



Universidade do Minho
Instituto de Educação

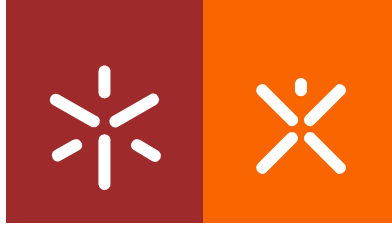
Ana Leonor Alvelos Magalhães

**Contribuições da Metodologia de Trabalho
de Projeto para a Construção de
Aprendizagens das Crianças e dos Adultos
Um estudo de caso**

Ana Leonor Alvelos Magalhães **Contribuições da Metodologia de Trabalho de Projeto para a Construção de Aprendizagens das Crianças e dos Adultos Um estudo de caso**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Leonor Avelos Magalhães

**Contribuições da Metodologia de Trabalho
de Projeto para a Construção de
Aprendizagens das Crianças e dos Adultos
Um estudo de caso**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Declaração

Nome: Ana Leonor Avelos Magalhães

Endereço eletrónico: magalhaes.leonor@hotmail.com

Telefone: 911115456

Número do Bilhete de Identidade: 14667314

Título do relatório de Estágio: Metodologia de Trabalho de Projeto

Orientador: Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de outubro de 2017

Assinatura: _____

Agradecimentos

Terminado o meu percurso académico, em que pude construir profundas aprendizagens profissionais e pessoais, não posso deixar de agradecer a quem me acompanhou, me apoiou e me encorajou na concretização deste sonho. O sonho de ser Educadora de Infância e Professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Agradeço, em particular:

À Professora Doutora Cristina Parente, pela orientação, atenção e encorajamento. Mas, sobretudo pela partilha de saberes comigo, tornando viável a concretização deste sonho e fazendo-me acreditar que, hoje, sou capaz de exercer um papel positivo como educadora.

À Educadora Maria João, pela forma como me integrou no contexto educativo e por me ter acompanhado com muita disponibilidade, apoio e amizade. Por todo o seu profissionalismo e dedicação às crianças é um exemplo para mim.

A toda a equipa educativa do Jardim de Infância, pela forma como me recebeu e acolheu e por toda a disponibilidade demonstrada.

A todas as crianças que fizeram parte deste percurso, por todo o carinho, empenho, entrega e compreensão. Tornaram a minha aprendizagem mais desafiante, profunda e significativa.

À Professora Doutora Íris Pereira e à Professora Nancy Varanda, pelas aprendizagens que com elas pude também construir, por todo o incentivo, dedicação e reconhecimento.

À Catarina, à Rita, à Andreia e à Bárbara por terem sido fantásticas companheiras de curso, com quem pude construir inúmeras aprendizagens, partilhar um pouco de mim e sorrir, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos que, com palavras de encorajamento e valorização, me foram apoiando ao longo deste percurso. Em especial à Marta, à Gabriela e à Diana.

À minha mãe, por ser a minha confidente, a minha melhor conselheira e a minha primeira professora da vida, que me apoia incondicionalmente.

Ao Rodrigo, por ser a criança com a capacidade de um adulto em fazer-me sorrir e por ter animado, várias vezes, as minhas maratonas de estudo com abraços e mimos.

A todos os meus familiares mais próximos que acompanharam de perto esta viagem, tal como acompanham todas as outras. Sem eles não teria sido possível.

Ao João, pelas infinitas palavras de apoio, carinho e incentivo e por me fazer acreditar num futuro risonho em que serei capaz de conquistar todos os meus sonhos.

A todos, o meu sincero agradecimento!

Resumo

O relatório de estágio que se segue apresenta o projeto de intervenção pedagógica realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção pedagógica realizada em contexto de jardim-de-infância, com um grupo constituído por 20 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, consistiu no desenvolvimento de um trabalho de projeto e na compreensão dos modos pelos quais a sua implementação pode favorecer a construção de aprendizagem das crianças e dos adultos. Para essa compreensão, o projeto de intervenção foi sustentado na abordagem de investigação-ação, um processo cíclico constituído pelas seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. A documentação pedagógica foi central para monitorizar todo o processo, sustentando este ciclo de aprendizagem.

O estudo realizado revela que as crianças assumiram um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, pois o trabalho de projeto nasceu a partir dos seus interesses, curiosidades e questões. O mesmo desenvolveu-se naturalmente, em ciclos, através da realização de investigações sobre questões levantadas pelas crianças. E, com essas investigações, as crianças puderam apropriar-se do importante processo de pesquisa e construir aprendizagens estimulantes e diversificadas, capazes de as apoiar na construção de respostas para as questões identificadas. Também os adultos puderam construir aprendizagens com a implementação de um trabalho de projeto, pois este desafia os mesmos a refletirem sobre a sua ação educativa e a proporcionar experiências de aprendizagem ricas e diversificadas às crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Trabalho de Projeto; Construção de Aprendizagem das Crianças e dos Adultos; Documentação Pedagógica.

Abstract

The follow internship report, presents the intervention pedagogical project carried out under the Supervised Teaching Practice, of the Master's in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

The pedagogical intervention held in a kindergarten context, with a group of 20 children aged between 4 and 6 years old, consisted in the development of a project work and in which ways of understanding this implementation can favor the children and adults construction of learning. For that understanding, the project was supported in the investigation-action methodology, a cyclical process with the following phases: planning, action, observation and reflection. The pedagogical documentation was central to monitor the entire process, supporting this learning cycle.

The realized study reveals that the children took an active role of their learning, because the project was born through their interests, curiosities and issues. The same natural developed, in cycles, by conducting investigations into the children issues. And, with that investigations, the children were able to take ownership of the important research process and build stimulating and diverse learning, capable of supporting in the construction of answers for the identified issues. Adults could also built learning with the implementation of a project, because this defies the same to reflect about their educational action and to provide rich and diverse learning experiences to the children.

Keywords: Preschool Education; Project Work; Children and Adults Construction of Learning; Pedagogical Documentation.

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. A Metodologia de Trabalho de Projeto	3
1.1.1. As Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	5
1.1.1.1. Primeira Fase: Planeamento e Início	6
1.1.1.2. Segunda Fase: Desenvolvimento dos Projetos	7
1.1.1.3. Terceira Fase: Reflexões e Conclusões	8
1.1.2. As Características da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	8
1.2. A Construção de Aprendizagens das Crianças.....	10
1.2.1. O Papel da Criança.....	12
1.2.2. O Papel do Educador	14
1.3. A Documentação Pedagógica	16
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	19
2.1. Abordagem da Investigação-Ação.....	19
2.2. Estratégias de Recolha de Dados	21
Capítulo III – Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica	25
3.1. Caracterização do Contexto de Jardim-de-Infância	25
3.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças	25
3.1.2. Espaço e Materiais	27
3.1.3. Rotina Diária	30
Capítulo IV – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica: Projeto “Os Animais Misteriosos”	33
4.1. Primeira Fase: Início do Projeto “Os Animais Misteriosos”	33
4.2. Segunda Fase: Desenvolvimento do Projeto “Os Animais Misteriosos”	38
4.3. Terceira Fase: Conclusão do Projeto “Os Animais Misteriosos”	49

Capítulo V – Considerações Finais	57
5.1. Balanço das Principais Aprendizagens Profissionais	57
5.2. Limitações da Intervenção Pedagógica.....	60
Referências Bibliográficas	61
Anexos	65
Anexo I – Painel dos Aniversários.....	67
Anexo II – Documentação “O que já sabemos?”	68
Anexo III – Documentação “O que queremos descobrir?”	69
Anexo IV – Documentação “Onde vamos pesquisar?”	70
Anexo V – Documentação das Ideias Prévias sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”	71
Anexo VI – Documentação do Levantamento e Organização de Informação sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”, Grupo dos 4 Anos	72
Anexo VII – Documentação do Levantamento e Organização de Informação sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”, Grupo dos 5 Anos	73
Anexo VIII – Placard do Projeto “Os Animais Misteriosos” na Sala de Atividades	74
Anexo IX – Partilha de Ideias Apresentadas sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”	75
Anexo X – Livro “A Zebra Zezé”, de Ana Ventura	76
Anexo XI – Documentação do Reconto “A Zebra Zezé” do Grupo dos 4 anos	77
Anexo XII – Documentação do Reconto “A Zebra Zezé” do Grupo dos 5 anos	78
Anexo XIII – Livro “Os Nossos Animais Misteriosos”	79

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema do Processo do Projeto de Investigação	20
Figura 2. Desenho da Sala de Atividades.....	28
Figura 3. Representação da Ideia Inicial da M.M. sobre os Animais	37
Figura 4. Representação da Ideia Inicial do A.D. sobre os Animais.....	37
Figura 5. Representação Gráfica da M.M. sobre a Questão "Porquê que as zebras têm Riscas?"	43
Figura 6. Documentação no Placard do Corredor "O que aprendemos..."	43
Figura 7. Ilustração do Reconto.....	45
Figura 8. Escrita do Reconto no Computador	46
Figura 9. Representação Gráfica do T. sobre os animais Domésticos e Selvagens	47
Figura 10. Representação Gráfica do D. sobre os Animais Extintos e Em Vias de Extinção.....	47
Figura 11. Representação Gráfica do R.F. sobre a Questão "Porquê que as Zebras têm Riscas?"	48
Figura 12. Representações Gráficas do Grupo dos 5 Anos como Suporte para a Apresentação da Investigação sobre os Insetos.....	48
Figura 13. Cartaz "Joaninha" do A.F.	50
Figura 14. Cartaz "Tigre" do D.....	50
Figura 15. Representação Gráfica do M.A.....	52
Figura 16. Investigação com Recurso à Internet	53
Figura 17. Pintura do Planisfério	54
Figura 18. Construção Final do Planisfério	55

Índice de Esquemas

Esquema 1. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	6
--	---

Índice de Quadros

Quadro 1. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto	8
---	---

Introdução

O presente Relatório de Estágio realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, integrada no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A principal finalidade do mesmo é descrever e analisar o projeto de intervenção pedagógica concretizado em contexto de educação pré-escolar, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Numa fase inicial pude observar que a Metodologia de Trabalho de Projeto era a metodologia adotada pela Educadora de Infância e, dessa forma, achei que exercer a minha prática pedagógica segundo a mesma metodologia, pelas suas características, poderia potenciar as aprendizagens das crianças. Procurei, então, desenvolver estratégias com o intuito de favorecer o envolvimento no trabalho de projeto e de despertar a curiosidade e o interesse das crianças em explorar e encontrar respostas para as suas questões.

Implementar esta metodologia em contexto pré-escolar é apostar no desenvolvimento das crianças pois, como refere João Costa, “este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Ministério da Educação, 2016, p.4). Indo ao encontro da anterior citação, acredito que implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.49). Além disso, apesar das crianças no trabalho de projeto poderem fazer escolhas e tomar decisões, o educador deve ter também um papel muito ativo e partilhado pois, como afirma Katz e Chard (2009), tanto o educador de infância como as crianças contribuem para a aprendizagem de forma complementar, partilhando responsabilidades. Ao longo do desenvolvimento do trabalho tive a intenção de propor e proporcionar investigações e atividades ricas e diversificadas, que incluíssem as sugestões das crianças.

Consciente, assim, de que é fundamental que todas as crianças possam participar na tomada de decisões e tenham a oportunidade de vivenciar experiências diversificadas para construírem múltiplas aprendizagens integradas, levantou-se a questão: de que modos é que a

implementação de um trabalho de projeto pode favorecer a construção de aprendizagem das crianças e dos adultos?

Partindo dessa questão e de uma observação participante, numa fase inicial do estágio, foram definidos objetivos, de modo a facilitar o desenvolvimento da minha prática pedagógica e que serão úteis para descrever a mesma neste relatório, tais como:

- Identificar as potencialidades e os pontos fortes da Metodologia de Trabalho de Projeto;
- Reconhecer o papel da criança e o papel do adulto no processo de desenvolvimento do Trabalho de Projeto;
- Providenciar experiências de aprendizagem ricas e diversificadas;
- Documentar e analisar os processos e as aprendizagens das crianças.

O presente projeto de investigação será concretizado segundo a abordagem da investigação-ação, articulando a prática pedagógica realizada em contexto com uma dimensão teórica apoiada por diversos autores.

Posto isto, este Relatório de Estágio encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, através do qual pretendo apresentar as características específicas do Trabalho de Projeto e a sua importância, segundo diversos referenciais teóricos.

Por sua vez, o segundo capítulo refere-se à metodologia de investigação adotada, bem como as estratégias de recolha de dados implementadas.

Já o terceiro capítulo passa pela caracterização do contexto de intervenção pedagógica, nomeadamente pela caracterização do grupo de crianças e de dimensões pedagógicas como o espaço e materiais e a rotina diária, de forma a contextualizar o projeto realizado.

No quarto capítulo descreve-se e fundamenta-se o percurso da intervenção pedagógica realizado no decurso das três fases do projeto “Os Animais Misteriosos”.

Por fim, o quinto capítulo é relativo a uma análise conclusiva deste relatório de estágio, em que são apresentadas as considerações finais relativamente às aprendizagens profissionais que pude construir, bem como as limitações da intervenção pedagógica.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo pretende-se clarificar e contextualizar a Metodologia de Trabalho de Projeto, identificando as suas características e explorando as suas diferentes fases, à luz dos referenciais teóricos com base em diversos autores.

De seguida, aborda-se o papel da criança e o papel do educador no envolvimento do trabalho de projeto, relacionando-se com a importância do Trabalho de Projeto para a construção de aprendizagens.

Por fim, verifica-se a importante referência à documentação pedagógica, pela sua relevância para monitorizar o desenvolvimento do projeto.

1.1. A Metodologia de Trabalho de Projeto

“O Trabalho de Projeto (...) é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança.”

(Oliveira-Formosinho, 2011, p.49)

Este projeto de intervenção pedagógica nasceu de uma curiosidade das crianças tendo-se, posteriormente, despertado o meu interesse por saber mais sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Num primeiro momento torna-se fundamental clarificar o que é a Metodologia de Trabalho de Projeto, segundo diversos autores. Esta metodologia é, então, definida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p.10) ou, mais pormenorizadamente, como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos, 1991, p.140). Ora, trata-se de “uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (Katz e Chard, 2009, p.3).

Nesta compreensão, as crianças são as “personagens” principais desta metodologia, pois os projetos devem nascer a partir dos seus interesses, curiosidades e questões. No entanto, o papel do educador é também, como expectável, muito importante. O mesmo não deve descuidar o seu trabalho, mantendo uma postura, como afirmam Katz e Chard (2009), flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador.

De facto, segundo Katz e Chard (2009), trabalhar por projetos significa promover o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio envolvente, sendo as mesmas o “ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, 2002, p.161). A meu ver, isso implica que a criança possa partilhar os seus pensamentos e indagações, participando na tomada de decisões, pois no trabalho de projeto “as crianças e os educadores de infância partilham responsabilidades” (Katz e Chard, 2009, p.24).

