão, cozinheira, assistente comercial e vendedora) e desempregadas. É de realçar que uma minoria dos pais no seu conjunto se encontra desempregada e quatro não preencheram este campo nas fichas individuais dos filhos.

**Gráfico 7 – Freguesia de residência**

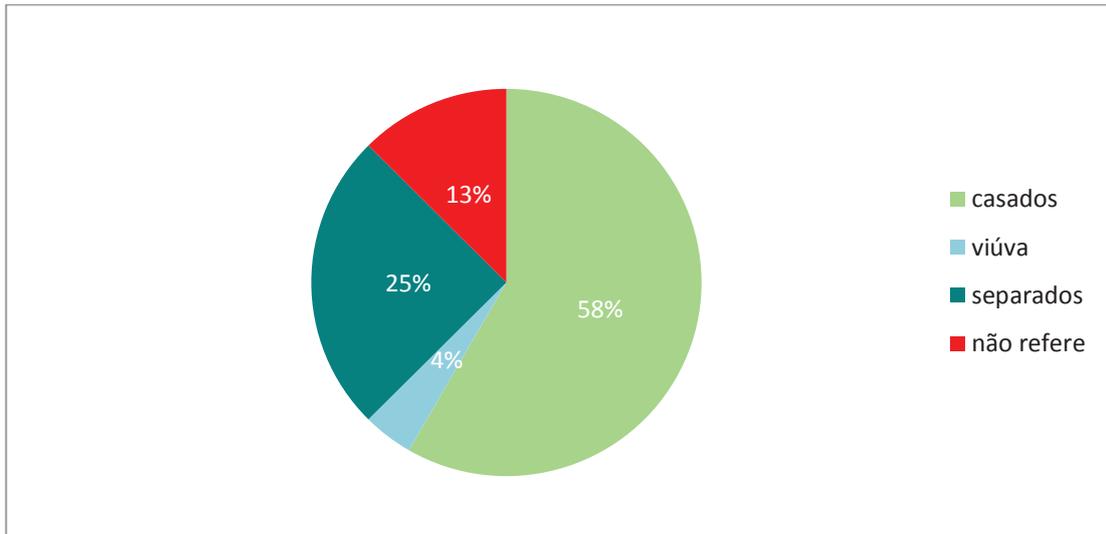


Cerca de 62% das crianças residem em Rio Tinto, e 30% reside em Águas Santas, Baguim monte e Pedrouços, que se situa na periferia.

A restante criança reside numa freguesia noutra concelho. Deste modo, percebe-se que a maioria das crianças terá facilidade em chegar à instituição.

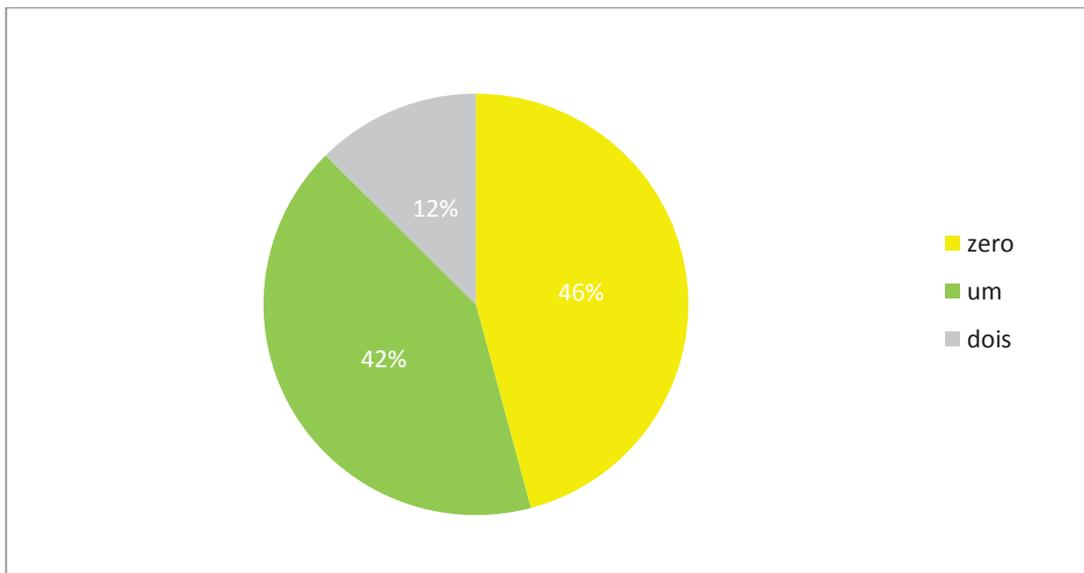
Existe ainda uma criança que não faz qualquer referência em relação à área de residência.

**Gráfico 8 – Estado civil dos pais**



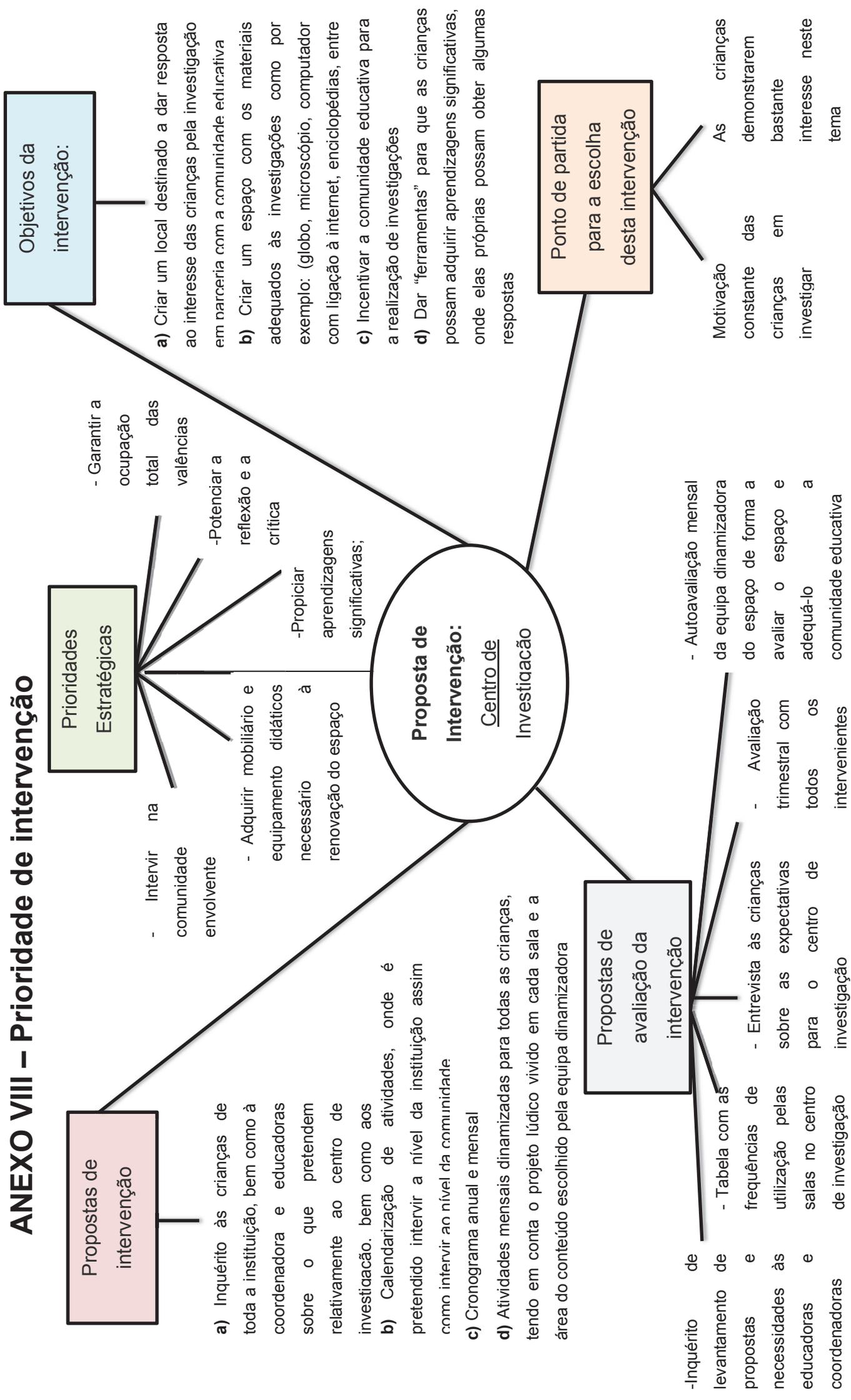
Pela análise do gráfico, é possível constatar que a generalidade (58%) dos pais é casada.

**Gráfico 9 – Número de irmãos**



No grupo, o mesmo número de crianças, tem 1 irmão ou são filhos únicos, logo, dever-se-á ter em conta, que possivelmente estas crianças demonstrem um maior egocentrismo e estejam habituadas a dispor de toda a atenção do adulto. Os restantes do grupo têm dois irmãos. Assim sendo é de esperar que tenham os hábitos de partilhar, por outro lado podem requerer mais atenção dos adultos.

