

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eduarda João Vidrigo Gomes

**"Conhecer o nosso corpo":
das perguntas às descobertas**

Eduarda João Vidrigo Gomes "Conhecer o nosso corpo": das perguntas às descobertas

UMinho | 2017

abril de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eduarda João Vidrago Gomes

**"Conhecer o nosso corpo":
das perguntas às descobertas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professora Doutora Maria de Fátima Cerqueira
Martins Vieira**

abril de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Eduarda João Vidrigo Gomes

Endereço eletrónico: eduardavidrigo@gmail.com

Telefone: 918577809

Número do bilhete de identidade: 13390927

Título do Relatório: “Conhecer o nosso corpo”: das perguntas às descobertas

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO. MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Finalmente o meu sonho está prestes a ser realizado. Foram muitos anos a tentar ser educadora de infância. Foram muitas as vezes que a vontade se ia perdendo pelo caminho. Por tudo o que fui passando devo os meus maiores agradecimentos ao meu namorado André pela paciência, pelas horas gastas em palavras que me tentavam motivar e levar-me à razão. Por estar sempre a meu lado, agradeço-te do fundo do coração por fazeres parte desta minha realização pessoal.

Agradeço também à Professora Fátima Vieira, por me acompanhar e orientar neste percurso.

Não posso também esquecer algumas pessoas que me ajudaram durante estes anos. Agradeço à Vânia Rocha, à Patrícia Rodrigues, à Vânia Silva e Soraia Ferreira pelas palavras de incentivo e pelos anos que temos passado juntas, por me alegrarem nos momentos mais desgastantes. Ao Ricardo Azevedo, por ter facilitado alguns horários de trabalho e pelas suas palavras de carinho.

Aos meus pais por nunca me terem feito desistir deste sonho.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O seguinte relatório apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância teve como principal objetivo dar resposta aos interesses e necessidades visíveis nas brincadeiras e nos diálogos das crianças sobre o corpo humano. Com a intervenção pretendeu-se reconhecer as potencialidades da metodologia do trabalho de projeto, como também identificar as vantagens que adulto e criança, trabalhando em conjunto, podem trazer para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, tornou-se necessário proporcionar experiências e atividades que desafiassem o grupo a participar ativamente na construção de novas aprendizagens sobre o referido tema. O projeto de intervenção envolveu atividades de pesquisa, representação, planificação e reflexão em grupo, bem como a partilha e divulgação de ideias e descobertas.

O projeto de intervenção pedagógica promoveu a construção de novos conhecimentos com profundidade e sentido, uma vez que, partiu dos interesses das crianças. Deste modo, o projeto tornou-se mais autêntico, já que as crianças assumiram um papel ativo na sua aprendizagem.

Palavras-chave: Atividades e projetos; Aprendizagem ativa; Educação Pré-escolar

ABSTRACT

The following narrative presents the project of pedagogical intervention developed within the scope of an internship in Master course in Pre-School Education.

The pedagogical intervention in a kindergarten context had its main objective to respond to the interests and needs that are visible in how the children play and dialogue about the human body. The aim of the intervention was to recognize the potential of the methodology of the work project, as well as to identify the advantages that adult and child, working together, can bring to improve the teaching-learning process. To do so, it became necessary to provide experiences and activities that challenged the group to participate actively in the construction of new learning about the subject. The intervention project included activities of research, representation, planning and reflection in groups, sharing and disclosure of ideas and discoveries.

The project of pedagogical intervention promotes the construction of new knowledge with depth and meaning, since, it begins on the interests of children. In this way, the project will become more authentic, as children recognize their role as active agents in their learning.

Key words: Activities and projects; Active learning; Pre-School Education

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1 - O contributo de Dewey e Kilpatrick para o trabalho de projeto	3
1.2 - O trabalho de projeto e as suas fases	3
1.3 - Metodologia de trabalho de projeto como suporte à implementação das diferentes áreas de conteúdo	6
1.4 - O papel da criança.....	6
1.5 - O papel do educador.....	7
1.6 - Papel das famílias.....	9
1.7 - O papel da documentação pedagógica	9
CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	11
2.1 - Caraterização da instituição	11
2.2 - Caraterização do grupo	12
2.3 - Organização do Espaço pedagógico.....	13
2.4 - Rotina diária.....	14
CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	15
3.1 - Descrição e análise da intervenção.....	16
3.1.1 - A construção do maior osso do corpo - fémur.....	22
3.1.2 - Sistema respiratório	26
3.1.3 - O nosso livro – O que aprendemos.....	32
3.2 - Avaliação da intervenção pedagógica.....	34
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXOS	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representação do corpo humano	18
Figura 2 Representação corpo humano	18
Figura 3 Representação do corpo humano	19
Figura 4 Construção das palavras aprendidas	21
Figura 5 Livros das crianças	21
Figura 6 Livros das crianças	21
Figura 7 O sistema circulatório	22
Figura 8 O esqueleto	22
Figura 9 Representação do fémur	23
Figura 10 Construção do fémur	24
Figura 11 Jogo do corpo humano	25
Figura 12 Movimentos respiratórios	27
Figura 13 Experiência da combustão da vela	28
Figura 14 Experiência da combustão da vela	28
Figura 15 Registo da experiência	29
Figura 16 Registo da experiência	29
Figura 17 Exploração dos materiais	30
Figura 18 Exploração dos materiais	30
Figura 19 Registo dos movimentos respiratórios.....	31
Figura 20 Registo dos movimentos respiratórios.....	31
Figura 21 Desenho da C2	33
Figura 22 Capa do livro	33
Figura 23 Representação das novas aprendizagens.....	33

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar, em valência de jardim de infância, tem como principal objetivo apresentar o projeto de intervenção pedagógica realizado ao longo do estágio.

Esse projeto com o título “Conhecer o nosso corpo”: das perguntas às descobertas, foi desenvolvido numa sala em contexto jardim de infância, com crianças compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. Adultos e crianças trabalharam em conjunto para dar resposta a algumas questões sobre o corpo humano: De que é feito o nosso corpo? Por onde anda o sangue? Para que servem as costelas? Para que serve o oxigénio?

Segundo Vasconcelos (2012) a metodologia de trabalho de projeto permite à criança revelar-se uma investigadora nata. Esta coloca questões e procura respostas que a ajudam a compreender e dar um sentido ao mundo que a rodeia. Esta abordagem proporciona às crianças oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que são importantes para elas e revela-se adequada para estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das mesmas (Katz e Chard, 1997; Vasconcelos, 2012).

Ao longo da minha intervenção recolhi informação sobre o contexto e as crianças através da observação participante, fazendo registos escritos e fotográficos, focalizados nas atividades, experiências e produções desenvolvidas pelas crianças. Os dados recolhidos, uma vez analisados, permitiram-me conhecer os interesses e saberes das crianças e constituíram um suporte importante para assegurar a adequação pedagógica das minhas propostas de intervenção.

Este relatório encontra-se organizado em capítulos. No primeiro capítulo apresento o enquadramento teórico, onde abordo os principais contributos de Dewey e Kilpatrick para a metodologia de trabalho de projeto, assim como a sua definição e as suas fases. No âmbito desta metodologia saliento a articulação de diferentes áreas de conteúdo curricular, o papel da criança, do educador e dos pais e por fim o papel da documentação pedagógica.

No segundo capítulo exponho a caracterização da instituição, do grupo de crianças, do ambiente físico de aprendizagem e da rotina diária da sala de atividades.

O capítulo seguinte destina-se à descrição e reflexão da intervenção pedagógica. Menciono como surgiu o tema e quais os seus objetivos. Ao longo deste capítulo descrevo ainda as principais atividades, remetendo-me no final para a avaliação da intervenção.

O capítulo final é destinado às considerações finais, onde procuro refletir sobre as minhas dificuldades e os contributos do estágio para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - O contributo de Dewey e Kilpatrick para o trabalho de projeto

Em relação ao trabalho de projeto, a visão de Dewey foca-se na conexão entre os saberes da criança e os saberes mais organizados do plano curricular. Trabalhar em projeto “significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com a experimentação” (Dewey, 1959, citado por Pinazza, 2008, p.86).

O trabalho de projeto tem como ponto de partida os interesses e experiências da criança, embora “os propósitos infantis não necessariamente coincidem com os do adulto, mas tornam-se educativos quando promovem experiências ampliadas e resultados interessantes superando atividades triviais e rotineiras” (Pinazza, 2008, p.86). Durante o desenvolvimento do projeto essas experiências da criança tornam-se cada vez mais complexas e elaboradas, dado que a criança é confrontada com novos problemas o que permite a formulação de novas hipóteses e ideias.

Segundo Kilpatrick (2006), “à educação caberia aumentar a capacidade de julgar e coordenar as diferentes influências do ambiente, de modo a enriquecer o processo vivencial do indivíduo. A escola deveria existir para ajudar as pessoas a tornarem as suas mentes mais inteligentes” (Kilpatrick, 2006, citado por Marques, 2016, p.5).

O currículo deve então consistir numa “reconstrução contínua da experiência” (Kilpatrick, s.d, citado por Paraskeva, 2007, p.7) adotando processos educativos que atendam aos interesses e ideias das crianças. Baseando-se nestas premissas Kilpatrick desenvolve *O Método de Projecto* que define como uma “proposta curricular que não era apenas sobre as matérias disciplinares; bem pelo contrário, a matéria disciplinar deveria possibilitar a reconstrução das experiências das crianças” (Kilpatrick, s.d, citado por Paraskeva, 2007, p.8).

1.2 - O trabalho de projeto e as suas fases

A metodologia de trabalho de projeto pretende dar voz às crianças, estimulando o fortalecimento das suas aptidões intelectuais. A criança é estimulada a discutir as suas ideias, a explicar o que pensa e a colocar dúvidas.

Pode dizer-se que o trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas, “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1997, p.4) e “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os

participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p.10).

De acordo com Katz (1994, citado por Helm, 2005, p.22)

“o projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças.”