Nesta ordem de ideias, a Metodologia de Trabalho de Projeto classifica o ser humano, a natureza e o mundo social como realidades interligadas e abertas, em contínua mudança, na medida em que não são realidades isoladas (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.51). Como revelam Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto, da qual John Dewey e William Kilpatrick são, ainda hoje, referências incontornáveis, tem como base uma pedagogia progressiva que se abriga numa conceção de Homem, Conhecimento e Sociedade. A ligação entre estas conceções revela-se numa interação contínua e conseqüente na compreensão, na aprendizagem e no pensamento.

Como refere Kilpatrick, essa ligação “consiste no processo de ajudar o ‘eu’ a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher” (citado por Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.51). Então, e tendo por base as ideias referidas até aqui, a “finalidade não é o conhecimento, a informação, mas autorrealização”, pois “possuir todo o mundo de conhecimentos e perder o seu próprio é um destino tão horrível em educação como em religião” (Dewey citado por Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.52).

Em contexto pré-escolar dizer “trabalho de projeto” significa, entre muitas outras razões, refletir sobre a “perspetiva de que os projetos podem ser integrados de diversas formas no currículo de educação de infância, dependendo apenas das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores de infância e das escolas” (Katz e Chard, 2009, p.4). Enquanto

abordagem pedagógica, o trabalho de projeto refere-se a um modo de ensinar e aprender para além das técnicas, estratégias e atividades fixas, no qual “as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz e Chard, 2009, p.5).

Seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), trabalhar nesse sentido, para além das técnicas, estratégias e atividades fixas, dá origem a um processo flexível de aprendizagem que corresponde às intenções pedagógicas do educador e onde a participação da criança faz sentido para ela. Permite, também, articular as diferentes áreas de conteúdo e planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo (Silva, Marques, Mata e Rosa. 2016, p.32).

Acrescenta-se o facto de a avaliação e a reflexão serem processos fundamentais no desenvolvimento de um projeto que desafie o grupo a pensar na sua ação, empenho, motivação e evolução, pois ao proporcionarmos a cada criança “as ferramentas e as oportunidades para auto-avaliarem o seu trabalho estamos a ensiná-las a tornarem-se responsáveis pela sua aprendizagem e perante aqueles que esperam algo delas” (Katz e Chard, 2009, p.25).

Por fim, a Educação Pré-Escolar é considerada, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Espera-se, portanto, que as crianças sejam envolvidas numa participação ativa em atividades e projetos que sejam promotores da sua aprendizagem nos vários domínios do conhecimento, valorizando e maximizando as suas capacidades presentes e dando-lhes oportunidades de utilizar e ampliar as suas competências. E, o trabalho de projeto, quando bem implementado, abre seguramente portas para a execução desse envolvimento numa aprendizagem ativa.

1.1.1. As Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

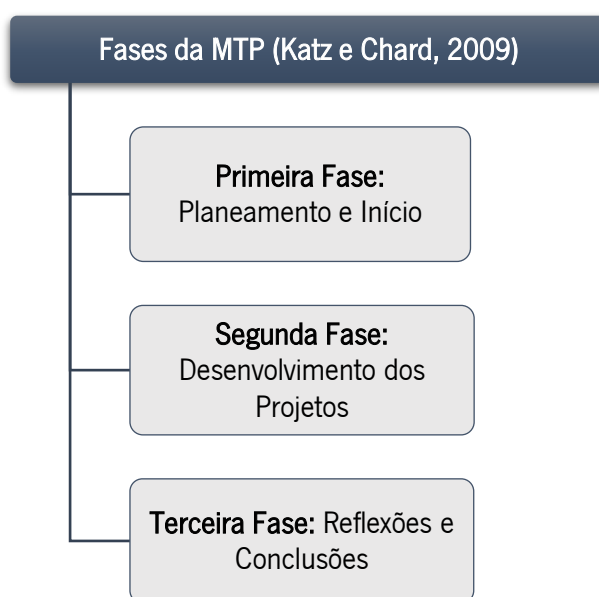
“Os projetos assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio, meio e fim.”

(Katz e Chard, 2009, p.101)

A Metodologia de Trabalho de Projeto, de acordo com diversos autores, é uma metodologia com diferentes fases, sem fronteiras definidas, onde se desenvolvem, em cada uma delas, estratégias para a abordagem dos problemas.

Neste caso, a minha intervenção pedagógica foi fundamentada pela proposta de Katz e Chard (2009). As referidas autoras afirmam que os projetos se assemelham à estrutura de uma história, pois tal como as histórias também os projetos devem passar por três importantes fases.

De seguida apresenta-se, então, um esquema com as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, na perspetiva de Katz e Chard (2009).



Esquema 1. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

1.1.1.1. Primeira Fase: Planeamento e Início

Na primeira fase de um projeto formula-se o problema ou as questões a investigar. Na perspetiva de Katz e Chard (2009), um projeto pode começar de diversas formas.

Nesta fase, como revela Vasconcelos (2012), partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto, conversa-se em grande e pequeno grupo e as crianças podem desenhar, esquematizar e escrever com o apoio do adulto. É essencial, assim, criar uma base de trabalho comum a todas as crianças, de acordo com as informações, ideias e experiências que as mesmas já possuem sobre o tema.

Além disso, pode-se formular um conjunto de questões que serão o fio condutor da investigação. Parte-se, então, de “o que já sabemos” para “o que queremos descobrir” e “onde podemos investigar”.

Esta primeira fase é muito importante, pois é uma fase de grande criatividade e motivação por parte do grupo. Como tal, é fundamental que o educador trabalhe para que essa criatividade e motivação se prolonguem no desenvolvimento de todo o projeto.

1.1.1.2. Segunda Fase: Desenvolvimento dos Projetos

O principal objetivo da segunda fase é, segundo Katz e Chard (2009), permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos.

Nesta fase, as crianças, com o apoio do educador, planificam e recolhem dados. Individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, as mesmas podem pesquisar e responder, assim, às questões levantadas. Além disso, podem explorar diversas fontes de informação que o educador, os pais e as crianças podem levar para a sala. É, também, fundamental que o educador reúna materiais potenciadores de aprendizagem, como objetos, fotografias ou livros, para que o grupo possa estudá-los.

Ao longo do desenvolvimento do projeto é natural que vão surgindo inúmeras questões sobre o tema, que levarão a diversas pesquisas em diversos momentos. Este facto revela como a Metodologia de Trabalho de Projeto pode ser de natureza cíclica.

Durante esta fase, indo ao encontro das ideias de Katz e Chard (2009), o educador tem a importante função de incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem, abrangendo as áreas da comunicação, do desenho e da pintura. Para tal, nesta fase do projeto, as crianças podem e devem partilhar e apresentar as suas descobertas comunicando através da expressão oral e através do registo gráfico.

Além disso, o educador pode e deve incentivar a participação das famílias no desenvolvimento do projeto pois, segundo Katz e Chard (2009), um projeto é adequado com a participação e ajuda dos pais e estes podem ser muito úteis ao fornecer informações na busca de conhecimento.

1.1.1.3. Terceira Fase: Reflexões e Conclusões

Nesta terceira e última fase o principal objetivo é que as crianças possam, com a ajuda do educador, organizar toda a informação recolhida, verificar se as questões estão todas respondidas e decidir como concluir o projeto. Espera-se, ainda, que as mesmas possuam um conhecimento e entendimento completo e profundo do tema em questão (Katz e Chard, 2009).

O grupo pode, nesta fase, expressar o seu conhecimento alargado e explicar o que aprenderam, como aprenderam e os procedimentos que utilizaram para realizarem as suas pesquisas. Pois, no Trabalho de Projeto, é crucial que as crianças se apropriem de todos os processos de pesquisa.

Por último, nesta fase as crianças podem dar sentido às suas aprendizagens, exercendo e estimulando a importante capacidade reflexiva e avaliativa.

1.1.2. As Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

Transversais às três fases do Trabalho de Projeto, apresentam-se cinco características, definidas por Katz e Chard (2009), de modo a facilitar o planeamento e a avaliação do projeto à medida que se vai desenvolvendo. O seguinte quadro expõe essas cinco características, que foram essenciais para o desenvolvimento da intervenção pedagógica em contexto de estágio.

Características da MTP (Katz e Chard, 2009)
• Discussão
• Trabalho de Campo
• Investigação
• Representação
• Apresentação

Quadro 1. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

Nesse seguimento, os projetos devem apresentar uma estrutura flexível, com determinadas características que correspondam aos interesses e curiosidades das crianças, ajudando-as a ficarem motivadas, ativas e absorvidas pela sua aprendizagem, produzindo um trabalho de qualidade.

No âmbito de um projeto a discussão implica que as crianças apresentem os seus pontos de vista e debatam as suas ideias. Segundo Katz e Chard (2009), aprendem, assim, a dialogar, a fazer perguntas umas às outras, a comentar as ideias partilhadas e a pedir esclarecimentos ou informações adicionais. Além disso, à medida que vão alargando os seus conhecimentos sobre o tema, podem partilhar as suas descobertas, bem como podem debater as estratégias inerentes à investigação, recordando as diferentes formas de adquirirem conhecimentos. A discussão permite, também, que as crianças possam colaborar no planeamento do modo como o projeto se vai desenvolvendo.

Por sua vez, ao trabalhar por projetos o grupo pode recorrer ao trabalho de campo. Aqui as crianças dispõem de fontes de informação diversificadas, que serão úteis para a sua aprendizagem. Também as famílias podem ajudar nesse aspeto, ampliando os meios de pesquisar e combinando estratégias para o fazer.

Relativamente à investigação, de acordo com Katz e Chard (2009), todos os projetos envolvem obrigatoriamente algum tipo de pesquisa, podendo ser feita através da experiência direta. Verifica-se, ainda, o recurso a fontes secundárias de informação como livros, vídeos ou a internet. No decorrer do projeto esta investigação será fundamental para que as crianças encontrem respostas para as suas questões, adquiram conhecimentos e os representem.

Outra característica é a representação, através da qual as crianças podem expor as suas experiências, conhecimentos prévios, dúvidas ou resultados de pesquisas. Através do desenho, da escrita ou da dramatização, cada criança pode partilhar os seus conhecimentos e competências. Além disso, podem ter o poder de escolha no modo como representar, combinando estratégias representativas para esclarecerem e prepararem a informação que tencionam partilhar.

Nesse seguimento, temos a apresentação. Esta é crucial para que as crianças exponham aquilo que investigaram, representaram e aprenderam. Os educadores de infância podem usar placares informativos, paredes da sala de atividades ou paredes do corredor do jardim-de-infância. Essas exposições podem ajudar as crianças a serem mais autónomas ao longo do projeto,

observando, comentando e valorizando todo o seu trabalho. Além disso, a apresentação oral do resultado das suas investigações, faz com que as mesmas possam melhorar a sua capacidade comunicativa.

Por último, inerente a todas estas características, realça-se, como revelam Katz e Chard (2009), uma característica muito importante do trabalho de projeto: a oportunidade para se fazerem escolhas.

Ao longo da intervenção pedagógica em contexto de estágio, as crianças tiveram sempre a oportunidade de fazerem escolhas e tomarem decisões a vários níveis, cada uma delas com diferentes implicações pedagógicas. Essas escolhas e decisões prendem-se com a escolha do trabalho a realizar, a decisão sobre quando fazer o trabalho, a escolha do local do trabalho e a escolha dos companheiros de trabalho (Katz e Chard, 2009).

Assim, essa oportunidade de fazerem escolhas é uma característica essencial e que merece destaque no presente relatório de estágio, pois implica na aprendizagem das crianças aos níveis cognitivo, estético, social, emocional e moral.

1.2. A Construção de Aprendizagens das Crianças

“A criança aprende em contexto.”

(Oliveira-Formosinho, 2008, p.70)

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis no seu processo de evolução. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) afirma-se que as relações e as interações que a criança estabelece com os outros, tal como as experiências que lhe são proporcionadas, constituem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento, motivo pelo qual “não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (p.8).

Nesse sentido, acredito que a família e todos os intervenientes da educação pré-escolar são a base para a criação de condições indispensáveis à aprendizagem das crianças e ao seu desenvolvimento. E, como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), é fundamental constituir-se “condições essenciais para que

a criança aprenda com sucesso, isto é, «aprenda a aprender»” (p.11). Como tal, sublinho que cada criança desenvolve-se e aprende em diversos contextos, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas e cultura própria a influenciam. Daí importar estabelecer relações próximas com esse meio, com o intuito de tornar esse desenvolvimento mais bem-sucedido.

Partindo, então, do conhecimento que já possui e da sua própria cultura, em contexto de educação pré-escolar cada criança deve poder envolver-se na exploração e descoberta do mundo que a rodeia, aprendendo através da ação e da reflexão. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), a aprendizagem pela ação pode ser definida “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22). E, segundo os autores referidos, ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela, pois “as crianças têm, elas próprias, de fazê-lo” (p.22).

Contudo, a ação não é suficiente para o desenvolvimento e aprendizagem. As crianças, para compreenderem o seu mundo, precisam de refletir sobre ele. Hohmann e Weikart (1997) afirmam que a compreensão que as mesmas têm do mundo desenvolve-se quando elas levam a efeito ações surgidas da necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões, ou seja, as suas ações e reflexões sobre as mesmas resultam no desenvolvimento do pensamento e compreensão. Dessa forma, creio que estaremos a ajudar as crianças a construir aprendizagens levando-as a pensar sobre aquilo que fazem ou questionam, pois “a aprendizagem activa envolve, quer a atividades física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e «encaixar» as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann e Weikart, 1997, p.23).

Nesse seguimento, as áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, em que a criança aprenderá através da exploração do mundo que a rodeia. Ora, “a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Assim, as diferentes áreas (área de Formação Pessoal e Social, área da Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo) devem ser abordadas de forma integrada, articulada e contextualizada. Dewey (1953) refere que o ensino de uma noção sem ligação à própria experiência e ao contexto não tem utilidade para a inteligência, sendo que “as noções

devem ser integradas em um todo coordenado, em um sistema que faça parte da experiência” (p.214). Além disso, isso permite-nos atender aos interesses das crianças e saber quais as suas curiosidades e inquietações, tornando-se fundamental para o desenvolvimento natural de um trabalho por projetos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), a articulação das diferentes áreas assenta, também, no reconhecimento de que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança e que revela a sua forma holística de aprender. De facto, ao brincar as crianças podem retomar e aplicar os seus conhecimentos e aprendizagens e, até, ampliá-los. Trata-se de “trazer para fora” aquilo que sabem e aprendem.

De facto, como podemos igualmente ver nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), ao brincar as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo, definindo-se, assim, uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. Dewey (1971) assegura que os indivíduos ao viverem num mundo, vivem numa série de situações. Essas situações são contínuas, em que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Tal como essas situações, temos, aqui, presente as aprendizagens das crianças. E, por esse motivo, parte-se do pressuposto de que “os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro” (Dewey, 1971, p.37).