# ANEXO VIII – Prioridade de intervenção



## Propostas de intervenção

- a) Inquérito às crianças de toda a instituição, bem como à coordenadora e educadoras sobre o que pretendem relativamente ao centro de investigação, bem como aos
- b) Calendarização de atividades, onde é pretendido intervir a nível da instituição assim como intervir ao nível da comunidade
- c) Cronograma anual e mensal
- d) Atividades mensais dinamizadas para todas as crianças, tendo em conta o projeto lúdico vivido em cada sala e a área do conteúdo escolhido pela equipa dinamizadora

## Objetivos da intervenção:

- a) Criar um local destinado a dar resposta ao interesse das crianças pela investigação em parceria com a comunidade educativa
- b) Criar um espaço com os materiais adequados às investigações como por exemplo: (globo, microscópio, computador com ligação à internet, enciclopédias, entre
- c) Incentivar a comunidade educativa para a realização de investigações
- d) Dar "ferramentas" para que as crianças possam adquirir aprendizagens significativas, onde elas próprias possam obter algumas respostas

## Prioridades Estratégicas

- Intervir na comunidade envolvente
- Garantir a ocupação total das valências
- Potenciar a reflexão e a crítica
- Propiciar aprendizagens significativas;
- Adquirir mobiliário e equipamento didáticos necessários à renovação do espaço

## Proposta de Intervenção: Centro de Investigação

## Ponto de partida para a escolha desta intervenção

- Motivação
- As crianças
- constante das crianças investigar
- em bastante interesse neste tema

## Propostas de avaliação da intervenção

- Inquérito de levantamento de propostas e necessidades às educadoras e coordenadoras
- Tabela com as frequências de utilização pelas salas no centro de investigação
- Entrevista às crianças sobre as expectativas para o centro de investigação
- Avaliação trimestral com todos os intervenientes
- Autoavaliação mensal da equipa dinamizadora do espaço de forma a avaliar o espaço e adequá-lo a comunidade educativa

## Anexo IX – Registo fotográfico do centro de investigação



Figura 1 – Exterior do "Centro de investigação"



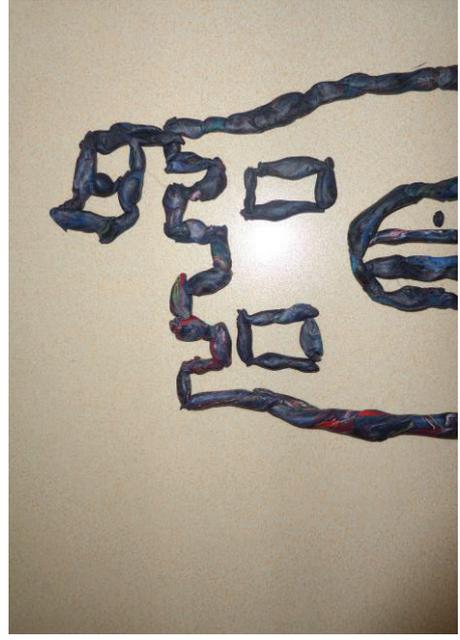
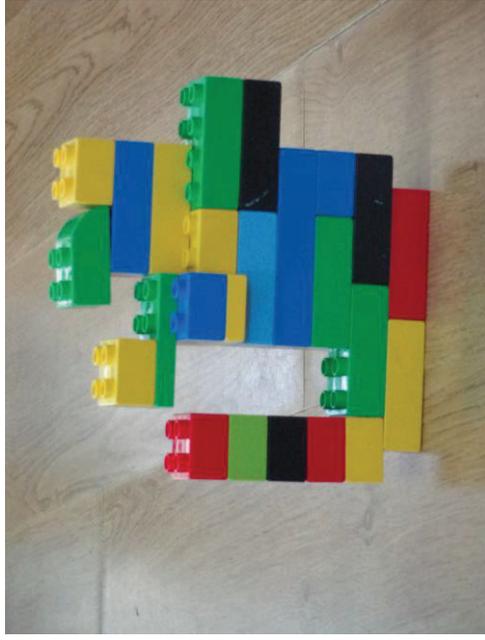
Figura 2 – Paredes do "Centro de investigação"



Figura 3 – Interior do "Centro de investigação"



Figura 4 – Interior do “Centro de Investigação”



## PROJETO

# Castelos

# CONTEXTO DO PROJETO

## Situação desencadeadora

O projeto deve ser uma *“iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade”* (Katz, 1998:102).

Este projeto surgiu de uma partilha do G acerca dos castelos e do rei D. Afonso Henriques, depois de ter explorado em casa, um livro novo, sobre a História de Portugal.

**“O REI (D. AFONSO HENRIQUES) VIVIA MAIS PERTO DO MAR, EM GUIMARÃES. O CASTELO TEM UMA RAMPA E DESCOBRI QUE TEM UMAS MURALHAS PARA ATIRAR AS SETAS, QUE FIZ AQUI NO DESENHO COM A MINHA MÃE. O CASTELO TEM UMAS JANELINHAS MUITO PEQUENINAS, PORQUE NÃO HAVIA VIDROS E ELES PUNHAM UMAS COISAS DE MADEIRA PARA NÃO ENTRAR VENTO PARA LÁ.**

**(AS IMAGENS AO LADO) É D.AFONSO HENRIQUES E A D.MAFALDA, QUE ERA A SUA RAINHA. A MÃE DELE DISSE QUE ELE PODIA SER ESPANHOL E ELA NÃO QUERIA E ENTÃO LUTOU CONTRA AS TROPAS DA MÃE.**

**AH, O REI D.SEBASTIAO MORREU CEDO PORQUE ELE**

**SÓ MATOU 4 REIS DE UMA VEZ MAS O ÚLTIMO FOI O QUE O MATOU.**



Figura 1 - Desenho do G

## **NA BATALHA DE OURIQUE MATOU 5 REIS MOUROS E D.SEBASTIÃO SÓ MATOU 4 DE UMA VEZ”. (G)**

A partir das suas partilhas outras crianças mostraram interesse por este assunto e partilharam também quais os castelos que já tinham visitado, registando-os individualmente, através do desenho.

**“UM DIA FUI A SANTA MARIA DA FEIRA E FUI AO CASTELO QUE TINHA UMAS CORDAS E SUBI “SUBIDAS AMEIAS”. TINHA UM REI QUE ERA UM CAVALEIRO E O REI DISSE ASSIM “ ORDENO-TE QUE ÉS UM MOSQUETEIRO DE PORTUGAL”. ELE DIZIA MUITAS COISAS.” (JF)**

**“JÁ FUI A UM CASTELO QUE ERA DO PORTUGAL. EM GUIMARÃES. MAS ESSE CASTELO TINHA REIS NOS QUADROS, QUE JÁ MORRERAM HÁ ALGUNS DIAS. TINHA ARMAS E TINHA UM CAPACETE DURO PARA NÃO ESPETAR. O REI ESTAVA NUMA CADEIRA QUE TEM ESCADAS.” (A)**

Inicialmente as crianças partilharam aquilo que sabiam acerca dos castelos e D.Afonso Henriques, que foi registado e documentado. A partir das conversas e das suas dúvidas foi sendo percebido e definido aquilo que não sabiam e o que queriam descobrir ou confirmar.



Figura 2 - Desenho do castelo de Sta. Maria da Feira

**“ALGUNS CASTELOS SÃO PEQUENINOS E OUTROS SÃO GRANDES. EU VI NA TELEVISÃO, OS CASTELOS TEM BANDEIRAS. É ASSIM.” (L)**

**“OS CASTELOS JÁ EXISTIRAM HÁ MUITO TEMPO.” (M)**

**“OS CASTELOS SÃO FEITOS DE PEDRAS PORQUE SÃO DUROS. NÃO PARTEM. UMA VEZ FUI A UM CASTELO E VI. O CASTELO ERA TODO DE CINZENTO.” (A)**

**“AS MURALHAS SÃO AQUILO QUADRADO QUE ELES TÊM NO CASTELO PARA SE ESCONDEREM DOS MOUROS.” (G)**

**“OS CASTELOS TÊM BANDEIRAS PARA SABER QUAL É O PAIS.” (M)**

**“QUEM VIVIA NOS CASTELOS ERAM OS REIS E AS RAINHAS PORQUE TINHAM COROAS.” (M)**

**“OS CASTELOS SÃO AS CASAS MAIORES DE TODAS.” (D)**

*“As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.*

*Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las*

*a elaborar uma “teia” ou uma “rede” ( Katz & Chard, 1997) de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber (mapa conceptual). Estas questões revelam a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber. Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças. Escuta*



Figura 3 - Desenho de um castelo

*sugestões, ajuda a formular ideias. Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de uma mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir.”(Katz, 1998:140)*



Figura 4 - Partilhas

# FASE I

## DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Definido o interesse a investigar, os castelos, tornaram-se pertinentes os registos sobre “O que sabemos” e “O que queremos saber”, que levaram à construção da teia, numa das paredes da sala.

Legenda:

- 1- Os cavaleiros têm cavalos.
- 2- Existem reis, rainha, guardas, príncipes, princesas e cavaleiros.
- 3- Antigamente existiam dragões nos castelos.
- 4- Os castelos ainda existem.
- 5- Os castelos são de pedra.
- 6- Os cavaleiros usavam roupa de ferro para lutar.

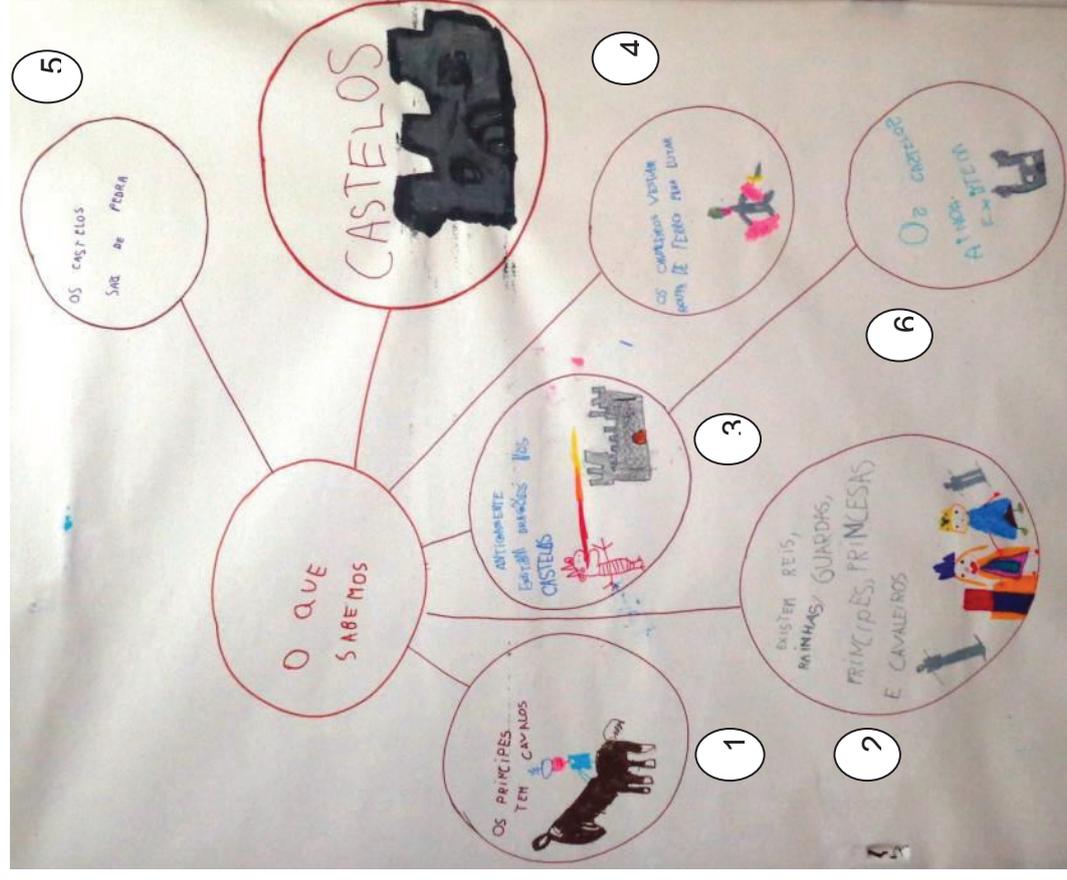


Figura 5 - Teia "O que sabemos"

As perguntas foram elaboradas tendo em conta os seus interesses de investigação e uma análise em grupo do que as crianças já sabiam e daquilo que pretendiam obter resposta, com a investigação.