(p.22)

Efetivamente, “o trabalho de projeto leva em linha de conta a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível de contexto de conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares às crianças” (Katz e Chard, 1997, p. 105).

A duração de um projeto não é precisa, pode durar dias ou semanas, dependendo da idade e da natureza do tópico. Nesse sentido, os projetos são importantes para que a “curiosidade das crianças possa ser comunicada com uma maior espontaneidade, capacitando-as para uma aprendizagem independente” (Helm, 2005, p. 23).

Um projeto realiza-se no presente, com referências que já se encontram no passado mas que serão projetadas no futuro. É, pois, um itinerário com início, meio e fim.

De acordo com Katz e Chard (1997), um projeto desenvolve-se por fases interligadas.

Fase I: Planeamento e arranque

O trabalho de projeto começa por algum interesse sobre um determinado objeto ou tema, que parte de uma criança ou do grupo. O adulto pode também apresentar um tema que suscite interesse no grupo. O adulto deve estar atento aos interesses das crianças e procurar identificar uma questão ou problema com potencial educativo. Uma vez reconhecido o problema é necessário desencadear um processo de procura de respostas para a realização da intenção pretendida. O

adulto deve fomentar uma discussão preliminar, de forma a incentivar a criança a apresentar a sua opinião e expor as suas dúvidas sobre o tema.

Fase II: Desenvolvimento

Numa segunda fase é dado destaque à aquisição dos novos conceitos, à discussão de ideias e à partilha de descobertas.

Segundo Katz e Chard (1997), “ à medida que o projecto avança, as crianças podem levar a cabo uma grande variedade de actividades (...) construção, investigação e jogo dramático” (p.231). Com este tipo de actividades as crianças desenvolvem as suas capacidades de linguagem, da matemática e das ciências.

O educador questiona, dá sugestões e disponibiliza recursos diversificados para apoiar as crianças a construir conhecimento sobre o tópico em estudo. Crianças e adulto cooperam no processo de investigação e experimentação.

As discussões em grupo são cruciais para assegurar a participação ativa das crianças na reflexão sobre as experiências vividas, os saberes construídos e a planificação das atividades seguintes.

Durante esta fase o trabalho em pequeno grupo permite que as crianças explorem, de forma mais eficaz, novas fontes de informação, favorecendo a construção de conhecimentos de forma colaborativa. Desta forma, trabalhar em pequenos grupos permite às crianças serem confrontadas com diferentes perspetivas e assegura o envolvimento de todas as crianças.

Alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, que podem incluir esquemas, desenhos ou trabalhos escritos, podem ser arquivados nas suas pastas pessoais. Outros trabalhos devem estar expostos na sala como fonte de informação e comunicação das descobertas.

Fase III: Reflexões e conclusões

Nesta fase, o educador e crianças desenvolvem uma visão partilhada das aprendizagens realizadas. Ambos refletem sobre o seu percurso ao longo do projeto. É pretendido que a criança partilhe uma compreensão total do assunto trabalhado. À medida que as crianças apresentam o seu trabalho, permite que as suas aprendizagens tenham um significado mais “intensificado e personalizado” (Katz e Chard, 1997, p.175).

Como forma de avaliar o projeto Katz e Chard (1997) sugerem uma apresentação de encerramento, onde educador e criança discutem os acontecimentos especiais quer em grupo

quer individualmente. As crianças devem ser incentivadas a apresentar os seus trabalhos, ou a contar as descobertas.

1.3 - Metodologia de trabalho de projeto como suporte à implementação das diferentes áreas de conteúdo

No âmbito da educação pré-escolar, as áreas de conteúdo servem de suporte para o educador tomar conhecimento dos diferentes tipos de conhecimento, atitudes, disposições e saberes-fazer das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Vasconcelos (2012) menciona que o trabalho por projeto permite trabalhar de forma integrada as diferentes áreas de aprendizagem, beneficia a aquisição de várias linguagens. Daí que o trabalho de projeto “não possa existir sem articulação entre saberes e, simultaneamente, sem o seu aprofundamento” (p.21). Sob o mesmo ponto de vista, Vasconcelos (2012) diz que “a prática de trabalho de projeto (...) como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar” (p.21).

De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

1.4 - O papel da criança

Os interesses e as necessidades das crianças são o motor que impulsiona para a realização do trabalho de projeto. A criança reconhece que é agente ativo da sua própria aprendizagem e constata que o adulto a encara como uma criadora ativa dos seus próprios saberes e capacidades. Para tal, “as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann e Weikart, 1997, p.35).

Este processo de aprendizagem envolve todos os sentidos da criança, desta forma, “os conhecimentos e as capacidades das crianças se acumulam e desenvolvem” (Katz e Chard, 1997, p.109) contribuindo para a profundidade e complexidade do trabalho.

Todas as crianças são seres únicos e com direitos, elas “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Rinaldi, 1999, p.114). Para o seu crescimento é necessário que a criança crie relações e interações com outras crianças e adultos, desta forma permite “ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes” (Rinaldi, 1999, p.114).

“A pedagogia de projeto assume também a criança como sendo elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações. Cada elemento torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo (...)” (Silva, 1998, p.133).

As crianças ganham competências e saberes fundamentais para a sua vida futura. Como em trabalho de projeto trabalham em grupo, as crianças desenvolvem competências sociais aprendendo a cooperar e a fazer trabalho em equipa. Ao trabalhar em equipa são confrontadas com ideias e opiniões que a ajudam a descobrir as suas potencialidades e o seu valor pessoal. As crianças aprendem a definir propósitos de ação, a tomar decisões e a participar com responsabilidade e autonomia no desenvolvimento das atividades do projeto.

Na procura de conhecimentos novos, a criança vai fortalecendo as suas competências linguísticas através da descoberta de palavras novas. Deste modo “quando as crianças exprimem por palavras as suas experiências e sentimentos, elas ficam mais conscientes das descobertas que fazem e mais aptas a fazer uso delas no futuro do que se forem os adultos a falar por elas” (Brickman e Taylor, 1996, p.64).

1.5 - O papel do educador

O educador deve ter em conta que todas as crianças são únicas e são as protagonistas da sua aprendizagem. O educador deve promover a aprendizagem das crianças, incentivando-as e orientando-as.

Segundo Edwards, Forman e Gandini (1999), no âmbito do trabalho por projeto o educador torna-se um “distribuidor” de oportunidades, deixando-se envolver pela exploração da

criança. O seu papel “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação de diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (p.161).

Para assumir este papel o educador necessita de observar, escutar e conversar com as crianças, a fim de conhecer os interesses individuais, os pontos fortes e as capacidades. Ao ouvir as crianças, o educador deve esclarecer as dúvidas ou ideias que ajudem a criança a manter a sua atividade ou fala, procurando estimular hipóteses para que os problemas se tornem mais complexos e envolventes.

O trabalho de projeto, sendo uma metodologia assumida em grupo, exige que o educador reflita sobre os interesses das crianças, para conseguir planificar atividades que consigam juntar um conjunto de ideias favoráveis para estender o tema. O educador não toma decisões sozinho, “todo o planeamento do processo e dos resultados a atingir pode ser partilhado com as crianças, o que supõe que o educador não é a única e principal fonte de saber, mas um mediador na procura de novos conhecimentos” (Silva, 1998, p.104).

Na metodologia de trabalho de projeto, o educador deve também ter em conta a organização do espaço e a escolha de materiais. É essencial que o educador saiba organizar um espaço flexível e atualizado consoante as necessidades das crianças, para que possa promover novas aprendizagens.

Ao longo do projeto é importante que o educador devolva as ideias, os comentários e os trabalhos que as crianças fizeram. Assim as crianças têm a iniciativa de começar uma tarefa e de levá-la até ao fim. O educador deve intervir o menos possível, para que a criança crie hábitos de pesquisar, de inquirir e até de imaginar. Segundo Vasconcelos (1998), é importante que o educador vá “garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (p.140). Quando o adulto intervém, deve somente guiar a aprendizagem e partir para a descoberta juntamente com a criança.

O educador deve expor com outros educadores as suas dúvidas e decisões. Esta atitude permite que o mesmo reflita sobre a sua ação presente melhorando-a no futuro, podendo ser revistas decisões e ser criadas novas hipóteses para ajudar as crianças na sua investigação.

1.6 - Papel das famílias

Os pais, como primeiros educadores das crianças, têm um papel importante no desenvolvimento do trabalho por projetos.

Katz e Chard (1997) afirmam que podemos envolver os pais nos projetos, de pelo menos quatro formas. Uma das primeiras formas é a partilha de informação. Por vezes os tópicos dos projetos são familiares aos pais e estes podem partilhar certas informações com as crianças. A partilha de informação com os pais prepara-os para os pedidos das crianças.

O educador pode apoiar as crianças a falar com os pais sobre os acontecimentos e aspetos relevantes do projeto. Deste modo, os pais são incentivados a fazer perguntas acerca dos progressos das crianças.

As famílias podem ainda fornecer informações e recursos que ajudem na construção de novos conhecimentos sobre o tópico. Por vezes, as profissões que os pais exercem são importantes para apoiar o aprofundamento do tópico. Os pais também podem ajudar na organização de visitas ou irem à sala falar diretamente com o grupo. O educador pode convidar os pais para visitarem a sala para verem o que as crianças têm realizado. As crianças podem fazer de guias, mostrando e explicando todo o processo a ser realizado.

O envolvimento de todos estes intervenientes torna-se benéfico para toda comunidade educativa. As crianças ficam motivadas ao verem que os pais estão envolvidos nas suas aprendizagens e os pais compreendem melhor o desenvolvimento da criança, o que aprende, o que gosta, o que escolhe. Os educadores ganham uma maior compreensão sobre o que os pais querem ou pensam, adotando estratégias e procedimentos que lhes ofereçam confiança e tranquilidade.