Importa, ainda, referir que “o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Hohmann e Weikart, 1997, p.23). E isso nada mais é do que a sua motivação. Nas palavras de Katz e Chard (2009), quando as crianças se encontram motivadas intrinsecamente, reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente e, até, ajudando-se umas às outras. Dessa forma, ao estarem verdadeiramente envolvidas e empenhadas numa atividade ou num projeto, a construção de novas aprendizagens poderá ser otimizada e bem-sucedida.

1.2.1. O Papel da Criança

A oportunidade para se fazerem escolhas é uma característica geral importante do trabalho de projeto (Katz e Chard, 2009). Assim, desencadear um projeto deve ser uma decisão

partilhada entre o educador e o grupo de crianças. E, como já foi referido anteriormente, os interesses e curiosidades das crianças são o ponto de partida para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, a Metodologia de Trabalho de Projeto pressupõe a participação ativa das crianças ao longo de todo o processo, no qual são encorajadas a ser autónomas, a tomar decisões e a responsabilizarem-se pelo seu trabalho. De acordo com Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas. Além disso, esse sentido de responsabilidade pelo trabalho realizado aumenta na proporção direta dessas oportunidades para fazerem escolhas genuínas.

Nesse seguimento, as crianças ocupam um papel ativo em todo o processo, na medida em que, como revela Katz e Chard (1997), são especialistas das suas próprias necessidades de aprendizagem, sendo que os seus próprios conhecimentos e experiência também contribuem para o desenvolvimento de um projeto. Além disso, aquilo que lhes é permitido fazer num ambiente de aprendizagem caracteriza-se pelo papel que a criança ocupa e desempenha no mesmo.

Hohmann e Weikart (1997) descrevem aquilo que uma criança tipicamente faz num ambiente de aprendizagem pela ação, realçando a sua importância na construção das próprias aprendizagens e no desenvolvimento de atividades. Os autores identificam um conjunto de ações das crianças que favorecem a participação ativa das mesmas no processo de construção de conhecimento, tais como: iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, uma vez que estão concentradas nas suas ações e pensamentos, isto é, na sua motivação intrínseca, em que o interesse e o envolvimento fomentam o esforço e a motivação para a realização de inúmeras aprendizagens; escolhem os materiais e decidem o que fazer com eles, pois são-lhes oferecidas múltiplas oportunidades de escolha; exploram ativamente os materiais com todos os seus sentidos, sendo que através dessa exploração podem responder às suas questões e satisfazem a sua curiosidade; falam sobre as suas experiências ao sentirem-se à vontade e ao serem estimuladas para tal e falam daquilo que estão a fazer utilizando as suas próprias palavras, espelhando a sua capacidade de compreensão das próprias experiências, fazendo com que o seu pensamento se desenvolva e aquilo que digam se torne progressivamente mais lógico e realístico.

Este conjunto de ações relacionam-se com a evidência de que trabalhar por projetos proporciona às crianças a oportunidade para investigarem acontecimentos do seu mundo

envolvente e para comunicarem os seus pensamentos, fazendo com que participem ativamente na construção das suas aprendizagens e que se tornem investigadores natos, motivados intrinsecamente para a descoberta e para a resolução de problemas. Também revelam que o poder de aprender reside na própria criança e, dessa forma, esta ocupa o papel de “personagem” principal na construção das suas aprendizagens e no desenvolvimento de qualquer projeto.

Por fim, o respeito pela criança e pelo seu papel em todo o processo educativo está subjacente a esta metodologia, na medida em que a criança é um ser capaz e competente. Esta, como “sujeito do processo educativo, vai implicitamente desenvolvendo um projeto que tem como referência o seu desejo de crescer e de aprender” (Silva, 1998, p.100). E, desejar crescer e aprender faz parte do desenvolvimento das diversas competências das crianças, mas, acima de tudo, faz parte da sua fundamental autorrealização enquanto pessoa e aprendiz.

1.2.2. O Papel do Educador

Tem vindo a ser referido, até então, que os interesses e curiosidades das crianças servem de mote para o desenvolvimento de um projeto. No entanto, segundo Katz e Chard (2009), o educador de infância é o responsável pelo mesmo, uma vez que é a ele a quem compete decidir se os tópicos identificados pelas crianças, de acordo com os seus interesses, são adequados ao seu desenvolvimento e se valem o tempo por elas despendido. Além disso, para a realização de um bom trabalho de projeto, os educadores de infância devem preparar-se muito bem, estudar e pesquisar, pois “é importante determinarem se os temas têm matéria de estudo suficiente que justifique o tempo e o esforço neles investidos, quer pelas crianças quer pelo educador” (Katz e Chard, 2009, p.121).

Os projetos vão sendo construídos e negociados na medida em que os educadores devem proporcionar às crianças a oportunidade para investigarem, tomarem decisões e serem autónomas. Devem, ainda, como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), reconhecer a capacidade da criança para participar ativamente na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, indissociavelmente, tendo em conta as características de cada uma, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades e considerando a família

e sua cultura na sua ação educativa. Nesse seguimento, realço o facto de considerar essencial que o educador encoraje a participação das famílias nos projetos, pois, de acordo com Katz e Chard (2009), podem ser fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida em que partilham as suas experiências e conhecimentos.

O educador deve, também, desempenhar um papel de observador e questionador, de modo a acompanhar os interesses das crianças e a fazer com que elas próprias sejam os agentes da sua aprendizagem. Guedes (2011) afirma que a função do educador “é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (p.8). Segundo Zabalza (1998), a observação surge como uma questão básica, podendo ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação, permitindo obter informações objetivas sobre cada criança, para o desenvolvimento de um projeto e avaliação da sua eficiência e, também, para a base do trabalho em equipa. E, de acordo com Guedes (2011), o educador deve ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala, através do trabalho em equipa. Dessa forma, será possível a construção da identidade de uma comunidade de aprendizagem e a realização de um bom projeto, sendo que deve ser promovida a criação de laços entre todos os elementos do grupo, laços esses que se reforçam através da partilha, cooperação e comunicação (Guedes, 2011).

No desenvolvimento de um projeto, “uma das funções importantes do educador de infância é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem” (Katz e Chard, 2009, p.105). Como tal, é fundamental que o mesmo reconheça a autonomia de que as crianças necessitam para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Deve, ainda, apoiá-las para que atinjam níveis a que não chegariam por si só, tirando partido da diversidade para enriquecer as experiências e adotando estratégias pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Cabe, igualmente, ao educador a construção articulada do saber, através da abordagem das diferentes áreas do saber de modo globalizante, integrado e flexível. Além disso, este deve reconhecer o brincar como meio privilegiado para a construção de inúmeras aprendizagens e para a relação entre as crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o educador ao observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, pode conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Mais do que conhecer os interesses das mesmas, trata-se de criar

condições e oportunidades que favoreçam a ação direta das crianças na descoberta e aprendizagem.

Assim sendo, na Metodologia de Trabalho de Projeto, considero que o educador deve assumir o papel de mediador de todo o processo, estando sempre atento e disponível, apoiando as crianças, acompanhando os seus interesses e necessidades e estimulando o questionamento, a pesquisa, a descoberta e a criatividade, através da aprendizagem ativa e cooperativa. Além disso, “O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme” (Malaguzzi, 1990, citado por Vasconcelos, 1998, p.145).

1.3. A Documentação Pedagógica

“Documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la.”
(Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho, 2011, p.35)

A documentação pedagógica é um processo que permite registar a aprendizagem das crianças, mas também dos profissionais. Por esse facto, a documentação coloca o aprender no centro, pois um dos grandes valores que se lhe atribui é que ela retira as práticas pedagógicas do anonimato, visibilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas e identidades, quer da criança, quer do adulto. (Oliveira-Formosinho, 2011).

Esta ferramenta pedagógica, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), permite registar o que as crianças estão a dizer e a fazer, através de observações manuscritas, de fotografias e do próprio trabalho das crianças. Mais do que registar aquilo que se escuta e observa, o uso desse material serve como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico, implicando os diversos intervenientes da ação educativa como os educadores, as crianças, as famílias e a comunidade (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Assim sendo, a documentação permite “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e a da vida profissional das educadoras, permite às crianças ver-se a aprender” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.35). Dessa forma, todo esse processo de registar a experiência, narrando-a, oferece a oportunidade de olhar de novo para ela. E, através de um cruzamento de olhares é possível construir inúmeros conhecimentos.

Além disso, essas descrições, análises e interpretações permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar e avaliar com ela a aprendizagem. É, desse modo, “uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educativamente a essa escuta” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.37). Assim, a documentação revela uma atitude de respeito pela criança, uma vez que regista as suas múltiplas afirmações de identidade como o ponto de partida para, em escuta e comunicação, ser respondida, colaborando nas suas experiências plurais de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011).

Nesse seguimento, a documentação apresenta-se como uma estratégia para tornar visível os processos de aprendizagem de cada criança, constituindo-se como “uma construção social” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 193), na medida em que não representa objetivamente uma realidade verdadeira, pois o significado não provém apenas do que se observa, sendo fundamentalmente produzido em atos de interpretação (Dahlberg, Moss e Pence, 2003). A documentação produzida resulta de uma escolha daquilo que se considera como mais importante para ser documentado e depende da subjetividade de quem está a interpretar, ou seja, é um processo que não é nem objetivo, nem neutro. Temos, portanto, de “entender e admitir que a documentação sempre detém nossos sentimentos, desejos e valores subjetivos” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 202).

A documentação pedagógica constitui-se, assim, como um importante recurso na realização de um trabalho de projeto, pois, segundo Vasconcelos (2012), permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Vasconcelos (2012) ainda afirma que o educador, mediante a documentação, está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, tornando-o transparente e sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade. De facto, também Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam que a documentação começou a ser usada como instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como um

meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o outros e com o mundo.

Assim sendo, a documentação desempenha um papel fundamental na realização de um projeto e no desenvolvimento da capacidade reflexiva. Mas, acima de tudo, esta ferramenta pedagógica dá voz ao trabalho e evolução das crianças, pois, segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), documentar a ação e interpretações das mesmas permite incluí-las na projeção do cotidiano pedagógico e, com a exposição dessas ações e interpretações, permite documentar os diferentes aspectos do projeto para que as crianças possam ver, como diz Katz e Chard (2009), o relatório do seu próprio trabalho, bem como mostrar à restante comunidade educativa e familiares. Por último, essa exposição, além de monitorizar, visibilizar e ressignificar as aprendizagens das crianças, pode, também, moldar e recriar o espaço, uma vez que “as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, 1990, citado por Gandini, 1999, p.155).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

O projeto de intervenção pedagógica apresentado neste Relatório de Estágio é sustentado na abordagem da investigação-ação. Como tal, no presente capítulo, a referida opção metodológica será fundamentada, destacando-se o facto da dimensão pedagógica se relacionar com todo o processo reflexivo que possibilitou uma melhoria da minha ação pedagógica ao longo do tempo. Apresenta-se, ainda, as estratégias de recolha de dados.

2.1. Abordagem da Investigação-Ação

“Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por
práticos, para melhorar a prática.”

(McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20)

No sentido de responder às necessidades e interesses do grupo de crianças e ao projeto de intervenção pedagógica, metodologicamente, a intervenção desenvolveu-se de acordo com características da abordagem da investigação-ação.

Kurt Lewin, um dos fundadores da investigação-ação e, segundo Máximo-Esteves (2008), uma das figuras com mais impacto desta abordagem, envolveu-se em vários projetos que procuravam contribuir para a solução de problemas sociais tão diversos que, através deles, consolidou os princípios da investigação-ação, concebendo um modelo para a sua operacionalização. Lewin acreditava que para a compreensão e mudança de algumas práticas sociais de um grupo, todos os membros deveriam ser incluídos em todos os momentos do projeto de investigação, partilhando compromisso e responsabilidade na tomada de decisões e na própria ação (Máximo-Esteves, 2008, p.29). O mesmo afirma que “a investigação que apenas produz livros não chega” (Lewin, 1947, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.32).

Torna-se, assim, importante esclarecer aquilo que é a investigação-ação. Esta metodologia pode considerar-se como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidade y la justicia de sus propias prácticas” (Carr e Kemmis, 1988, p.174). No terreno da educação, a investigação-ação,

segundo Stenhouse (1987), é projetada para ajudar as pessoas a aprender e, conforme Carr e Kemmis (1988), é utilizada para o desenvolvimento profissional e para o melhoramento dos programas de ensino.

Desta forma, para melhorar a minha ação pedagógica, fui sempre refletindo sobre a mesma, complementando a ação com a reflexão, pois seguir este modelo é seguir “un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2003, p. 32). O autor refere, ainda, que este processo flexível é constituído pelas seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. Assim, em termos de método, “a self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing and reflecting is central to the action research approach” (Carr e Kemmis, 1986, p.162).

Nesse seguimento, o projeto de intervenção e de investigação foi desenvolvido através de um processo em espiral, integrando as quatro fases anteriormente referidas. O seguinte esquema espelha esse mesmo processo, em que a documentação foi central para a recolha de informações, sustentando este ciclo de aprendizagem e mudança.



Figura 1. Esquema do Processo do Projeto de Investigação

De facto, os projetos desenvolvidos segundo a metodologia de investigação-ação, de acordo com Máximo-Esteves (2008), têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à

reflexão e à mudança. Através dessas estratégias podemos e devemos transformar e melhorar a nossa prática pedagógica no contexto em que decorre a ação.

Nesse seguimento, a investigação-ação é caracterizada pela ação e pela mudança, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), este modelo consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Por esse facto, nesta investigação delineou-se o objetivo de melhorar aspetos menos positivos através de uma reflexão constante da minha prática educativa, promovendo a mudança pela ação. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução.

Assim sendo e tendo em consideração tudo o que foi mencionado até então, acredito que o recurso a uma abordagem de investigação-ação é a mais adequada para a realização desta intervenção pedagógica, uma vez que, como venho a referir, pretende-se melhorar a prática educativa a partir da reflexão ao longo da intervenção.

2.2. Estratégias de Recolha de Dados

“Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 90)

Com a recolha de dados é possível compilar e analisar a informação sobre a ação, de modo a refletir sobre a mesma, percebendo o seu impacto na prática educativa e procedendo às mudanças necessárias para a melhorar. Assim, as estratégias de recolha de dados são a base da análise e um dos momentos mais importantes da fase de observação que se insere no ciclo de investigação-ação, referido no ponto anterior.

Foram, desse modo, utilizadas como estratégias de recolha de dados a observação participante, a documentação, o vídeo e a fotografia.

Na fase inicial, através de uma observação participante pude compreender o contexto em que estava inserida, bem como os diversos intervenientes e as relações estabelecidas entre si. De facto, a observação participante implica que o investigador participe no sentido de obter um entendimento aprofundado do fenómeno em estudo. Ora, como afirma Latorre, “la observación

participante possibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (2003, p.58). Nesta compreensão, a observação constitui-se como fundamental para o conhecimento das crianças, em grupo e isoladamente, e dos seus interesses, permitindo desenvolver um projeto que responda aos mesmos. Dessa forma, seguindo as ideias de Zabalza (1998), a observação surge como uma questão básica, podendo ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação, permitindo obter informações objetivas sobre cada criança, para o desenvolvimento do projeto curricular e avaliação da sua eficiência e, também, para o trabalho em equipa.