Figura 6 - Teia "O que queremos saber?"

Definido o que se queria saber, foi altura de equacionar como se poderia obter resposta às perguntas colocadas, debatendo os métodos e estratégias a usar. As crianças foram objetivas e enumeraram como estratégias: “perguntar à família”, “pesquisar na internet e nos livros”, “nos mapas e globos” e “viajar por terras para descobrir onde existem castelos”.

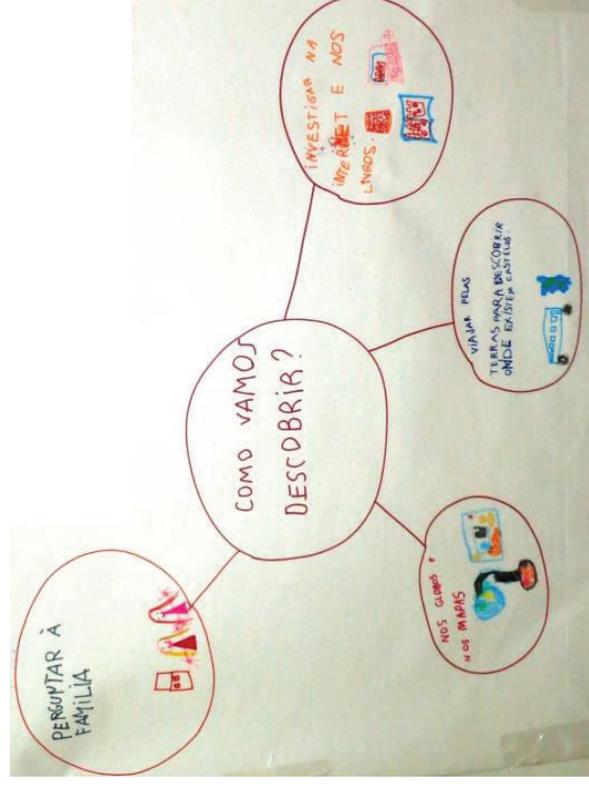


Figura 7 - Teia "Como vamos descobrir?"

# FASE II

## PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Durante esta fase “As crianças começam a ganhar consciência da orientação da orientação que pretendem tomar.(...) Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê.”( Katz, 1998:142)



Figura 8 - Pesquisa da M



Figura 9 - Pesquisa da C

A M e a C trouxeram duas pesquisas elaboradas com as famílias, que se tornaram essenciais, não só para a definição do problema, mas também para o desenvolvimento do projeto.

É importante cada vez mais inculcir, não só a responsabilidade nas crianças, ao levarem pesquisas para casa, mas também a necessidade de envolver as famílias, no trabalho de sala e no dia-a-dia dos seus filhos e educandos.

Simultaneamente, e talvez o mais importante, é as crianças sentirem o interesse como seu, como algo que lhe desperta prazer e as vai motivando para as consequentes descobertas realizadas. Esta imagem demonstra vivamente esta questão, uma vez que, por

iniciativa própria, a M trouxe esta pesquisa elaborada em casa em conjunto com a família. Este trabalho surgiu daquilo que a criança solicitou em casa.

O trabalho de projeto é uma realidade constante no dia-a-dia das crianças que trabalham nele e que, quase todos os dias, não só levantaram questões, como deram resposta às variadas questões definidas ou a outras que surjam, com resposta momentânea.

O envolvimento das famílias e o seu contributo foi muito importante no desenvolvimento dos projetos. Não é apenas uma mais valia, mas sim uma peça chave que enriquece o trabalho desenvolvido, tornando-o mais completo e valioso e rico.

Partindo, então, do conhecimento já adquirido, deu-se início ao desenvolvimento do projeto. Por ser um projeto muito abrangente, tornou-se essencial individualizar as pesquisas, considerando-se assim os interesses individuais das crianças.

Deste modo, as crianças pesquisaram as seguintes questões: Como se vestiam os reis e as rainhas? Ainda existem reis e rainhas? Como são os castelos? Quem vivia nos castelos? Existem castelos no Brasil? Porque é que os reis davam jantares tão grandes? Que tipo de dança dançavam os reis e as rainhas?.

Estas foram algumas das pesquisas individuais que as crianças investigaram também em casa, para além de outras que surgiram ao longo do projeto.



Durante o projeto, as crianças foram trazendo livros, fotografias, cds de música, jogos e outros objetos relacionados com o mesmo. Muitas das questões surgiram das suas partilhas, das novidades e objetos que traziam.



Figura 16 - Partilha de objetos relacionados com o projeto

Um dos exemplos do surgimento de novas questões e pesquisas foi a exploração do que comiam às refeições o rei e a rainha. Esta questão, que não estava inicialmente definida como uma questão de interesse, surgiu com a exploração do livro do G, dando a ideia de elaborar um lanche medieval, que se realizará.

Também num diálogo intencional com as crianças, surgiu a questão sobre ainda existem reis e rainhas na atualidade. Uma das crianças pesquisou com a mãe sobre este assunto e partilhou em grande grupo, referindo que em Inglaterra ainda existiam castelos, reis e rainhas. Surgiu então esta nova questão que foi investigada e aprofundada.



Figura 17 - Pesquisa do G com a família "Ainda existem castelos?"



Figura 18 - Partilha da pesquisa do G

É de observar que mesmo as crianças mais contribuíram para o enriquecimento do projeto, nas suas brincadeiras livres, onde exploraram situações ou desenvolverem produções relacionadas com o tema. Isto verificou-se diariamente através das utilizações das suas múltiplas linguagens e criação de desenhos livres, construções, modelagem, situações de “faz de conta” ...



Figura 19 - A expressão com as múltiplas linguagens



Figura 20 - A expressão com as múltiplas linguagens

Numa das paredes da sala, criou-se um painel “Quem vive nos castelos?” onde se incluíram desenhos variados relacionados com a questão.



Figura 21. - Painel “Quem vive nos castelos?”

Pelos corredores da escola, expuseram-se ainda “molduras reais” realizadas com especiarias criando uma espécie de galeria de arte.



Figura 22 - Elaboração das “molduras reais”

Numa aula de música, surgiu também a ideia de se compor/criar uma música associada ao projeto que incluisse as suas palavras-chave. O professor de música da instituição disponibilizou-se para a sua realização e ensinou-a às crianças. A música chama-se “No castelo de Guimarães” .

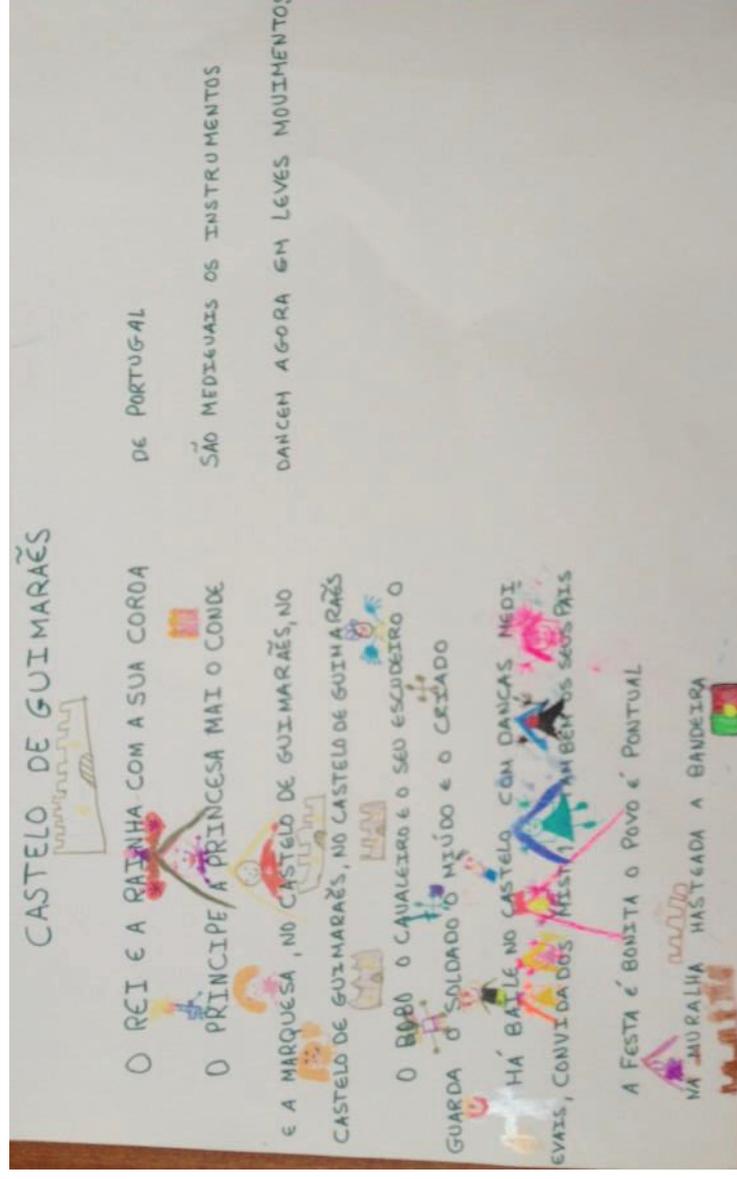


Figura 23 - Música “Castelo de Guimarães” criada para o projeto

Da mesma forma, as descobertas efetuadas com a intervenção dos pais, como o caso da mãe do C, que elucidou as crianças em relação a alguns monumentos e castelos da Ucrânia. Esta partilha levou à

colocação da possibilidade de existirem palácios em Portugal, como na Ucrânia. Esta questão foi considerada pertinente e, como tal, foi explorada nesse mesmo dia. Para encontrar a resposta a esta questão, foi utilizado o computador, através da pesquisa na internet. O pequeno grupo que explorou este assunto registou através do desenho e da escrita as descobertas realizadas neste sentido, tendo, posteriormente, partilhado com as restantes crianças.