1.7 - O papel da documentação pedagógica

A documentação pedagógica é também um processo importante na metodologia de trabalho de projeto. Segundo Azevedo (2009) “Observar significa escutar e reconhecer que no processo de construção de conhecimento existem muitos caminhos diferentes, igualmente válidos, ou seja, existem muitas possibilidades. Esse reconhecimento não significa, porém, que todas as possibilidades devem ser exploradas mas significa que todas podem acontecer” (p.10).

Ao observar o educador consegue captar os interesses e as características específicas do seu grupo. Documentar a evolução das aprendizagens de cada criança, ajuda-o, futuramente, não

só na condução do projeto como também na avaliação individual da criança. Helm (2005) refere que a documentação vem “fornecer experiências significativas e produtivas que colaboram para a construção do conhecimento, das habilidades e das aptidões e que fazem bom o uso do tempo da criança e do professor” (p.144).

Ao longo do projeto, o assunto a ser explorado leva as crianças a levantarem questões e a iniciarem diálogos sobre o que estão a aprender. A documentação ajuda educador na condução do projeto, a examinar e a reexaminar o significado das experiências e da aprendizagem da criança (Helm, 2005).

A documentação não só beneficia o educador como também a criança. Ajuda as crianças a refletir e interpretar as suas interações e ações, ou seja, “quando elas vêm a documentação dos seus trabalhos, vêm a si próprias como aprendizes (...) conscientiza as crianças das suas próprias estratégias de recuperação quando trabalham com outros, resolvem problemas e fazem coisas de forma independente” (Helm, 2005, p.148). Assim, a criança ganha uma outra perceção de si própria e do outro, envolvendo-se na sua própria avaliação.

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “aprendizagem é entendida como um processo de construção que requer envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas do atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p.36).

CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1 - Caraterização da instituição¹

A instituição educativa onde realizei o estágio é uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos localizada no distrito de Braga. A sua atividade é desenvolvida na área de Educação e no âmbito de Intervenção Social, estabelecendo protocolo com o Centro Regional de Segurança Social e com o Ministério de Educação. Tem como finalidade promover a dignidade de todas as crianças, a igualdade de oportunidades, bem como a aceitação das diferenças.

Possui as valências de jardim-de-infância, de creche e ATL. O edifício onde funcionam a creche e o jardim-de-infância, possui dois salões para as várias atividades realizadas na instituição. Tem também refeitórios, cozinha, serviços administrativos, instalações sanitárias, uma capela e os dormitórios. Num outro edifício mais pequeno, encontramos o ATL, as salas de música e de informática.

A instituição tem um vasto espaço exterior com diversas zonas verdes onde é possível encontrar muitas árvores de fruto, flores, uma mata e hortas. O espaço exterior inclui ainda zonas com areia, escorregas e brinquedos diversos.

Em termos pedagógicos a instituição afirma adotar “o modelo High/Scope em cruzamento com o trabalho de projeto”. O Projeto educativo sob o tema “Com Arte” desafia adultos e crianças a conhecer materiais e técnicas de expressão artística e a explorar a vida e obra de artistas, promovendo a curiosidade sobre a arte. Todas as criações das crianças são expostas pela instituição, permitindo que toda a comunidade educativa tenha acesso.

¹ Projeto educativo 2013/2016

2.2 - Caraterização do grupo

O grupo era constituído por 27 crianças, 15 meninos e 12 meninas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Uma das crianças tinha necessidades educativas especiais e usufruía de acompanhamento especializado um dia por semana.

Nas primeiras semanas da minha intervenção observei as crianças, assim como as suas brincadeiras e interações. Pude constatar que era um grupo bastante ativo e dinâmico. Em tempo de grande grupo, gostavam de contar novidades, de falar do que tinham descoberto com os pais, de cantar e de fazer atividades que a educadora propunha. Em tempo de trabalho, gostavam de brincar com os legos grandes e os carros, gostavam de cozinhar e arranjar os cabelos das bonecas, criavam o seu jogo de faz-de-conta optando por personagens como médicos, enfermeiros ou cabeleireiros. Este grupo também gostava de fazer desenhos de princesas, castelos e desenhavam as batalhas dos jogos virtuais. De facto, as áreas de interesse preferidas das crianças eram as áreas das construções, das ciências, da casa e das artes visuais. Eram raras as vezes que o grupo escolhia a área da biblioteca. Algumas crianças tinham interesse pela escrita, pedindo constantemente ao adulto para escrever palavras para depois copiar.

Era um grupo bastante independente no que diz respeito à alimentação e à sua higiene.

No que diz respeito às interações sociais, este grupo interagia tanto com as crianças da sala como das outras salas, sendo crianças bastante afetuosas. Em relação ao tempo de trabalho, estas ajudavam-se mutuamente. As crianças que acabavam os trabalhos mais cedo ajudavam as outras a terminar os seus planos. Por vezes, em tempo de trabalho, surgia alguma dúvida ou problema, e o grupo debatia sobre o assunto até chegarem a alguma conclusão. Quando não conseguiam solucionar o problema e chegar ao que pretendiam, essa ideia era sugerida pelas próprias crianças e levada para o tempo de grande grupo. Valorizando as dúvidas e opiniões das crianças, a educadora ajudava-as a pensar sobre o assunto para que todos pudessem chegar a novas estratégias ou hipóteses.

No espaço exterior, as brincadeiras eram bastante enérgicas. As crianças gostavam de testar e desafiar as suas capacidades físicas. O contacto com a natureza permitia que às crianças experimentar mais liberdade, envolver-se em atividades diversificadas desde andar de escorrega, fazer corrida, construções na areia, procura de insetos ou simplesmente deitar na relva. O tempo de exterior constituía ainda uma oportunidade rica de interação social uma vez que as crianças brincavam e exploravam quase sempre em grupo.

Como era um grupo bastante independente e sempre disposto a querer aprender algo de novo, a minha intervenção tornou-se para mim num grande desafio.

2.3 - Organização do Espaço pedagógico

A sala onde desenvolvi a minha intervenção estava bem organizada e bem apetrechada. Estava dividida em 7 áreas distintas (Anexo A); área das construções, da casa, das ciências, da biblioteca, dos jogos, a área da expressão plástica e do computador. “Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 1997, p.165).

A forma como a sala estava organizada em áreas de interesse, desafiava as crianças a estabelecer relações e a desenvolver diferentes tipos de brincadeiras. Pude observar essas relações quando as brincadeiras das crianças se interligavam, ajudando-se uns aos outros quando tinham dúvidas e também na partilha de ideias e opiniões, o que influenciou novos conhecimentos.

Em todas as áreas existia alguma variedade de materiais. Ao existir material suficiente para todos, foi possível ver as crianças tomarem a iniciativa na escolha do objeto, como também ter contacto com atitudes de agrado quando vi as crianças a apreciarem e de dialogarem sobre o que estavam a fazer.

O educador deve ter em especial atenção que “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

A área da casa como estava apetrechada com materiais conhecidos, como painéis e talheres, fruta, uma cama e um roupeiro com diferentes roupas, favorecia o jogo de faz-de-conta. Desta forma “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann e Weikart, 1997, p.188). A área da casa e das ciências eram as áreas mais escolhidas pelas crianças. Em ambas as áreas foi possível observar brincadeiras individuais e entre pares.

2.4 - Rotina diária

O conhecimento da sequência na rotina diária permite que a criança antecipe o tempo de cada acontecimento do seu dia, proporcionando segurança pessoal e independência face ao adulto (Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 2012).

Durante a minha intervenção, fui observando que as crianças conheciam bem a sequência dos tempos da rotina. A noção da organização do tempo permite à criança “desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 111).

A rotina diária estava organizada de forma a criar um ambiente seguro e de bem-estar. O dia iniciava-se com o acolhimento. Todos os dias as crianças queriam contar as suas novidades, o que comprovava que este tempo era importante para o grupo. Era também um momento para se marcar as presenças e cada criança realizava esta tarefa de forma autónoma. Seguia-se uma pausa para um pequeno lanche. Ainda na parte da manhã, o grupo realizava atividades em pequeno ou grande grupo propostas pelo educador. Antes do almoço, cada criança fazia a sua higiene. No final do almoço, as crianças iam para o exterior. Nos dias de chuva ficavam no salão realizando jogos tradicionais.

O tempo de trabalho decorria no período da tarde. O processo de planear-fazer-rever é uma peça fundamental da aprendizagem pela ação. Neste tempo, as crianças planeavam as suas intenções escolhendo as suas áreas de interesse existentes na sala. Este processo é essencial para que as crianças aprendam a articular as suas intenções e no final refletir sobre as suas ações.

Durante a semana o grupo tinha atividades de inglês à terça de manhã, dança à quarta à tarde e expressão motora à quinta de manhã.

CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto de intervenção pedagógica que desenvolvi em estágio centrou-se no desenvolvimento de um trabalho de projeto sobre o corpo humano.

As crianças pequenas são por natureza curiosas, observadoras e igualmente investigadoras. “Sabes que aqui dentro é o esqueleto?” “Esta crosta que tenho aqui foi feita pelas bactérias que temos no nosso corpo.” “Vamos tirar uma radiografia para ver os teus ossos.” Estas foram algumas das falas que as crianças tiveram comigo. Com as primeiras semanas de observação, constato que o funcionamento do corpo humano é uma temática recorrente nas conversas e brincadeiras das crianças. Elas falam muito sobre o esqueleto e alguns órgãos como os pulmões, os dentes e o coração. Estas evidências mostram a curiosidade das crianças sobre o tema, os saberes que dominam e seu desejo de conhecer mais. De facto o grupo compartilhou de várias formas o seu conhecimento prévio e as experiências sobre esse tema. Principalmente através dos diálogos em tempo de grande grupo, fui constatando que este grupo nutria uma certa curiosidade sobre algumas partes do corpo, especialmente sobre o esqueleto e alguns órgãos.