Para registar aquilo que foi observado foram utilizados o diário e os registos fotográficos. Contudo, essa observação não se restringe apenas a ver e a registar, pois deve integrar também a análise, a interpretação e a reflexão dos dados e informações recolhidas.

Nesse seguimento, os diários permitem, de acordo com Latorre (2003), a recolha de observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações acerca do que ocorreu. Podem incluir as notas de campo daquilo que se vê e se escuta, bem como os sentimentos, emoções e reações a tudo o que nos rodeia (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Assim, esta é uma estratégia de recolha de dados em que o investigador vai registando aspetos que considera relevantes e pertinentes para apoiar o desenvolvimento da investigação em estudo, com vista a responder às questões levantadas. A utilização dos diários podem “alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (Latorre, 2003, p.60).

Por sua vez, o recurso à fotografia tornou-se fundamental para registar factos importantes e, mais tarde, poder revê-los para retirar significado. De facto, a fotografia é uma técnica muito utilizada na investigação-ação, pois regista-se “com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem” (Máximo-Esteves, 2008, p.90). E, Latorre afirma, também, que “la fotografía es una técnica de obtención de información cada vez más popular en investigación-acción” (2003, p.80).

Com as fotografias é possível realçar as aprendizagens das crianças, devolvendo-lhes a informação, pois a documentação fotográfica oferece um modo sistemático de as crianças revisitarem as suas experiências e depois reconstruí-las e reinterpretá-las de modo mais profundo.

No momento seguinte, os dados necessitam de ser analisados, interpretados e refletidos, como já foi referido anteriormente. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o

processo de busca e de organização de tudo o que foi recolhido. Essa busca e organização dos registos observados possibilitou-me interpretar os mesmos, acrescentando a dimensão do meu olhar. Surge, ainda, a reflexão constante ao longo de toda a intervenção relativamente aos dados observados e analisados, uma vez que este é “uno dos momentos más importantes del proceso de investigación-acción” (Latorre, 2003, p.82). Essa reflexão facilitou a compreensão de todo o processo de trabalho, em que pude identificar diversas situações a melhorar, sempre com o intuito de possibilitar múltiplas experiências de aprendizagem às crianças. Permitiu-me, também, atender aos interesses e necessidades das mesmas, pensando como é essencial um clima de confiança e partilha para o desenvolvimento natural de um trabalho por projetos.

Por fim, torna-se também necessário a interpretação de toda a informação, sendo este o “momento de dar sentido a las categorías y realizar una explicación que le permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación” (Latorre, 2003, p.96). Contudo, acredito que a reflexão e interpretação estão intrinsecamente ligadas, na medida em que ambas “nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma” (Latorre, 2003, p.83).

Capítulo III – Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização do jardim-de-infância, onde se inclui o grupo de crianças, o espaço e materiais e a rotina diária. Essa caracterização é baseada nos documentos da instituição, em informações obtidas pela equipa educativa e, também, numa observação participativa que pude realizar ao longo do estágio. A mesma será útil para, mais à frente, contextualizar o desenvolvimento da prática pedagógica.

3.1. Caracterização do Contexto de Jardim-de-Infância

O Jardim-de-Infância, onde tive a oportunidade de estagiar, situa-se numa freguesia, na cidade de Barcelos e pertence ao Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho.

Relativamente à educação, nesta freguesia, para além da existência do Jardim-de-Infância, existe também uma Escola do Primeiro Ciclo que, em datas significativas como o Magusto ou o Carnaval, se juntam para a comemoração das diversas festividades, em conjunto com todas as crianças e atores da ação educativa. Esta ligação das crianças com a referida escola torna-se importante, pois através da partilha de vivências e experiências com outros poderão desenvolver e construir diversas aprendizagens.

O tema integrador do Plano de Estudos e de Desenvolvimento Curricular do Agrupamento intitula-se por “Viver o Presente/Preparar o Futuro” e o tema do Departamento da Educação Pré-Escolar, por sua vez, denomina-se por “Crescer na Escola com a Família”. Já o tema integrador do Plano de Turma designa-se por “A Partilhar Aprendemos!”. O mesmo é explorado pela Educadora de Infância e o grupo segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo sido essa a base para a realização do meu projeto.

De seguida, de modo a sustentar esta caracterização e contextualização do jardim-de-infância, passarei à caracterização do grupo, do espaço e materiais e, por último, da rotina diária.

3.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo que me acolheu e com o qual desenvolvi o projeto de intervenção é heterogéneo, sendo constituído por vinte crianças (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Uma das crianças possui perturbações do espectro do autismo, sendo, assim, caracterizada como uma criança com necessidades educativas especiais (NEE). Todo o grupo é de nacionalidade portuguesa.

Neste seguimento, com o aprofundamento da minha ligação com o grupo, pude observar e perceber quais as potencialidades, dificuldades e interesses do mesmo, o que se tornou fundamental para o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica.

Começando pelas potencialidades, estas crianças apresentam, na sua maioria, uma grande capacidade de cooperação, de escolha e de participação. Desde cedo, pude aperceber-me de uma atitude muito colaborativa e cooperativa entre as crianças e entre as mesmas e os adultos. No decorrer da intervenção, a própria educadora foi sempre afirmando o quão importante é incentivar as crianças a ajudarem-se na superação das suas dificuldades, trabalhando nesse sentido. Assim, esse incentivo é muito importante para um crescimento favorável das mesmas, uma vez que aprendem a avaliar as suas próprias capacidades e, como diz Katz e Chard (2009), são encorajadas a controlar a sua atividade e selecionar tarefas que sejam capazes de executar, pedindo auxílio e mostrando persistência face a uma tarefa mais difícil.

Relativamente à escolha e à participação, este grupo mostrou ter grande capacidade nessas competências, sendo que foi capaz de tomar decisões como, por exemplo, sobre o trabalho que queriam desenvolver e o modo como fazer, expressando as suas ideias e inquietações, participando na resposta às mesmas.

Por outro lado, estas crianças revelam alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar e expressar as suas ideias, muitas das vezes porque se entusiasma demasiado com as investigações, não conseguindo controlar a ansiedade em comunicar os seus pensamentos e, dessa forma, respeitar os que colocam o dedo no ar. No entanto, considero que esta dificuldade foi sendo reduzida ao longo das semanas, uma vez que tive sempre a preocupação de que o grupo percebesse que deve respeitar os outros e esperar pela sua vez de falar, ao dar destaque, por exemplo, aos que levantavam o dedo para o fazer.

Por último, através da observação, do meu envolvimento com as crianças e dos constantes diálogos com a educadora fui-me apercebendo dos interesses das mesmas. Sendo este um grupo que considero rico em potencialidades, aponto interesses muito ligados aos animais, pois pude

observar que diversas crianças traziam livros sobre os mesmos, pedindo-me, por exemplo, “podes ler este livro de animais que me saiu no McDonald’s?” (R.F.).

Assim, considero ser fundamental conhecermos bem o grupo de crianças e quais os seus interesses, para realizarmos um trabalho que responda aos seus interesses e curiosidades. Saber e entender os seus aspetos mais positivos e, conseqüentemente, os menos positivos, é importante para criarmos condições de aprendizagem.

3.1.2. Espaço e Materiais

“O que cada educador faz com um dado espaço tem muito ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador.”

(Oliveira-Formosinho, 2011, p.13)

Relativamente ao espaço da sala de atividades, esta encontra-se dividida em áreas de atividade diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas com imagens e número de crianças que podem estar em cada área. Deste modo, podemos encontrar uma manta, onde em grande grupo se faz o acolhimento e se dialoga; a Área da Casa, que contém a cozinha e o quarto; a Área das Construções, também ela desenvolvida na manta, onde se encontram agrupados e identificados num armário de gavetas os jogos de encaixe, construções e carros; a Área dos Jogos que se encontram nas costas do móvel da biblioteca e são jogados numa mesa destinada para o efeito; a Área das Expressões, onde se realizam as atividades do desenho, pintura, recorte, colagem e escrita; a Área da Biblioteca que contém um armário com livros e sofás, a Área das T.I.C. que possui um computador, uma impressora e jogos didáticos para as crianças, a Área da Plasticina com materiais específicos para a exploração de plasticina e, por fim, a Área da Escrita onde as crianças podem escrever e desenhar livremente num quadro branco.

A sala tem uma grande luminosidade, uma vez que é composta por grandes janelas. Possui um leque variado de materiais e objetos que a criança tem liberdade para usar e descobrir, estimulando as suas capacidades de exploração e criatividade. É caracterizada por um ambiente seguro, na medida em que possui superfícies suaves, onde as crianças podem brincar, as esquinas

são arredondadas, o que diminui o risco de se magoarem e as fichas elétricas encontram-se fora do alcance das crianças e devidamente protegidas. É um espaço organizado e estimulante que, na minha perspetiva, oferece diferentes possibilidades e oportunidades de ação, promovendo e desafiando as aprendizagens das crianças.

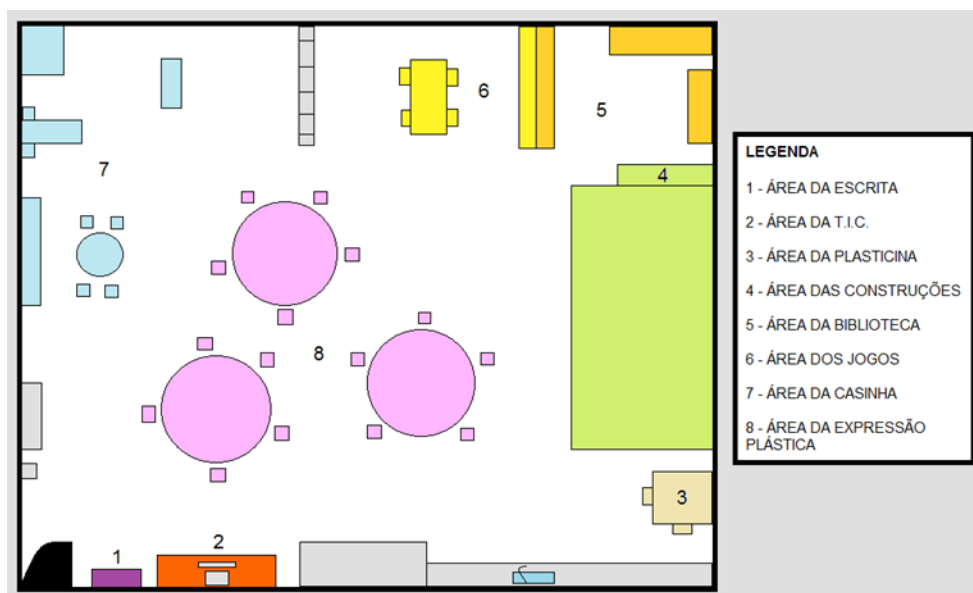


Figura 2. Desenho da Sala de Atividades

Neste seguimento, o espaço deve ser sempre valorizado “devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (Malaguzzi, 1984, citado por Gandini, 1999, p.157).

Ao longo da minha intervenção pedagógica tive sempre a intenção de ver o espaço físico como um território promotor de aprendizagens, onde as crianças se pudessem sentir bem, ter alegria e prazer. Como clarifica Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deve ser aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, organizado e flexível, plural e diverso, estético, seguro, lúdico e cultural. Apesar de não ter tido uma grande incidência no espaço físico da sala de atividades, tive sempre a intenção de que as crianças se sentissem bem e confortáveis nas suas interações com o mesmo.

Realçando a organização do espaço, esta acontece através da existência de diferentes áreas, como referenciei anteriormente, o que é importante para que a criança, como revela

Oliveira-Formosinho (2011), possa vivenciar uma pluralidade de realidades, relações interpessoais e estilos de interações que cada área específica permite. De facto, como esclarece a autora, o espaço físico deve ter uma outra panóplia de características como “ser um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe ritmos, identidades e culturas” (2011, p.11).

Pude, também, deter-me sobre a importância de refletir sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, levando, por vezes, à sua modificação, colocando desafios às crianças. E, de facto, essa organização do espaço e reflexão sobre o mesmo, espelha as intenções do educador e da dinâmica do grupo e, como afirma Oliveira-Formosinho (2011), pensar no espaço é um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, trabalho, sonho e transgressão.

Nessa linha de pensamento, esses territórios devem adaptar-se ao desenvolvimento dos projetos ao longo do tempo, incluindo também materiais produzidos pelo educador e pelas crianças. Além disso, é importante referir que com a seleção de outros materiais a sala ganha uma densidade pedagógica que dá às crianças a possibilidade de fazerem escolhas e de os utilizarem de forma cada vez mais imaginativa e complexa. E, quando as crianças entram nessa dimensão de faz-de-conta, com recurso a diversos materiais (como, por exemplo, quando, num certo dia, uma criança com a vassoura da cozinha imaginou que era um microfone e começou a cantar), podem recriar situações e experiências que já vivenciaram, ampliar as suas aprendizagens, espelhar os seus sentimentos, interesses e, até, inquietações. Como tal, direcionei a minha prática com vista a selecionar materiais potenciadores de aprendizagem e que despertassem o interesse genuíno das crianças. Nunca deixando, também, de os construir com as mesmas.

3.1.3. Rotina Diária

“Num contexto de aprendizagem pela ação, a rotina diária encoraja à formação de uma comunidade apoiante na qual as crianças e adultos partilham o controlo.”

(Hohmann e Weikart, 1997, p.225)

A rotina diária deste grupo foi uma dimensão pedagógica fundamental para desenvolver este projeto. O tempo pedagógico tem o propósito de organizar o dia, desempenhando um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem e atuando como organizador estrutural das experiências quotidianas.

A rotina diária deve incluir, como afirma Oliveira-Formosinho (2011), uma polifonia de ritmos com diferentes propósitos, múltiplas experiências, cognição, emoção, linguagens plurais, diferentes culturas e diversidades. No desenvolvimento do projeto nem sempre foi possível seguir a rotina diária rigorosamente, pois tive sempre a intenção de que esta fosse flexível, permitindo às crianças terem acesso a tempo suficiente para as suas experiências e para fazerem as suas próprias escolhas. Assim, a rotina diária oferece uma sequência dos acontecimentos do dia mas, seguindo as ideias de Hohman e Weikart (1997), não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante o período de cada atividade.

No decorrer da minha prática pedagógica fui, desde cedo, intensificando a ideia de que o acolhimento é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, onde as mesmas se reencontram, escutam, dialogam e partilham experiências. Além disso, como diz Oliveira-Formosinho (2011), é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida, é um tempo de surpresas.

Desse modo, no acolhimento procurei estabelecer uma relação de grande envolvimento com as crianças, ouvindo-as, questionando-as ou partilhando emoções. E, ainda, procurei sempre delinear com as mesmas as atividades a realizar, para que pudessem expressar as suas intenções, ouvir as intenções dos outros e responder às suas inquietações e curiosidades.