Figura 24 - Pesquisa em pequeno grupo no computador

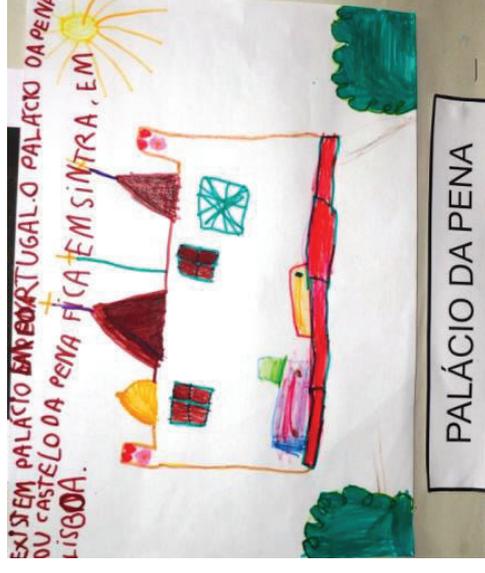


Figura 25 - Registo acerca do Palácio da Pena

As crianças partilham sempre as suas produções e composições, trabalhando individualmente, em pequeno ou grande grupo, e isto é uma das rotinas que diariamente enriquece o processo e permite uma

variedade de experiências e aprendizagens significativas, pela partilha de conhecimentos com os outros. Como refere Katz & Chard, “O trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça o sentido de cooperação” (1997:13).



Figura 26 - Registo em pequeno grupo acerca de D. Afonso Henriques



Figura 27 - Desenho individual acerca de D. Afonso Henriques

Num momento de transição, enquanto se exploravam as rimas, através de um jogo muito apreciado pelas crianças, surgiram rimas com algumas das palavras-chave do projeto. Depois, procedeu-se à construção de um painel onde se registaram e desenharam as variadas rimas.



Figura 28 - Construção do painel "Rimas no castelo"

Tendo em conta a informação já descoberta sobre os instrumentos medievais e os castelos do Mundo, foram realizados dois jogos, um dominó e um loto, respetivamente, que além de servirem como estratégia de consolidação para a identificação dos instrumentos e castelos, promoveram o sentido de cooperação e de equipa, que é muito trabalhado no contexto da sala. Achou-se pertinente incluir estes dois jogos na sala, de forma a criar recursos nas mais variadas áreas, associados ao projeto.



Figura 29 - Dominó dos instrumentos medievais

As investigações incluíram o uso da internet, o computador, os livros, as pesquisas com as famílias e ainda momentos de partilha com as outras salas. Tudo isto permitiu dar resposta às perguntas e dúvidas do projeto, potenciando a sua exploração.



Figura 30 - Pesquisa com o professor de música acerca dos instrumentos medievais



Figura 31 - Pesquisa com a sala dos 4 anos



Figura 32 - Pesquisa com a mãe do CN



Figura 33 - Visualização de um vídeo sobre os castelos



Figura 34 - Partilhas ente o grupo



Figura 35 - Partilha de C com o grupo

# FASE III

## EXECUÇÃO

*“Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, preveem, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Leem (ou pedem à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.” (Katz, 1998:143)*

A procura de respostas para as questões partiu da pesquisa sobre os elementos que viviam no castelo e de como eram os próprios castelos. Foram utilizadas imagens e exploradas algumas informações. Paralelamente, as crianças trouxeram livros de histórias com imagens de castelos, como o caso do Castelo de Josselin em França, um dos primeiros castelos do mundo a ser descoberto. O primeiro castelo explorado foi o de Guimarães através da partilha do G e do seu livro. Também o A trouxe um puzzle do mesmo castelo para a sala, incitando ainda mais esta questão. A partir da sua observação foi explorada a pergunta “Como eram os castelos?”, nomeadamente o tipo de material que os constituía e constitui ainda. O A registou o que sabia sobre os cavaleiros e posteriormente investigou mais com a família acerca dos mesmos.



Figura 36 - Registro do A acerca dos cavaleiros

Ainda sobre os Cavaleiros descobriu-se também que ocupavam os seus tempos a jogar ao xadrez e a lutar. O AA trouxe para sala um xadrez que partilhou e deixou na área dos jogos. O xadrez, por ser um jogo que muitas não conheciam, despertou a sua curiosidade e fez com muitas crianças questionassem as que sabiam jogar acerca das regras e do modo de funcionamento do jogo.



Figura 37 - Construção do puzzle do Castelo de Guimarães

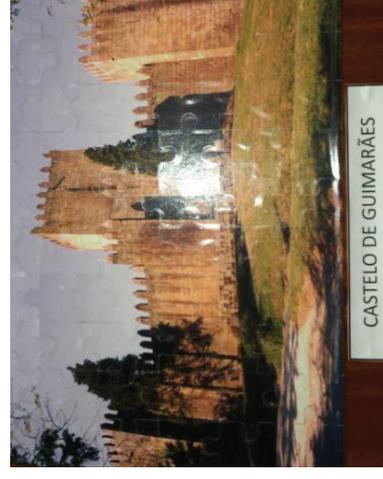


Figura 38 - Puzzle do castelo de Guimarães



Figura 39 – G e A jogam ao jogo do xadrez



Figura 40 - Jogo de xadrez

Da mesma forma, e depois de explorado o primeiro rei de Portugal, houve inúmeras representações e



Figura 41 - Registo sobre D. Afonso Henriques



Figura 42 - Desenho de D. Afonso Henriques



Figura 43 - Registo de D. Afonso Henriques a lutar

registos das crianças acerca das suas concepções em relação aos reis e rainhas e ainda dos outros elementos incluídos na corte.

**“VIVIAM OS REIS, AS RAINHAS. AS PRINCESAS E OS GUARDAS PARA OS SENHORES MAUS NÃO ROUBAREM OS CASTELOS.” (MA)**

**“EXISTEM MUITOS GUARDAS NOS CASTELOS PARA ATACAR PORQUE SENÃO VÊM MAIS MOUROS.” (G)**



Figura 44 - Desenho do castelo de Guimarães



Figura 45 - Desenho do castelo de Sta. Maria da Feira



Figura 46 - Registo acerca dos guardas

Num livro partilhado por uma criança, foi descoberto o castelo de Josselin (como anteriormente referido), em França, que amplificou a resposta em relação à localização dos castelos.



Figura 47 - Pintura do castelo de Josselin

Em relação aos castelos descobertos, além da sua localização no mapa, as crianças envolvidas procederam também à sua representação através da pintura e desenho.

*“No trabalho de Projecto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor”* (Katz & Chard, 1997:171).

Em relação aos castelos no resto do mundo, surgiu a questão se existiriam castelos no deserto e por esta razão, foi proposta às crianças uma discussão e partilha com a sala dos 5 anos, por terem um projeto relacionado com o Egípto, que poderia dar resposta a esta questão.

O diálogo com os 5 anos foi um momento muito enriquecedor, que proporcionou um grande momento de partilha entre os grupos. Além do grupo de 5 anos responderem à pergunta colocada na carta, partilharam outros aspetos relevantes acerca deste país e dos desertos.



Figura 48 - Registo acerca da ideia de existirem castelos no deserto



Figura 49 - Partilha com o grupo dos 5 anos



Figura 50 - Partilha acerca do Egito

Após este momento, realizou-se um registo sobre todas as descobertas acerca do Egito.

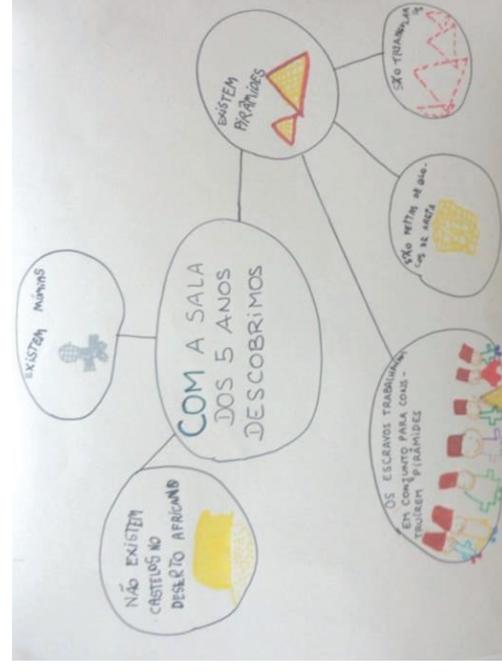


Figura 51 - Teia das descobertas com o grupo dos 5 anos

O momento de partilha com a mãe do C, de nacionalidade Ucrâniana, anteriormente referido, teve como objetivo que as crianças percebessem se existiam castelos na Ucrânia. Depois de descoberto o castelo de Crimeia, as crianças realizaram os seus registos deste mesmo castelo.

Foi também descoberto com a mãe do C, o primeiro imperador de Kiev, Volodymyr.