A observação e a análise da organização do espaço e materiais da sala permitiram constatar ainda que a área das ciências era uma das áreas preferidas das crianças. Os materiais aqui existentes eram materiais lúdicos, o que permitia as crianças manipularem e usarem os objetos de diversas maneiras. Assim, as crianças brincavam aos médicos, representando acontecimentos que experienciavam e ouviam falar quando iam visitar os seus médicos. Como tal, usavam uma mala de primeiros socorros, máscaras para colocar na cara, um microscópio, dois estetoscópios, seringas, lupas, o bisturi, tesoura e um computador, criando um vasto conjunto de oportunidades para trabalharem entre pares, usando a linguagem para comunicar e responderem às necessidades de cada um.

Em conversa com a educadora, esta informou-me ainda que estas crianças gostam de falar das suas idas aos médicos e que têm gosto em partilhar essas informações no momento da manhã onde contam as suas novidades.

“Sabes por onde andam os alimentos?” “O que é o cérebro?” “O nosso esqueleto é diferente de quando somos velhos, sabias?” Sabias que os nossos ossos são feitos de madeira?

De acordo com Edwards, Gandini, Forman, (1999) “ as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta” (p.54). Este desejo de aprender mais e de comunicar o que já sabem acontece diariamente no grupo.

A temática do projeto de intervenção surge neste contexto e pretende ampliar as oportunidades para responder a questões sobre o funcionamento do corpo humano e aprofundar os conhecimentos já construídos e desenvolver o sentido de si próprio. Deste modo o projeto de intervenção pedagógica pretende:

- Desenvolver autonomia no pensar e no agir
- Promover o conhecimento de si.
- Estimular a construção de novas ideias e conceitos sobre a constituição e o funcionamento de alguns órgãos do corpo
- Fomentar a observação, o questionamento, a pesquisa e a resolução de problemas
- Fomentar a representação criativa como forma de pensar e de revelar o que se conhece

Com crianças em idade pré-escolar a abordagem de tópicos relacionados com o conhecimento do mundo contribui para que estas construam consciência crítica sobre as descobertas e factos científicos presentes no seu dia-a-dia. O educador tem um papel importante no que diz respeito a essa aprendizagem.

A descrição e a análise da intervenção que apresento de seguida pretende dar a conhecer o contributo do projeto para o desenvolvimento de disposições para o conhecimento do mundo e a construção de conhecimentos em torno das dúvidas e questões formuladas pelas crianças.

3.1 - Descrição e análise da intervenção

O tema deste projeto surgiu num momento de partilha de experiências em tempo de grande grupo, quando FR disse: “Fui à festa do FB e lá tinha um esqueleto. Eu sei que o esqueleto é isto que temos debaixo do nosso corpo. O esqueleto do FB é de plástico e duro.”

A propósito desta narrativa surgiram outras. Algumas crianças contaram as suas idas ao médico e colocaram algumas perguntas sobre o funcionamento de alguns órgãos.

Uma das crianças do grupo tinha fraturado há pouco tempo um braço. Durante os tempos de grande grupo este incidente era recordado, o que levou ao levantamento de novas dúvidas e

questões sobre os ossos. Para mim, começava a ficar cada vez mais evidente a curiosidade das crianças em querer mais sobre esta temática. Mas era necessário saber qual era realmente o interesse das crianças e o que queriam saber. A partir dessa análise, perguntei às crianças o que já sabiam sobre o corpo humano.

É importante que, inicialmente, o educador escute o que a criança diz sobre o tópico, já que ao escutar o educador envolve-se num processo de conhecimento sobre os saberes e intenções do seu grupo, fortalecendo o progresso de cada uma das crianças. Segundo Katz e Chard (1997) “nas primeiras discussões na aula, os professores irão considerar útil que as crianças relatem acontecimentos da sua própria experiência sobre o tópico” (p.209).

Num primeiro momento as crianças partilharam e trocaram ideias e conhecimentos, bem como dúvidas e questões sobre o corpo, mais propriamente sobre o esqueleto e o coração. Constatei que algumas crianças conheciam vocabulário específico sobre o tema.

“Nós já sabemos que temos cabeça, tronco e meios.” (MI)

“Nós temos glóbulos vermelhos e brancos.” (FB)

“O osso é feito de madeira.” (MC2)

“Também temos glóbulos amarelos.” (TO)

“Se não tivermos esqueleto, caímos.” (D)

“O crânio é duro, é aqui na cabeça.” (RO)

“A minha mãe disse que o osso que o L partiu era perto do rádio.” (JG)

“O coração é muito importante para vivermos.” (MI)

“Eu sei que temos pulmões que nos ajudam a respirar e o coração.”(M2)

“Temos ossos muito importantes como as costelas, que protegem os pulmões e o coração.” (TO)

O diálogo em grande grupo foi bastante enriquecedor devido à troca de concepções. Foi visível que as crianças se apoiam em experiências que têm no seu quotidiano.

Partindo do que já sabiam, questionei-os sobre o que realmente queriam saber.

O que queremos saber?

M: “O que temos dentro do nosso corpo?”

RO: “Por onde anda o sangue?”

D: “Para que servem as costelas?”

Onde podemos pesquisar?

TO: “Nos livros.”

M: “Podemos ver as enciclopédias.”

D: “No computador, na internet.”

FB: “Os pais ajudam.”

Depois deste diálogo sugeri às crianças que representassem o que sabiam sobre o corpo humano. Katz e Chard (1997) referem que “vários tipos artísticos e de escrita são meios importantes de comunicação, os professores podem incentivar as crianças a aplicar estas capacidades no trabalho de projecto” (p.215). Esta forma de representação pode também beneficiar a documentação pedagógica, sendo esta um processo para registar a aprendizagem tanto dos adultos como das crianças.



Figura 1 Representação do corpo humano

L: Fiz a cara, a boca, os olhos, as sobrancelhas, o cabelo. Fiz as calças, a camisola e os sapatos.



Figura 2 Representação corpo humano

M1: Fiz o nosso corpo humano, a minha mãe e o meu pai. A mãe tem o coração, os pulmões, tem aqui um risquinho que passa o ar da minha mãe. Fiz as pernas, os pés, os braços com as veias, o cérebro, a boca e os olhos.

O meu pai tem aqui as coisas que o ajudam a andar. As coisas são os ossos e aqui uma veia. Duas veias no braço. Isto é tudo sangue, tem barriga e não tem mais nada porque o meu pai não tem estômago, porque foi ao hospital tirar. Depois fiz os pulmões e o coração. Os risquinhos são o ar que vão por ele. Os dentes, os olhos. Pinte a cara de cor-de-rosa. As mãos estão a crescer. Aqui é o cérebro. E as coisinhas em laranja é o que faz o meu pai mexer. Aqui são as orelhas.



Figura 3 Representação do corpo humano

IS diz: Fiz o meu pai, a minha mãe e o Simão na barriga dela. Fiz os joelhos do meu pai, o coração, os pés, as pernas, os braços, as mãos. Na cara fiz os olhos, a boca, as orelhas e mais nada. Também fiz o cabelo. A minha mãe tem um vestido e na barriga o Simão. Fiz os pés, as pernas, as mãos e os braços. Fiz o cabelo e os brincos nas orelhas. Também fiz os ombros e os dedos.

O desenho torna-se, nesta faixa etária como uma linguagem que é usada para expressar aquilo que contacta com o seu meio envolvente. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (p.512).

Os registos revelam concepções das crianças sobre corpo humano. Neste momento, é visível que as crianças representam uma figura humana bastante elaborada, com pormenores que tornam essa figura mais completa. No desenho de M, por exemplo, podemos ver que desenha ao pormenor vários órgãos, colocando no sítio correto o estômago, o esterno e os pulmões. À medida que as crianças desenhavam expunham as suas ideias, tornando o desenho mais poderoso.

Em tempo de grande grupo, algumas crianças mostraram os seus desenhos, levando as crianças numa análise mais atenta sobre a constituição do corpo. Embora as descrições dos desenhos fossem fiéis, ao longo do diálogo as crianças foram constatando que desenharam mais o exterior do corpo e não o interior. “Eu fiz alguns ossos, e órgãos porque isso é importante.” (M1) “Eu também fiz o esqueleto e depois os órgãos. Isso é que é o nosso corpo.” (FB) “Eu só fiz o corpo com olhos, e o nariz. O cabelo, mas não pus o esqueleto.” (C)

Como a estratégia seria maximizar essa ideia e levar as crianças a explorar o interior do corpo, uma vez que através das falas verificamos que seu interesse era compreender e conhecer a constituição do corpo, reuni-me com a educadora cooperante. Através das suas ideias, verificamos que os seus interesses naquele momento eram um pouco distintos. Enquanto um pequeno grupo se mostrava interessado em querer conhecer o esqueleto, outro grupo tinha curiosidade em conhecer o coração. Verificamos que as crianças que falavam sobre os ossos queriam saber os seus nomes, quantos ossos tínhamos, qual a sua função, enquanto as outras crianças queriam explorar mais o coração, como este órgão funcionava e a sua constituição. Nesse sentido, para ser possível um clima de apoio dividimos as crianças em pequenos grupos. Eu prontifiquei-me a trabalhar a problemática dos ossos enquanto a educadora cooperante trabalhou o sistema circulatório.

Após a organização dos pequenos grupos, iniciei um diálogo com o grupo que iria trabalhar sobre o esqueleto, com o intuito de começar a procurar respostas para as dúvidas iniciais. À pergunta “Para que servem as costelas?” (D), MC respondeu que “servem para proteger os pulmões” e TO completou o pensamento dizendo “também protege o coração”. Partimos destas conceções para começamos a explorar o nosso corpo.

Cada um sentiu as suas costelas, as clavículas e a traqueia. Entretanto uma das crianças (M2) perguntou de que eram feitos os ossos. Esta questão suscitou um momento de dúvida e de discussão de hipóteses.

MC e M achavam que era feito de leite porque o osso era branco, TO afirmava que era feito de espinhas. Estas dúvidas levaram as crianças a interessar-se pela constituição do osso. O grupo prontificou-se a arranjar estratégias para dar resposta a essas dúvidas.