No acolhimento, mais do que já foi referido, as crianças tinham a rotina de cantar a música d' “Os Bons Dias”, marcar as suas presenças, marcar a data, o tempo e o dia da semana, contar os colegas presentes e, ainda, definir um chefe (através de uma ordem por idades) que ajuda a

orientar o grupo. As crianças mostraram compreender essa rotina estabelecida, fazendo-a de forma eficiente e feliz, sem precisar que a educadora os lembrasse.

A vivência dessas diferentes unidades temporais servem para desenvolver a percepção do tempo, como saberem os dias da semana ou o significado de ontem, hoje e amanhã, ou seja, o passado, o presente e o futuro.

Por último, destaco o último tempo de reflexão e comunicação do trabalho, antes da saída. No final de cada dia é importante que tanto as crianças como os adultos reflitam sobre o mesmo; sobre o que fizeram, sobre as suas atitudes e sobre as suas expectativas. Assim, tive sempre a intenção de que as crianças expressassem os seus pensamentos, as suas indagações, as suas satisfações e insatisfações, os seus interesses e os seus conhecimentos, ampliando as suas investigações e aprendizagens.

Concluindo, a organização do tempo deve ser decidida pelo educador e pela criança (como foi sempre acontecendo), contemplando diversos ritmos e diversas atividades (tanto a nível individual como em pequeno grupo ou em grande grupo), possibilitando múltiplas oportunidades de aprendizagens. Durante a minha intervenção pedagógica não pude esquecer que todos os dias são diferentes, de modo a que seja possível modificar o habitual dia-a-dia, sendo fundamental prever e organizar um tempo com sentido para as crianças, tendo em consideração que precisam do mesmo para explorarem, descobrirem, brincarem, experimentarem novas ideias e modificarem ou, até, aperfeiçoarem as suas realizações.

Capítulo IV – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica: Projeto “Os Animais Misteriosos”

Ao longo deste estágio foi levado a cabo, com as crianças, um trabalho de projeto em torno dos animais. Assim, neste capítulo apresenta-se, analisa-se e avalia-se o Projeto “Os Animais Misteriosos”, desenvolvido com o grupo a partir dos seus interesses e questões.

Expõe-se o modo como o projeto surgiu, como foi desenvolvido e como foi concluído, através da ligação entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos consultados, de forma a significar a intervenção realizada neste contexto.

4.1. Primeira Fase: Início do Projeto “Os Animais Misteriosos”

“Coisa bem começada é meia acabada.”

(Provérbio citado por Leite, Malpique e Santos, 1991, p.77)

Este projeto nasceu quando uma criança trouxe um livro sobre animais e me pediu que o lesse, no recreio. Daí juntou-se um pequeno grupo interessado no livro, sendo que o explorámos, através da sua leitura e da dramatização de alguns dos animais ao imitar os seus sons, como, por exemplo, *“o leão faz grrrr”* (R.C.). Já em contexto de sala, apercebi-me do interesse contínuo sobre os animais, pois no momento da escolha das áreas de trabalho, as crianças que escolhiam ir para a área da biblioteca seleccionavam, normalmente, livros sobre os animais. Por vezes, também traziam de casa livros sobre os mesmos para os explorar na área da biblioteca e, até, mostrar às outras crianças em tempo de grande grupo. Assim sendo, para perceber se esse poderia ser um tema do interesse geral do grupo, decidi ler o livro “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares.

Após a leitura do livro surgiu uma “chuva de ideias” gerada pelo interesse e ideias das crianças. Vejamos algumas dessas ideias.

“Os dinossauros não saem por ovos, saem pela barriga da mãe dinossaura.” T.

“Alguns nascem na água da barriga das mães, como os golfinhos, dentro de uma gaiola com uma grade e nascem das barrigas ou dos ovos.” M.M.

“Os pinguins bebês nascem pela barriga da mãe.” D.

“Os ovos misteriosos saiu lá dentro passarinho, crocodilo, serpente e o papagaio.” M.S.

“Os mamíferos nascem pela barriga e a galinha põe ovos que é um pinto.” T.

“A serpente, ela anda pelos buracos, nas pedras e na terra.” V.

“O crocodilo andava na água.” V.

“O papagaio voava, nas árvores, mas a galinha não conseguia voar.” M.M.

“Os pássaros conseguem, andam no ar.” R.C.

“Pássaros brancos que andam no mar na Póvoa.” R.F.

“No mar andam tubarões.” I.

Depois da “chuva de ideias” fizemos o reconto da história com o auxílio das imagens do livro. A educadora também sugeriu que após o reconto construíssemos o painel dos aniversários com animais (Anexo I). As crianças aprovaram a ideia da educadora e a construção do painel passou pela pintura e recorte de um animal escolhido por cada uma. O respetivo, acompanhado pelo nome e data de aniversário de cada criança, foi colocado, então, no cenário edificado por eles. A idealização desse cenário partiu das ideias apresentadas pelo grupo como *“fazer as três partes onde os animais andam: a água, o ar e a terra”* (M.M.), *“fazer nuvens com algodão”* (D.) e *“um sol amarelo”* (J.).

Estavam, assim, criadas as condições para iniciar o projeto que posteriormente veio a ser chamado, por sugestão de uma criança e aprovação de todo o grupo, “Os Animais Misteriosos”.

A mesma criança justificou que se relacionava com a “história dos ovos misteriosos” (J.) e que “não sabemos muitas coisas sobre animais” (J.).

Ainda nesta fase inicial, “os educadores de infância consideraram útil deixar as crianças relatar acontecimentos relacionados com a sua própria experiência do tema” (Katz e Chard, 2009, p.157). Como tal, questionei o grupo sobre o que já sabiam acerca dos animais e a maioria das crianças mostrou grande interesse em comunicar as suas ideias e experiências. De facto, pude verificar que as crianças têm ideias prévias e interessantes sobre tudo o que viram e experimentaram, tornando-se aliciante envolvê-las numa discussão aberta. Vejamos, de seguida, algumas das ideias que as crianças transmitiram.

O que já sabemos? (Anexo II)

“Alguns animais andam na selva, outros na relva.” J.

“Os animais têm de ser guardados para não constiparem.” R.F.

“Alguns andam no ar, outros na água e outros dentro da selva a procurar comida.” V.

“Sei que as alforrecas andam na água, já vi num vídeo.” T.

“Nas férias fui ao zoo e vi um espetáculo de animais de papagaios.” V.

Nesse seguimento, uma criança afirmou “*não sei muitas coisas sobre os animais*” (J.). Como tal, considerei pertinente questionar o grupo sobre aquilo que gostariam de descobrir acerca dos animais. E, de facto, pude observar que quando as crianças estão envolvidas e motivadas em relação a um assunto revelam uma grande capacidade para o levantamento de questões muito diversas e curiosas.

O que queremos descobrir? (Anexo III)

“Onde vivem os animais.” R.C.

“Porquê que as zebras têm riscas pretas.” J.

“Quero aprender como é que eles se alimentam.” V.

“Como é que as tartarugas estão dentro da carapaça.” T.

“Como é que os pássaros conseguem voar.” D.

Por fim, questioneei o grupo sobre onde poderíamos investigar, de modo a obtermos respostas para as questões levantadas ou que se vierem a levantar no desenvolvimento do projeto.

Onde vamos pesquisar? (Anexo IV)

“Google.” T.

“Computador.” M.

“Livros.” D.

“Lá fora.” T.

As questões identificadas serão fundamentais para sustentar o desenvolvimento do projeto. Além disso, a troca de ideias e experiências entre todos é uma forma de conhecer a compreensão geral que as crianças têm sobre o tema e, numa fase posterior, torna possível a comparação daquilo que sabiam inicialmente com o que ficaram a saber, valorizando as suas aprendizagens. Esta comparação deve ser feita com recurso às representações das crianças, às quais se deve associar as suas falas sobre as mesmas.

A questão “O que queremos descobrir?” é apenas “uma antevisão da estrutura do trabalho, um momento de reflexão em grupo, para romper fronteiras no caminho a percorrer” (Leite, Malpique e Santos, 1991, p.77). Serve, assim, como um guião que está sujeito a

reformulações mediante a prática, havendo uma grande flexibilização e abertura na relação entre plano e concretização.

Ainda nesta primeira fase, outra forma de as crianças exporem as suas ideias iniciais é através da representação gráfica. Como afirma Vasconcelos (2012) nesta fase as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto, ao conversarem e ao desenharem e escreverem com o apoio do adulto. Como tal, propus às mesmas que representassem as suas ideias iniciais através do desenho. Posteriormente, conversei com as crianças sobre as suas produções e registei o que disseram, documentando. Essa documentação permite que as crianças, de acordo com Edwards (1999), revisitem as suas perceções, observações e reflexões e, então, as reinterpretem de forma mais profunda. Vejamos duas representações iniciais sobre aquilo que sabiam sobre os animais, acompanhadas daquilo que cada criança disse.



"O papagaio voa alto, o cão anda na terra e o cavalo-marinho anda na água por isso é que desenhei assim." M.M.

Figura 3. Representação da Ideia Inicial da M.M. sobre os Animais



"O crocodilo é um animal que anda na água mas também gosta da terra." A.D.

Figura 4. Representação da Ideia Inicial do A.D. sobre os Animais

Este desafio à representação constitui uma forma diferente de escutar as concepções prévias das crianças em relação ao tema dos animais, sendo enriquecidas quando as mesmas falam sobre as suas produções. E, para isso, o grupo partilhou, entre si, as suas representações, revelando as suas dúvidas e certezas, bem como ouvindo e respeitando a opinião dos outros. Essa partilha, através da representação daquilo que já sabiam, permitiu, ainda, que as crianças fossem escutadas e que evidenciassem os seus conhecimentos acerca do tema. A mim, permitiu-me perceber que a motivação em relação ao tema dos animais se mantinha.

4.2. Segunda Fase: Desenvolvimento do Projeto “Os Animais Misteriosos”

“Diz-me e esquecerei.

Ensina-me e eu lembrar-me-ei.

Envolve-me e eu aprenderei.”

(Provérbio Chinês citado por Leite, Malpique e Santos, 1991, p.81)

O trabalho realizado no decorrer deste projeto desenvolveu-se, naturalmente, em ciclos, não sendo estanques, através da realização de investigações sobre questões relativas aos animais que as crianças foram levantando ao longo do mesmo.

Nessas investigações procedemos, normalmente, da seguinte forma: identificar claramente a questão, conversar, apresentar e documentar as ideias prévias acerca da questão; pesquisar e organizar a informação levantada; apresentar a informação e fazer uma nova representação que integre o que aprenderam de novo, podendo, ainda, complementar com outras atividades. Deste modo, num trabalho de projeto as crianças podem (e devem) se apropriar do importante processo de pesquisa, construindo competências sobre a mesma.

A primeira investigação realizada foi relativa aos animais domésticos e animais selvagens, pois uma criança trouxe para o jardim-de-infância os livros “Os animais selvagens” e “Os animais da quinta”, pedindo que os explorássemos. Posteriormente, investigámos sobre os animais extintos e animais em vias de extinção, uma vez que durante a anterior investigação relativa aos animais domésticos e selvagens, outra criança trouxe vários tipos de dinossauros em plástico, afirmando “*são animais extintos*” (V.) porque “*já não existem no mundo*” (V.). Estas afirmações

provocaram a indagação em algumas crianças. Também pelo facto de uma criança se ter mostrado muito interessada nos dinossauros do colega, pois ao fazer a sua representação gráfica sobre os animais domésticos e selvagens desenhou um dinossauro *“porque é selvagem e já não existe”* (A.F.). E, ainda, quando no final da semana uma outra criança trouxe o livro *“O Triceratops”*, dizendo ser *“um animal que já está morto e não vemos mais”* (D.). Já a seguinte investigação foi sobre a questão *“porquê é que as zebras têm riscas?”*, uma vez que no decorrer da investigação dos animais extintos surgiu um animal metade zebra e metade cavalo: o quagga. Como a questão já havia sido colocada na fase inicial do projeto, voltou a ser lembrada com o aparecimento deste animal. Por fim, a última investigação desta fase do projeto foi sobre os insetos, uma vez que na investigação sobre as zebras descobriu-se que as suas riscas servem para afastar os insetos. Algumas crianças questionaram sobre o que são insetos e, dessa forma, partiu-se para essa investigação.

Assim sendo, este projeto teve muitos ciclos de pesquisa. De entre todos estes mencionados, irei expor mais pormenorizadamente alguns como a investigação sobre a questão *“Porque é que as zebras têm riscas?”*.

Porquê que as zebras têm riscas?

Como referido anteriormente, esta questão surgiu depois da realização de uma investigação relativa aos animais extintos, em que identificaram o quagga, um animal extinto, que era metade zebra e metade cavalo. Naturalmente, as crianças ficaram entusiasmadas com as características *“diferentes”* desse animal e, uma delas lembrou a questão *“Porquê que as zebras têm riscas?”*, que já havia colocado anteriormente quando conversámos sobre o que gostaria de descobrir acerca dos animais. Como tal, decidimos partir em busca da sua resposta.

Num primeiro momento, comecei por questionar o grupo sobre o que achavam relativamente ao facto de as zebras terem riscas. Ou seja, procurei saber quais as ideias prévias das crianças acerca da questão, bem como registá-las através de anotações para, depois, as documentarmos (Anexo V). Vejamos, assim, algumas das ideias apontadas pelas crianças:

“Porque será que as zebras têm riscas?” Estagiária

"Porque os pintores desenharam." A.F.

"Para elas ficarem lindas." R.F.

"Mas para quê que as riscas das zebras devem servir?" Estagiária

"Para proteger as zebras." V.

"De quê?" Estagiária

"Dos dinossauros." R.F.

"Para proteger de outros animais que as zebras têm medo." V.

Depois de escutar e anotar aquilo que as crianças foram dizendo, decidimos, como habitual, colocar a documentação realizada sobre as ideias prévias no placard do nosso projeto, na sala de atividades.

Nesse seguimento, partimos para a pesquisa e organização da informação. Contudo, antes de realizarmos qualquer pesquisa, tive sempre a pretensão de pedir às crianças que me mostrassem como poderíamos investigar, pois uma das maiores crenças que estabeleci durante a minha prática pedagógica é que estas são seres competentes e capazes de se apropriarem deste processo. E, por isso, pedi ao grupo que me dissesse como poderíamos realizar esta pesquisa sobre as zebras, sendo que afirmaram:

"Vamos em grupos." M.M.

"Vai o grupo dos quatro anos e depois o grupo dos cinco." V.

"Primeiro pesquisamos, depois organizamos a informação." M.S.

"Temos de apresentar." R.F.

"No fim fazemos o desenho." A.F.

De facto, é fundamental que no Trabalho de Projeto a criança se aproprie do processo de pesquisa, uma vez que, como afirma Oliveira-Formosinho (2011), a investigação estrutura-se nos vários processos de pesquisa, submetidos à interrogação e avaliação crítica.