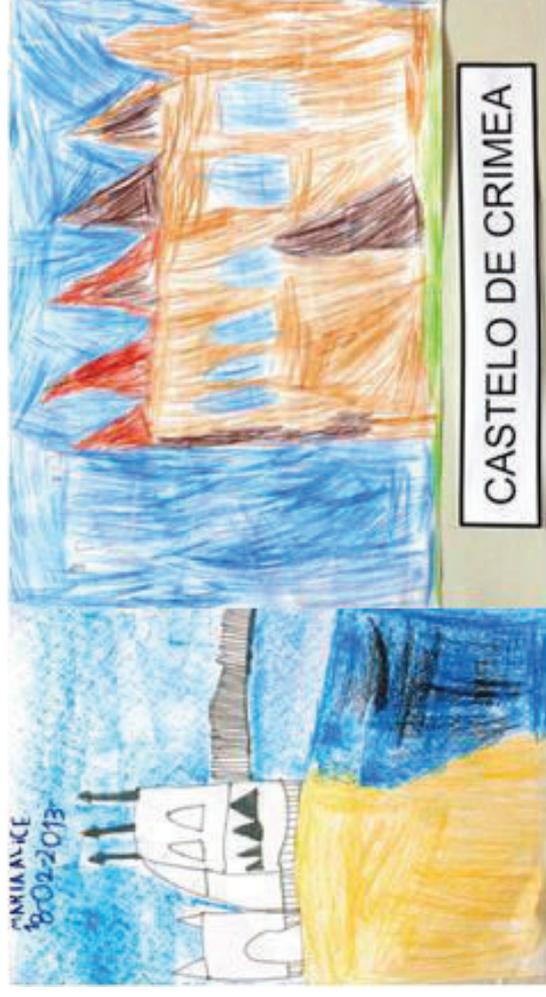


Figura 52 - Desenhos do castelo de Crimeia

Ao longo da investigação, tornou-se essencial que as crianças objetivassem a localização dos castelos, pelo facto de os mapas e a localização dos países serem ainda aspetos muito abstratos para elas. Desta forma, foi igualmente conveniente localizar num mapa os castelos descobertos em Portugal.



Num mapa de Portugal foram localizados todos os castelos que existem em Portugal.



Figura 56 - Mapa Geográfico de Portugal

As crianças elaboraram registos acerca das suas descobertas face aos elementos dos castelos. Foram também exploradas e disponibilizadas informação e imagens do Bobo que foram posteriormente registadas pelas crianças. Depois de terem ouvido e explorado a música “Era uma vez um rei”, as crianças mostraram-se curiosas em relação aos restantes elementos que viviam nos castelos.



Figura 57 - Desenho do Bobo



Figura 58 - Pintura do Bobo



Figura 59 - Registo acerca do Bobo

Mais elementos dos castelos foram descobertos através de uma pesquisa individual do L com a sua família. O registo, muito rico, explicitava todos os elementos do castelo e incluía imagens. Descobriu-se também que as crianças, na época medieval, brincavam com cavalos de pau e espadas de madeira e, por esta razão, as crianças partiram para a elaboração de réplicas destes objetos.



Figura 60 – Espada de “madeira”



Figura 61 – Cavalo de pau

Da mesma forma, para além de terem sido analisadas as roupas (a partir dos vídeos e da pesquisa com a família de uma criança) que os reis e as rainhas usavam antigamente, em comparação com a atualidade, foi também descoberto que todos eles usavam coroas. De acordo com esta questão, as crianças realizaram coroas que puderam usar nas suas brincadeiras.



Figura 62 - Coroas

Ao longo do desenvolvimento do projeto, todas as pesquisas individuais foram compartilhadas com o grupo e servem de documentação do projeto nos placards da sala.



Figura 63 - Partilha das pesquisas elaboradas com a família



Figura 64 - Pesquisas elaboradas com a família

Depois de descobertos alguns aspectos relativos aos castelos, surgiu, então, a ideia de se construir um castelo a 3D para a sala. Para o efeito foram utilizados pacotes de leite sobrepostos e colados que foram, posteriormente, revistos e pintados de forma a assemelhar-se com pedra.

A ideia de construir o castelo surgiu do F, que a partilhou em grande grupo: “A minha ideia foi nós fazermos um castelo e depois transformá-lo numa área.”



Figura 65 - Processo de montagem do castelo



Figura 66 - Processo de revestimento do castelo



Figura 67 - Processo de pintura e acabamento



Figura 68 - O Castelo da sala

A pesquisa, através de um filme apresentado sobre os castelos de Portugal e do mundo, permitiu descobrir novos castelos e ainda mais países, pela localização dos castelos no mapa.



Figura 69 - Visualização de vídeos medievais

Em relação à música que se ouvia nos castelos, uma das crianças trouxe um cd de música clássica para a sala, que foi explorado e que levou ao levantamento de novas questões relacionadas com a música, através da audição ativa do mesmo.

A partir da audição surgiu uma conversa acerca dos instrumentos que se ouviam e que tentaram identificar. Foi também disponibilizado no computador da sala um software de exploração dos instrumentos musicais.

Posto isto, e num diálogo em grande grupo, surgiu a dúvida se seria a música clássica que os reis e as rainhas dançavam nos castelos. As crianças expuseram as suas ideias quanto ao tipo de dança que se dançava nos castelos e surgiu a ideia de se recriar um baile.

Assim sendo e, numa sessão de motora, foi realizado um baile medieval. A partir do baile e das músicas que foram utilizadas, criou-se um momento de reflexão acerca do tipo de música e das suas diferenças comparativamente ao cd (de música clássica) ouvido anteriormente.



Figura 70 - Os instrumentos medievais (partilha do professor de música)

Na aula de música, juntamente com o professor de música da instituição, foi descoberto que se ouvia e dançava música medieval, nos castelos. O professor Orlando partilhou com as crianças um folheto que incluía os instrumentos musicais, que por serem tão diferentes dos atuais, instigaram a curiosidade das crianças.

Para investigar este assunto, foi também explorado um livro sobre a Idade média que incluía os instrumentos medievais. A partir da sua observação, as crianças escolheram um instrumento e procederam à realização dos seus esboços (definindo os materiais a utilizar para a sua construção).

*“Os objectivos da educação na pedagogia de participação são os de viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as*

*aprendizagens, promover o desenvolvimento (...)* *A imagem da criança não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência”* (Oliveira – Formosinho (org.), 2009:10).

Durante as reuniões do grupo, as crianças discutiram as suas ideias e os resultados das suas investigações sendo incentivadas a comentar os trabalhos e produções das outras crianças.

Nos mais variados registos afixados na sala, foram utilizadas linguagens plásticas variadas e outras, como construções em 3D de legos e teatros. Os registos são quase sempre autónomos e as produções surgem na variedade das suas experiências e brincadeiras livres, individuais e/ou em grupo.

As representações (através do desenho, pintura, colagens, modelagem ou construções) evidenciam como as crianças integram os saberes e como as suas experiências são efetivamente significativas.

A teia final foi construída a partir da documentação do projeto, que se encontrava nos placards da sala. Por questões logísticas, procedeu-se à realização de quatro pequenas teias onde o centro de cada uma delas era uma das questões definidas para o projeto. Desse modo, as respostas foram explicitadas através do registo escrito e de desenho juntamente com evidências (à frente de cada resposta) onde se incluíram as produções individuais e/ou em pequeno grupo (como desenhos, pinturas, etc) e ainda as pesquisas com as famílias.

A elaboração da teia final do projeto foi um momento que entusiasmou e estimulou a participação de um grande número de crianças, não só porque vêm como necessidade documentar todas as suas

descobertas, como também têm um grande gosto em elaborá-las, pelo facto de ser um projeto conjunto, onde desenham e escrevem “todas juntas”.

Para além da teia final, existe ainda documentação do projeto espalhada pela sala que especifica o desenvolvimento do mesmo e ainda acrescenta informação para além da contida na teia, como o caso da pesquisa/partilha com os cinco anos.

Com a elaboração da teia e, devido ao facto de uma das respostas fazer referência a que os castelos têm bandeiras, surgiu um diálogo em relação às bandeiras de Portugal e de outros países. Foram debatidos aspetos como a importância das bandeiras, as suas semelhanças e diferenças e ainda a identificação/descrição de algumas conhecidas pelas crianças. Aproveitou-se este aspeto para promover a sua curiosidade e observação relativamente aos pormenores da bandeira de Portugal.

O significado dos castelos e das quinas foi descoberto pelas crianças quando se chamou a sua atenção para o número de cada um deles, na bandeira. Logo no início do projeto, uma das crianças tinha feito referência aos 5 reis mouros que D. Afonso Henriques matou na batalha de Ourique, assim como os sete castelos (localidades) conquistados aos mouros, o que fez com que esta criança recordasse esses aspetos, quando se dialogou em grande grupo.

Depois disto, foram elaborados alguns registos da bandeira de Portugal.



Figura 71 - Representação da bandeira de Portugal

A abordagem deste assunto possibilitou a exploração de bandeiras. Desta vez, através do registo na teia acerca dos países onde existem castelos. Assim, as crianças desenharam as bandeiras de cada um dos países onde descobriram existir castelos. Estas bandeiras foram descobertas a partir da exploração do mapa existente na sala.



Figura 72 - Desenho das bandeiras na teia final "Onde existem castelos?"

As crianças foram elaborando bandeiras de forma voluntária, explorando-as e localizando os países das respetivas bandeiras, no mapa e no globo. Este interesse surgiu espontaneamente por algumas crianças e rapidamente "contagiou" as restantes. Foi surpreendente a quantidade de bandeiras que desenharam e que conheciam, assim como as ideias que traziam de casa, para as reproduzir. "Bandeira atrás de bandeira", foram sendo explorados os países a elas associados e construída uma teia, com o que caracteriza cada país que conheciam. Esta teia, em constante construção, vai sendo modificada o com o acrescento de novos registos.