As atividades de pesquisa iniciaram-se com consulta de livros e revistas existentes na sala de ATL. Através destes materiais, as crianças tiveram de imediato contacto com imagens reais.

Esta autonomia dada à criança dada pelo educador “ajuda as crianças a partilhar os pensamentos e experiências que estão a ter, promovendo desta forma um sentido de comunidade no qual o trabalho florescerá à medida que estabelece expectativas e dirige actividades” (Katz e Chard, 1997, p.224).

O computador tornou-se um instrumento de trabalho bastante requisitado, pois o grupo ficou entusiasmado por poder utilizar o motor de busca, como o Google, para pesquisar um assunto do seu agrado. Ao utilizarem o computador, o grupo sugeriu visionarmos filmes sobre o

esqueleto. Com a ajuda do filme “Era uma vez um esqueleto”² as crianças adquiriram novos conhecimentos e conceitos. Neste filme foi explicado como é que os ossos eram constituídos, quais os elementos químicos que eram necessários para estes ficarem fortes e quais os cuidados. M1, no final, reconheceu que agora aprendeu que “o osso é constituído por ferro, sais minerais e cálcio e não por leite.”

O grupo mostrava-se dedicado ao longo da sua pesquisa. Comunicavam as suas ideias livremente e queriam trabalhar em conjunto nas atividades. Como forma de registo, as crianças iam desenhando as novas aprendizagens, ou pediam-me para escrever o que tinham aprendido.



Figura 4 Construção das palavras aprendidas

Desde do início do projeto ficou combinado que em tempo de grande grupo seriam comunicados os resultados das pesquisas feitas. Este momento era bastante enriquecedor porque, influenciadas por novas ideias, levava a novos conhecimentos e problemas, ajuda-as a refletir sobre as suas escolhas. Neste tempo, para além de falarem sobre o que tinham aprendido, algumas crianças mostravam também as pesquisas que faziam em casa com os pais, outras mostravam os seus desenhos. As crianças foram trazendo também jogos e livros de casa.

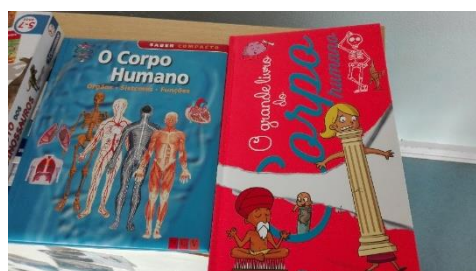


Figura 5 Livros das crianças



Figura 6 Livros das crianças

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XGSyVKwd7Eo>

Como já referi, o envolvimento dos pais é um recurso valioso para o desenvolvimento de um projeto. As crianças ganham confiança para continuar a investigar pois sabem que os pais que têm o seu apoio. Como tal, durante a intervenção, a educadora cooperante decidiu escrever uma carta aos pais, comunicando que o grupo estava a trabalhar num projeto sobre o corpo humano e que gostaríamos de poder contar com a sua ajuda. Posteriormente, tivemos o prazer de receber a participação de duas mães. Uma das mães era enfermeira e trabalhou com o grupo a problemática sobre sistema circulatório.



Figura 7 O sistema circulatório

A outra mãe trabalhava como fisioterapeuta e facultou um esqueleto, o que gerou grande entusiasmo ao grupo. Ambas as mães prontificaram-se a responder a todas as dúvidas que todo o grupo ia fazendo.



Figura 8 O esqueleto

3.1.1 - A construção do maior osso do corpo - fémur

Para dar continuidade à exploração do esqueleto, surgiu a oportunidade de levar as crianças à sala do ATL, onde podemos observar e explorar um esqueleto de tamanho real.

“Uau, um esqueleto grande. E cheio de ossos.” (C)

“Olha o rádio. Foi a minha mãe que me disse.” (J)

“Isto é o crânio, que protege a cabeça, não é?”

Procurei escutar os comentários das crianças à medida que exploravam o esqueleto, tocando em todos os ossos. Verifico que convocam o que tinham aprendido sobre o esqueleto através de pesquisas anteriores.

“Nós temos 12 costelas.” (M1)

“Porquê que o crânio tem aqueles buracos nos olhos?” (RO)

“O esqueleto tem dentes.” (D)

“Os ossos são duros.” (M2)

“Os ossos são duros por causa dos elementos químicos.” (M1)

“Este é o fêmur. É o osso maior que vimos no filme.” (JG)

“Podíamos fazer um osso e levar para a sala.” (C)

“Fazer um osso era fixe.” (M1)

“Vamos fazer o fêmur, ele é o maior, temos de fazer um osso gigante.” (TO)

“Eduarda vamos construir um osso para todos verem.” (MC)

Com este diálogo as crianças expressaram as suas ideias, emoções e interesse por construir um osso. Constatando que o interesse das crianças seria uma representação, propus às crianças desenharem o fêmur em cartolina preta, destacando o giz branco para representar o osso, para de seguida procedermos à sua construção através das representações criadas.



Figura 9 Representação do fêmur

Através do desenho da representação do fêmur, é visível que a criança começa por adquirir novos conhecimentos sobre a sua estrutura.

Deste modo, para nos ajudar na construção do fêmur, foi importante as crianças pesquisarem e visualizarem na internet exemplos para que a representação mental se tornasse

mais fácil. Após a visualização de um vídeo³ sobre a construção do fémur, as crianças mostraram interesse em desenvolver a atividade utilizando os materiais do vídeo.

Para esta atividade foram precisos os seguintes materiais: papel de jornal, fita-cola, tinta branca e pincéis. Assim, em pequeno grupo, as crianças começaram por realizar a representação do osso, como tínhamos visualizado no vídeo. Primeiro as crianças começaram por enrolar os papéis de jornal, criando volume. Em seguida, fui cortando a fita-cola para ajudar as crianças a prender o papel, criando um tubo. Para que a representação se torna-se cada vez mais real, as crianças amassaram o papel criando bolas para serem coladas nas extremidades do tubo de papel. Como forma a tornar esta representação mais próxima à do esqueleto, propus que as crianças pintassem o osso de branco. Estas pintaram todo o seu osso com a ajuda dos pincéis.

Durante a atividade, as crianças iam conversando sobre o que já tinham aprendido.

“O fémur está aqui na minha perna.” (TO)

“E é muito duro, os osteoblastos estão sempre a trabalhar para o osso ficar bom.” (MC).
“Este é o maior e o mais pequeno está no ouvido. Como se chama Eduarda?” “Eu sei, eu sei Eduarda, é o estribo não é? Eu já sei muita coisa.” (M1)

“A minha mamã disse que eu também já sei muita coisa sobre os ossos.” (RO).

Através das suas falas foi possível constatar que o desenvolvimento do projeto estava a potenciar a criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica. Da mesma forma que ao representarem um osso, permitiu que as crianças tivessem uma melhor perceção da estrutura, comparando as semelhanças que tinha a sua representação com um fémur real.



Figura 10 Construção do fémur

Com esta atividade era pretendia que as crianças contactassem com novas técnicas de forma a “apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias

³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQqzYVSK3fl&t=5s>

modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.50). Desta forma, as crianças começam a tirar prazer em explorar as suas produções, emitindo opiniões e ideias sobre os seus trabalhos e dos seus pares.

Em atividades anteriores, fui observando que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades em amassar papel, deixando-as pouco confiantes em integrarem atividades desta natureza. Foi visível o sentido de cooperação existente entre as crianças prontificando-se a auxiliar as outras nas suas produções.

Na sequência desta atividade, as crianças trouxeram para a sala mais jogos e livros. Esses materiais eram apresentados em grande grupo. Um desses jogos foi trazido por MC, chamando logo a atenção de todo o grupo. Esse jogo era composto por um esqueleto, desmontado. E continha os órgãos existentes no corpo. O objetivo era a construção de um esqueleto, colocando os órgãos nos respetivos sítios.



Figura 11 Jogo do corpo humano

Voltamos a trabalhar em pequenos grupos e exploramos o jogo, tendo contacto com partes do esqueleto, desta vez já identificadas pelas crianças. Mas quando começaram a colocar os órgãos, surgiram algumas dúvidas. As crianças ficaram confusas ao ver um dos pulmões maior do que outro, e não sabiam distinguir qual era o esquerdo e o direito.

“Os pulmões não são iguais.” (MI)

“Eles ficam por trás do coração.” (JG)

“Olha as costelas a proteger os pulmões. Assim eles não se magoam.” (L)

Face ao diálogo surgido durante a construção do jogo, em tempo de grande grupo, questionei as crianças sobre o que sabiam sobre os pulmões.

“Euarda nós respiramos ar.” (FR)

“Os pulmões ajudam a respirar.” (M2)

“Nós respiramos pela boca.” (D1)

“Não sei porque temos pêlos no nariz.” (L)

“Os meus pulmões têm bactérias, por isso é que me custa a respirar.” (M1)

Fui registando o que as crianças me diziam, e na parte da tarde, durante o tempo de trabalho na área das ciências, enquanto FR brincava ao faz de conta comigo escutando os meus pulmões com o estetoscópio, L questionou-me como é que o ar entrava nos pulmões e saía.

Por tudo isto, constatei que tornava-se necessário dar resposta a estas dúvidas.

3.1.2 - Sistema respiratório

Sendo a minha intenção garantir que as diferenças individuais fossem importantes para a aprendizagem e construção de conhecimento quer individual quer entre pares, levei para o tempo de grande grupo a temática sobre o sistema respiratório. As indecisões que foram surgindo ajudaram na construção de novas questões:

“Por onde respiramos?”

“Porque temos um pulmão maior que o outro?”.

“As costelas protegem os pulmões.” (C)

“Um pulmão é mais pequeno porque deve estar doente.” (D2)

“O ar entra pela boca, e vai para os pulmões.” (FB)

Estas questões promoveram o diálogo e negociação através das diferentes trocas de ideias.