Antes de começarmos a pesquisa, propus, também, alguns recursos de investigação ao grupo, como livros e *sites*, sobre a questão levantada, pois, segundo Katz e Chard (2009), num trabalho de projeto as crianças e os educadores partilham responsabilidades.

Passámos, então, à pesquisa e organização de informação relativamente ao porquê das zebras terem riscas, sendo que, como diz Katz e Chard (2009), todos os projetos envolvem obrigatoriamente algum tipo de pesquisa. Essa pesquisa e organização de informação foi realizada primeiramente com o grupo dos quatro anos e, posteriormente, com o grupo dos cinco anos, como sugerido pelas crianças, pois as mesmas estavam habituadas a investigar dessa forma. De facto, acredito que é uma mais-valia trabalhar assim quando se realizam investigações, uma vez que "as competências e conhecimentos mais sofisticados das crianças mais velhas" (Katz e Chard, 2009, p.79) podem ocultar as competências e conhecimentos das crianças mais novas.

O grupo dos quatro anos começou, então, por analisar os livros propostos e, posteriormente, por observar *sites* e vídeos no computador, por mim selecionados, com recurso à internet. No decorrer da sua investigação foram levantadas informações sobre o porquê de as zebras terem riscas como *"servem para enganar os predadores"* (V.), *"e os insetos"* (Y.), *"para afastar os insetos como as moscas"* (V.) ou *"para as zebras se conhecerem"* (R.F.). Após esse levantamento de informação, as crianças organizaram-na para depois poderem apresentar, afirmando *"primeiro pesquisamos, depois organizamos a informação"* (M.M.), *"temos de pesquisar e ver as ideias melhores"* (T.), *"temos de saber para apresentar depois"* (V.). Como tal, anotei essas informações para podermos, num momento futuro, documentar no placard do projeto (Anexo VI).

Como seria expectável, o grupo dos cinco anos levantou e organizou mais informação (Anexo VII). Estas crianças responderam à questão, dizendo *"as riscas camuflam as zebras para os caçadores não as verem e não as matarem"* (T.), *"para se conhecerem umas às outras"* (D.), *"para enganar os insetos"* (D.), *"e para não morrerem com as picadelas"* (R.C.) ou *"o movimento das riscas das zebras faz-nos confundir a nossa cabeça e o cérebro"* (T.).

Toda a documentação relativa às ideias prévias das crianças sobre a questão e ao levantamento e organização da informação levantada pelos dois grupos foi exposta no placard do projeto (Anexo VIII). De acordo com Katz e Chard (2009), essa exposição proporciona um registro da vida do trabalho de projeto à medida que este se desenvolve.

Segue-se a apresentação da informação levantada por cada grupo, sendo fundamental para que as crianças ampliem o seu conhecimento ao ouvirem e partilharem ideias, mas, também, para que as mesmas despertem a sua competência comunicativa. Assim, enquanto profissionais, devemos efetuar esforços para que as mesmas participem em conversas, para que cada uma contribua oportunamente, originando uma sequência de respostas e para que saibam esperar pela sua vez de falar, pois “todos aqueles que se preocupam com o desenvolvimento das crianças pequenas e com a sua aprendizagem reconhecem que a infância é um período crítico no desenvolvimento de todos os aspetos da competência comunicativa” (Katz e Chard, 2009, p.49). Considero, dessa forma, que o trabalho de projeto é muito positivo no desenvolvimento da competência comunicativa nas crianças. Como tal, durante a minha prática pedagógica tive sempre a intenção de encorajar as crianças a expressar os seus pensamentos e ideias, questionando-as e dando-lhes tempo, espaço e autonomia.

Nessa apresentação surge uma partilha dos conhecimentos aprendidos (Anexo IX), sendo que os fui anotando à medida que as crianças iam apresentando aquilo que descobriram com a investigação, de forma a responder à questão.

Já numa última fase desta pesquisa, pedi ao grupo que fizesse uma representação gráfica sobre o porquê das zebras terem riscas, pois estas podem “ajudar as crianças a partilhar experiências, conhecimentos e competências” (Katz e Chard, 2009, p.110). Assim, documentámos o que cada uma desenhou, escrevendo no próprio desenho e no verso do mesmo, sendo que através da documentação, como revela Oliveira-Formosinho (2011), a criança pode exercer o seu poder descritivo, analítico, interpretativo e compreensivo e, para mim, isso é um ótimo instrumento colaborativo e facilitador entre a criança e o adulto.



"Desenhei isto porque as zebras com as riscas afastam os insetos e enganam os caçadores. E quando se juntam muitas o caçador não consegue ver quem quer matar."

M.M.

Figura 5. Representação Gráfica da M.M. sobre a Questão "Porquê que as zebras têm Riscas?"

Posteriormente expusemos as Representações Gráficas de todas as crianças e o registo da partilha dos conhecimentos no Placard do Corredor "O Que Aprendemos", pois como sugeriu uma criança *"podemos pôr no placard lá fora o que aprendemos porque é maior"* (V.).



Figura 6. Documentação no Placard do Corredor "O que aprendemos..."

O facto de expormos os trabalhos das crianças e a documentação, pela escola, é muito importante, uma vez que é uma contribuição das mesmas para moldarem o espaço e, além disso, como revela Gandini (1999), esse é um modo cativante de uma escola cumprimentar as famílias e o corpo educativo.

Por isso mesmo, as paredes devem “falar”, através da documentação, pois “as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, 1990, citado por Gandini, 1999, p.155). Considero, assim, que a documentação desempenha um papel muito importante, dando voz ao trabalho e evolução das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), documentar a ação e interpretações das crianças permite incluí-las na projeção do quotidiano pedagógico e, com a exposição dessas ações e interpretações, permite documentar os diferentes aspetos do projeto para que as crianças possam ver, como diz Katz e Chard (2009) o relatório do seu próprio trabalho, bem como mostrar à restante comunidade educativa e familiares.

Ainda sobre a questão das zebras, complementámos esta investigação com uma atividade sugerida por uma criança, depois de ter reparado na imagem de um livro num *site*, sendo que afirmou “*podias ler uma história sobre zebras*” (M.M.). Nesse seguimento, seleccionei o livro “A Zebra Zezé”, de Ana Ventura, apontado pelo Plano Nacional de Leitura da Educação Pré-Escolar (Anexo X).

Assim sendo, através da referida leitura, as crianças poderão, como afirma Katz e Chard (2009), experimentar a informação que adquiriram recentemente, de modo a relacionarem-na com as ideias da história, relembrando e discutindo as ideias reconstruídas com a investigação realizada. Essa discussão, no meu ponto de vista, para além de ser importante para as crianças mostrarem a sua compreensão crescente do tema e desenvolverem a sua capacidade comunicativa, é fundamental para as mesmas repensarem, reavaliarem e refletirem sobre as descobertas alcançadas.

Além disso, considero que esta atividade é importante para que as crianças comecem, desde cedo, a contactar com livros e a ganhar o gosto pela leitura, de modo a perceberem o quão importante é, mas, também, porque acredito que com a leitura de livros as crianças podem despertar positivamente a sua capacidade imaginativa.

Antes de iniciarmos a leitura, começámos por explorar as partes do livro, como a “capa”, a “contracapa”, a “lombada”, as “guardas finais” e “guardas iniciais”, pois considero importante que as crianças se familiarizem pormenorizadamente com o livro, enriquecendo a sua cultura e valorizando o prazer pela leitura. Indaguei, ainda, o grupo, sobre qual seria o título da história, obtendo respostas como “*Zebra Leonor*” (R.F.), “*A Riscas*” (M.A.), “*Zebra Catita*” (M.C.) ou “*Zebra da Selva*” (D.).

Depois da leitura e análise da história, passámos à fase do reconto, sendo que propus que o fizéssemos e as crianças concordaram. Comecei, então, por questionar as mesmas sobre como nos poderíamos organizar para o fazer, obtendo respostas como “*por grupos*” (R.F.) ou “*o grupo dos quatro anos e depois o grupo dos cinco anos*” (T.). É importante que as crianças façam escolhas, tanto ao nível processual como ao nível estético, pois, segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto proporciona às mesmas oportunidades para tomarem decisões a vários níveis.

No reconto da história, o grupo dos quatro anos teve a oportunidade de o fazer guiando-se pelas ilustrações. Já o grupo dos cinco anos fê-lo sem a ajuda das ilustrações, apenas recontando aquilo que se iam lembrando, através de uma discussão aberta entre todos. Posteriormente, cada grupo pôde escrever o reconto no computador e fazer as suas representações gráficas, de modo a ilustrá-lo.



Figura 7. Ilustração do Reconto

Na escrita do reconto no computador é fundamental que as crianças reconheçam as letras. Contudo, uma criança, nomeadamente das mais novas, afirmou “*não consigo*” (J.) porque “*não sei quais são as letras todas*” (J.). Como tal decidiu pedir ajuda a uma colega mais velha. Esta interação entre as crianças e este espírito de cooperação, reconhecendo as dificuldades e aceitando ajuda, é muito importante para um bom funcionamento de uma sala e, “quando as

crianças trabalham juntas em projetos, o empenho individual e o do grupo são promovidos, incentivados e valorizados” (Katz e Chard, 2009, p.67).



Figura 8. Escrita do Reconto no Computador

Posteriormente, ambos os recontos foram expostos também no Placard do Corredor (Anexos XI e XII).

As investigações num trabalho de projeto devem seguir e partir dos interesses e questões das crianças. Relembro que a investigação seguinte foi sobre os insetos. A mesma surgiu quando uma criança, ao falarem sobre o facto de as zebras terem riscas para afastar os insetos, ter questionado *“o que são insetos?”* (M.M.), tendo sido reforçada por outra criança que, noutro momento, colocou a mesma questão.

Nesse seguimento, com recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto e tendo em consideração a *“curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber”* (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85), é possível afirmar que o grupo teve a oportunidade de construir inúmeras aprendizagens. Para tal, a avaliação da intervenção realizada, partindo das aprendizagens construídas pelas crianças, torna-se fundamental. Como afirma Parente (2010), *“as características e a complexidade das aprendizagens das crianças durante a infância, simultaneamente extensivas e complexas (Carr, 2001; Drummond, 2005; Fleer e Richardson, 2004), e a diversidade cultural com impacto ao nível das experiências de aprendizagem das crianças e nos modos como as crianças aprendem e revelam as aprendizagens remetem para uma atenção particular ao processo de avaliação tornando a questão da avaliação das aprendizagens na infância muito desafiantes”* (p.1).

Além disso, segundo Parente (2010), a avaliação na educação é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as

competências que possui, o modo como pensa e aprende com o intuito de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer.

A observação, análise e interpretação e a documentação produzida permite explicitar algumas aprendizagens construídas pelas crianças: o que são animais domésticos e animais selvagens, o que são animais extintos e em vias de extinção, porquê que as zebras têm riscas e o que são insetos. As seguintes ilustrações e afirmações de algumas das crianças evidenciam as referidas aprendizagens.



“O tigre é selvagem porque anda à solta, é livre. O pinto é doméstico. Vive nas casas e pode ser para comer.”T.

Figura 9. Representação Gráfica do T. sobre os animais Domésticos e Selvagens



“O pterodátilo e o estegossauro são extintos e o panda gigante é em vias de extinção. Desenhei o caçador, o meteorito e os cogumelos venenosos para fingir que eles estão a morrer.”D.

Figura 10. Representação Gráfica do D. sobre os Animais Extintos e Em Vias de Extinção



Figura 11. Representação Gráfica do R.F. sobre a Questão "Porquê que as Zebras têm Riscas?"

"A zebra estava às voltas e o caçador ficou com a cabeça confusa. Não conseguiu matar."

R.F.

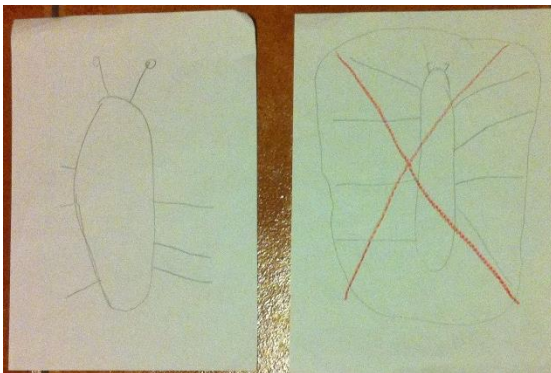


Figura 12. Representações Gráficas do Grupo dos 5 Anos como Suporte para a Apresentação da Investigação sobre os Insetos

"Os insetos têm de ter duas antenas e três patas de cada lado."

T.

"A aranha não é um inseto porque tem quatro patas de cada lado."

M.M.

Essas produções e as falas das crianças revelam como ao longo deste trabalho de projeto as crianças se assumiram como investigadoras, sendo que foram resolvendo problemas por elas entendidos como relevantes, através de uma atitude reflexiva. Tal como referem Leite, Malpique e Santos (1991, p. 80), a "prática do projecto desencadeará uma vontade de agir, de reflectir, numa relação agradável com a aprendizagem constante, com o novo saber, com a procura do saber fazer com a alternância responder/questionar, responder/questionar... interminavelmente, tal como no jogo labiríntico do conhecimento".

Com a avaliação da intervenção realizada e partindo das aprendizagens construídas pelas crianças é, também, possível responder à questão levantada inicialmente: de que modos é que a implementação de um trabalho de projeto pode favorecer a construção de aprendizagem das crianças e dos adultos?

Assim sendo, este projeto desenvolveu-se naturalmente e de forma progressiva, a partir das ideias e questões das crianças. As interações desenvolvidas no contexto do grupo apresentam vários benefícios como, por exemplo, as crianças serem envolvidas num trabalho excitante e do

seu interesse. Além disso, através do questionamento reflexivo, da explicação sobre o que pensam e da discussão de ideias, as crianças desenvolvem o seu pensamento crítico. Colocam o seu ponto de vista, mas também aceitam o dos outros. É, ainda, visível como as crianças problematizam a realidade para, depois, irem à procura de novas investigações que respondam às suas indagações. Foi assim que se deu um rumo a este projeto, onde envolver as crianças na partilha de ideias, no processo de pesquisa e na cooperação entre todos possibilitou a construção de uma panóplia de conhecimentos e aprendizagens.

4.3. Terceira Fase: Conclusão do Projeto “Os Animais Misteriosos”

“Compreender significa ser capaz de fazer.”

(Goethe citado por Leite, Malpique e Santos, 1991, p.77)

Num contexto pré-escolar a decisão de terminar um projeto pode ser tomada pelo educador de infância depois de consultar as crianças (Katz e Chard, 2009). Como já havíamos respondido às questões identificadas, conversei com as crianças sobre como poderíamos concluir este projeto.