Figura 73 - Bandeiras e países

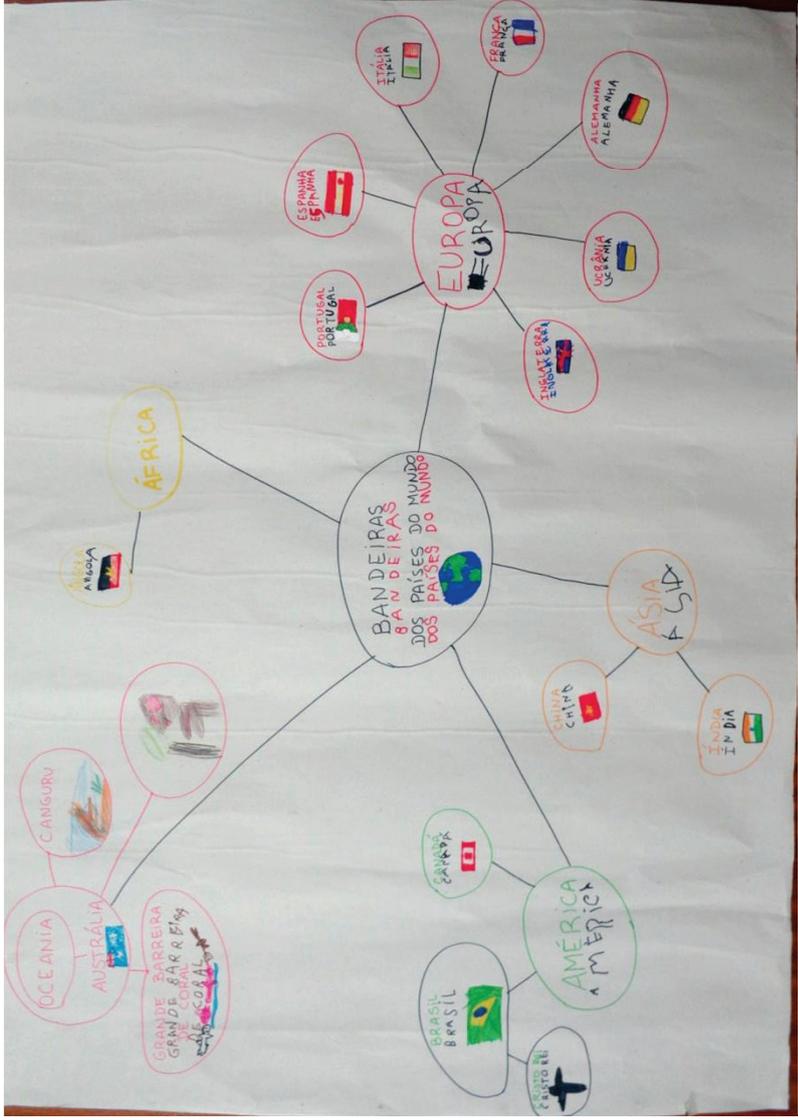


Figura 74 - Teia "Bandeiras dos países do Mundo"

Figura 75 - Teia e desenhos das bandeiras

Pelo facto de se explorarem bandeiras e características de países, que outras salas estavam a investigar, tornou-se pertinente o encontro entre os grupos com partilhas de informação. Com o grupo dos 4 anos, explorou-se Angola, os seus animais e ainda algumas características desta cultura.



Figura 76 - Partilha do grupo dos 4 anos acerca de Angola

Em relação aos EUA, exploração com a mista 3, ficou-se a conhecer um país muito dinâmico com táxis e torres “Arranha céus”. Uma criança partilhou com o outro grupo que a raposa vermelha é um animal característico deste mesmo país.



Figura 77 - Partilha com o grupo mista 3 acerca dos EUA

Os momentos de partilha com as outras salas foram muito importantes, não só pela riqueza na partilha de conhecimentos mas acima de tudo por ser um momento em que se proporciona contacto com as outras crianças, ampliando assim os parceiros de investigação e a colaboração entre todos.

A partir da exploração de um livro sobre os castelos e, após a análise das bandeiras, as crianças partiram para a investigação acerca dos brasões. Exploraram-se com as crianças diversos brasões, onde se incluíram alguns de cidades, famílias, entre outros.

A partir do diálogo com as crianças sobre os brasões e a sua utilidade, surgiu a ideia de se realizar um brasão que identificasse o grupo da mista 1. Para isso, algumas crianças elaboraram os brasões e após todos concluírem, procedeu-se a uma votação.



Figura 78 - Brasões realizados pelas crianças

Para o efeito, os brasões foram numerados e, à vez, cada uma das crianças votou no seu preferido, escrevendo o número do brasão num papelzinho, que dobrou e colocou numa caixa. As crianças, que não sabiam escrever o número, foram auxiliadas nesta tarefa, mas a escolha foi sua.

De seguida, e em grande grupo, foram abertos todos os votos e contabilizados, à medida que se ia registando, num gráfico de barras.



Figura 79 - Votação e eleição do brasão

O brasão mais votado, o do G, foi elaborado em tamanho grande e colocado na porta.

As crianças foram explorando também brasões que descobriam nos seus objetos do dia-a-dia, nomeadamente nos fatos de treino e roupa desportiva, etc.



Figura 80 - Partilha do brasão eleito

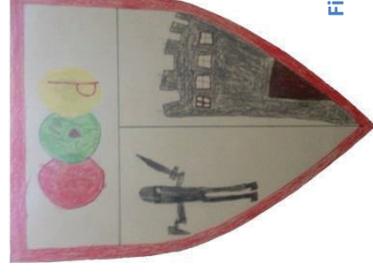


Figura 81 - Brasão eleito



Figura 82 -Partilha do D de brasões desportivos

Para além disto, foi dinamizada uma atividade com o objetivo de as crianças criarem um brasão com as suas famílias, que as identifique. Pretendeu-se com isto que as famílias estivessem a par do trabalho desenvolvido e explorado com as crianças, incluindo-as cada vez mais neste processo de investigação e de descoberta. Contudo, só houve a adesão de oito famílias.

Ao longo do projeto surgiram também novas palavras e foram definidas as palavras-chave relacionadas com o mesmo. Por este motivo, surgiu a ideia de elaborar um dicionário onde para cada letra se escrevem as palavras e se desenha.



Figura 83 - Dicionário do projeto



Figura 84 - Registos do dicionário

Estes são apenas alguns exemplos que constituem o dicionário do projeto.

O VDMM, iniciativa da instituição, realizou-se com o objetivo dos pais participarem na elaboração de elementos relacionados com o projeto.

As crianças planearam com os pais o que queriam construir, sendo que nalguns casos já traziam previamente planeada de casa, a atividade.

À sua disposição, pais e crianças tinham, os mais variados materiais: material de desperdício diversificado, tintas, papéis e cartolinas variadas. A presença dos pais foi uma mais-valia neste processo ainda mais pela sua inclusão no projeto de forma tão ativa, permitindo a produção de elementos fundamentais e que foram utilizados nas suas brincadeiras e na apresentação do projeto.

Houve uma adesão de metade dos pais de todos os grupos, que construíram, na sua maioria, mais que um elemento entre os quais, castelos, escudos, espadas e armaduras.



Figura 85 - VDM

Uma vez ouvida e explorada a música do Sr. Rei e em articulação com a estagiária, do terceiro ano, criaram-se fantoches, recuperou-se e transformou-se o fantocheiro num castelo e assistiu-se ao teatro de fantoches, dinamizada pela mesma estagiária.



Figura 86 - Exploração da história "O Sr. Rei"

Foi ainda criado um cenário tridimensional onde as crianças podem dramatizar situações relacionadas com os castelos, em quatro cenários distintos: exterior, sala do banquete, sala de baile e floresta (cenário batalha).



Figura 87 - Construção do cenário "À descoberta do castelo"



Figura 88 - Cenário " À descoberta do castelo"

# FASE IV

## AValiação/DIVULGAÇÃO

A avaliação foi acontecendo em paralelo com o desenvolvimento do projeto num processo de reflexão sobre os processos e resultados que se iam obtendo, como uma parte fundamental no seu desenvolvimento, pelo facto de acontecer durante o processo de ensino-aprendizagem e permitir o surgimento de novas ideias e questões.

*“Numa fase final é realizada uma avaliação em conjunto com as crianças, refletindo todas as aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento do projeto” (Katz & Chard, 1997:175).*

*Numa conversa com as crianças, a avaliação partiu de uma concretização de todo o desenvolvimento do projeto onde foi tida em conta a voz da criança como ferramenta para uma avaliação do impacto, do projeto.*

*A partir de registos variados e das teias tomaram consciência de tudo o que aprenderam e viveram, no âmbito do desenvolvimento do projeto.*

*“A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2011:17).*

## VOZES DAS CRIANÇAS

“Os castelos são de pedra e lá vivem muitas pessoas. Aprendemos que há bandeiras nos castelos.” (MA)

“Nos castelos viviam reis, rainhas, príncipes, princesas, guardas, bobo, escudeiros, cavaleiros, crianças.” (F)

“As rainhas têm coroas como os reis.” (I)

“Os vestidos das rainhas são gigantes.” (MA)

“Existe o primeiro castelo, o castelo de Guimarães, que pertence a D. Afonso Henriques. Os castelos são fortes para defender.” (F)

“Os cavaleiros usavam armaduras para combater, espadas e escudos.” (G.)

“Eles andam de cavalo” (JF)

“Os castelos também têm torres e muralhas.” (CN)

“Eles são fortes e grandes e tem portas de madeira.” (P)  
peixe e limpavam as mãos ao pelo dos cães.” (M)

## VOZES DAS CRIANÇAS

“Os castelos têm salas muito grandes com mesas muito grandes para os banquetes.” (M)

“Os castelos são as casas maiores de todas.” “Têm janelas pequenas e portas muito grandes.” (D)

“Também tem um fosso para se proteger dos inimigos.” (D)

“Aprendemos muitos castelos novos” (R), “o da Ucrânia e da França.” (A)

“Aprendemos que há bandeiras nos castelos.” (MA)

“Descobrimos novas bandeiras.” (G e A)

“Descobrimos a bandeira da França e do Brasil.” (C)

“A bandeira de França é azul, branca e vermelha.” (R)

“ Os banquetes eram muito grandes e a seguir havia baile (como o que nós fizemos).” (M)

“ A festa medieval é bonita.” (A)

“Eles ouviam músicas medievais e tocavam alaúde e flauta.” (C)

O QUE GOSTEI MAIS DE APRENDER...