Foi visível que, embora saibam qual a função dos pulmões e onde estes se localizam, sentiam alguma dificuldade em explicar o processo dos movimentos respiratórios da inspiração e expiração.

Por sugestão das crianças, em pequenos grupos, fomos pesquisar no computador e nos livros. A pesquisa em livros e a observação de imagens (Anexo C) sobre os pulmões suscitou comentários e questões:

“Olha os pulmões. Mas tem coisas estranhas” (M1)

“O que são estas bolinhas?” (D)

“E estes tubos servem para quê?” (M2)

“É o ar que faz os pulmões funcionarem.” (JG).

Li para às crianças a informação que entendi ser a mais relevante para responder às suas perguntas. No final, através de alguns dos seus comentários, apercebi-me que já tinham aprendido novos conceitos e alargado o seu vocabulário.

“Os alvéolos armazenam o oxigénio que entra pelos bronquíolos.” (MC)

“O oxigénio é o que nos faz respirar?” (S)

“O cigarro faz mal ao meu pai. Vou dizer que os pulmões estão a ficar doentes.” (D2)

Mas a questão sobre como entrava e saía o ar sobre os pulmões permanecia sem resposta. Daí a ideia de realizar uma experiência que identificasse a importância do oxigénio e do dióxido de carbono para o ser humano e permitisse explorar os movimentos respiratórios, inspiração e expiração.

Procurei uma atividade que captasse a atenção da criança e respondesse à questão da entrada e saída do ar. Após algumas pesquisas, encontrei a experiência da combustão da vela.

Nesta experiência, uma vela é colocada a arder dentro de um frasco. A vela arde porque consome o oxigénio que está à sua volta. Ao ser tapada por um frasco, o oxigénio vai desaparecendo e a vela vai perdendo a chama, produzindo dióxido de carbono. Este processo tem o nome de combustão. Com o ser humano acontece algo semelhante. Nós precisamos de oxigénio para regenerar os nossos órgãos, o oxigénio entra pelo nosso nariz, acumulando-se nos nossos alvéolos, passando para o sangue. Quando expiramos o nosso corpo produz o dióxido de carbono que passa do sangue para os pulmões e sai do nosso corpo. Ou seja, como a vela necessita do oxigénio para arder o ser humano precisa dele para viver. Por estas características, achei pertinente escolher esta experiência.

Como a problemática do sistema respiratório foi algo sentido por todas as crianças, foi necessário criar pequenos grupos para que eu pudesse trabalhar com um grupo e a educadora cooperante com outro. Para começar, em pequenos grupos, fui explicando como se dava os movimentos respiratórios. Foi pedido às crianças para que colocassem uma mão no seu diafragma e outra no tórax. Expliquei que o diafragma era o responsável pela subida do ar quando inspiramos, e pela descida do ar quando expiramos.



Figura 12 Movimentos respiratórios

Em seguida pedi para que todos tapassem o nariz.

“Senti no peito alguma coisa esquisita.” (D)

“Senti que não conseguia respirar e estava a ficar apertada.” (M)

“E porquê que será que vocês sentiram isso?” (Eu)

“Porque ficamos sem respirar algum tempo.” (FB)

“Assim o ar não entra nos pulmões.” (M1)

“Os pulmões ficam sem espaço e precisamos de ar.” (TS)

Pretendendo dar a conhecer a importância que o ar tem para a vida, expliquei ao grupo que iríamos recorrer à experiência da combustão da vela. Expliquei que o oxigénio é importante para tudo o que existe à nossa volta, e que existem coisas fantásticas no meio ambiente porque existe oxigénio. E questionei-os se precisávamos do oxigénio para colocar a vela a arder. “Não, o oxigénio só é importante para nós. Ah e para o Doc (cão)” (M3) Questionou-os sobre o que iria acontecer à vela quando fosse colocado o frasco, “Vai apagar.” (D) “Não vai não. O frasco tem ar.” (M1)

Depois de ter colocado o frasco em cima da vela, esta acabou por se apagar.

“Porque ficou sem oxigénio.” (TS)

“O ar manda o fogo embora.” (FB)

“Aconteceu como nós, se não tirássemos o dedo do nariz também ficávamos sem oxigénio. E a vela foi igual.” (MC1)

“Então e assim?” (Volto a acender a vela, mas desta vez não a tapo na totalidade com o frasco.)

“Porque tem um buraco livre. Assim ela não apaga.” (F)

“Oh Eduarda deixaste espaço por baixo. Deixaste uma entrada e o ar entra.” (A)



Figura 13 Experiência da combustão da vela



Figura 14 Experiência da combustão da vela

No final, foi explicado às crianças que então quando inspiramos oxigénio o diafragma sobe e quando expiramos, com a ajuda do diafragma, sai o dióxido de carbono dos pulmões para o exterior.

Perante estes factos, é possível identificar as novas aprendizagens das crianças sobre a respiração. Aprenderam que esta é um processo pelo qual existe uma troca de oxigénio e dióxido de carbono no nosso meio ambiente. Esta experiência permitiu a aquisição de novo vocabulário como inspiração, exploração, alvéolos, dióxido de carbono.

Para dar resposta à questão sobre um pulmão ser mais pequeno do que o outro, voltamos a recorrer às imagens (Anexo C). Através da imagem e do que foi aprendido ao longo da experiência as crianças chegaram rapidamente à resposta. “Já sei porquê! É por causa do coração.” (M1) “Se fossem iguais não havia espaço.” (TO) “Então por isso é que as costelas têm aquela forma, para proteger aquilo tudo.” (M2)

Em contextos de educação pré-escolar a criança deve ter “contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85).

No final, as crianças quiseram registar toda a experiência da combustão da vela. “A vela aqui está ligada porque ainda tem oxigénio.” (C)

“Vou desenhar também os pulmões, porque eles também têm oxigénio e depois não precisam do carbono.” (M1)

“Eu quero desenhar também o coração Eduarda. Ele bombeia para levar o oxigénio também.” (J2)



Figura 15 Registo da experiência



Figura 16 Registo da experiência

Através destas representações, verificámos que as crianças representam os elementos presentes na experiência, atribuindo deste modo significado ao que viu e experimentou, estimulando a sua representação mental. Podemos constatar que as crianças fizeram novos conhecimentos, através da sua representação de uma vela acesa devido ao oxigénio e uma vela apagada devido ao dióxido de carbono. M2 ainda desenhou os órgãos que necessitam do oxigénio para o seu funcionamento.

Segundo Ruffman (1993) “crianças pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos, de estabelecer relações entre aquilo que pensam (a sua “teoria”) e os factos que observam e de identificar qual o modo mais adequado para testar uma dada hipótese” (citado por Martins et al, 2009, p.13).

Impulsionadas pela experiência anterior, algumas crianças mostraram interesse na construção de uma maquete dos pulmões. Conduzi o pequeno grupo para uma nova pesquisa. Mais uma vez recorremos à internet para ver quais seriam os procedimentos necessários para a construção da maquete. Após visualização do vídeo⁴, pus à disposição das crianças pequenas garrafas de plástico, palhetas, balões e luvas. Ao dispor estes materiais, fiquei surpreendida ao ver as crianças a explorarem com as mãos, com a boca, soprando nos balões e nas garrafas. É interessante ver como algo invulgar e inesperado atrai com facilidade a atenção das crianças, e por “vezes as crianças usam os materiais apenas pelo prazer e interesse na sua exploração” (Hohmann e Weikart, 1997, p.507).

Ao colocar os materiais acessíveis a todos, pretendia promover o trabalho colaborativo e interação entre pares, para que deste modo ambas aprendam umas com as outras, sendo possível se discutir diferentes perspetivas como forma de resolver o problema.



Figura 17 Exploração dos materiais



Figura 18 Exploração dos materiais

“Olha Eduarda os meus pulmões funcionam.” (S)

“Os balões ficam cheios e vazios, é mesmo como os pulmões.” (MC1)

⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4rMd57zwEY>

As crianças iam puxando a luva, fazendo com que os balões enchessem e esvaziassem, fazendo o processo semelhante ao da inspiração e da expiração.

“Olha, os pulmões estão cheios, é a inspiração.” (D)

“Como se chama quando estão vazios? Expiração, é isso.” (MC2)

Como forma a identificar as conquistas de cada um, cada criança realizou o seu registo sobre o que tinha aprendido com a construção da maquete. Como forma a ampliar o interesse das crianças e manter a sua motivação para continuarem a explorar, o educador deve criar oportunidades para as crianças possam dialogar e escutar o que foram aprendendo ao longo das semanas.

Ao fazerem o seu registo, as crianças tomam consciência da sua ação e ao terem contacto com os desenhos de outras crianças “observam o pensamento uma das outras. Todas as crianças podem ver e comentar sobre um desenho” (Forman, 1999, p.181), alargando a sua capacidade para a reflexão e novas descobertas. Desta forma, foi possível ver no grupo interesse em querer compreender o que a outra tinha registado, como também a sua vontade para dar a entender a outras pessoas o que tinham aprendido.

“Fiz o desenho da inspiração e depois a expiração. E tu escreves para depois a minha mamã perceber, está bem?” (L2)

“Sim, eu também quero que escrevas e depois eu copio.” (M1)

“Quando a minha mamã vier à sala percebe o que é a inspiração e a expiração.” (M2)

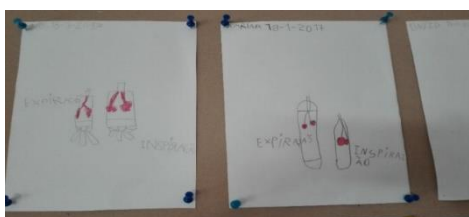


Figura 20 Registo dos movimentos respiratórios



Figura 19 Registo dos movimentos respiratórios

De um modo geral as crianças estavam familiarizadas com o código escrito e queriam aprender a escrever as novas palavras. Alguns autores entendem que é importante, em contextos de educação pré-escolar, “motivar para a imitação de letras, ajudar à compreensão da estrutura segmental da linguagem escrita, das normas de codificação escrita e das funções da escrita” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa e Santos, 2014, p.60).