Na fase final do projeto “Os Animais Misteriosos” realizámos uma atividade onde cada criança teve a oportunidade de falar sobre um animal que considerasse “misterioso”, ou seja, um animal *“que não sabemos muitas coisas”* (M.M). Para tal, conversámos e decidimos que cada criança seleccionasse um animal e pesquisasse em casa sobre os “mistérios” do mesmo, com as famílias, para depois trazerem a informação para a sala *“numa folha de cartolina grande”* (T.), como sugerido por uma criança. Deste modo, é importante a articulação dos projetos com as famílias, pois, segundo Katz e Chard (2009), um projeto é adequado com a participação e ajuda dos pais e estes podem ser muito úteis ao fornecer informações na busca de conhecimento.

Nesse seguimento, as crianças trouxeram as suas investigações e mostraram-se, na sua maioria, muito empolgadas para as apresentarem, dizendo *“posso apresentar já?”* (R.F.), *“quero mostrar o meu trabalho”* (A.D.) ou *“posso ser o primeiro?”* (T.). De facto, é muito importante para nós, enquanto profissionais, ver o interesse e entusiasmo das crianças no desenvolvimento de uma

atividade, até porque, de acordo com Katz e Chard (2009), uma das predisposições mais importantes que preocupa os educadores de infância é o interesse.

Antes de iniciarmos as apresentações de cada criança, conversámos e decidimos como fazê-lo, dizendo “*temos de mostrar o nosso trabalho*” (A.D.), “*dizer o que investigámos com os nossos pais*” (A.F.), “*primeiro podem ir os pequenos*” (I.) e “*depois vai o grupo dos cinco anos*” (J.).

Assim, cada criança foi partilhando as diversas informações que investigou com a sua família sobre o seu animal, usando o cartaz construído para as auxiliar. Vejamos os seguintes cartazes, bem como as informações que cada criança partilhou na sua apresentação.



Figura 13. Cartaz "Joaninha" do A.F.

“Há várias joaninhas. Primeiro nasce o ovo, depois nasce a larva, depois nasce a pupa e depois a joaninha. Depois a joaninha tem sete pintas. Tem seis patas. É um inseto. Ela come moscas da fruta, piolhos, aranhas. Tem uma árvore que entra o frio e que chama-se traqueia.” A.F.



Figura 14. Cartaz "Tigre" do D.

“Investiguei que o tigre tem uma visão muito boa para ver à noite. Descobri que são bons nadadores. Eles correm muito. Vivem na selva no continente Asiático. É um animal selvagem. Comem carne, veado, javalis. Nascem por a barriga da mãe.” D.

Destaquei as apresentações anteriores porque evidenciam como as crianças compreenderam alguns dos conhecimentos que adquiriram com as investigações realizadas neste projeto, ampliando-os. Por exemplo, quando o A.F. afirma que a joaninha “*tem seis patas*” e “*é inseto*” revela que construiu uma aprendizagem com a pesquisa sobre os insetos, uma vez que todos os insetos têm de ter seis patas. Ou, ainda, quando o D. aponta que o tigre é “*um animal selvagem*”, já que a nossa primeira investigação foi sobre os animais domésticos e selvagens. Assim, seguindo as ideias de Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto dá às crianças a oportunidade de construírem diversas aprendizagens e saberes e “à medida que aplicam os novos conhecimentos, as crianças são verdadeiramente possuidoras desses saberes” (p.104).

Além das crianças, também a educadora decidiu, tal como elas, pesquisar um animal que achava “misterioso” e, posteriormente, apresentá-lo. De facto, ensinar é um desafio, pois, como afirmam Katz e Chard (2009), um dos objetivos do trabalho de projeto é permitir aos educadores sentirem o seu trabalho como estimulante e motivante. E a educadora revelou desempenhar um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento das crianças, trabalhando como elas e motivando-as, partilhando a satisfação do esforço e desempenho do trabalho, sendo um exemplo para mim.

Posteriormente, construímos o livro “Os Nossos Animais Misteriosos” (Anexo XIII), juntando os cartazes de cada um e fazendo a capa. Para a realização da capa, um familiar disponibilizou-se para vir ao contexto realizá-la com as crianças, uma vez que conhecia diversas técnicas e materiais de desenho e pintura menos comuns, podendo promover, assim, novos conhecimentos artísticos ao grupo. Esta participação de um familiar na construção da capa revela que o envolvimento das famílias é, de todo, fundamental, seja pelo contributo, seja pela ligação e familiarização com todo o grupo educativo. Além de que, como diz Oliveira-Formosinho (2011), a forma privilegiada do envolvimento familiar realiza-se no âmago das aprendizagens das crianças.

Propus às crianças, também, que fizessem a representação gráfica do seu animal, uma vez que, aos olhos de Katz e Chard (2009), os vários tipos de meios artísticos e de escrita são modos importantes de representar e comunicar conhecimentos. Vejamos a representação seguinte, realizada por uma criança que escolheu investigar e apresentar dois “animais misteriosos”, bem como o registo daquilo que afirmou.



Figura 15. Representação Gráfica do M.A.

“Desenhei as espécies de pinguim que investiguei. Este é o pinguim rei, que é o grande. Este é o pinguim sobancelha... tenho que desenhar sobancelhas maiores. Também está aqui a girafa com pintinhas. E esta é a girafa bebé que nasceu na barriga da mãe” M.A.

Terminámos esta investigação sobre os animais misteriosos selecionados por cada criança, construindo-os. Para isso as crianças propuseram que *“podemos imprimir e pintar nas folhas”* (M.M.) e *“depois recortar”* (M.M.), tendo a maioria do grupo concordado. Numa conversa com as crianças sugeri que construíssemos um planisfério, de modo a colocarmos cada animal no continente onde vive, tendo este sido identificado, na sua maioria, com as pesquisas realizadas com as famílias. Quem não identificou teve a oportunidade de o fazer com o recurso à internet e outras fontes de informação.

Para tal, explorámos com as crianças o planisfério para que as mesmas ficassem com uma ideia do que iriam construir, através de um atlas. Estas mostraram-se muito interessadas ao dizerem, após essa exploração, *“já sei onde vivemos no mapa”* (M.S.), *“há mais água do que continentes por isso é o planeta azul”* (T.), *“podemos investigar no atlas dos continentes no fim de pintar?”* (D.) ou *“quero ver outra vez o livro dos continentes”* (R.C.). Assim, visto que o nosso projeto “Os Animais Misteriosos” está a chegar ao fim, encontrou-se uma outra possibilidade para iniciar um novo projeto, relacionado com o tópico dos continentes, do grande interesse das crianças. E, como afirma Katz e Chard (2009), alguns trabalhos de projeto começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade.

Ainda no decorrer da exploração do atlas, as crianças viram vários planisférios e partes de continentes com animais, indicando, assim, o local onde vivem, sendo que a M.M. afirmou *“nós também vamos pôr assim os nossos animais no planisfério onde vivem”*. Esta sugestão foi aproveitada e devolvida ao grupo que aceitou.

Depois da pesquisa sobre o planisfério, decidimos construir o nosso. Deste modo, após ter feito o contorno dos continentes, em colaboração com as crianças, iniciámos a sua pintura com *“tinta acrílica”* (M.M.) uma vez que *“seca muito rápido”* (M.M.). Assim, no meu ponto de vista, é fundamental ouvirmos as crianças e estarmos abertos a sugestões, para que as mesmas deem voz às suas ideias e tenham a capacidade e a predisposição para comunicar sem receios. E, segundo Katz e Chard (2009), uma das funções do educador de infância é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem, como a comunicação, o desenho e a pintura.

Durante a pintura fomos partilhando ideias e sugestões como *“a água é de azul claro”* (R.C.), podemos usar o azul-escuro para *“fingir que é o fundo do mar”* (T.), *“os continentes têm muitas cores”* (R.F.), *“no atlas eles tinham cores diferentes”* (D.) ou *“vamos ver no google”* (M.M.). Então, seguimos a sugestão e fomos procurar na internet como podíamos pintar os continentes, como podemos verificar na seguinte imagem:



Figura 16. Investigação com Recurso à Internet

Nesse caso, as crianças levantaram ideias como *“o polo norte e o polo sul é branco”* (D.), *“o algodão pode fazer de gelo”* (D.), *“a parte de cima é azul mais escuro”* (M.M.), *“porque lá é frio”* (M.A.), *“na áfrica há muito amarelo por causa da areia do deserto”* (T.) ou *“o verde é para as florestas”* (R.C.).

Deste modo, as crianças pintaram os continentes de acordo com as suas ideias e com ajuda da visualização da imagem no computador, tendo surgido o seguinte resultado:

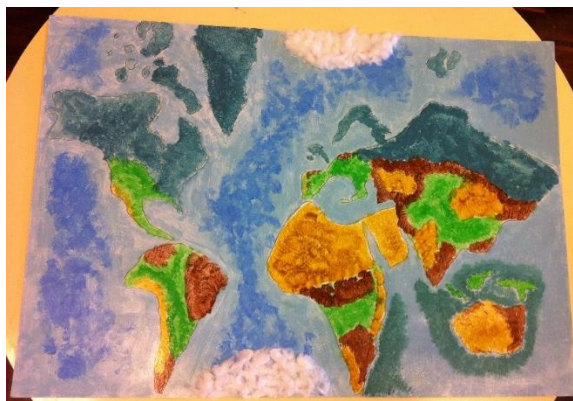


Figura 17. Pintura do Planisfério

Assim sendo, no trabalho de projeto as atividades devem dar às crianças a oportunidade de observar, refletir, sugerir, reconstruir aspetos do meio ambiente e descobrir, pois, segundo Katz e Chard (2009), essas competências e processos devem ser aprendidos e praticados em cada projeto, embora possam variar de tema para tema.

Nesse seguimento, depois da elaboração do planisfério, cada criança construiu o seu animal misterioso, que havia sido impresso para que depois pintassem e recortassem, como sugerido. Ao pintarem os seus animais, registei algumas das ideias que foram levantando como *“a minha girafa é amarela com pintas grandes castanhas”* (M.A.), *“vou pintar esta parte do tubarão de azul-escuro e em cima de azul claro para ficar mais bonito”* (R.C.) ou *“nem preciso de pintar o urso polar porque é todo branco”* (D.). Sugeri ao grupo, ainda, que colasse um palito na parte detrás do seu animal para que depois, com plasticina e cola, o colocássemos no planisfério, sendo que o mesmo concordou e assim o fez.

Por último, em grande grupo, com a participação ativa de cada criança e o envolvimento de todos, finalizámos a atividade. Colocámos cada animal misterioso no planisfério, onde as crianças puderam mostrar o sítio onde habitam os seus animais e, daí, partilhar ideias e conhecimentos entre todos ao dizerem, por exemplo, *“a libelinha mora nas folhas por isso pode ir para o verde”* (R.F.), *“a mosca e formiga moram em qualquer sítio menos no polo norte e no polo sul porque congelam”* (I.), *“a girafa é na África”* (M.A.), *“o pinguim vive no polo sul”* (M.A.), ou *“o urso polar mora no polo norte e é branco como a neve”* (D.). Considero que, tal como afirmam Katz e Chard (2009), esta troca de experiências pessoais dá origem a uma avaliação das experiências comuns a todas as crianças, ajudando o adulto a perceber quais as crianças que possuem vários conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que têm uma experiência

limitada sobre o mesmo. Na imagem seguinte podemos ver o resultado final da referida construção:



Figura 18. Construção Final do Planisfério

Concluindo, Katz e Chard (2009) afirmam que “mais cedo ou mais tarde os projetos têm de ser dados por terminados na sala de actividades, embora as crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca termina; há sempre mais para aprender. Um tema é meramente posto de parte até ser de novo abordado numa próxima oportunidade, dentro ou fora do contexto da instituição” (p.183).

E, nesta última fase, as crianças tiveram a oportunidade de concluir o projeto e demonstrar algumas das suas aprendizagens. A maioria das mesmas mostrou um entendimento completo e aprofundado do tema, ao abordarem, nesta última atividade, os conhecimentos adquiridos com as diversas investigações realizadas. Espera-se que o mesmo aconteça nos diversos contextos, ao longo das suas vidas.

Capítulo V – Considerações Finais

Neste capítulo final são apresentadas as considerações finais relativamente às aprendizagens profissionais que pude construir, para além das aprendizagens construídas com o projeto realizado.

Por último, são também apresentadas as limitações da intervenção pedagógica.

5.1. Balanço das Principais Aprendizagens Profissionais

“Cada pessoa, ao narrar a sua história, procura «dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si: reinventa-se.»”
(Passeggi, 2011, citado por Sarmento, 2016, p.84)

No decorrer da intervenção pedagógica realizada neste contexto tive a oportunidade de construir inúmeras aprendizagens, que se traduzem naquela que foi a minha ação educativa ao longo da mesma. E, neste último ponto, poderei destacar algumas dessas aprendizagens aos níveis da observação, planificação e avaliação, da documentação pedagógica e do trabalho de projeto.

Em primeiro lugar, considero que a questão da observação e do desenvolvimento dessa competência é fundamental para a nossa formação profissional e pessoal, pois permite-nos observar as crianças, a nossa própria prática e as outras práticas pedagógicas. Considero que nunca poderíamos refletir sem uma observação cuidada e atenta.

Nesta linha de pensamento e segundo as ideias de Zabalza (1998), a observação surge como uma questão básica, podendo ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação, permitindo obter informações objetivas sobre cada criança, para o desenvolvimento do projeto curricular e avaliação da sua eficiência e, também, para a base do trabalho em equipa.

Contudo, outro aspeto que considero muito importante mencionar é que, na minha perspetiva, a observação relaciona-se diretamente com a escuta. Aliás, uma das maiores aprendizagens que estabeleci durante esta Prática de Ensino Supervisionada foi que escutar a criança é, sem dúvida, deixá-la participar e colaborar ativamente no processo de construção de

conhecimento. De facto, através desta dimensão pedagógica da observação e da escuta foi possível entender quais os interesses e curiosidades destas crianças, conhecendo-as melhor. E, dessa forma, surgiu, também, um projeto com sentido e motivação para as mesmas.

Nesse seguimento, creio que a criança é o centro da nossa prática pedagógica, não como sujeito unificado, mas sim como um sujeito que estabelece relações com os outros e com os contextos pois, como afirma Dahlberg, Moss e Pence (2003), a criança existe através das suas relações com os outros.

Considero, ainda, que a observação permite-nos planear e avaliar. Durante a minha prática pedagógica tive sempre a intenção de planear e refletir sobre as minhas intenções educativas, não esquecendo que este é um ato que deve estar preparado para abraçar as sugestões das crianças e para ser complementado com situações imprevistas, mas que sejam potenciadoras de aprendizagens.

Desse modo, creio que a planificação está diretamente relacionada com a referida observação e escuta. Acrescenta-se uma dimensão de negociação em que há uma participação guiada de todo o grupo na sua definição e, como expressa Oliveira-Formosinho (2011), é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem. E, pelo facto de a criança ocupar igualmente aqui um papel de grande importância, considero que planificar com a mesma é dar-lhe oportunidades de ser ouvida pelos outros e por si própria, promovendo uma aprendizagem cooperativa. Como tal, fui sempre planificando com o grupo, estando atenta e aberta aos interesses das crianças, observando, escutando e negociando com elas. Assim sendo, uma outra aprendizagem que construí foi que o ato de planear deve ser aberto, flexível, intencional e colaborativo.