Figura 89 - "Na batalha há bolas de ferro, catapultas, flechas, espadas e punhais." (F)



Figura 90 - "Nos castelos existem cavaleiros, que lutam e tem escudos." (CN)

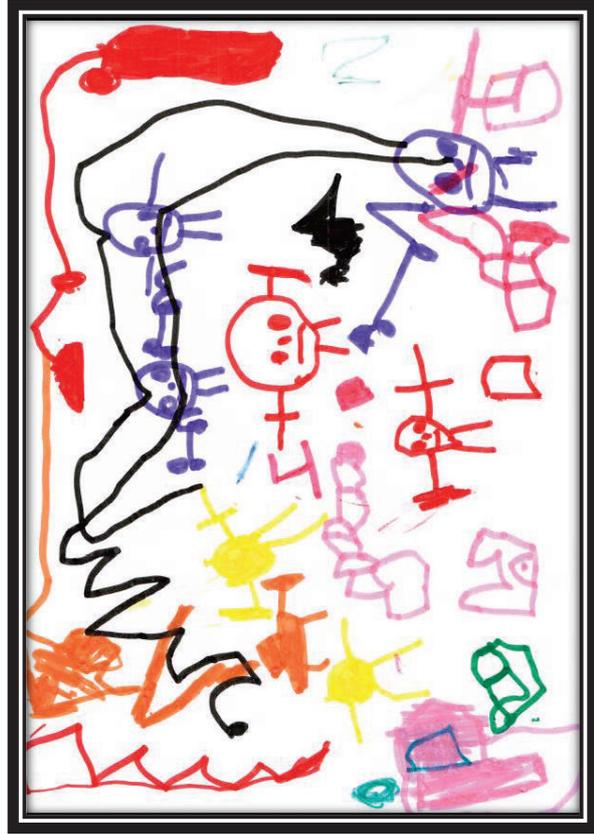


Figura 91 - "Os cavaleiros... e guardas que vivem nos castelos." (R)



Figura 92 - "O castelo de Guimarães era do D. Afonso Henriques e ainda existe." (G)



Figura 93 - "Que há muitos castelos." (D)

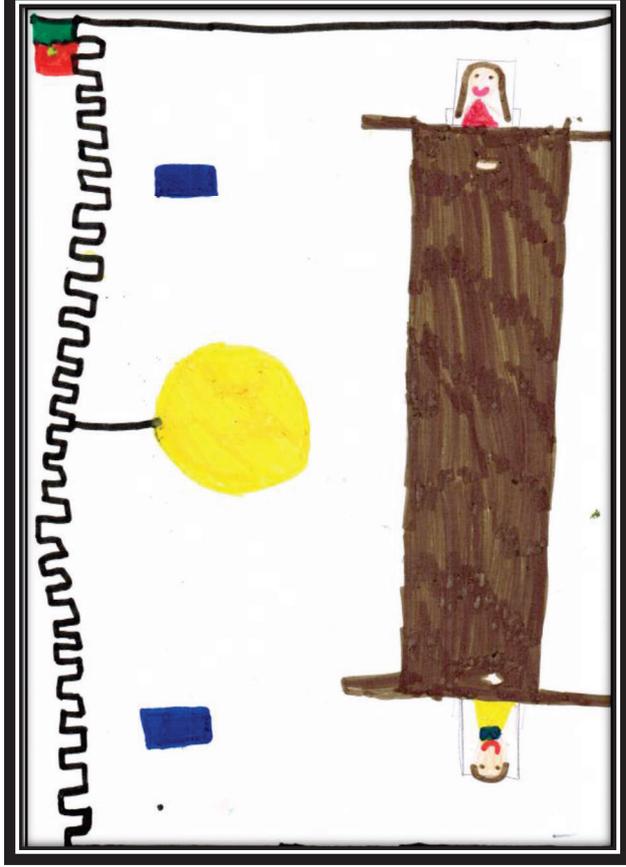


Figura 94 - "Nos castelos, há salas grandes onde os reis e rainhas dão banquetes." (M)



Figura 95 - "Aprendi que há muitas bandeiras." (A)



Figura 96 - "Nos castelos existem reis, rainhas, príncipes e princesas." (C)

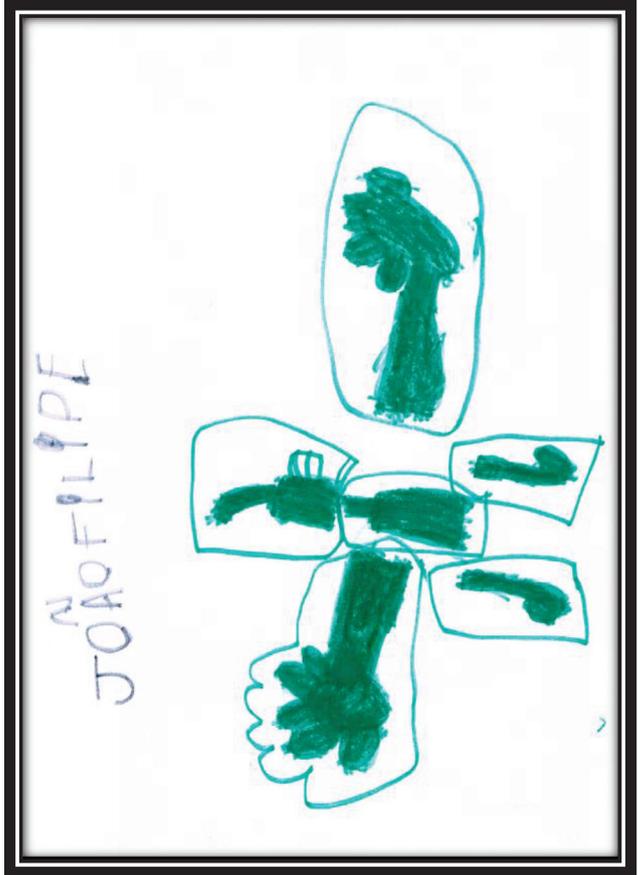


Figura 97 - "As armaduras serviam para os cavaleiros não se magoarem." (JF)



Figura 98 - "Nos castelos, vivem princesas." (MA)

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

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

**APRENDIZAGEM:** Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

Com o desenvolvimento do projeto muitas foram as competências desenvolvidas nas diferentes áreas de conteúdo. Numa teia em anexo, são identificadas todas as competências desenvolvidas incluindo algumas delas que foram apenas desenvolvidas e não adquiridas, como a autonomia, responsabilidade, socialização, etc.

As crianças aprenderam também a trabalhar prioridades e valores como a solidariedade, a cooperação,...

As sessões de motora e a hora do conto estiveram quase sempre relacionados com esta temática, como forma de potenciar as inúmeras linguagens das crianças.

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

Durante este processo, foi dado espaço às crianças para que participem de forma autónoma na expressão das suas ideias, usando materiais diversificados e sejam independentes no espaço e na concretização das suas ideias. Com o desenvolvimento do projeto, percebeu-se que as crianças desenvolveram confiança no sentido de criar representações utilizando recursos variados que mobilizam consoante a sua necessidade.

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

O projeto surgiu de uma partilha que despoletou troca de ideias e questões. A partir daqui, é possível perceber que as partilhas e o debate são uma fonte muito rica de opiniões e que é uma prática comum no grupo. Contudo, foi possível observar que, com o desenvolvimento do projeto, as crianças mostraram-se mais autónomas e motivadas para as partilhas, quer sejam novidades, pesquisas ou produções que fazem.

Tanto as crianças mais novas, como as mais velhas, trazem para o grande grupo coisas para partilhar. Com estes momentos, foram desenvolvidas competências na socialização, na capacidade de respeitar e ouvir o outro. As crianças mostram-se, agora, mais responsáveis, nestes momentos, esperando a sua vez, debatendo ideias e questões, tomando decisões em grupo,

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

numa monitorização ajudada pelo adulto.

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

Pela motivação das crianças com o projeto, foi possível concretizar um rol de atividades e experiências diversificadas num ambiente de curiosidade e de resultados muito positivos.

Pelo facto de tudo partir da escuta das crianças, das suas ideias, opiniões e questões permite que tudo o que seja planeado e concretizado seja positivo, por ir ao encontro dos seus interesses.

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

No início do projeto foi possível perceber que havia muitas crianças nelas envolvidas mas que outras não manifestavam total interesse apesar de participar de forma ativa nas tarefas que lhes interessavam.

Com o desenrolar do projeto, muitas outras crianças se envolveram nele, adquirindo muitas competências que são visíveis atualmente. As crianças mais novas foram ganhando interesse pelo que se descobria e foram abrindo “voz” ao se descobriam produzindo inúmeras representações de enorme valor e enriquecimento para o projeto, a partir das suas brincadeiras.

Hoje, é possível observar que a totalidade das crianças esta envolvida no projeto mesmo que com participação e interesse variados.

**NEGOCIAÇÃO:** Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

A “negociação” foi desenvolvida com este projeto. É possível verificar que as crianças conseguem chegar a um consenso sem gerar conflitos no seu processo.

Esta competência desenvolveu-se a partir inúmeras atividades mas também a partir de situações específicas onde se requeria a votação e opinião de todos, como a eleição do brasão.