3.1.3 - O nosso livro – O que aprendemos

No sentido de terminar o projeto, foi preciso ajudar a concluir o projeto resumindo o que se foi aprendendo. Como tal, era necessário que as crianças partilhassem a sua compreensão sobre o tema. O educador e crianças examinam com maior detalhe os seus registos, recordando quais foram as dificuldades iniciais e quais as mudanças sentidas. Desta forma, as crianças são “estimuladas a se ajudarem por meio de conselhos e sugestões sobre o que acrescentar ou sobre como encontrar maneiras de aperfeiçoar suas perguntas” (Helm, 2005, p.152).

Nesta fase, em tempo de grande grupo, algumas crianças utilizaram alguns registos para explicar ao grupo o que tinham aprendido. Foi visível a confiança que as crianças depositavam no seu discurso, expondo as dificuldades que tinham no início e como agora já eram capazes de responder às suas dúvidas. “O TO dizia que o leite estava no osso, mas afinal são o ferro, cálcio, e sais minerais que fazem parte do osso.” (M2) “O fémur é este osso na perna, e é o maior. O estribo está no ouvido e é o mais pequeno.” (JG) “O pulmão esquerdo é mais pequeno por causa do coração.” (FB) “Os glóbulos vermelhos têm a função de levar o oxigénio e as vitaminas.” (FB) “Os glóbulos brancos servem para proteger o corpo dos micróbios.” (M3)

Mais uma vez se comprova que os registos, feitos ao longo do projeto, ajudam na tomada de consciência da sua ação, uma vez que vão “recordando o que desencadeou o projecto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam” (Vasconcelos, 2012, p. 42)

Para Katz e Chard (1997) “ a discussão na classe tem uma função reflexiva e de síntese, ajudando as crianças a apreciar as suas próprias realizações e as das outras” (p.252).

Como estratégia para apoiar a sistematização das aprendizagens propus a elaboração de um livro. “Simm!!Podemos fazer um livro. Nós já fizemos um no ano passado.” (T). “Sim, é fixe.” (P) Decidimos criar um livro que reunisse os momentos mais significativos e as descobertas mais relevantes do projeto. Desta forma, o grupo poderia apresentar as suas aprendizagens às outras salas, aos pais e a toda comunidade.

Segundo as crianças, era importante ter uma capa, uma contracapa, um texto e desenhos. “Nós desenhamos e tu escreves o que aprendemos.” (D1). Durante o nosso diálogo, ia ouvindo e apontando o que as crianças me iam dizendo sobre o que tinham aprendido, a escuta é “uma das formas mais eficazes de encorajar as crianças a falar e a descrever as coisas é escutá-las” (Hohmann e Weikart, 1997, p.542). Sem dúvida que, “na medida em que vão desenvolvendo a

capacidade de se lembrarem do que fizeram (...) as suas histórias sobre o que realizaram e observavam vão-se tornando mais detalhadas” (Hohmann e Weikart, 1997, p.542).

No final, reorganizamos todo o conteúdo. O grupo quis organizar o livro para que os pais quando fossem ler percebessem que o livro mostrava o seu percurso. Assim, o primeiro capítulo ficou reservado para as aprendizagens feitas sobre o esqueleto, o segundo para o sistema respiratório e por fim sobre o sistema circulatório.

Para a elaboração do livro, foram distribuídas por cada criança uma folha A5. Cada uma dessas folhas continha as frases ditas por cada um. Como forma a encorajar a criança a escrever à sua própria maneira, emergindo aqui mais uma vez o desenho, as crianças desenhavam aquilo que a frase dizia. Por exemplo, uma das frases dizia que os ossos eram constituídos por ferro e cálcio, e que podíamos encontrar esses elementos nos alimentos. C2 desenhou um osso com várias bolinhas, representando o ferro e o cálcio, e completou o desenho com um peixe e um copo de água.

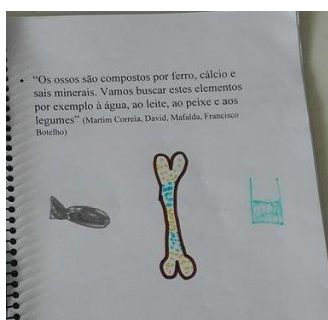


Figura 21 Desenho da C2

Como as crianças foram contactando com várias imagens, quer em livros como no computador, no final, foi possível termos acesso a reproduções bastante fiéis às fontes que tinham consultado, com detalhes e pormenores que inicialmente não eram observados.



Figura 22 Capa do livro

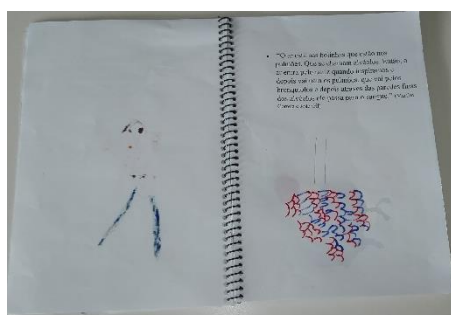


Figura 23 Representação das novas aprendizagens

Foi notável a satisfação que as crianças evidenciaram quando o livro ficou pronto. Todas o folheavam e em grande grupo dialogamos sobre o seu conteúdo. Nesse tempo o grupo propôs colocarmos o livro na área da biblioteca.

“Depois podemos pegar no nosso livro e escrever as palavras novas que aprendemos.”
(M2)

Como forma a comunicar às outras salas o projeto convidamos os meninos da sala dos 4 anos, para vir a nossa sala. Neste tipo de reuniões, é possível mostrar os trabalhos mais significativos do projeto. O grupo mostrou as construções e as experiências que mais gostaram de fazer. Foram explicando todo o processo bem como tudo o que tinham aprendido. Este tipo de apresentação “oferece às crianças uma oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com outras pessoas interessadas e oferece às outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem falar sobre a experiência” (Katz e Chard, 1997, p.252).

3.2 - Avaliação da intervenção pedagógica

É de referir que as atividades aqui mencionadas, não foram as únicas que ocorreram ao longo do desenvolvimento do projeto.

No decurso do projeto foi possível reconhecer a criança como protagonista da sua própria aprendizagem. A motivação das crianças para pesquisar informação e participar nas outras atividades do projeto ampliou os conhecimentos das crianças sobre tópicos e reconhecer no adulto o seu guia e de apoio na procura das respostas para a resolução dos seus problemas, contribuiu para que o seu conhecimento fosse ampliado. Foi notório a sua capacidade para criar relacionamentos entre pares para comunicarem as suas aprendizagens. A sua curiosidade era tão motivadora, que o projeto se revelou como um dos melhores momentos de partilha e de ajuda entre todos.

Com a realização do projeto, pretendi responder aos interesses das crianças em relação ao corpo humano. Ao longo das semanas a curiosidade em querer saber como era composto o osso e para que ele servia, canalizou a energia das crianças na procura de informações para dar resposta às suas dúvidas. Adulto e criança cooperavam para interiorizar conhecimentos novos, criando desafios para tornar esta aprendizagem mais estimulante.

Ao longo do projeto as crianças davam ideias de atividades a serem realizadas em torno do esqueleto. Face às pesquisas feitas, surgiam novas dúvidas, “como é que o coração

funcionava” e “por onde entra e sai o ar”. Estas dúvidas envolveram o grupo num novo nível de empenhamento. As crianças queriam aprender sempre mais, e esse querer saber mais sobre o que a rodeia, favoreceu à recolha de novas informações, tornando o seu conhecimento sobre o mundo cada vez mais estruturado. Para proporcionar um clima de apoio e de interesse maior, as crianças foram organizadas em pequenos grupos. Isto porque o adulto acredita que aquilo “o tempo em pequenos grupos dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann e Weikart, 1997, p.374).

O facto de trabalhar em projeto, permitiu-me articular as aprendizagens feitas com as várias áreas de conteúdo. Quando cada criança teve o reconhecimento que as suas opiniões era importantes para a aprendizagem do grupo, estava a ser trabalhado a sua construção de autonomia e partilha. Este projeto procurou expor e criar oportunidades para resolver problemas, a importância de falar para interagir e negociar, foi impossível no sentido em esclarecer dúvidas e clarificar ideias.

Perceberam que a participação em grupo permite exprimir as suas opiniões e respeito pela opinião dos outros. A forma como demonstravam prazer nas suas produções e entusiasmo para as mostrarem, revelaram que este grupo começava a ganhar autoconfiança em si próprios. No que diz respeito à área da expressão e comunicação, o trabalho de projeto favoreceu no desenvolvimento de um conjunto de linguagens que permitiu que as crianças interagissem livremente com os outros.

As atividades de pesquisa e a procura de informações contribuíram para estimular a natural curiosidade do grupo. O facto de o grupo ter tido contacto com livros, como termos tempo para discutirmos em grupo deu oportunidade para todos tirassem prazer da escuta.

O projeto também ajudou no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que as crianças tiveram oportunidade para escrever e produzir textos, proporcionando um ambiente estimulante para a leitura e a escrita. Com esta foram reforçadas as palavras novas que foram aprendendo, o que incentivou para que muitas crianças quisessem escrever, o que contribuiu para a melhoria da sua caligrafia. Para tal, as atividades eram planificadas de forma a oferecer experiências que dessem resposta a essa vontade de escrever, contribuindo para que o seu vocabulário se fosse desenvolvendo.