Outra dimensão pedagógica que não posso deixar de considerar é a avaliação. Esta também se encontra presente nas minhas planificações e serve de auxílio para entender os progressos das crianças e as suas aprendizagens. Creio que avaliar não é, nem deve ser, atribuir uma nota ou fazer juízos de valor, mas, sim, documentar o processo de aprendizagem das crianças, valorizando as suas maneiras de aprender, as suas evoluções ao longo do tempo e deixando que as mesmas participem ativamente nesse processo.

Nessa linha de pensamento, a minha aprendizagem de que a avaliação deve ser um processo participado foi se aprofundando ao longo desta prática pedagógica. Acredito que

considerar a criança como agente do processo educativo é dar-lhe a oportunidade de exercer um papel ativo nas diversas dimensões pedagógicas.

Além disso, acredito que avaliar ajuda-nos ainda a refletir sobre o nosso estilo enquanto educadores. Portugal e Laevers (2010) sugerem que identifiquemos intervenções onde a criança terá sentido, ou não, estimulada, compreendida e promovida a sua autonomia, considerando o contexto (onde, quando, quem estava envolvido), a interação (o que fez ou disse, reação da criança, impacto no seu bem-estar e implicação) e o modo como isso a afeta.

Relativamente à documentação, esta foi uma das minhas maiores aprendizagens. Através da documentação foi possível registar, descrever, compreender e significar a aprendizagem das crianças e a minha própria aprendizagem. Além disso, a documentação foi um importante recurso na realização do trabalho de projeto, pois permitiu recolher todas as evidências do seu desenvolvimento, devolvendo-nos, em espelho, o conjunto das aprendizagens construídas no seu decorrer.

Nesse seguimento, estudar e implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto foi, também, uma das minhas maiores aprendizagens, tendo alicerçado a minha prática pedagógica e permitindo que o meu desempenho fosse mais confiante e feliz. Considero que o trabalho de projeto realça a sensibilidade do educador, de modo a que este reaja aos interesses, curiosidades e questões das crianças, dando-lhes a possibilidade de tomarem iniciativas e de serem responsáveis pelo desenvolvimento do seu trabalho. Assim, é possível potenciar e reforçar a confiança da criança no seu entendimento por tudo o que a rodeia e pela sua própria experiência, encorajando a sua mente a evoluir. Mas, como diz Katz e Chard (2009), o conceito de mente não inclui apenas os saberes e competências, mas também a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual. E, é tal como dizem as autoras que acredito ser importante trabalhar com as crianças.

Assim sendo, fui sempre refletindo sobre a minha prática pedagógica, que se construiu segundo as aprendizagens que fui construindo alcançando, como tenho vindo a referir até então. Além disso, creio que a minha prática pedagógica se baseou numa relação empática com todas as crianças, sendo que comuniquei com as mesmas, escutei-as, compreendi-as e partilhei pensamentos, emoções, experiências e brincadeiras. Só dessa forma considero ser possível conhecer bem as necessidades e características das crianças, estando, também, atenta aos problemas que possam surgir com as mesmas.

Procurei sempre trabalhar de acordo com os interesses, curiosidades e questões das crianças, potenciando as suas aprendizagens e estimulando a sua capacidade de iniciativa e decisão. Ou seja, trabalhei segundo uma das maiores crenças que possuo: as crianças são seres competentes. Para isso, deve-se criar condições para que a criança possa ser autónoma e possa comunicar, pois “deve haver um diálogo contínuo entre a criança e o adulto, tanto em um nível interno como em nível externo, que implicar dar e receber o recíproco de emoções, experiências e conhecimento...” (Sou, 1972, citado por Dalhberg, Moss e Pence, 2003, p.165). E, ao acreditar que a criança é um sujeito ativo, competente e autónomo, respeitei-a sempre, acreditando que nas minhas interações com a mesma “deve existir respeito pela criança como um individuo ativo, assim como a possibilidade de a criança experimentar relações humanas significativas que, a longo prazo, possam fazer com que ela desenvolva por si mesma essas relações.” (Sou, 1972, citado por Dalhberg, Moss e Pence, 2003, p.165).

Por fim, concluo que durante este percurso pude construir múltiplas aprendizagens. O contacto com as crianças, com os profissionais e com os referenciais teóricos tornaram possível a construção da minha identidade profissional e, também, a reconstrução da minha identidade enquanto pessoa.

5.2. Limitações da Intervenção Pedagógica

A principal limitação que destaco em relação à intervenção pedagógica realizada é a reduzida duração do estágio.

A realização de um trabalho de projeto é sempre imprevisível e tem uma duração indefinida. Como tal, o tempo poderia ser um entrave ao revelar-se escasso, tornando-se, numa primeira fase, difícil de gerir. Para combater essa dificuldade foi necessário gerir o tempo de uma forma organizada e comunicar sempre com as crianças.

Além disso, penso que com mais tempo seria possível melhorar algumas competências. Por exemplo, em algumas situações foi difícil registar aquilo que observava e escutava, pois não poderia deixar de interagir com as crianças, questionando-as e desafiando-as. Apesar da dificuldade, procurei ser sempre rápida nos meus registos, sem nunca deixar de lhes dar a atenção devida. Mas, acredito que com mais tempo essa competência poderia ser melhorada.

Referências Bibliográficas

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Oxon: The Falmer Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de La Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Papéis dos Professores de Reggio em Ação. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, pp. 159-176. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, pp. 145-158. Porto Alegre: Artmed.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna, 40, 5-12.

- 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.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, & J., Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de Educação de Infância, 89, 34-37.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, Teresa (2016). *Infâncias e Crianças em Narrativas de Educadoras de Infância*. Em Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp. 77-94. Curitiba: Editora CRV.

Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. Em M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, pp. 89-122. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, pp. 123-158. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T., (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

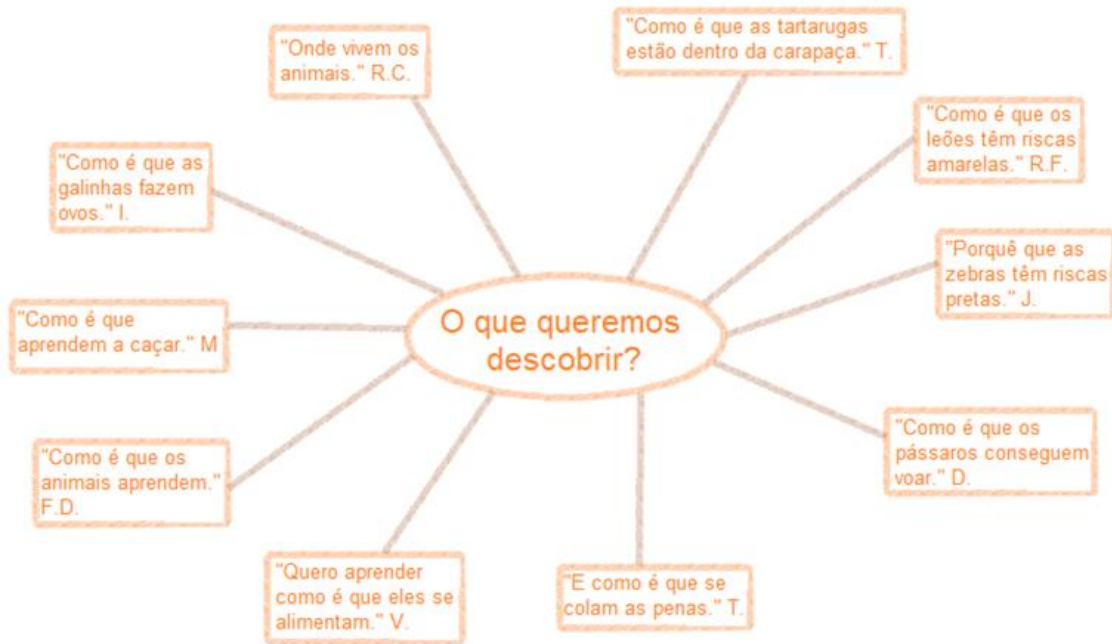
Anexo I – Painel dos Aniversários



Anexo II – Documentação “O que já sabemos?”



Anexo III – Documentação “O que queremos descobrir?”



Anexo IV – Documentação “Onde vamos pesquisar?”



Anexo V – Documentação das Ideias Prévias sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”

Porquê que as zebras têm riscas?

“Porque as riscas crescem quando eles estavam quase grandes.” T.

“Porque os pintores desenharam.” A.F.

“Porque nasceram com riscas porque dantes eram bebés e tinham riscas pequenas.” R.C.

“Para elas ficarem lindas.” R.F.

“Mas para quê que as riscas das zebras devem servir? Estagiária

“Para proteger as zebras.” V

“De quê?” Estagiária

“Dos dinossauros.” R.F.

“Para proteger de tudo.” T.

“Para proteger de outros animais que as zebras têm medo.” V.

Anexo VI – Documentação do Levantamento e Organização de Informação sobre a Questão

“Porquê que as zebras têm riscas?”, Grupo dos 4 Anos

Levantamento e Organização de Informação

Pesquisa do Grupo dos 4 anos

Porquê que as zebras têm riscas?

“Uma forma de camuflagem.” V.

“Para as zebras se conhecerem.” R.F.

“Para se conhecerem umas às outras.” V.

“Quando eles estão todos juntos a correr formam movimento e os leões não conseguem distinguir as zebras para as comer.” V

“Servem para enganar os predadores.” V.

“E os insetos.” Y.

“Para afastar os insetos como as moscas.” V.

Anexo VII – Documentação do Levantamento e Organização de Informação sobre a Questão

“Porquê que as zebras têm riscas?”, Grupo dos 5 Anos

Levantamento e Organização de Informação

Pesquisa do Grupo dos 5 anos

Porquê que as zebras têm riscas?

“As riscas camuflam as zebras para os caçadores não as verem e não as matarem.” T.

“Para reconhecer.” J.

“Para se conhecerem umas às outras.” D.

“As zebras quando andam de um lado para o outro fica tudo preto.” D.

“E os leões não conseguem apanhá-los.” R.C.

“Para enganar os predadores.” T.

“Para enganar os insetos.” D.

“E para os bichos não ferrarem.” T.

“E para não morrerem com as picadelas.” R.C.

“Porque as picadelas podem ter doenças.” D.

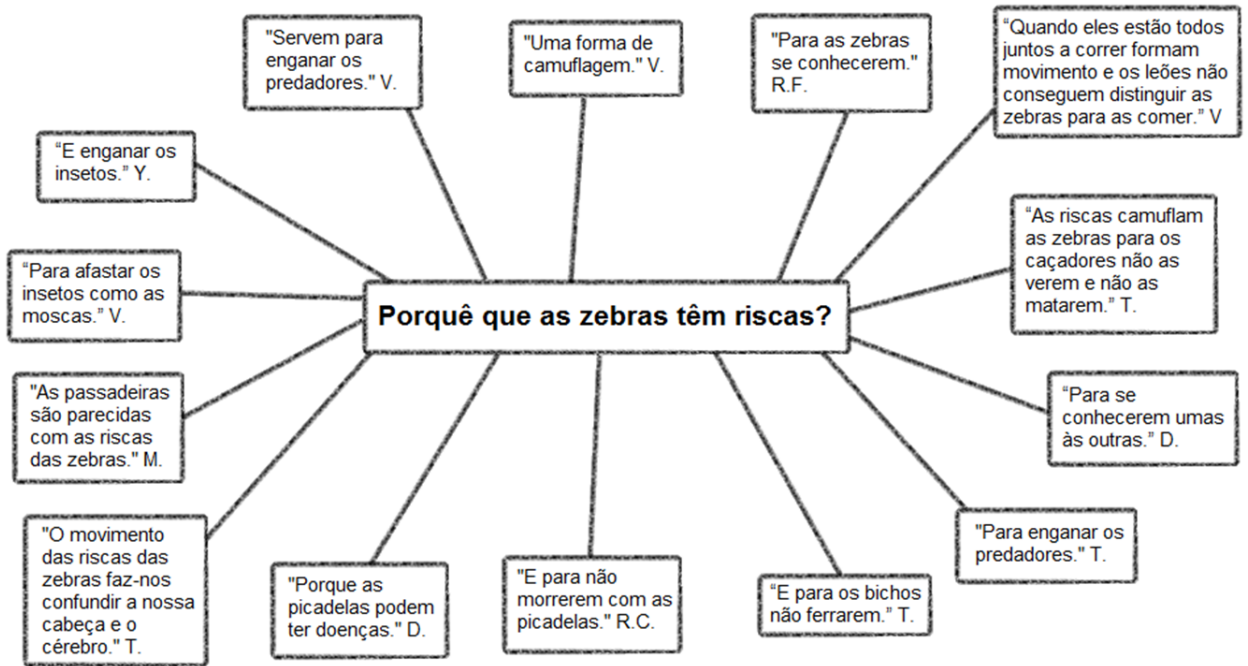
“O movimento das riscas das zebras faz-nos confundir a nossa cabeça e o cérebro.” T,

“As passadeiras são parecidas com as riscas das zebras.” M.

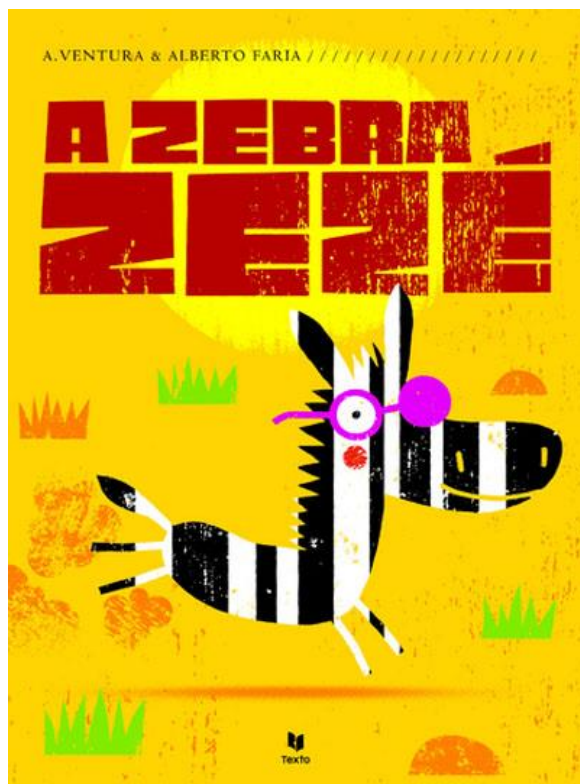
Anexo VIII – Placard do Projeto “Os Animais Misteriosos” na Sala de Atividades



Anexo IX – Partilha de Ideias Apresentadas sobre a Questão “Porquê que as zebras têm riscas?”



Anexo X – Livro “A Zebra Zezé”, de Ana Ventura



Anexo XI – Documentação do Reconto “A Zebra Zezé” do Grupo dos 4 anos



Anexo XII – Documentação do Reconto “A Zebra Zezé” do Grupo dos 5 anos