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

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

<p><b>ADEQUAÇÃO:</b> Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.</p>
<p>Este projeto foi sem dúvida adequado por ir de encontro aos interesses das crianças e responder às suas necessidades.</p>
<p><b>EFICÁCIA:</b> Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.</p>
<p>O projeto contribui para a aquisição de inúmeras competências nas diferentes áreas de conteúdo, proporcionadas pela variedade de experiências que se criaram, fundamentais no seu processo de crescimento. É importante afirmar que com o desenvolvimento de um projeto, se desenvolvem competências de socialização e autonomia/independência essenciais à sua vida em sociedade.</p>
<p><b>FLEXIBILIDADE:</b> Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.</p>
<p>Para dar respsta ao projeto foram proporcionadas diferentes metodologias e consecutivamente múltiplas experiencias de acordo com a situação ou problema a enfrentar. Tentou-se sempre que as experiencias, ao serem variadas, proporcionassem o sucesso na obtenção das respostas.</p>
<p><b>NEGOCIAÇÃO:</b> Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>Durante o desenvolvimento do projeto surgiram momentos em era necessário todos juntos tomarem decisões. Se por um lado, se permitiu momentos em que através de debate se chegava a um consenso quer em relação a um determinado resultado, ideia ou questão, por outro proporcionou-se momentos de votação, onde cada um exercia o direito do seu voto.</p>
<p>Nos momentos em grande grupo, foram tidas conversas onde as opiniões e as ideias divergiam e onde foram adotadas</p>

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

metodologias que permitiram a negociação das ideias e o desenvolvimento de competências de socialização e de vida em grupo.
<b>PARTILHA:</b> Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.
Ao longo do processo, os adultos contribuíram para a partilha das crianças, dos seus saberes e ideias encarando-as como atores principais nesta “viagem ao mundo dos castelos”. Os adultos orientaram o processo dando asas à imaginação das crianças, dando e debatendo ideias, negociando estratégias e delimitando planos em conjunto com elas encaminhando o grupo neste processo que elas próprias constroem.
<b>PERTINÊNCIA:</b> Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.
O projeto permitiu a aquisição de conhecimentos variados. Ao início o projeto centrava-se exclusivamente nos castelos, mas foi alargado em prol dos interesses das crianças, permitindo ainda mais competências do que as inicialmente pensadas. Adquiriram conceitos e vocabulário relacionado com a temática. Em relação à exploração dos países e das bandeiras permitiu momentos de multiculturalidade pertinentes para o atual momento do seu crescimento como cidadãos de uma sociedade e grupo.
<b>REFLEXIBILIDADE:</b> Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.
Tudo o que desenvolvido com e no projeto, é planeado, executado, refletido e avaliado. Em todas as fases do projeto e nas experiências vividas são refletidos aspetos após a sua realização que os fazem reformular, refutar ou propor novas ideias, avaliando o processo no seu desenvolvimento, como por exemplo o que já foi respondido e falta responder. As crianças participam e são autónomas no debate quer na análise ou proposta de atividades.
<b>RESPONSABILIDADE:</b> Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)

## GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

O projeto desenvolve-se a partir da escuta das crianças. Sem a escuta o desenvolvimento do projeto não acontecia, por ausência das suas personagens principais”. As crianças intervêm criticamente desenvolvendo o seu espírito crítico. Tudo o que elas criam, produzem e reproduzem são contributos essenciais que lhes permitem construir significados do que aprendem e apreendem.

## DIVULGAÇÃO

A divulgação do projeto aos pais consistiu num teatro de apresentação aos pais onde se contou uma história englobando tudo o que se tinha aprendido com o projeto. Em articulação com a dramatização, foram apresentados vídeos que

complementavam a apresentação e onde se

mostravam as crianças a expôr as suas ideias acerca de temas relacionados como o projeto como a música medieval, a idade média, a eleição de um rei, etc. Os vídeos iam sendo apresentados de forma articulada.

“Uma actividade destinada à divulgação de informação possibilita trabalhar várias competências de forma integrada: a) organizar numa narrativa coerente experiências significativas, b) planificar o oral: sintetizar, seleccionar, memorizar, c) experimentar conquistar uma audiência: tomar e assumir a palavra, ser eficiente e eficaz na comunicação, d) falar para expressar conhecimento” (Vasconcelos, 2011:77).

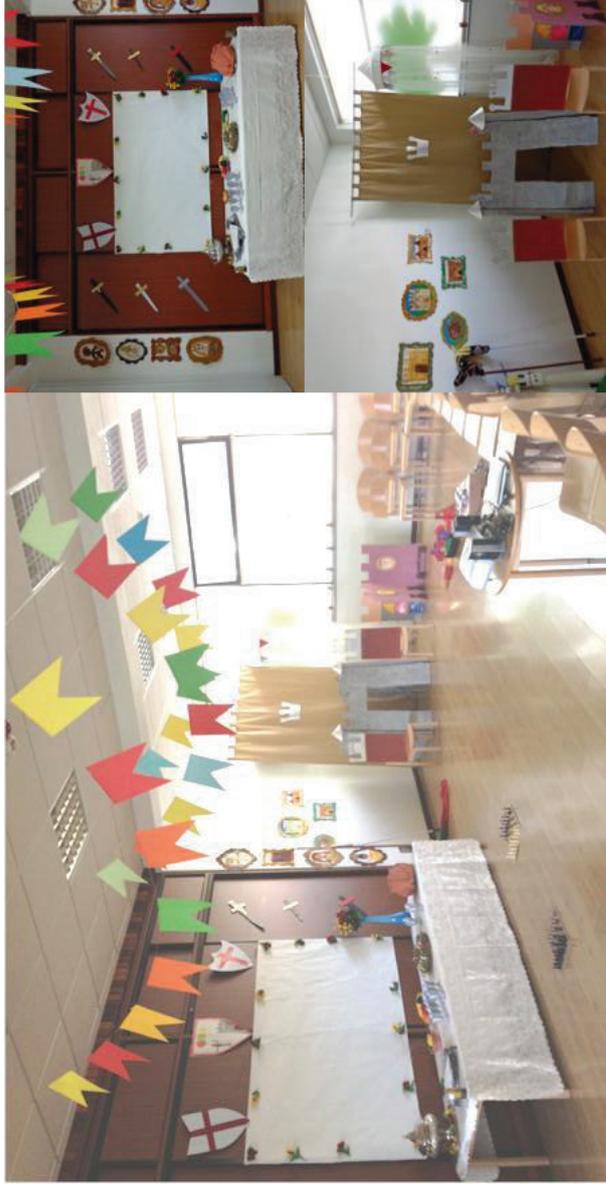


Figura 99 - Cenário e adereços da divulgação do projeto

*Para que a apresentação fosse realizada num ambiente que retratasse as várias cenas que se viviam num castelo, foram criados adereços e o espaço foi decorado à semelhança de como se vivia no interior dos castelos, na época medieval.*

*Cada criança era um elemento que vivia nos castelos entre as seguintes personagens, rei, rainha, infantas, cavaleiros, bobo, músicas, frade, trovador, agricultor, ferreiro e princesa. Do total de 24 crianças apenas 21 participaram na dramatização, por opção dos pais que não podiam estar presentes, para assistir à divulgação.*

*A divulgação vai ainda ser alargada às outras salas da instituição.*

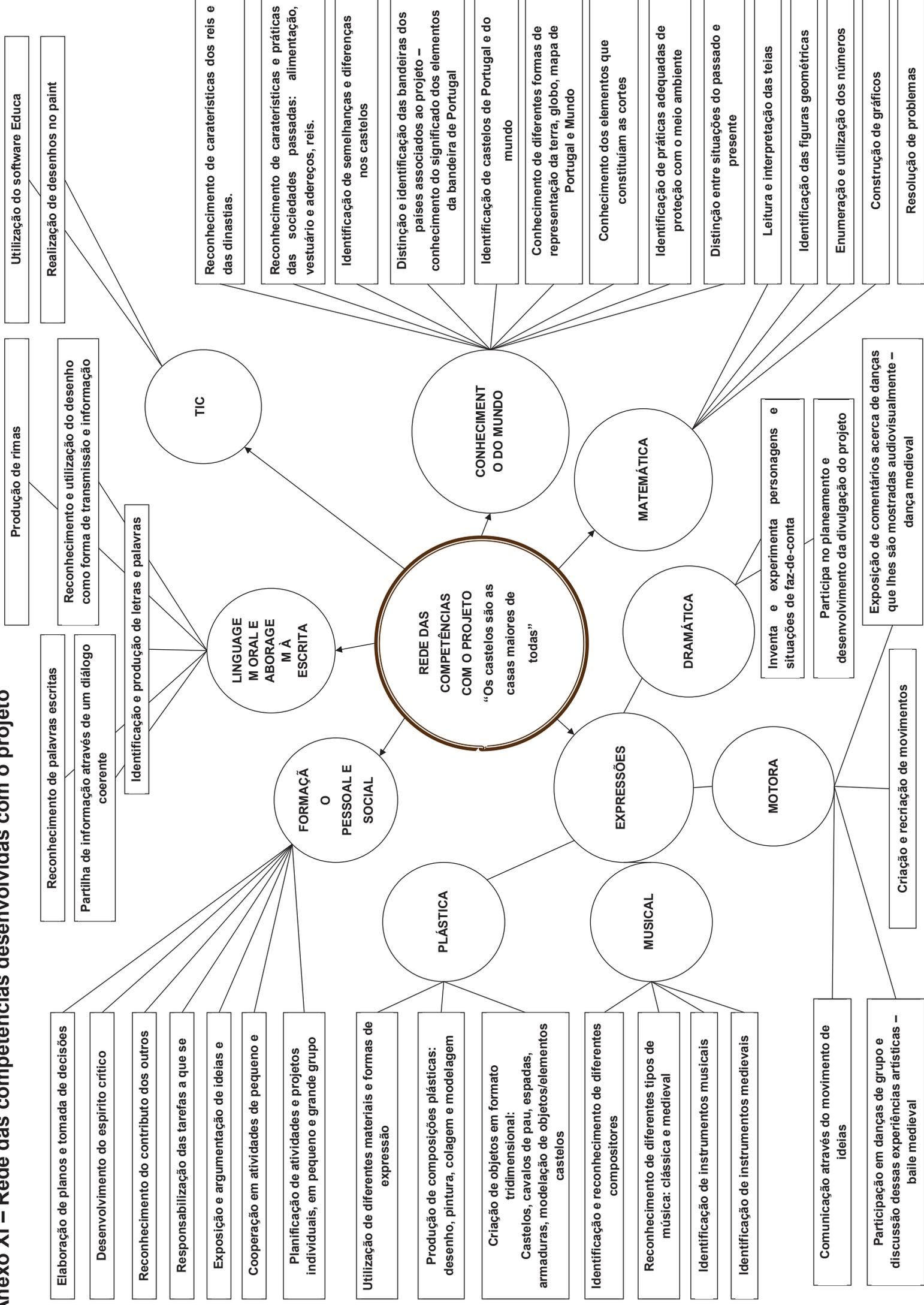


Figura 100 - Divulgação do projeto

## BIBLIOGRAFIA

- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
- KATZ, L. (org.) (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1998.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (org.) (2009). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VASCONCELOS, T. (org.) (2011). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

# Anexo XI – Rede das competências desenvolvidas com o projeto





Anexo XIII – Rede "múltiplas linguagens no castelo"