A exploração de materiais como cartão, jornais, lápis, fios de lã, tintas e tecidos, permitiu que a criança desenvolvesse capacidades expressivas e criativas, alargando as suas experiências

de imaginação e criação. O facto de o grupo ter tido oportunidade para cantar, desenhar, pintar e recorrer ao jogo de faz-de-conta, ampliou a sua expressão espontânea, assim como a apreciação dos seus próprios trabalhos. Ao termos abordado o corpo humano, recorreremos também à área do conhecimento do mundo. O grupo ao ter colocado questões, colocar hipóteses e procurar as suas próprias respostas contribuiu para confrontarem as teorias reais com as suas ideias iniciais. Esta exploração ajudou na aquisição de domínios científicos o que levou para uma melhor compreensão da consciência de si e daquilo que o rodeia.

Todas as técnicas que fomos usando ao longo do projeto pretendiam desenvolver a capacidade criadora da criança, e essas mesmas atividades deviam gerar na criança a vontade de opinar, manipular e investigar. Ao ter este reconhecimento da capacidade da criança em tomar decisões e fazer escolhas, criou na criança um sentimento de confiança e segurança, o que permitiu que esta se expandisse tornando o projeto mais autêntico.

Para tornar possível a representação das crianças mais fiel à realidade, como também ajudá-la na aquisição de novos conhecimentos, foi importante que as crianças tivessem acesso a diferentes recursos como livros, internet e jogos. As crianças ao terem acesso a um conjunto de materiais diversificados, ajudou na sua capacidade de acreditar e confiar no outro, de tomar iniciativa e serem autónomas, de tal forma que “num clima de apoio, os adultos esforçam-se por acompanhar e estimular as iniciativas da criança para que ela ganhe um sentido de auto-controlo e de competência ao fazer escolhas e ao tomar decisões” (Hohmann e Weikart, 1997, p.76).

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p.12)

A intervenção pedagógica realizada permitiu-me adquirir um conjunto de novas aprendizagens que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional. As crianças foram um dos elementos fundamentais que me ajudaram a crescer e a comprovar que as minhas conceções das suas capacidades estavam erradas. Devido ao meu meio social, confronto-me com pessoas que consideram a criança como alguém que é incapaz de guiar uma atividade, que só pensam em brincar, e face a isto por vezes dou por mim com medo de arriscar nesta profissão.

Este estágio ajudou-me nesse sentido. Aprendi que é necessário observar a criança, em todas as ocasiões é necessário captar a sua atenção, dando-lhe oportunidade para que possa falar. Devo escutá-la e ter a atenção ao que diz e faz, porque só assim posso conhecer quais são as suas características pessoais e os seus interesses.

Efetivamente, se eu gosto que as pessoas se interessem por algo que eu digo, como é que eu não haveria de prestar atenção a uma criança? Não vou dizer que durante a minha intervenção não tive medo de falhar. Tive e muito! Mas a meu ver é com as falhas que uma pessoa aprende, e naquele momento eu precisava de me focar na criança. Estava ali para auxiliar aquele grupo, ajuda-lo a crescer, a ganhar confiança e autoestima neles próprios.

Como nunca tinha trabalho com o trabalho de projeto admito que inicialmente foi um pouco complicado compreender esta metodologia. Mas ao longo do desenvolvimento apercebi-me que afinal não é assim tão difícil. As próprias crianças desenvolvem o seu projeto. A partir das suas pesquisas eu teria de auxiliar e incentivar para o seu desenvolvimento.

Com a minha intervenção pretendia criar um ambiente educativo inclusivo, garanti que todas as crianças, a educadora e a auxiliar fizessem parte do meu crescimento profissional. Infelizmente tornou-se impossível ter contacto com os pais, mas fiz de tudo para que todos soubessem o que estávamos a trabalhar. De uma forma ou de outra, os pais foram contribuindo para esta nossa descoberta do corpo humano. Ofereceram às crianças jogos para trazer para a sala, e com esse contributo tornou-se possível a construção de uma maquete de um esqueleto e as crianças conseguiam colocar os órgãos no devido sítio. Ao longo do projeto foi possível ver o interesse das crianças, devido aos seus desenhos que faziam com os pais em casa.

Durante a minha prática foi possível sentir algumas dificuldades no que diz respeito à observação, planificação e reflexão. Graças ao estágio senti uma evolução no que diz respeito à observação. Devido à observação foi possível me adaptar à rotina da sala, como também conhecer as características do grupo, a organização do espaço da sala e também a forma como o grupo interagia. Só desta forma é que me tornei capaz de escolher os materiais necessários e diversificados, verificar quais as atividades que seriam mais importantes para a aprendizagem de novos conhecimentos e apoiar a criança na sua aprendizagem ativa. Devo confessar que, como o grupo era bastante dinâmico, fui confrontada com demasiadas informações, daí que no início tornou-se um bocado complicado focar a minha atenção no que realmente seria importante. Mas ao longo das semanas comecei por estar atenta às características individuais de cada criança e reparar o que cada um dizia e fazia para ver quais eram os seus interesses. Só com a observação se tornou possível adotar estratégias para me conseguir aproximar de cada uma sem querer invadir o seu espaço.

No que diz respeito à planificação e à reflexão, tornou-se um bocado confuso porque não conseguia perceber o que teria de avaliar. Na reta final já conseguia perceber quais eram os objetivos da minha observação, era necessário observar as atividades para conseguir planificá-las de acordo com os processos que iam acontecendo. Embora tenham sido as crianças a avançar muitas das ideias para o desenvolvimento do projeto, o planeamento de algumas atividades teve de ser revisto. Tinha de ter em atenção as características individuais de cada uma, de forma a proporcionar a todas as crianças situações estimulantes para a sua aprendizagem. Com o trabalho de projeto foi também possível o confronto de ideias, bem como a exploração e manipulação de materiais

Com esta intervenção aprendi mais uma vez a importância que o espaço e o tempo fazem na organização de um grupo. Verifiquei a importância que o processo planear-fazer-rever tinha para este grupo. Descobri que favorece as competências de autonomia e as competências de resolução de problemas que as crianças possuem. Fiquei surpreendida como este grupo tinha a responsabilidade de se organizar em pequenos grupos para planificar as suas atividades e depois projetavam nas suas brincadeiras as ideias iniciais. Foi possível verificar que, estando as áreas bem apetrechadas, o grupo consegue trabalhar sem qualquer conflito, havendo partilha e respeito mútuo. Desta forma, o educador estimula as iniciativas das crianças. Uma das dificuldades foi a gestão do tempo. Ao longo da semana, o grupo tinha duas manhãs e uma tarde ocupadas com

as aulas de inglês, de dança e educação física. Perante o curto tempo de estágio justamente com estes dias ocupados, por vezes a gestão do tempo foi um pouco complicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de mestrado em estudos de criança. Braga. Universidade do Minho.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Forman, G. (1999). *Multipla simbolização no projeto do salto em distância*. Em Edwards, Gandini & Forman, *As cem linguagens da criança*. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. (pp. 177-193). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Helm, J. & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. São Paulo. Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (2013). (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.110-139). Porto: Porto Editora
- Lopes da Silva, I. Marques, L. Mata, L. Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Marques, L. (2016) *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Consultado em Março de 2016, em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>
- Martins, I. Veiga, M. Teixeira, F. Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. Rodrigues, A. Couceiro, F & Pereira, S. (2009) *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: Edições Asa
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Pinazza, M. (2008). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. Em Edwards, Gandini & Forman, *As cem linguagens da criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp.113-129). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Teixeira, A. (1973). A pedagogia de Dewey. Em J. Dewey, *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos
- Vasconcelos, T. (Org.). (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (1ªed.). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F.V., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Org.). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.

ANEXOS

Anexo A – Planta da sala

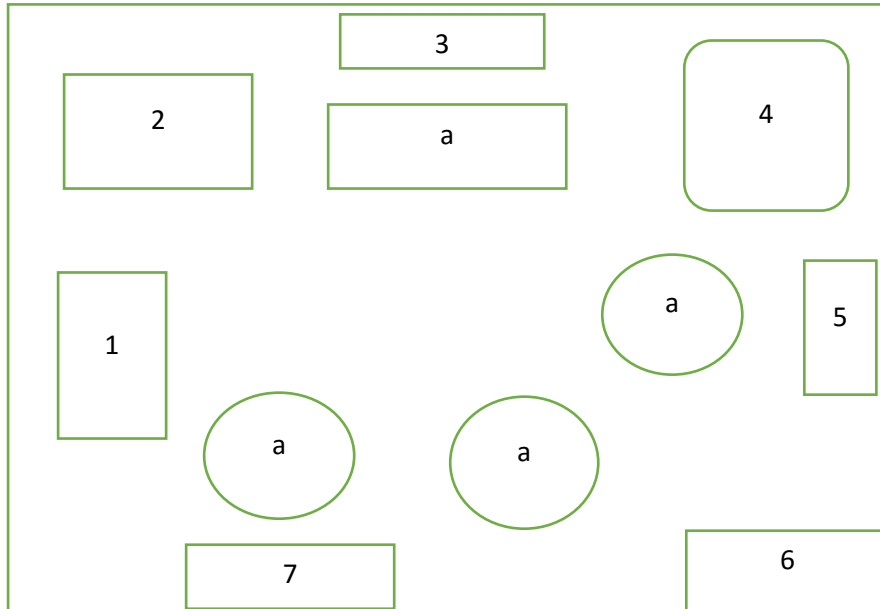


Tabela 1 1- área das construções; 2 – área da casa; 3 – área das ciências; 4 – área da biblioteca; 5 – área dos jogos; 6 – área da expressão plástica; 7 – área do computador; a: mesas existentes na sala

Anexo B - Rotina diária

Manhã	Tarde
9h/10h: Acolhimento	14.30h: Tempo de planear
10h/10.20h: Lanche	14.50h/15.40h: Tempo de trabalho
10.20h/11.30h: Atividades de pequeno grupo	15.45h: Higiene
11.30h: Higiene	16h: Lanche
11.40h: Almoço	16.30h: Exterior ou sala

Tabela 2 Terças e quintas de manhã às 9.30h/10h as crianças tinham aula de inglês e de ginástica. Às quartas à tarde tinham dança.

Anexo C – Recursos para a atividade do sistema respiratório

